



HAL
open science

Espaces d'apprentissage et de recherche en langues à l'ère du numérique : enjeux et perspectives

Muriel Grosbois, Sarré Cédric, Cédric Bruderemann

► To cite this version:

Muriel Grosbois, Sarré Cédric, Cédric Bruderemann. Espaces d'apprentissage et de recherche en langues à l'ère du numérique : enjeux et perspectives. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 20 (3), 2017, 10.4000/alsic.3225 . hal-03476980

HAL Id: hal-03476980

<https://cnam.hal.science/hal-03476980>

Submitted on 13 Dec 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Vol. 20, n° 3 | 2017

Espaces d'apprentissage et de recherche en langues à l'ère du numérique : enjeux et perspectives

Muriel Grosbois, Cédric Sarré et Cédric Bruder mann (dir.)



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/alsic/3225>

DOI : [10.4000/alsic.3225](https://doi.org/10.4000/alsic.3225)

ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Ce document vous est offert par Conservatoire national des arts et métiers (Cnam)



Référence électronique

Muriel Grosbois, Cédric Sarré et Cédric Bruder mann (dir.), *Alsic*, Vol. 20, n° 3 | 2017, « Espaces d'apprentissage et de recherche en langues à l'ère du numérique : enjeux et perspectives » [En ligne], mis en ligne le 28 décembre 2017, consulté le 13 décembre 2021. URL : <https://journals.openedition.org/alsic/3225> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.3225>

Ce document a été généré automatiquement le 15 décembre 2020.



Alsic est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

NOTE DE LA RÉDACTION

Dédié à Stephen Bax

SOMMAIRE

Éditorial

Muriel Grosbois, Cédric Sarré et Cédric Bruderemann

Conférences invitées

From Language Lab to Language Center and Beyond: The Past, Present, and Future of Language Learning Center Design

Felix Kronenberg

Researching language learning in a digital age: how can we achieve Normalisation?

Stephen Bax

OpenEdition, la loi numérique, et après

Marin Dacos

Recherche

The Language Centre: A dynamic space to foster the development of multiple interactions?

Annick Rivens Mompean et Nicola Macré

Posture enseignante et accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en centre de ressources de langues

Pia Acker

Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : résultats d'une étude exploratoire

Marco Cappellini et Christelle Combe

Emile/CLIL, EMI vs TCC : des espaces de recherche si proches et si lointains

Stéphanie Roussel et André Tricot

Pratique et recherche

Portraits d'enseignants de FLS, pédagogues de l'hybride. Vers une ébauche de modèle

Marie-Josée Hamel

Les baladeurs MP3 en classe d'anglais de la 2^{nde} au BTS – Représentations et attitudes des apprenants

Adeline Saverna

Points de vue, échanges

Quels lieux d'apprentissage en anglais Lansad en 2016 ? Le cas de l'université Paul Valéry Montpellier 3

Cécile Poussard

Contribution/soutien des espaces à l'autodirection : un exemple d'hybridation du virtuel et du physique à l'université de Lorraine
Anne Chateau, Sophie Bailly et Valérie Willié

Éditorial

Muriel Grosbois, Cédric Sarré et Cédric Brudermann

- 1 Ce numéro spécial est publié avec le soutien de l'École doctorale V Concepts et Langages de l'université Paris-Sorbonne.
- 2 Avec l'avènement du web 2.0, de forts changements liés à la globalisation, à la mobilité et à la participation collective au sein de (e-)communautés appellent à redéfinir non seulement les espaces traditionnels d'enseignement-apprentissage des langues, mais également le périmètre scientifique du champ de la didactique des langues. Ces changements interrogent plus particulièrement les notions de lieu, d'environnement, de temporalité, d'espace et de sens en acquisition des langues ; et ouvrent des perspectives d'apprentissage et de recherche multiples.
- 3 Ainsi, suite à la réflexion qui a été engagée autour des espaces d'apprentissage et de recherche en langues à l'ère du numérique lors du 24^{ème} congrès Ranacles¹, huit articles ont été retenus pour ce numéro spécial d'*Alsic*. (Ces derniers ont été sélectionnés dans le respect des critères de publication scientifique.)
- 4 **Annick Rivens Mompean et Nicola Macré** ("*The Language Centre: A dynamic space to foster the development of multiple interactions?*") proposent une étude des usages à l'œuvre au sein d'un centre de ressources en langues, considéré selon une approche systémique. Les auteurs cherchent ainsi à savoir si l'accompagnement (à la fois social, psychologique et linguistique) fourni aux étudiants est en mesure de répondre à leurs besoins. Plutôt que de simplement opposer espaces physique et virtuel, les auteurs s'attachent à montrer en quoi les différents types de soutien offerts au sein de ces espaces en interaction sont complémentaires.
- 5 **Pia Acker**, dans son article intitulé "Posture enseignante et accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en centre de ressources de langues", s'intéresse à la question du soutien au développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiants dans le contexte des CRL de l'université de Strasbourg. De manière plus précise, l'étude proposée vise à "tracer les portraits" de 11 enseignants exerçant dans ces CRL à partir, d'une part, de leurs représentations quant à l'autonomisation des apprenants et, d'autre part, des stratégies d'enseignement qu'ils mettent en œuvre pour tendre vers cet objectif. Le croisement des données a fait apparaître des

caractéristiques communes que l'auteure a articulées au sein d'une modélisation. L'article se conclut par la présentation d'un modèle de l'agir professionnel propre au contexte pédagogique des CRL de l'université de Strasbourg.

- 6 Dans "Contribution/soutien des espaces à l'autodirection : un exemple d'hybridation du virtuel et du physique à l'université de Lorraine", **Anne Chateau, Sophie Bailly et Valérie Willié** rendent compte de l'introduction d'un portail en ligne permettant, d'une part, de centraliser l'offre de formation de plusieurs CRL au sein d'un même espace virtuel et, d'autre part, de constituer un espace pédagogique en ligne complémentaire aux activités proposées en présentiel. Les auteures centrent leur propos sur le contexte dans lequel cette innovation a été introduite et fournissent au lecteur – à partir de traces quantitatives et qualitatives d'activités menées dans les CRL et sur la plateforme – un retour d'expérience faisant suite à l'introduction de cette innovation. Les premiers résultats indiquent que l'hybridation entre espaces physiques et virtuels débouche sur un essaimage de pratiques innovantes.
- 7 **Cécile Poussard** ("Quels lieux d'apprentissage en anglais Lansad en 2016 ? Le cas de l'université Paul Valéry Montpellier 3") propose une réflexion sur le devenir des CRL à l'ère du web 2.0. Il est notamment question de s'interroger sur ce que recouvrent les notions d'espace et de temps dans le contexte socioéducatif actuel et sur la façon dont ces deux paramètres peuvent être articulés pour constituer des lieux d'enseignement-apprentissage des langues en secteur Lansad. Pour illustrer le propos, des exemples de dispositifs médiatisés qui sont actuellement déployés pour structurer l'offre de formation en langue au sein de l'université Paul Valéry Montpellier 3 sont ensuite donnés. L'article se conclut par une discussion critique autour du rôle et de la place des CRL, suite à la redistribution des besoins, des attentes, des espaces, des modalités et des temporalités que le tournant du numérique a entraînée.
- 8 L'étude de **Marco Cappellini et Christelle Combe-Celik** ("Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : résultats d'une étude exploratoire") s'intéresse aux régulations pédagogiques (consignes et feedback) proposées par un binôme d'apprentis tuteurs de français langue étrangère au sein de deux environnements : une plateforme d'apprentissage asynchrone et une plateforme de webconférence. Cette étude se concentre sur les points de convergence/divergence entre les régulations qui ont été proposées dans les deux environnements de travail. Pour ce faire, les auteurs proposent une méthode pour l'observation des traces de la compétence techno-sémio-pédagogique des tuteurs dans les différents environnements technologiques étudiés.
- 9 "Portraits d'enseignants de FLS, pédagogues de l'hybride. Vers une ébauche de modèle" fait suite à une initiative d'hybridation de cours de langues au sein d'une institution universitaire canadienne. Dans cet article, **Marie-Josée Hamel** s'interroge quant aux changements que cette innovation a introduits dans les pratiques pédagogiques de trois enseignants de français langue seconde et fournit une analyse de l'appropriation qui a été faite du dispositif hybride par ces trois informateurs. L'analyse des données collectées (questionnaire et entretiens semi-guidés) aboutit à la présentation d'un modèle à visée formative destiné à rendre compte de la dimension pédagogique de l'enseignement des langues en contexte de formation hybride.
- 10 **Adeline Saverna** ("Les baladeurs MP3 en classe d'anglais de la 2nde au BTS – représentations et attitudes des apprenants") propose une étude exploratoire des représentations d'apprenants du second degré et de BTS sur l'utilisation de baladeurs

MP3 en cours d'anglais L2 en compréhension de l'oral et production orale. L'auteure analyse les réponses données à un questionnaire et met ainsi au jour l'hétérogénéité des représentations des apprenants ayant pris part à l'étude (absence de consensus sur l'intégration du baladeur MP3 au cours de langue), l'influence de leurs représentations sur leur attitude envers le baladeur MP3 – et l'évolution de leurs représentations à l'issue de la phase d'expérimentation. Les résultats de l'étude permettent enfin d'énoncer un certain nombre d'implications pédagogiques.

- 11 **Stéphanie Roussel et André Tricot** ("Emile/CLIL, EMI vs TCC : des espaces de recherche si proches et si lointains") proposent de croiser des espaces de recherche différents, avec des cadres théoriques et méthodologiques qui leur sont propres, mais portant sur un même objet de recherche, à savoir l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde (L2). Ce croisement permet aux auteurs de faire émerger un certain nombre de convergences et divergences dans les résultats obtenus à l'étude empirique qu'ils présentent et qui comporte trois expérimentations différentes portant sur l'allemand juridique, l'anglais juridique et l'anglais informatique.
- 12 À ces contributions écrites s'ajoutent trois contributions orales accompagnées de supports visuels et issues des conférences plénières du 24^{ème} congrès Ranacles. Dans sa contribution intitulée "*From Language Lab to Language Center and Beyond: The Past, Present and Future of Language Learning Center Design*", **Felix Kronenberg** traite de l'évolution des centres de langues aux États-Unis, présentée comme un processus d'adaptation à des mutations technologiques "perturbatrices" (*disruptive changes*). Il montre ainsi dans quelle mesure ces nouveaux espaces d'apprentissage des langues organisés sont également devenus non seulement des centres névralgiques dans lesquels se constituent des communautés de pratiques, mais également des catalyseurs d'innovation. Dans "L'édition électronique ouverte au service de la diffusion des savoirs", **Marin Dacos** – créateur et directeur du Centre pour l'édition électronique ouverte (le Cléo) – partage avec nous sa vision des tendances émergentes dans le domaine de l'édition numérique, en présentant le portail de publication OpenEdition. Il interroge ainsi le rôle des sciences humaines et sociales dans la définition et l'adoption des orientations futures et démontre l'intérêt de l'accès ouvert pour la diffusion des résultats de la recherche au 21^{ème} siècle. Enfin, dans "*Researching language learning in a digital age: how can we achieve Normalisation?*", **Stephen Bax** nourrit la réflexion sur la question de l'intégration de la technologie à l'intervention humaine dans l'enseignement-apprentissage des langues et dans la recherche sur l'enseignement-apprentissage des langues. Il explore ainsi la notion de "normalisation" à travers trois exemples d'intégration de la technologie : l'occulométrie dans la recherche sur la compréhension de l'écrit, l'apport de Twitter dans l'apprentissage des langues et celui de l'outil TextInspector pour l'analyse lexicale de textes.
- 13 Si nous sommes extrêmement fiers d'avoir réuni les contributions de Felix Kronenberg, Marin Dacos et Stephen Bax, nous sommes particulièrement émus d'inclure ici celle de Stephen Bax, non seulement parce qu'il avait marqué les esprits des participants par la qualité de son propos, mais aussi parce qu'il nous a malheureusement quittés un an plus tard, pratiquement jour pour jour. Nous lui dédions naturellement ce numéro spécial.
- 14 **Comité scientifique**
- Françoise BLIN, Dublin City University, IE
 - Cédric BRUDERMANN, Sorbonne université, FR

- Peggy CANDAS, université de Strasbourg, FR
 - Elsa CHACHKINE, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, FR
 - Anne CHATEAU, université de Lorraine, FR
 - Béatrice DUPUY, University of Arizona, US
 - Laurence DURROUX, université Grenoble Alpes, FR
 - Alice HENDERSON, université Savoie Mont Blanc, FR
 - Dominique MACAIRE, université de Lorraine, FR
 - Elke NISSEN, université Grenoble Alpes, FR
 - Christian OLLIVIER, université de la Réunion, FR
 - Cécile POUSSARD, université Montpellier 3, FR
 - Isabelle SALENGROS, École nationale des Ponts et chaussées, FR
 - Françoise RABY, université Paul Sabatier, Toulouse III, FR
 - Annick RIVENS, université de Lille, FR
 - Cédric SARRÉ, Sorbonne université, FR
 - Thierry SOUBRIÉ, université Grenoble Alpes, FR
 - Claire TARDIEU, université Sorbonne nouvelle, FR
 - Linda TERRIER, université Toulouse Jean Jaurès, FR
 - Denyse TOFFOLI, université de Strasbourg, FR
 - Ciara WIGHAM, université de Clermont-Ferrand, FR
 - Katerina ZOUROU, Web2Learn, Thessaloniki, GR
 - Hélène ZUMBIHL, université de Lorraine, FR
-

NOTES

1. Rassemblement National des Centres de Langues de L'enseignement supérieur, <https://www.ranacles.org/>

Conférences invitées

From Language Lab to Language Center and Beyond: The Past, Present, and Future of Language Learning Center Design

Felix Kronenberg

1. Presentation

- 1 Language Centers in the United States have been reacting to disruptive changes for decades. What started out as technology-enabled listening and recording facilities with a clearly defined mission—the language laboratories—have evolved into a set of multi-purpose support, teaching, research, social, and hybrid spaces. In his keynote address, Dr. Kronenberg presents this adaptation process, its outcomes, and the current state of language centers and language center design in the US. He discusses how language centers are becoming curated language learning spaces, community of practice hubs, and catalysts of innovation. Many language centers in the US are moving away from massive technology installations to more flexible, more adaptable, more diverse spaces. Technology is not necessarily their only focus anymore, but rather one (albeit often very important) aspect. Based on language center surveys, an edited volume on the past, present, and future of the language center¹, numerous workshops, and recent designs and redesigns, Dr. Kronenberg discusses how language centers will need to be designed, reinvented, and organized in the United States to adapt to ever faster cycles of disruptive technological, institutional, and pedagogical changes.



2. Recording

This media file cannot be displayed. Please refer to the online document <http://journals.openedition.org/alsic/3172>

2

NOTES

1. Kronenberg, F. (ed.). (2017). *From Language Lab to Language Center and Beyond: The Past, Present, and Future of the Language Center*. International Association for Language Learning Technology.

INDEX

Subjects: Points de vue / échanges

Keywords: language centre, design

AUTHOR

FELIX KRONENBERG

Dr. Felix Kronenberg is an Associate Professor of Modern Languages and Literatures and the Director of the Language Learning Center at Rhodes College in Memphis, TN (USA).

His research and professional interests include physical, virtual, and hybrid learning spaces: classroom and informal learning space design, language center design, digital storytelling, computer simulations/games and L2 acquisition, and blended learning.

Dr. Kronenberg has served as the president of the South West Association for Language Learning Technology, has been a fellow for the National Institute for Technology in Liberal Education, and has been a learning spaces and language center design consultant for various colleges and universities. He is currently the President-Elect of the International Association for Language Learning Technology and an advisory board member of the "Learning Spaces Collaboratory."

Affiliation: Rhodes College, Memphis

Email: kronenbergf@rhodes.edu

Toile: <http://felixkronenberg.com/>

Address: Rhodes College, Palmer Hall, 2000 North Parkway, Memphis, TN 38112, USA.

Researching language learning in a digital age: how can we achieve Normalisation?

Stephen Bax

1. Presentation

- 1 As we seek to learn and teach in this brave new digital world, how can we blend technology with human intervention in the most productive and painless way? This talk will contribute to the conference's wider theme by building on the framework of "Normalisation" which I proposed over a decade ago (Bax, 2003). I will argue that viewing technology through the lens of Normalisation can help us not only to frame our language pedagogy effectively, but also to research human/technological interactions with a sharper focus. The ultimate aim is to ensure that when a new technology is introduced into language education we get beyond the "wow" factor so as to achieve more effective learning. I will illustrate my argument with reference to recent innovations in teaching and research at the Open University, including the use of eye tracking technology to research reading, a new computer tool called Text Inspector.com for analysing lexis in texts, an innovative new App for learning Chinese characters, large-scale research into the role of Twitter in language education, new MOOCS, and the use of a Student Buddy scheme in online forums. Through discussion of these innovations, I hope to illustrate how best we can blend the human with the technological in areas of language learning and teaching in a principled way, as well as to point up some pitfalls and shortcomings. In summary, I aim in this talk to offer new insights into the role of technology in language learning, and also to contribute to the wider pedagogical debate concerning how best to blend the human and the digital in educational settings.



2. Recording

2

This media file cannot be displayed. Please refer to the online document <http://journals.openedition.org/alsic/3177>

INDEX

Subjects: Points de vue / échanges

Keywords: norms

AUTHOR

STEPHEN BAX

Stephen Bax was Professor of Modern Languages and Linguistics at the Open University in the United Kingdom. His research included the use of computers in language learning (CALL), the use of computers in language testing, and areas of discourse including Computer Mediated Discourse Analysis.

He used eye tracking technology to research reading and reading assessment, and his article on eye tracking in the *Language Testing* journal won the international 2014 TESOL Distinguished Research Award. Professor Bax also researched the role of vocabulary in the *Common European Framework of Reference (CEFR)*. He developed a web tool (Textinspector.com) to analyse lexis in English texts from a variety of dimensions.

Sadly, Stephen Bax was taken away after this conference. This special issue is dedicated to him.

Affiliation: Open University

Address: Open University, Walton Hall, Kents Hill, Milton Keynes MK7 6AA, Royaume-Uni.

OpenEdition, la loi numérique, et après

Marin Dacos

1. Présentation de la conférence

- 1 OpenEdition est depuis 2016 une infrastructure nationale de recherche, au même titre que les flottes d'avion Safire qui ont vocation à observer le climat, que la station polaire Concordia ou que les 3 500 balises Argo qui sont des capteurs disséminés sur les océans de la planète pour alimenter la recherche scientifique. Elle développe Revues.org, OpenEdition Books, Calenda et Hypothèses, quatre plateformes de rang international permettant de diffuser et de lire en accès ouvert les résultats de la recherche en sciences humaines et sociales. Le choix de l'accès ouvert permet de toucher un public large. C'est désormais dans le paradigme général de la science ouverte que se développent les politiques publiques, tant en France qu'en Europe. Après le vote de la Loi numérique en France, des perspectives s'ouvrent dans diverses directions, de l'évaluation ouverte aux données ouvertes. Les sciences humaines et sociales ont leur rôle à jouer dans la définition et l'adoption de ces orientations.



2. Enregistrement de la conférence

Ce média ne peut être affiché ici. Veuillez vous reporter à l'édition en ligne <http://journals.openedition.org/alsic/3179>

2

INDEX

Thèmes : Points de vue / échanges

Mots-clés : accès ouvert

AUTEUR

MARIN DACOS

Marin Dacos, ingénieur de recherche hors classe, agrégé d'histoire, est le créateur et le directeur du Centre pour l'édition électronique ouverte (Cléo) qui développe OpenEdition, un portail dédié à l'édition électronique en sciences humaines et sociales (SHS). Il a commencé par créer Revues.org, une plateforme consacrée aux revues (1999), puis Calenda, calendrier spécialisé en SHS (2000), ensuite Hypothèses, plateforme de carnets de recherches (2008) et OpenEdition Books (2013). Il a reçu le Cristal du CNRS et deux Google grants for Digital Humanities. Fortement impliqué dans les humanités numériques, il mène des projets de recherche et développement au sein d'OpenEdition Lab, avec Patrice Bellot.

Affiliation : OpenEdition – Centre pour l'édition électronique ouverte (UMS 3287)

Courriel : marin.dacos@openedition.org

Toile : <http://marin.dacos.org/>

Adresse : OpenEdition, Technopole de Château Gombert, 22 Rue John Maynard Keynes, bâtiment C, 13013 Marseille, France.

Recherche

The Language Centre: A dynamic space to foster the development of multiple interactions?

Le centre de ressources en langues : un espace dynamique pour développer des interactions plurielles ?

Annick Rivens Mompean and Nicola Macré

1. Introduction

- 1 In most French universities, language policies are under construction and we may question the role to be played by Language Centres (LC), associated with the evolution of technology, its effect on language learning with the development of new kinds of practice, including informal or non-formal language learning (Mangenot, 2011) and the way an autonomous learning process can be reinforced in such a context.
- 2 As a fragile and complex object, the LC is described by Rivens Mompean (2013) as a system in which the process in movement through time has led to a "mega system" that articulates several types of learning environments (several systems) rather than a single system of its own. This modelisation and its adaptation (Macré, 2015) by articulating the six poles of ALADIN¹ can take into account the dynamic and temporal influence of the three levels of analysis (micro, meso, and macro) on the evolutionary pedagogical situation(s) and by so doing gives a more comprehensive view of the process in hand. We propose that the LC can take on the role of intermediary or middleman and interactional support if it aims at providing the help necessary to render the process and interaction of the different poles operational in a systemic approach (Morin, 1990).
- 3 In the first part, after giving a brief account of the context, we outline the theoretical framework which relates to the LC and the development of learner autonomy. Then we discuss the methodology used and present our analysis of the data. Finally, we discuss

the pedagogical implications of the study and their impact on the creation of future LC structures.

2. The context of our study

- 4 The study concerns a group of second-year psychology students enrolled in a blended learning course at the University of Lille 3 in which they were required to develop their learner autonomy by doing at least twelve hours' work outside of the classroom.
- 5 At the very beginning of the semester, students were required to undergo a placement test (ELAO, DIALANG). Out of the twelve two-hour lessons, two were reserved for tutoring sessions to accompany the students at the beginning (to help fix objectives) and in the middle of the semester. Ten to fifteen minutes were also set aside at the beginning of each lesson to answer any questions and offer specific guidance (methodology).
- 6 In line with Holec (1979), Barbot and Camatarri (1999) or Little (2015), it is widely accepted that taking responsibility for one's learning leads to "better language learning." However, studies have also underlined that the skills necessary to become an efficient learner are acquired over time and are part of a process. For these students it was their first year in a self-directed learning system. This is the reason why they were invited to carry out two tasks, one that they could choose (skills, level, resources, and subjects) and another that was more structured, based on Certif'languages, a learning environment developed locally following the CLES (Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur) certificate format.
- 7 During the first lesson, a presentation of the LC was given to the students to explain its role and the type of activities available to them. Teachers were asked to emphasize the social aspects of the LC. These include the advantages of watching and discussing films or series with their fellow students, attending the various programmed language workshops, interacting with tutors and/or participating in tandem sessions (regular face-to-face exchanges with a foreign student from the campus) or teletandem sessions (regular distance interactions via Skype with a student abroad). Students were then requested to visit the LC at least once to register and gain access to the LC database. To do so, each student was given a demonstration by the LC monitors on how to use the platform. They were also informed that once they were registered they could access the database from their own homes. Films are only available at the LC and unlimited Internet access is given on request when working at the LC.

2.1. Definition of the LC

- 8 The language centre provides two categories of resources: human resources which are essential for social and relational aspects, and material resources, which consist in the physical space of the LC, with its technical aspect and the pedagogical material offered. Poteaux (2007: 78) defines the LC as an "open" structure:

the LC offers language training in a number of pedagogical forms including the use of ICTE (Information and Communication Technologies for Education) with diversified work modalities: alone, in a group with or without a teacher, offering flexible schedules (our translation).

le Centre de Ressources en Langues propose une formation organisée autour de supports pédagogiques variés (dont les TICE), avec des modalités de travail diversifiées, seul, en groupe, avec ou sans enseignant, offrant une souplesse de fréquentation et d'horaires.

2.1.1. The LC: human, social and relational aspects

- 9 In the reception area monitors greet students, register their presence and answer any technical questions they might have, including a demonstration of the database. Tutors (native speakers who have teaching experience and who have undergone a special training), can meet with students in the dedicated tutor area (21 languages represented), to discuss methodology or improve students' oral interaction. They can attend regularly-held theme-focused conversation workshops, or also get acquainted with the format of the CLES certificate. Otherwise, they can work in groups at the tables or in the dark rooms to discuss or watch films and series between themselves or freely with a tutor. Students can also meet the person in charge of (tele)tandem to find out how it works and sign up to find a partner either at the university (foreign students on exchange) or abroad (via a list of our overseas partners) to interact with.

2.1.2. The LC: technical, material, and physical aspects

- 10 The LC is a physical space which includes a reception area, a large room with computer stations, and a few tables as well as some smaller dark rooms equipped with television screens and dedicated spaces for tutor-student discussions. A large range of videos in original version with the option of English subtitles are available on request (not on line) at the reception desk. Other resources on the LC database have been chosen for their pedagogical interest (eg grammar sites which provide feedback to answers, audio documents which provide transcripts and vocabulary work) and are grouped by skill and/or level so that students can find material which suits their needs very quickly. Certain resources are grouped by theme (preparation for the CLES B1 or B2 or speciality eg psychology, art, history, etc.) and students are also given the option to record any favourites they wish to work from regularly. Once registered, the students are therefore free to access the database from their computers or from the computers at the LC requiring no further help from the monitors unless they have a technical problem. A built-in logbook registers the sources chosen, the time spent working on them and, by inviting students to note down any difficulties, encourages reflexion on the work carried out.

3. Theoretical framework

- 11 Starting from more global questions which concern the role of the LC today and how it supports language learning, we very quickly arrive at more specific research questions regarding the actual usage of the space (technical and material, social and relational aspects) and the students' representations of the LC and of self-directed learning. How can they be taken into account? What support should the LC offer? To answer these questions, the specific status of the LC needs to be clarified before focusing on two notions that are autonomy and social interaction, which are not contradictory at all but in our opinion should rather be seen as complementary (Cappellini, Lewis & Rivens Mompean, 2017).

3.1. The LC: an environment in constant evolution

- 12 The LC provides a learning environment, a learning system better described in French as "*dispositif*." The concept of "*dispositif*" articulates both the context which is offered to the users and actual usage, which is exactly what we intend to observe. As such, a "*dispositif*" can be considered as the space that provides "*un moyen de médiation qui organise de façon plus ou moins rigoureuse, un champ de relations fonctionnelles entre humains et outils, buts et moyens, intentions et action*". (Linard, 2002).²
- 13 The environment can be considered as the combination of material and technical aspects with social and relational elements that may influence the frequency with which the learning space is used (Poteaux, 2007). This flexibility is also implied by Spear and Mocker (1981) when they refer to the notion of "organizing circumstances" that implies that the learning act is linked to the combination of organizing factors external to the learner that may influence his or her practice, emphasizing the "social-physical environment which seems to provide structure for behavior" (Spear & Mocker, 1981: 17). Furthermore, the flexible and adaptive structure of the LC provides a systemic dimension (Morin, 1990) that is illustrated in the ALADIN model provided by Rivens Mompean (2014). By magnifying the specific parts of this environment, the adapted version of the model (Macré, 2015) provides the necessary focus to understand and explain any underlying tensions within the global structure. Indeed, it is by focusing on the global environment that the individual effects of the more complex parts, (macro, meso, and micro) which make up this environment can be apprehended. "*La complexité... c'est d'échapper à l'alternative entre la pensée réductrice qui ne voit que les éléments et la pensée globaliste qui ne voit que le tout*" (Morin, 1990: 135)³. How the space is apprehended depends therefore on the learner's ability to perceive, organize, and carry out specific actions. The learner's behaviour reflects on skills that require a certain learner autonomy.

3.2. Learner autonomy

- 14 We consider learner autonomy as a process that should go from responsibility and control to social support and interaction. Since autonomy or self-directed learning was first defined by Holec (1979), society has evolved. Although it is now widely accepted that taking control and being responsible for one's learning leads to better language learning (Benson, 2001), studies have also underlined the need to take other psychological and social factors into account if the goal of becoming autonomous, identified as a process and not a state, is to be reached (Barbot & Camatarri, 1999).
- 15 In her definition, Linard (2003: 247) underlines these factors and emphasizes the need to develop certain skills such as attention, auto-control, self-confidence that are not innate.

Autonomy is a high level skill, cognitive but also psychological and social which involves other qualities such as noticing, self-monitoring, intelligence, self-esteem, and connection/interaction/relation(ship) that few people entirely possess naturally (our translation).

L'autonomie est une capacité de haut niveau, cognitive, mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation que peu d'individus possèdent ensemble à l'état naturel (Linard, 2003: 247).

- 16 Others, such as Dörnyei (2001) with his dynamic process-orientated perspective of motivation, Zimmerman (2002) with his self-regulation model, and Raby (2007) with her adapted definition of motivation to include ICT have also underlined the need to take into account the internal and external motivational factors that influence the completion of the task. They also emphasise the cyclic activities or stages involved in its appropriation: interpreting, redefining, apprehending, carrying out, and evaluating the result.

3.3. Social mediation and interaction

- 17 Taking into account these psychological aspects that can block the learning processes, the tutor's role has become an essential part of helping the learner to develop his autonomy (Gremmo, 1995). As he/she advises and counsels the learner, his/her objective is to accompany and offer the social mediation that will help him/her overcome the identified difficulties that working in an autonomous environment entails. As previously stated and underlined in a number of studies (Barbot & Camatarri, 1999; Gremmo, 1995; Macré, 2014; Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009), the self-directed learning process of "autonomisation" requires students to develop new skills that are not innate. However, these studies also indicate that development will occur only if representations are modified.
- 18 We think, therefore, that more emphasis should be placed on other types of social mediations that are not considered as important enough in the representations of both learners and teachers, which is the role of social interactions in the autonomisation process. Thus, there is a need for change of representation.
- 19 Social mediation can be defined in keeping with socioconstructivist theories (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000), as:
- the whole process (based on personal experience of the actual social interaction) by which a person or a group of people (teachers, parents, friends) are placed between the learner and what he/she is to acquire to facilitate the learning (our translation).
l'ensemble des processus (fondés sur l'expérience personnelle du réel et l'interaction sociale) par lesquels une personne ou un groupe de personnes (les enseignants, les parents, les amis) s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour lui en faciliter l'apprentissage (Bélisle, 2003: 24).
- 20 Ciekanski (2011: 11) makes two further distinctions: firstly, "*un guidage relevant d'une logique de contrôle dans la mesure où la médiation conduit l'apprenant vers des savoirs à apprendre prédéfinis (un aller vers)*"⁴ where mediation is predefined and helps the learner "to go towards" a goal, which resembles Bruner's "scaffolding", and secondly where it is defined as "*la notion de médiation vers celle de rencontre : être avec l'autre, sur son chemin à lui à un moment donné (un être avec)*"⁵ (ibid.), the latter being more in line with the non-directive counseling given by the CRAPEL (Centre de recherches et d'application pédagogique en langues)⁶.
- 21 The "organizing circumstances" (Spear & Mocker, 1981) that the LC offers, cause us to believe that the variety and types of mediation should all be acknowledged. The use of one or the other depends on the context in hand, which is in constant movement.
- 22 It should be emphasized that the definitions can refer to officially trained tutors but as Lantolf (2000) and others have underlined, experts and non-experts can also be found amongst the students themselves helping each other out at any point in time.

Second language learners appear quite capable and skilful at providing the type of scaffolded help that is associated in the developmental literature with only the most noticeable forms of expert-novice interaction (...). It appears useful, therefore to consider the learners themselves as a source of knowledge in a social context (Donato, 1994: 52).

- 23 Oral interactions offer the possibility to not only reflect on the learning process but to reinforce language acquisition and appear as "a means of accomplishing social interaction and of managing mental activity" (Ellis, 2003: 176).
- 24 In light of the emergence of new information technologies and communication, the learning environment is in constant evolution (eg web 2.0). It has been criticized that sociocultural theories (Vygotsky, 1978; Lantolf & Thorne, 2006) were based, for the most part, on social interactions in language classrooms (Murray, 2014) and as a result do not, for the most part, take into account the interactions and collaboration (formal and informal) made outside of the classroom.
- 25 For the purpose of this paper, the issue is not how these interactions interplay in the autonomisation processes but rather what types of interactions take place.

4. Research questions and methodology

- 26 To investigate the role played by the LC in fostering social interactions the following research questions were asked:
- RQ1: How is the LC used by the students?
- RQ2: What are the students' representations of the LC?
- RQ3: What are the students' representations of self-directed learning?

4.1. Participants

- 27 As previously stated, the study concerns a group of second-year (L2) psychology students enrolled in a blended learning course at the University Lille 3, the year before. In addition to improving their English, they were required to develop their learner autonomy by doing at least 12 hours' work outside of the classroom (in addition to 24 hours' work in class).
- 28 Students were invited to participate in the research to help improve the LC and better cater to their needs. It was also pointed out that, as psychology students, it would be a good opportunity for them to participate in a research project. Out of the possible three hundred and sixty students registered to take the course, a total of 92 answered the online questionnaires, among which eight students volunteered to participate in semi-structured interviews providing us with the opportunity to confront students' answers to the questionnaires. Placement tests, carried out at the beginning of the course, indicated that 65 of the students (70%) who answered the online questionnaire were at an A1-B1 level and 15 (16%) were at the B2 level; 12 students (13%) did not indicate their level. Out of the eight students who participated in the semi-structured interviews, seven were at an A1-B1 level and one was at the B2 level. The average age of both groups of participants is 21.

4.2. Data collection: instruments and implementation

- 29 Two methods of data collection were implemented to answer the research questions: semi-structured interviews and online questionnaires.

4.2.1. Online questionnaires

- 30 To obtain information concerning students' attendance of the LC, the number of times students visited the space and for what reasons, both quantitative and qualitative data (according to Bardin, 1977; Blanchet & Gotman, 1992) were collected using an online questionnaire (Appendix 1) which included 39 questions of which 12 were open questions (requiring justification or suggestions). We then crossed these data with the students' representations of the LC, which were obtained by asking students to summarise the LC in a few words (question 9 of the questionnaire). To obtain data concerning students' representations of self-directed learning we applied the same method to open questions which were obtained by asking students to give their opinions, based on their experience, about the advantages and disadvantages of self-directed learning. They were also asked whether they liked working this way or not and invited to justify their answers.

4.2.2. Semi-structured interviews

- 31 To back up the data obtained from the questionnaire by allowing students to speak more freely (Piaget, 1926: IX; Blanchet & Gotman, 1992: 10) about the subjects addressed, semi-structured interviews were carried out. The interviewers were all instructed to follow the same guidelines (Appendix 2). Seven open questions concerning the interviewees' use of the LC and their opinions about working in a self-directed environment were also given. The interviews lasted from 20 to 45 minutes. They were conducted face to face and recorded. The data were then transcribed.
- 32 Using content analysis (according to Bardin, 1977) and in order to make our analysis as objective as possible, both authors carried out a first analysis of the data to find recurring themes. By comparing our results, we were then able to categorise the answers. These results were then cross-referenced with the quantitative and qualitative data from the questionnaires. We then focused either on the use and the representations of the LC or on the representations of self-directed learning.

4.3. Analysis of data and discussion

- 33 In this section, we will present the results of our study. It should, however, be noted that some students did not answer all or part of the questions, which is marked as "no answer" in the questionnaire. It explains the fluctuation in the total number of students answering specific questions. This is in contrast to "no opinion" answers, where the student actively indicates his/her desire to not give an opinion on a particular subject.

4.3.1. RQ1: How is the LC used by the students?

- 34 Data show (Table 1) that very few students actually worked regularly at the LC itself. One of these visits includes their registration to gain access to the online resources. This is in contrast to the large number of students who claim using the resources through the database at a distance (Table 2). These results indicate that the online LC resources are used but that students do not make use of the other resources offered by the LC.

Table 1–Students who work at the LC.

N° of students who access the LC resources from the LC		
Often	3	3%
Little	11	12%
Rarely	38	42%
Never	39	43%

Table 2–Students who access the LC resources from outside of the LC.

- 35 In order to investigate the reasons for attending the LC, students were asked whether they liked to go or not and to justify their responses (Table 3); 85 students (92%) said they preferred to work from home and only five (5%) from the LC, which confirmed previous answers (Tables 1 and 2). When asked why, 80 students (86%) said they found it inconvenient to go and only eight (8.5%) convenient and useful.

Table 3–Students who like attending the LC.

N° of students who like going to the LC		
No	47	51%
No opinion	15	16%
Yes	20	22%
No answer	10	11%

- 36 In light of these results, we focused on the reasons given for liking the LC or not, and classified them according to four themes: the atmosphere, the time spent there, motivation, and resources. We then realized that some of the topics could be divided further into two subcategories. Those referring to the physical and technical aspects and those referring to the social and relational aspects. Table 4 below summarizes the results obtained. It should be noted that there is no quantitative data here: no

calculation by number of occurrence but rather a selection of the different topics found.

Table 4–Why students like or do not like visiting the LC.

Themes	Categories	Like visiting the LC	Don't like visiting the LC
Atmosphere	Physical space Technical equipment/ resources	Pleasant or cosy atmosphere	Not comfortable, not enough space, poor location
	Atmosphere Social and relational aspects	A calm and peaceful atmosphere	Too much noise
	Interactions Social and relational aspects	Convivial, friendly people	Prefer to be alone to concentrate better
Time spent	Physical space Technical equipment/ resources		A waste of time, easier to access Internet from home, no commuting, too constraining/binding
Motivation	Social and relational aspects		No reason to go. Compared to a documentation centre/resource library
Resources	Technical equipment / resources	For all the available resources (audio, DVD (series and films), choice, variety, interaction with native speakers).	

- 37 Ironically, the results for the first theme "Atmosphere" underline the singularity of the learner and the challenge to answer varying perceptions. More importantly, they illustrate how certain environments can be perceived and interpreted in different ways. Those students who complain that there is too much noise contrast with students who find it peaceful just as those who find it easier to concentrate working from home compared to those who like the friendly atmosphere.
- 38 Perhaps one of the most important themes to take into account is the time saving aspect of digital technology and easy access to Internet. Out of the 82 answers we obtained (10 did not give reasons), 20 (24.5%) were positive and 62 (75.5%) were negative. The negative reasons given refer to a preference for working from home without giving further details for 14 of them (22.5%) while 12 specifically referred to the time saving aspect (19%).

39 Indeed for these aspects to be overruled, the students needed to be given incentive. However, for those who gave a negative answer, they compared the space to a resource library and indicated the lack of a specific need for them to enter the space (instructions to do something there). This need of overruling motivation could also have been provided by the audio, DVD films, and series available to them but, apparently, the incentive was not strong enough. The possibility to improve their oral interaction through discussions with native speakers or obtain specific support from tutors did not provide sufficient incentive either.

40 Indeed, it is quite striking to find out that 88 out of 92 students (96%) admit that they never used the service provided by the tutor. In spite of handouts describing the facilities offered by the LC and their teachers' detailed description of the centre at the beginning of the semester, one of the reasons given for not using the tutor's service includes not having been informed or an incompatible timetable.

41 The results of the semi-structured interviews confirm these findings. The atmosphere or the space and the quality of the welcome received from the members of the LC staff (administrators and monitors) influence the students' desire to work from the LC. The other activities available (conversation workshops with tutors, tandem or teletandem sessions) are not sufficiently understood. On the subject of the atmosphere, during the interviews students said (cf. original versions in Appendix 3):

1. Pleasant atmosphere, there are a lot of people, which gives incentive to work, you don't have the impression of being at the fac, one can also ask monitors questions.

2. But I don't often have time; you have to wait to get a seat because there are often too many people there.

42 Here the positive reference to a "pleasant atmosphere" and in contrast the negative view point including the waste of time, the need to wait and too many people, underline the varying degrees of perception and the importance that they have in the way the student uses or not the LC as stated by Kronenberg (2017).

43 For activities such as teletandem and tutor sessions, they said:

3. The tutors, I would have liked to... but I didn't have the opportunity, I registered but I never did.

4. Who is teletandem?

44 Here again the answers given: "I didn't have the opportunity", "I never did", to justify their lack of participation echo the problem concerning "time" and confirm answers given in the questionnaire. In example 4 "who is...", the student's lack of knowledge concerning teletandem sessions and the tutors' existence or what a tutor actually is and does is underlined. The examples illustrate the lack of sufficient motivation to incite students to take the time to participate in such activities at the LC.

4.3.2. RQ2: What are the students' representations of the LC?

45 To increase our understanding of students' representations of the LC, we asked them to summarize their perception of it in a few words or a synonym. After a first reading of the data, to find out what subjects are recurrent (Bardin, 1977), five themes were established: atmosphere, time taken, resources, usefulness, and function. They were

then further divided into either social and/or technical and material aspects as illustrated in table 5.

Table 5–Students' representations of the LC.

	Social and relational aspect	Material technical and physical aspects
Atmosphere	Welcoming, warm, hospitable, pleasant, calm, peaceful, interesting, mysterious, and practical	
Time taken	Demanding, obligation	
Resources		Varied, abundant, rich, diverse themes, a lot practical, complete, original films, Internet access difficult
Usefulness		Useful platform/database Useful but not indispensable
Function	Place to exchange/help each other, forum, practise speaking, work on self-directed learning, cultural space, tutor work	Place, space, work room, documentation centre

- 46 From the 56 "summaries" given, 20 are words and 36 are brief sentences. Among the wide range of descriptions given, only 13 refer to the atmosphere and the social and relational aspects of the centre (even if for one student they remain "mysterious", which can only be interpreted as unknown or not fully understood), while the others focus on a global function which concentrates either on the variety of digital resources or on the neutral work space resembling a documentation centre.
- 47 Regarding references to time, even though students constantly complain about the amount of extra work English involves in the self-directed learning system (compared to their traditional lessons), very few students surprisingly associate the centre negatively to this aspect. This may be due to the fact that most students access via the Internet from home and, when asked what they don't like about physically going to the centre, they reply with the time justification.
- 48 When the LC is associated to the term "resources", it is the variety of available resources on the platform and choice of films that is mentioned and not the social or relational aspect provided by the monitors and tutors. Once again, references to the LC with a difficult/complicated Internet access are numerous. Although some references underline the usefulness of the centre, 19 out of 23 answers (83%) focus on the function of the centre while only four of them (17%) focus on the space as devoid of any social interaction (place, space, documentation centre). In spite of functions given such as "to exchange, help, practise, even work with tutors" there is no mention of teletandems or tandems or what working with tutors actually entails. Again, the lack of information concerning these roles is also confirmed by the semi-structured interviews even

though, as previously stated, the information is circulated at the beginning of each semester and available for consultation at any time during the term.

4.3.3. RQ3: What are the students' representations of self-directed learning?

- 49 The learners were then asked about their perception of the process of self-guided language learning as such. When asked what the advantages and drawbacks of such a learning environment were, they focused on three main elements: the self-guided language learning approach provides them with the possibility of organizing their learning process, it can foster renewed motivation, and they are aware that they have more flexibility to organize their language learning, especially when time and place are concerned. The answers were classified according to three themes: learning management, motivation, and material organisation or support for the learning process. The themes were further divided into several subcategories that are illustrated through sample answers below. Several recurrent drawbacks for learning in a self-guided learning environment were also identified. The tables below summarize the results obtained: Table 6 for the advantages mentioned and Table 7 for the drawbacks.

Table 6–Perception of self-guided language learning: advantages.

Theme	Category	Example ⁷
Learning management	Autonomy vs time problem	Interesting for autonomous people More autonomy and freedom to choose activities
	Self-direction	Self-assessment is interesting Progress made Self-organisation (of our work, of our studies) To be the only one responsible for one's work
	Adapted rhythm vs methodology	Work can be done following our own rhythm and level We organise ourselves as we want Adapted to my needs and desires
Motivation	Not face-threatening	No shame to start from basis Based on our desires and needs and away from others' critical judgment
	Pleasant	Quite fun to do that
	Incentive	Based on personal motivation It forces us to work
Support	Time and space	Saving time Working from home

Table 7. Perception of self-guided language learning: drawbacks.

Theme	Category	Example
Learning management	Time problem vs autonomy	Logbook takes too much time Too much time spent on it, spent in courses Waste of time Too much time spent with languages when you are not a specialist
	Methodology vs adapted rhythm	Work might be irregular Difficult to fix goals Difficult to be disciplined Requires the organisation of a planning
	Doubt and problem of choice	Do not know what to do to progress Risk of working with unadapted resources.
Motivation	Regulation	Need to find motivation to work Motivation not always there
	Choice of learning resources	Difficult to find adapted activities
Support	Working on one's own	Not always easy to work on one's own No feedback when working on one's own is frustrating
	Lack of guidance	No help provided can limit our work Nobody to help us.

50 The interviews that followed the questionnaires confirm our analysis of their answers to the online questionnaire. Similar results were previously observed in another setting by Macré (2014).

51 Some selected extracts of the interviews reported below reveal the ambivalent perception of the students (cf. original version in Appendix 3).

52 Autonomy means:

5. We can do what we want, whenever we want, it is motivating.

53 but at the same time another student answers that:

6. It requires motivation and long hours of work.

54 A paradox is also expressed, which reveals the ambivalent feelings and understandings of the students concerning self-directed learning, that they associate with "freedom" as opposed to compulsory, which is related to traditional classroom setting. Yet, although this language learning setting gives them more freedom for their organisation and

choice of resources, studying remains compulsory as they have 12 hours to be done at the LC, as expressed in the following answer:

7. We are less willing to work when it becomes compulsory.

55 Concerning the learning process, the students give the following types of answers:

8. I learn better, we memorize better, I am more concentrated, more engaged...

56 But at the same time, some seem to miss the traditional teacher's role, which entails the expectation of having questions answered formally:

9. In the classroom setting we are provided with more explanations.

10. We are not so much on our own, we can ask questions.

57 As for their perception of progress, they admit that after a year:

11. It has become easier to keep a learning journal... I have made progress since last year.

58 To the question: "was self-guided learning useful?" 65 out of 92 students (71%) answer "yes" or "a little", while only 27 (29%) answer negatively or do not answer at all. When asked whether they enjoyed working in a self-guided learning setting, one third answered positively, one third negatively and one third did not answer. These answers show that they recognize that self-guided learning is a useful process but underscore that it is not necessarily enjoyable. They express the lack of human guidance (though not using the tutors available at the LC) and indicate that there are more explanations provided in a traditional classroom setting. We consider, as Barbot and Camatarri (1999), that it expresses rather a need for deconditioning, as we know that they are not necessarily ready for the change of educational paradigm, after so many years in a globally rather transmissive educational setting.

4.4. Synthesis and discussion of the results

59 In spite of our efforts to explain and incite students to use the LC to support, enhance, and motivate their language learning, its main function is today misunderstood. Used primarily for access at a distance to the database, and more infrequently for the choice of films it offers rather than the social interactions and oral practice, the students' understanding of its use and their representations of its role remain limited to the practical and more functional usage. When asked why they liked or disliked visiting the LC, once again, there is a noticeable absence of reference to social or interactional needs. Although noted by those few who attend and stress its importance, the ambivalent reactions to the atmosphere, global warmth and friendly environment are not enough to motivate and increase the number of students who visit.

60 Indeed, language learning and self-directed learning seem to have been understood as a concrete and fixed object rather than a process which needs to be developed. The ambivalent responses concerning the students' representations of the latter indicate a conscious awareness of the advantages of adopting this type of learning but at the same time underline their difficulties in implementing the necessary changes involved. Not

formal but not entirely informal either, the LC has not yet been incorporated into the language learning process.

5. Conclusion

61 In light of our results, we are left to wonder what type of support is needed and how to define the LC so that both material and technical, social and relational aspects are included.

62 However, it is the social aspects which motivate student attendance. It is these aspects that we believe need to be reinforced. Even though Poteaux (2007: 86-87) is speaking about distance learning, our results are to some degrees similar to hers, thus we agree that:

The difficulty to go from a LC to distance learning resides not in the organisation of the resources, or of their access or in the difficulties involved in transposing the conception of the learning system, but **in the implementation of the social dimension of the learning process**" (highlighted by us, our translation).

*La difficulté à passer des CRL à l'EAD ne réside donc ni dans la configuration des ressources, ni dans leur accès, ni dans l'impossibilité de transposer la conception du dispositif mais **d'avantage dans la mise en scène des dimensions sociales du processus d'apprentissage.***

63 Our results indicate that we need to develop our comprehension of the impact of the environment on the development of learning autonomy. Some questions still need to be tackled, which include the pedagogical implications of the study and their impact on the creation of future LC structures. According to our results and in view of a restructuring of the present LC, it would seem that there is a need to take into account several poles of the learning environment. This would include the social and relational aspects of the LC which require reflections as to the future roles played by monitors and tutors and the type of atmosphere to create within the centre which will enhance the support necessary for the self-directed learning process.

64 Gaps underlined between students' representations about the LC, and the various roles played by teachers and/or tutors and the self-directed learning processes itself indicate the need for more thought concerning how these reflections and meta-reflections can be triggered. Indeed what can be done to encourage reflections and meta-reflection? What support can be implemented to help overcome obstacles that can prevent the learning process from developing? Interactions need to be developed between the two essential constituents of the LC, that is (i) material and technical support combined with (ii) social and relational aspects, so that they are understood as interrelated, complementary, and meaningful rather than just coexisting. This requires a systemic and dynamic understanding of the LC's structure rather than a binary vision of it. The models used have helped underline the dysfunction, the next step would be, as in an action-research, to implement the changes that have proved necessary.

BIBLIOGRAPHY

- Barbot, M.-J. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage – L'innovation dans la formation*. Paris: PUF.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bélisle, C. (2003). "Médiations humaines et médiatisations technologiques – Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui." In Barbot, M.-J. (ed.). *Médiations, médiatisation et apprentissage – Notions en Questions*, n° 7. Lyon: ENS Éditions. pp. 21-33.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. (Republication). Paris: Nathan.
- Cappellini, M., Lewis, T. & Rivens Mompean, A. (2017). *Learner autonomy and web 2.0*. CALICO monograph. Abstract available online: <https://www.equinoxpub.com/home/learner-autonomy/>
- Certiflangues (2014). Certiflangues vise des objectifs de certification, sans pour autant consister en des annales types. <http://www.uoh.fr/front/notice?id=424141cd-a230-4e9d-b101-5bf0f0ef07ec>
- Ciekanski, M. (2011). "L'analyse ergonomique du travail d'accompagnement du conseiller dans les systèmes d'apprentissage autodirigé." *Mélanges Crapel – Numéro special – Pratiques d'accompagnement(s) des apprenants en présentiel et à distance*, n° 32. pp. 9-23. Available online: <http://www.atilf.fr/spip.php?article3793>
- CLES (nd). Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur. <https://www.certification-cles.fr>
- Donato, R. (1994). "Collective Scaffolding in Second Language Learning." In Lantolf, J. & Appel, G. (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. London: Ablex publishing. pp. 33-56.
- ELAO (nd). Efficient Language Assesment Online. <http://www.accentlang.com/fr/outil/elao>
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Gremmo, M.-J. (1995). "Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil." In *Mélanges Crapel – Centre de Ressources*, n° 22. Available online: <http://www.atilf.fr/spip.php?article3505>
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Kronenberg, F. (2017). *From Language Lab to Language Center and Beyond: The Past, Present, and Future of Language Center Design*. International Association for Language Learning Technology.
- Lantolf, J. (2000). "Introducing sociocultural theory." In Lantolf, J. (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP. pp. 1-26.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development*. Oxford: OUP.
- Linard, M. (2002). "Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation." *Éducation permanente – Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation*. pp. 143-155. Available online: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000275/document>

- Linard, M. (2003). "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie." In Albergo, B. (ed.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris: Lavoisier. Available online: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000276/document>
- Little, D. (2015). "University language centres, self-access learning and learner autonomy." *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. 34, n° 1. pp 13-26. <http://journals.openedition.org/apliut/5008>
- Macré, N. (2014). "Les apprenants LANSAD de niveau A2/B1 en première année d'anglais en autonomie accompagnée médiatisée : quels besoins ?" *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. 33, n° 2. pp 118-142. <http://journals.openedition.org/apliut/4428>
- Macré, N. (2015). "Situation paradoxale ou catch 22 : le cas d'un dispositif hybride mis en place pour des étudiants LANSAD de niveau A2/B1 en anglais en première année d'université." *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. 34, n° 1. pp 106-126. <http://journals.openedition.org/apliut/5053>
- Mangenot, F. (2011). "Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage." In Dejean, C., Mangenot, F. & Soubrié, T. (dir.). *Actes du colloque Epal 2011*. Available online: <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2011-mangenot.pdf>
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: EFF.
- Murray, G. (2014). *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. London: Palgrave Macmillan.
- Poteaux, N. (2007). "Du dispositif ouvert au dispositif à distance : étude de cas pour une nouvelle transportation." In Triby, E. & Heilmann, E. (eds.). *À distance - Apprendre, travailler, communiquer*. Strasbourg: Presses universitaires de Strasbourg. pp. 77-89.
- Raby, F. (2007). "A triangular approach to motivation in Computer-Assisted Autonomous Language Learning (CAALL)." *Recall*, vol. 19, n° 2. pp. 181-201.
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion.
- Rivens Mompean, A. (2014). "Les centres de langues : des dispositifs pluriels à un dispositif modélisé ?" *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 17. <http://alsic.revues.org/2747>
- Rivens Mompean, A. & Eisenbeis, M. (2009). "Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ?" *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 6, n° 1. pp. 221-244. <http://journals.openedition.org/rdlc/2204>
- Spear, G. E. & Mocker, D. W. (1981). "The Organizing Circumstance: Environmental Determinants in Self-Directed Learning." *Adult Education Quarterly*, vol. 35, n° 1. pp. 1-10. Draft available online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED226148.pdf>
- Zimmerman, B. (2002). "Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique." In Carré, P. & Moisan, A. (dir.). *La formation autodirigée - Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris: L'Harmattan. pp. 69-88.

APPENDIXES

Appendix 1.

Questionnaire

L'année dernière dans le cadre de votre UE 9 (cours d'anglais), on vous a demandé de travailler pour un minimum de 12 heures) en dehors de vos cours, en autonomie. Vous avez eu des tâches/devoir à faire et vous avez également eu la possibilité de travailler sur vos propres besoins en langue. Afin d'améliorer le dispositif mis en place nous souhaiterions vous poser quelques questions.

Section 1 : Votre profil

1. Quel est votre âge ?
2. Quelle est votre langue maternelle ?
3. Quel est votre niveau en langue ?
4. Quel test de positionnement avez-vous passé ?

Section 2 : Votre apprentissage

1. En moyenne, combien de temps par semaine avez-vous passé pour le travail à faire en dehors ?
2. Êtes-vous satisfait(e) de la façon dont vous organisez votre temps de travail ?
3. Avec quelle régularité venez-vous au CRL ?
4. Avez-vous discuté avec un tuteur, lors des permanences du tuteur au CRL ?
5. Si oui qu'avez-vous fait ?
6. Quelles sont vos attentes vis à vis du tuteur ?
7. Travaillez-vous aussi à l'extérieur du CRL (sur le site du CRL de chez vous par exemple)
8. Aimez-vous venir au CRL ? Pourquoi, pourquoi pas ?
9. Si vous deviez résumer le CRL en quelques mots ou donner un synonyme, que diriez-vous ?
10. Venez-vous seul ou en groupe ? Pourquoi ?
11. Avez-vous participé à un atelier et si oui lequel ?
12. Si oui, qu'avez-vous pensé de l'atelier ?
13. Quand vous avez travaillé en anglais en dehors des cours, avez-vous eu besoin d'aide ?
14. Si oui, qu'avez-vous fait pour avoir cette aide ? (ressource en ligne, tuteur...)
15. Avez-vous été satisfait de l'aide proposée et pourquoi/pourquoi pas ?
16. Utilisez-vous les ressources proposées au CRL ?
17. Quelles sont vos ressources préférées ?
18. Lesquelles utilisez-vous le plus ? (en ligne, CD Rom, DVD)
19. Utilisez-vous la rubrique "mes favoris" ?
20. Utilisez-vous le carnet de bord du CRL ?
21. Échangez-vous avec les autres étudiants au sujet des ressources les plus intéressantes ?

22. Utilisez-vous les parcours proposés en ligne ? Si oui, lesquels ?
23. Quelles remarques feriez-vous en ce qui concerne l'organisation des rencontres avec les tuteurs ? Avez-vous des suggestions ?
24. Comment organisez-vous votre progression ? Avec l'aide du tuteur, de l'enseignant en présentiel, tout seul... ?
25. L'offre fournie par le CRL répond-elle à vos attentes ? Si non, que pensez-vous qu'il manque encore pour répondre à vos besoins ?
26. Comment trouvez-vous l'accès à la plateforme et au CRL ?
27. Préférez-vous travailler au CRL ou de chez vous ? Pourquoi ?
28. Est-il important pour vous de vous rendre physiquement au CRL ou est-ce un inconvénient ?
29. Qu'aimeriez-vous trouver d'autre au CRL ?
30. Quels sont pour vous les avantages/inconvénients de l'autoformation ?
31. Avez-vous aimé travailler en autonomie accompagnée en dehors des cours ?
32. Qu'est-ce que vous avez aimé/pas aimé ?
33. Pensez-vous que l'autoformation vous aide dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?
34. Le mode de fonctionnement du CRL vous convient-il ? (permanences, horaires, ressources)
35. Avez-vous des suggestions, des remarques complémentaires ?

Appendix 2. Interview guidelines

Déroulement de l'entretien semi-directif construit à partir des notes tirées de Blanchet et Gotman (1992).

Introduction

1. Je mène une enquête pour recueillir vos avis sur votre apprentissage d'anglais.
2. Pourquoi vous ? Parce que vous êtes des étudiants en L3 et vous êtes le mieux placé pour donner un avis. Cet entretien est anonyme, et je vais l'enregistrer pour pouvoir mieux vous écouter.
3. L'année dernière vous avez eu des tâches/devoir à faire et vous avez également eu la possibilité de travailler sur vos propres besoins en langue. Afin d'améliorer le dispositif mis en place nous souhaiterions vous poser quelques questions.

Les consignes à utiliser comme guide pour être sûr de couvrir les sujets importants pour la problématique.

1. Qui êtes-vous ? Quel est votre âge, votre niveau en langue ?
2. Comment le travail à faire en dehors des cours (autonomie) s'est passé pour vous l'année dernière ? (difficultés, résultats).
3. Avez-vous utilisé/fréquenté le CRL et pourquoi/pourquoi pas (demander des détails s'il relève un point sur : carnet de bord du CRL/ambiance/plateforme/tuteur/tandem).

4. Si vous deviez résumer le CRL en quelques mots, que diriez-vous ?
5. Comment trouvez-vous cette façon d'apprendre comparée à avant ? (en autonomie guidée en L1 ou avant)
6. Croyez-vous progresser aujourd'hui ? (comment le mesurez-vous ?)
7. Avez-vous d'autres choses à dire dont nous n'avons pas parlé ? (laissez le temps à l'étudiant de réagir)

Appendix 3. Original answers given during the interviews:

1. "Atmosphère agréable, il y a du monde ce qui incite à travailler, on n'a pas l'impression d'être à la fac, on peut poser des questions aux moniteurs".
2. "Mais je n'ai pas souvent le temps, il faut attendre pour avoir une place car il y a souvent trop de monde".
3. "Les tuteurs, j'aurais aimé mais je n'ai pas eu l'occasion, je me suis inscrit mais je n'ai jamais fait".
4. "C'est qui le tandem ou télétandem" ?
5. "On peut faire ce qu'on veut quand on veut, c'est motivant".
6. "Il faut se motiver, faire des heures".
7. "On a moins envie quand on est obligé".
8. "En classe on a plus d'explication".
9. "J'apprends mieux, on mémorise mieux, je suis plus concentré, plus investi".
10. "Moins livré à soi-même, on peut poser des questions".
11. "C'est plus facile à tenir un carnet de bord, j'ai progressé plus que l'année dernière".

NOTES

1. ALADIN stands for "Apprentissage, Langue, Autonomie, Dispositif, Institution, Numérique", which constitute the different poles of the system: Learning, Language, Autonomy, Learning Environment, Institution, and Multimedia.
2. Our translation: "Mediation that organises more or less rigorously relationships between humans and tools, goals and means, intentions and actions."
3. Our translation: "Complexity consists in escaping the alternative between the reductionist mode of thought that sees only the parts or the globalistic mode that sees only the whole."
4. Our translation: "The notion evolves from mediation towards helping the learner to reach a specific pre-defined goal (being together 'to go towards')."
5. Our translation: "The notion evolves from mediation towards encounter: to be with the other one, on his/her path at a specific moment (some kind of 'being together with')."
6. Our translation: "The centre for language research and pedagogical applications."
7. These examples are sample answers that have been summarized and translated from French, the language used for the questionnaire.

ABSTRACTS

The present context within French Universities, with language policies under construction, the evolution of technology and their effects on language learning, brings us to question the Language Centre's (LC) role in this process today. How is it being used? What activities are implemented and how does the LC support language learning?

While a certain number of universities are equipping themselves with "new learning areas" including "active rooms" and "friendly spaces", why maintain these areas when students can work from home? What kind of help or guidance can be provided?

We ask whether the current interactions at the LC correspond to students' needs, and do in fact provide the necessary social, psychological, or linguistic support required. To do so, an analysis of students' usage of the LC was carried out. We will underline the fact that the question is not so much to oppose a physical to a virtual LC but rather, referring to a systemic approach, to underline the type of support the LC can offer, developing interactions with resources whether they be material and digital or human, by offering tutoring and guidance.

Le contexte actuel, avec les politiques des langues en œuvre dans les établissements et les évolutions technologiques, nous amène à questionner le rôle du Centre de Ressources en Langues (CRL) aujourd'hui. Quelles sont les pratiques qui s'y développent et comment cet espace soutient-il l'apprentissage ? Est-il en phase avec les besoins des usagers ? Quelle forme d'aide ou de guidage peut apporter une plus-value effective à l'apprentissage ?

Notre étude propose une analyse de données portant sur les usages et les représentations d'étudiants en licence 2 de psychologie à l'université de Lille 3, engagés dans un dispositif intégrant douze heures d'autoformation guidée, en complément du contexte de classe. Afin d'engager le processus progressivement, ils ont deux types de tâches à accomplir, l'une libre (quant au choix de la compétence travaillée, du niveau, du type de ressource ou du sujet) et l'autre plus cadrée (à partir de Certif'langues qui suit le format de la certification CLES). Ces activités se font dans le cadre du CRL qui donne accès à deux types de ressources : des ressources humaines, essentielles pour les aspects sociaux et relationnels, et des ressources matérielles et techniques, au sein de l'espace physique du CRL, "espace ouvert" qui "propose une formation organisée autour de supports pédagogiques variés (dont les Tice), avec des modalités de travail diversifiées, seul, en groupe, avec ou sans enseignant, offrant une souplesse de fréquentation et d'horaires" selon Poteaux (2007 : 78).

Notre étude, menée par le biais de questionnaires et d'entretiens, nous a permis de croiser des données concernant l'usage effectif qui est fait de l'espace (technique, matériel, social et relationnel) et les représentations des apprenants au sujet du centre de langues et de l'autoformation guidée. Les réponses montrent que, malgré nos efforts pour expliquer les fonctions du CRL et inciter les étudiants à y recourir, ses fonctions sont mal comprises. Il est utilisé principalement pour accéder à distance aux ressources numériques répertoriées, ou pour visionner des films sur place, plutôt que pour les interactions sociales et orales qui sont proposées. Les étudiants n'en ont qu'une vision pratique et fonctionnelle alors que nous souhaitons mettre en avant la complémentarité entre le développement de l'autonomie et les interactions sociales (Cappellini, Lewis & Rivens Mompean, 2017).

Ceux-ci ne font pas référence à des interactions ou des usages sociaux lorsqu'on les interroge pour savoir s'ils apprécient ou non d'aller au CRL. Les étudiants ont conscience des avantages de l'apprentissage en autoformation guidée mais soulignent surtout les difficultés de mise en œuvre des changements de pratique que cela implique. Le CRL, ni tout à fait formel ni informel, peine à trouver sa place au sein du dispositif de formation.

Nous constatons donc que la question n'est pas d'opposer un espace physique à un espace virtuel mais, par une approche systémique du dispositif, de bien décrire les types de soutien que ces espaces peuvent offrir, en développant des interactions tant avec des ressources matérielles et numériques que humaines, en proposant tutorat et guidage adapté.

INDEX

Subjects: Recherche

Keywords: language centre, learning environment, self-directed learning, support

Mots-clés: centre de langues, dispositif, accompagnement

AUTHORS

ANNICK RIVENS MOMPEAN

Dr Annick Rivens Mompean is Professor in English Didactics and in charge of Language Policy at the University of Lille. Her research involves Computer Aided Language Learning, Computer Mediated Communication and the development of autonomy related to language learning, especially in the context of language resource centres. She is President of RANACLES (Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur).

Affiliation: University of Lille, France.

Email: annick.rivens@univ-lille.fr

Web: <https://pro.univ-lille.fr/annick-rivens/>

Address: Laboratoire STL (Savoirs, Textes, Langage) UMR 8163. Université de Lille. Domaine Université Pont de Bois. BP 60149. 59653 Villeneuve d'Ascq, France.

NICOLA MACRÉ

Dr Nicola Macré is Lecturer in didactics in English. She is director of the language centre and runs the English programme in the faculty of psychology. Her research involves self-directed learning, including Computer Aided Language Learning and Computer Mediated Communication, in blended learning environments. She is particularly interested in the type and forms of support necessary to help develop language acquisition.

Affiliation: University of Lille, France.

Email: Nicola.macre@univ-lille.fr

Web: <https://pro.univ-lille.fr/nicola-macre/>

Address: Laboratoire STL (Savoirs, Textes, Langage) UMR 8163. Université de Lille. Domaine Université Pont de Bois. BP 60149. 59653 Villeneuve d'Ascq, France.

Posture enseignante et accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en centre de ressources de langues

Fostering learner autonomy in a language resource centre

Pia Acker

1. Introduction

- 1 L'évolution et la multiplication des outils numériques, la généralisation de l'enseignement des langues pour les spécialistes d'autres disciplines (Lansad) dans le supérieur et le besoin de préparer les étudiants à se former tout au long de la vie – et souvent par eux-mêmes – ont conduit à la création de dispositifs visant simultanément l'autonomie d'apprentissage et le développement de compétences langagières. De nouveaux espaces d'apprentissage (salles équipées, centres de ressources, plateformes, etc.) ont été conçus en tirant parti du développement conjoint des technologies de l'information et de la communication (Tic) et des savoirs sur la cognition, l'apprentissage et l'autoformation. Qu'il s'agisse de dispositifs de formation en présentiel, à distance ou encore hybrides, ces environnements de travail soulèvent le même questionnement sur "l'accompagnement humain qui étaye les apprentissages" (Linard, 2010 : 201). Cet accompagnement a fait l'objet d'une recherche doctorale menée dans les centres de ressources de langues (CRL) de l'université de Strasbourg et a abouti à la caractérisation, dans ce contexte spécifique, de la posture enseignante en matière d'accompagnement au développement de l'autonomie des étudiants dans l'apprentissage des langues (Acker, 2015). C'est cette caractérisation qui sera présentée dans les sections qui suivent.

2. Notions de référence

2.1. L'autonomisation en situation d'enseignement-apprentissage

- 2 Pour Holec, l'apprenant autonome est "un apprenant qui sait apprendre" (1990 : 77) ; il décrit l'autonomie comme une capacité acquise par l'individu et qui relève "d'une orientation, d'un principe dynamique fondé sur un devenir et non d'un état, d'une construction fondée sur un donné initial" (1981 : 13). Pour Holec, l'autonomie se développe naturellement et progressivement, d'après un processus qu'il nomme "l'autonomisation". Pour Esch (1997), l'autonomisation ne correspond pas à un parcours solitaire de l'apprenant mais à un apprentissage combinant du travail indépendant, du travail avec les pairs et des échanges avec un enseignant. Little (1991 ; 1995) a beaucoup insisté sur la dimension sociale de l'autonomie dans l'apprentissage des langues secondes et, pour lui, en contexte institutionnel, le dialogue qui s'installe entre un enseignant et un apprenant est un facteur clé du développement de l'autonomie d'apprentissage. Comme le souligne Murray (2014), Little a fait évoluer la conception de l'autonomie, initialement associée à la notion d'indépendance, vers celle d'un construit social reposant sur l'interdépendance entre apprenant et enseignant.

2.2. Le processus d'autonomisation

- 3 Seule la pratique permet à l'apprenant de développer son autonomie d'apprentissage des langues.

Les capacités sur lesquelles repose l'autonomie comportementale sont procédurales et ne peuvent, par conséquent, se développer que par l'expérience. Pas plus qu'il n'est possible d'apprendre à faire de la bicyclette simplement en lisant des instructions, n'est-il possible de devenir autonome dans l'apprentissage d'une langue juste en suivant des conseils. Il est certainement utile pour l'apprenti linguiste, comme pour l'apprenti cycliste, qu'on lui dise comment devenir autonome ; mais l'un comme l'autre ne pourra progressivement gagner en autonomie que par la pratique de l'autonomie elle-même (ma traduction).

The capacities that make up behavioural autonomy are procedural, which means that they can be developed only experimentally, that is, through practice. You can no more become an autonomous language learner-user simply by being told how to do it, than you can learn to ride a bicycle simply by reading from written instructions. Being told how to be an autonomous language learner-user and reading written instructions about how to ride a bike may well provide the learner-user with useful information and insights. But the language learner-user will become gradually more autonomous only through the practice of autonomy, just as the cyclist will become gradually more proficient only by riding their bike (Little, 2000 : 15).

- 4 En filant la métaphore de Little, l'on pourrait ajouter que l'apprenti-cycliste a plus ou moins (et plus ou moins longtemps) besoin d'être épaulé pour trouver l'équilibre dans cette nouvelle position. De sentir la présence de quelqu'un qui se tient à ses côtés d'abord, puis un peu derrière, et qui finalement le laisse aller de l'avant. De même, l'apprenant en centre de ressources a souvent besoin d'un accompagnement dans son apprentissage de l'autonomie et cet accompagnement fait partie intégrante des dispositifs CRL (Rivens Mompean, 2013). En effet, un dispositif d'autoformation ne va pas, en soi, déclencher le développement de l'autonomie de l'apprenant (Benson, 2011 : 124) et la liberté de choix et le pouvoir décisionnel conférés aux apprenants dans le

processus d'autonomisation sont loin de réduire le rôle des enseignants. Au contraire, celui-ci est diversifié et renforcé, non en termes d'autorité mais bien de compétences (Barbot, 2006 : 32) et "son statut ne sera plus fondé sur le pouvoir hiérarchique mais sur la qualité et l'importance de sa relation avec l'apprenant" (Holec, 1979 : 25). C'est la raison pour laquelle Candy (1991 : 9) propose d'inscrire les positions respectives de l'enseignant et de l'apprenant dans un continuum allant du contrôle entièrement exercé par l'enseignant, à l'une des extrémités, à celui totalement accepté et assumé par l'apprenant, à l'autre extrémité, et utilise la métaphore de la balançoire à bascule pour souligner la dynamique et la variabilité de l'équilibre des positions de chacun. Selon Candy, pour que l'autonomie de l'apprenant puisse se développer dans ce continuum, il faut que l'enseignant renonce à ses prérogatives en matière de prise de décision et que l'apprenant accepte de prendre le relais.

- 5 Cette relation de transfert de pouvoir se caractérise, d'après La Ganza (2008), en termes d'influence et de retenue d'influence : retenue par l'enseignant dans l'exercice de son influence sur l'apprenant et retenue de l'apprenant dans son attente d'influence de la part de l'enseignant. Selon La Ganza, en limitant volontairement son influence sur l'apprenant, l'enseignant lui octroie un espace dans lequel il peut exprimer sa liberté de choix et de décision, gagner en autonomie et progressivement s'émanciper, mais l'équilibre dans ce jeu de bascule n'est pas facile à trouver. "Qui est responsable de quoi ?" dans la relation interactive entre l'enseignant et l'apprenant demande Barbot (2006 : 43). Dès lors, comment l'enseignant peut-il aider l'apprenant à s'engager, à avancer sur le chemin de l'autonomie, à "apprendre 'sans se faire enseigner'" (Gremmo, 2003 : 153) ?

2.3. L'accompagnement de l'autonomisation

- 6 Selon Benson (2011 : 91), chaque apprenant a en lui les graines de l'autonomie et, en milieu institutionnel, c'est à l'enseignant qu'il revient de contribuer à les faire germer. Voller (1997 : 102) distingue deux catégories de soutien au développement de l'autonomie d'apprentissage des langues : le soutien technique et le soutien psychosocial.
- 7 Le soutien technique englobe :
 - l'analyse de besoins, l'élaboration d'objectifs à court et moyen termes, la planification, le choix du matériel et des ressources et l'organisation des interactions ;
 - l'aide à l'évaluation (évaluation initiale, évaluation des progrès, autoévaluation et évaluation par les pairs) ;
 - l'incitation à la réflexion sur la langue et sur l'apprentissage.
- 8 Le soutien psycho-social renvoie :
 - aux qualités personnelles de l'enseignant (l'attention, la patience, la bienveillance, la tolérance, l'empathie, l'ouverture, la neutralité, etc.) ;
 - à sa capacité à motiver les apprenants par l'encouragement, le soutien, l'aide à surmonter les obstacles, la disponibilité, l'absence de manipulation et de contrôle.
- 9 La littérature de référence sur le développement de l'autonomie d'apprentissage et le rôle de l'enseignant dans le processus est abondante. Toutefois, la parole n'a que rarement été donnée aux enseignants eux-mêmes et les études qui s'appuient sur leur point de vue font encore largement défaut (Borg & Al-Busaidi, 2012). C'est ce que le

présent article se propose de faire, sous l'angle d'une posture enseignante qui englobe à la fois leurs représentations et leurs pratiques.

2.4. La notion de posture professionnelle enseignante

- 10 La notion de posture, bien qu'elle soit souvent utilisée en sciences de l'éducation, est susceptible de glissements et de variations sémantiques et ne renvoie pas à un concept stabilisé à ce jour. Dans le prolongement des travaux de Lameul (2006a, 2006b, 2008), la "posture" peut se définir comme suit.

La posture professionnelle d'un enseignant est la manière singulière dont il investit sa profession et lui donne corps. La posture englobe l'état d'esprit non permanent façonné par les croyances conscientes et inconscientes de l'enseignant et générant ses intentions ET les manifestations de cet état d'esprit dans ses actions. La posture professionnelle est de l'ordre de l'être, de la manière d'être et de l'agir ; elle peut être approchée par l'analyse du discours de l'enseignant et par sa pratique. Quand elle est appréhendée à travers le discours, l'on parlera de la *posture déclarée* de l'enseignant, quand elle est perçue au travers de sa pratique l'on évoquera alors sa *posture incarnée*. Les postures déclarées et incarnées ne sont pas nécessairement congruentes et donc potentiellement en tension (Acker, 2015 : 39-40).

- 11 Cette définition propose une conception de la posture enseignante à deux facettes : la posture déclarée et la posture incarnée. Par ricochet, elle suppose d'avoir recours à des méthodologies d'analyse permettant de la caractériser :

- en s'intéressant à ce que l'enseignant dit de son métier et de sa pratique, à ce qu'il dit penser et dit faire (sa posture déclarée) ;
- en explorant ce qu'il fait concrètement sur le terrain (sa posture incarnée).

- 12 La proposition de caractérisation de la posture professionnelle des enseignants qui suit s'inscrit dans le paradigme de recherche qui s'intéresse à l'articulation entre la pensée des enseignants¹ et leur pratique. Dans ce paradigme, la dimension cognitive et décisionnelle de l'activité de l'enseignant est un élément clé de la compréhension de sa pratique et l'idée d'un impact clair et unidirectionnel de la pensée sur la pratique a rapidement cédé le pas à la perception d'une relation bien plus complexe (Crahay et al., 2010). Dans cet article, nous nous proposons de mettre en regard la pensée et la pratique de 11 enseignants opérant dans un CRL et articulerons nos analyses autour des notions de posture et d'accompagnement à l'autonomie.

3. Méthodologie

3.1. Le contexte de la recherche

- 13 Les centres de ressources de langues de l'université de Strasbourg constituent un dispositif de formation original qui accueille près de 15 000 étudiants chaque année. L'une des particularités de ce dispositif, qui le distingue de la plupart des autres centres de langues, réside dans le fait que l'enseignement se passe intégralement en CRL, lieu de rencontre et de travail entre enseignants et étudiants, et entre étudiants. Les étudiants n'y viennent pas en complément de leurs cours mais pour les cours, aux horaires fixes prévus dans leurs emplois du temps. Ces derniers peuvent également s'y rendre si et quand ils le souhaitent, selon leurs besoins et disponibilités. Le dispositif CRL a été construit d'après des principes pédagogiques clairement affirmés :

l'organisation des enseignements, des ressources et des lieux a été conçue pour développer une pédagogie centrée sur l'apprentissage et le développement de l'autonomie pour l'apprentissage des langues.

Tous les étudiants de licence et master doivent valider des ECTS² pour au moins une langue étrangère. Le développement de l'autonomie d'apprentissage tout en apprenant une ou plusieurs langues étrangères³ est un objectif explicite : lors de fréquentes interactions (étudiants-enseignants, entre pairs), les étudiants sont encouragés à réfléchir de manière critique à leur travail, à organiser leur parcours en se fixant des objectifs d'apprentissage, en choisissant des ressources adaptées, en définissant des modalités pratiques de travail, et à autoévaluer les apprentissages ainsi réalisés (Holec, 1979). En première année de licence, ils sont en partie évalués sur leur capacité à analyser de manière critique leur parcours du semestre et à définir des priorités pour le module de langue du semestre suivant (Candas, 2012 : 3-4).

- 14 Le dispositif, tel qu'il est conçu, est imposé aux étudiants par l'université. S'ils se voient donc contraints de suivre des enseignements de langue en autodirection, ils sont toutefois accompagnés dans le CRL et soutenus par leurs enseignants, l'hypothèse étant qu'en procédant de la sorte, ils développeront leur autonomie d'apprentissage et la transféreront peut-être à d'autres apprentissages proposés à l'université. Enseigner en CRL appelle un positionnement fort, voire un repositionnement de l'enseignant par rapport à ses représentations et à ses pratiques. Ce (re)positionnement peut se traduire par le développement d'une posture en rupture avec ce qu'il aurait lui-même pu connaître aussi en tant qu'apprenant et en tant qu'enseignant de langue.

3.2. Les choix épistémologiques

- 15 L'objet de notre recherche étant d'observer comment le parti pris éducatif du soutien au développement de l'autonomie d'apprentissage était concrètement interprété par les enseignants des CRL de l'université de Strasbourg, tant dans leurs représentations que dans leurs pratiques, la méthodologie employée devait offrir la possibilité d'appréhender du mieux possible les acteurs et leur travail au quotidien. C'est donc une recherche qualitative de terrain qui a été mise en œuvre, c'est-à-dire une
- recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs (Paillé & Mucchielli, 2012 : 12).
- 16 La compréhension des pratiques professionnelles effectives requiert un ancrage empirique. Ainsi, la méthodologie retenue a été développée dans le cadre de la "grounded theory"⁴ (Corbin & Strauss, 1998), méthode de recherche empirico-inductive qui préconise un enracinement de l'analyse dans les données de terrain, qui servent alors de point de départ. Ainsi, la recherche exploratoire rapportée dans cet article s'appuie sur des données recueillies directement auprès des enseignants et au plus près de leur pratique.
- 17 La collecte s'est déroulée en deux temps.
- La posture incarnée des enseignants a été approchée par le biais d'entretiens d'explicitation de l'action en re situ subjectif. Cette méthode de verbalisation de l'action par l'acteur lui-même repose sur le principe de la réminiscence de faits vidéo-enregistrés⁵ auxquels les participants à l'étude ont eu accès et qu'ils ont commentés (Tochon, 1996 ; Vermersch, 2011). Le visionnement par les enseignants des enregistrements de leurs cours, projetés d'après un champ de vision proche de celui

qu'ils avaient en situation réelle, leur a permis de se remémorer ces moments, fidèlement et en détail, pour les décrire et les préciser. Des enseignants volontaires ont ainsi été filmés durant 1h30⁶ et les entretiens ont eu lieu tout de suite après le cours⁷, en présence de la chercheuse. Pendant l'explicitation, il a été demandé aux enseignants de décrire leurs actions et de mentionner les pensées et les émotions qu'ils ont ressenties, les questions qu'ils se sont posées et les décisions qu'ils ont prises dans le vif de l'action⁸. Pour permettre l'analyse de ces données, les explicitations ont été transcrites suivant la convention de transcription Gedo/Gars élaborée par un groupe de chercheurs aixois, spécialistes de l'étude des données orales⁹.

- 18 - La posture déclarée des enseignants a été explorée au moyen du questionnaire développé dans le cadre d'une étude sur le développement de l'autonomie d'apprentissage dans le Centre de langues de l'université Sultan Qaboos à Oman (Borg & Al-Busaidi, 2012). Ce questionnaire fut conçu à partir d'une revue exhaustive de la littérature sur le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues. Pour la présente étude, 11 questions ont été retirées du questionnaire originel, car directement liées au contexte de l'université Sultan Qaboos et dans la perspective d'une action de formation des enseignants qui y travaillent. Huit questions sur le parcours professionnel et l'identité des répondants strasbourgeois ont été ajoutées, dans le but de permettre la création de sous-groupes (enseignants titulaires ou vacataires, ayant participé à la rétroaction ou non, ancienneté dans l'enseignement, dans les CRL, publics enseignés, diplômés, genre et nationalité). Le questionnaire final (cf. Annexe 1) comporte 53 questions fermées à choix multiples construites sur une échelle de Likert à quatre ou cinq points et de deux questions ouvertes portant explicitement et exclusivement sur l'autonomie dans les apprentissages. Il a été soumis en ligne à l'ensemble des enseignants des CRL de Strasbourg via la plateforme SoSci¹⁰.

3.3. Les participants

- 19 Le corps des enseignants exerçant dans les CRL était, au moment de l'étude, composé de 44 enseignants du secondaire affectés dans le supérieur et de 14 enseignants vacataires. Ces professionnels assuraient des cours d'anglais, d'allemand et de français langue étrangère. Deux courriels ont été adressés à l'ensemble des enseignants titulaires pour les inviter à participer à l'étude ; le protocole de recherche leur a été expliqué brièvement, mais aucune mention n'a été faite concernant l'objet d'étude de cette recherche, à savoir l'accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage. Sur la base du volontariat, 23 enseignants sur les 44 ont rempli le questionnaire et 12 d'entre eux (neuf en anglais et trois en allemand) ont accepté de participer au filmage. La mauvaise qualité de l'un des enregistrements a rendu le commentaire très difficile et il n'a pu être exploité, réduisant à 11 enseignants l'échantillon pour l'étude de la posture incarnée.

3.4. Le traitement des données

- 20 Dans un premier temps, les questionnaires ont été dépouillés individuellement, puis les résultats ont été compilés pour l'ensemble des répondants et synthétisés. Ensuite, de multiples segments de transcriptions des entretiens d'explicitation, sélectionnés au hasard et concernant des enseignants différents, ont servi pour une analyse exploratoire menée en collaboration par deux chercheuses (dont l'auteure de cet

article). Une discussion initiale large sur ce que nous souhaitons faire émerger des données a abouti à l'idée d'un étiquetage manuel du corpus dans le but de repérer et de classer l'ensemble des gestes professionnels effectués par les enseignants au cours des séances filmées et mentionnés dans les entretiens d'explicitation. Ce recensement a été mené selon les principes de l'analyse thématique telle que définie par Paillé et Muchielli (2012) et suivant une démarche inter-juges négociée (Chi, 1997 ; Garrison et al., 2006 ; Vermersch, 2011), pour en garantir la validité et réduire la subjectivité de l'interprétation. Ainsi, un premier étiquetage exploratoire réalisé conjointement par les deux chercheuses a permis d'ouvrir une liste de verbes génériques désignant des catégories sous lesquelles ont été classées les activités des enseignants relevées dans les transcriptions. Cette liste a ensuite été appliquée par chaque chercheuse, séparément, à un même extrait de transcription ; pour finir, les deux codages ont été confrontés et l'utilisation de chaque verbe discutée et négociée. Ce processus a été répété plusieurs fois, sur des extraits différents, et une liste de 50 verbes a ainsi pu être stabilisée. L'étiquetage du restant des données a été effectué par une seule personne ; quelques ajouts de verbes se sont avérés nécessaires et la liste finale a été arrêtée à 60 (cf. Annexe 2). Au fur et à mesure de la progression du travail d'étiquetage, quatre rubriques se sont dessinées, dans lesquelles les 60 verbes ont pu être distribués en fonction du domaine d'intervention des enseignants auprès des étudiants : le contenu linguistique et culturel, la démarche d'apprentissage, le climat socio-affectif et le dispositif CRL dans son fonctionnement. Ces quatre domaines d'intervention ont ensuite été traduits en autant de facettes de la présence des enseignants sur le terrain et dans l'action :

- la présence linguistique et culturelle de l'enseignant en tant que référent spécialiste de la langue et de la culture ;
 - la présence pédagogique de l'enseignant en tant qu'expert des langues et de l'apprentissage ;
 - la présence socio-affective de l'enseignant en tant que garant d'un climat propice à l'apprentissage ;
 - la présence écologique de l'enseignant en tant que référent du dispositif CRL et de l'institution.
- 21 Un portrait individuel a été rédigé pour chaque enseignant de l'échantillon, à partir de l'analyse de son questionnaire et de l'explicitation de son action en re situ, avec pour objectif la caractérisation de la posture de chacun (posture déclarée et posture incarnée). Les monographies ont ensuite été croisées (Van Der Maren, 1996), afin de déterminer si des caractéristiques communes et/ou des différences pouvaient être mises en évidence entre les participants à l'étude et si une caractérisation de leur action enseignante au sein des CRL de l'université de Strasbourg pouvait être mise au point.

4. Résultats

4.1. Une posture déclarée en faveur de l'autonomisation

- 22 L'analyse des questionnaires a été menée en deux temps : d'abord pour faire la synthèse des réponses, ensuite pour évaluer le degré de convergence des réponses. L'évaluation du degré de convergence des réponses a permis de mettre en évidence un fort consensus au sein de l'équipe enseignante : quatre enseignants sur cinq se rejoignent

pour 65% des questions et les deux tiers d'entre eux se rejoignent sur 80% des questions, comme le montre le tableau 1.

Tableau 1 – Degré de convergence dans les réponses au questionnaire (23 répondants).

	Très fort consensus $ri^* \geq 19$	Fort consensus $17 \leq ri \leq 18$	Consensus $15 \leq ri \leq 16$	Faible consensus $12 \leq ri \leq 14$	Avis partagés Réserves
Nombre de questions	36 / 55	5 / 55	4 / 55	5 / 55	5 / 55
Pourcentage**	65,5%	9%	7,5%	9%	9%
	74,5%		7,5%	9%	9%
	82%			18%	

23 * ri = nombre de réponses identiques

** les pourcentages ont été arrondis au demi-point le plus proche

24 Le tableau 2 présente la synthèse des réponses au questionnaire. Il comporte les trois sections du questionnaire d'origine, au sein desquelles les questions soumises aux répondants de manière aléatoire ont été réorganisées en rubriques (correspondant aux axes thématiques du questionnaire, qui n'apparaissent pas explicitement dans le document original): l'environnement – les éléments facilitateurs – comment développer son autonomie d'apprentissage – l'implication des apprenants et les capacités requises.

Tableau 2 – Synthèse des réponses aux questions sur l'autonomie dans les apprentissages (AA).

Section 1 - L'autonomie dans les apprentissages (AA)			
1.1 L'environnement	Pas d'accord	Ne se prononce pas	D'accord
6. L'AA se développe le mieux en dehors des salles de cours	6	6	11
15. L'AA ne peut pas se développer dans un environnement dirigé par l'enseignant	5	10	8
17. L'AA implique le rejet des méthodes traditionnelles centrées sur l'enseignant	10	6	7

28. Les environnements centrés sur l'apprenant sont idéaux pour le développement de l'AA	2	3	18
8. L'AA c'est apprendre sans enseignant	21	1	1
24. L'AA c'est être totalement indépendant de l'enseignant	20	2	
18. L'AA ne peut pas se développer sans l'aide d'un enseignant	13	3	7
35. Les enseignants jouent un rôle important dans le développement de l'AA		2	21
1.2 Les éléments facilitateurs	Pas d'accord	Ne se prononce pas	D'accord
11. La confiance en soi	3	4	16
33. La motivation	1	3	19
7. L'implication de l'apprenant dans quoi apprendre			23
32. La capacité de l'apprenant à gérer son propre apprentissage	2	2	19
37. La capacité de l'apprenant à évaluer son propre apprentissage	1	1	21
2. Le travail indépendant		2	21
21 .Le travail indépendant en centre de ressources	1	5	17
31. L'utilisation de l'internet hors institution		7	16
3. Les tâches réalisées seul	2	4	17
30. Apprendre à travailler seul	4	6	13
16. Apprendre des autres			23
19. La collaboration	1	2	20
25. La coopération		3	20
1.3 Comment développer son AA	Pas d'accord	Ne se prononce pas	D'accord
4. Choisir comment travailler			23
14. Choisir les activités	1	1	21

22. Décider des modalités d'évaluation	5	8	10
27. Choisir les ressources		4	17
29. Apprendre à apprendre	1	2	20

Section 2 – Souhaitabilité et faisabilité de l'autonomie des apprenants				
L'implication des apprenants dans le choix :	Souhaitable		Faisable	
	Pas/peu	Plutôt/Très	Pas/peu	Plutôt/Très
38. Des objectifs	2	21	7	16
39. Des ressources	2	21	1	22
40. Des tâches et des activités	1	22	1	22
41. Des thématiques	1	22		23
42. Des modalités d'évaluation	6	17	12	11
43. Des méthodes d'enseignement	5	18	11	12
44. De l'organisation des salles de cours	5	18	8	15
Les apprenants ont la capacité de :	Souhaitable		Faisable	
	Pas/peu	Plutôt/Très	Pas/peu	Plutôt/Très
45. Identifier leurs besoins		23	4	19
46. Identifier leurs forces	1	22	2	21
47. Identifier leurs faiblesses	2	21	3	20
48. Suivre leur progression		23	7	16
49. Évaluer leur propre apprentissage	1	22	9	14
50. Apprendre en coopération	1	22	2	21
51. Apprendre indépendamment		23	2	21

Section 3 – Vos étudiants et votre enseignement
--

52. La plupart de mes étudiants sont plutôt autonomes

Pas d'accord	Ne se prononce pas	D'accord
1	12	10
54. En général, je donne à mes étudiants l'occasion de développer leur autonomie d'apprentissage		
Pas d'accord	Ne se prononce pas	D'accord
		23

- 25 Ainsi, l'analyse des questionnaires a mis en évidence des postures déclarées convergentes, révélant – parmi les enseignants répondants – un fort consensus favorable aux concepts d'autonomie et d'autonomisation dans les apprentissages, ainsi que sur leur traduction dans la pratique. Ce consensus fait largement écho à ce que la littérature de référence dit sur l'autonomie dans l'apprentissage des langues, sur les conditions de son développement et sur la manière de l'accompagner. De manière similaire, le travail sur la posture incarnée des enseignants qui se sont prêtés à l'autoconfrontation a mis en évidence des gestes pédagogiques communs qui ont permis la caractérisation d'une "posture souche", décrite dans les sections qui suivent.

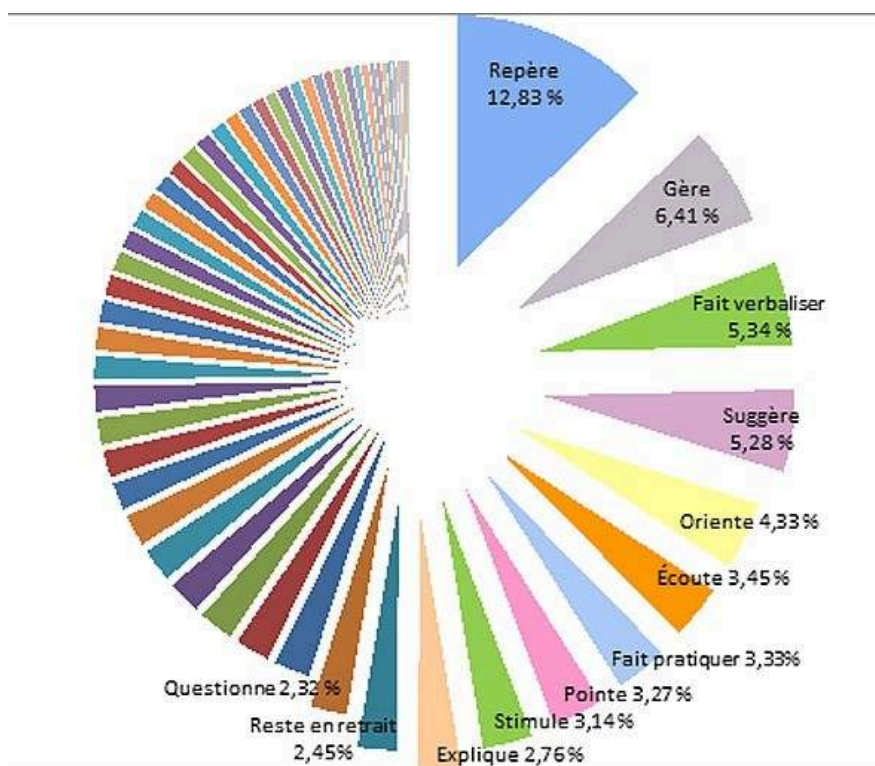
4.2 Une posture incarnée en soutien à l'autonomisation

- 26 La confrontation des portraits individuels d'enseignants, dressés à partir des entretiens d'explicitation de l'action en re situ, a fait émerger des caractéristiques communes et a permis de décrire une posture commune ou "posture souche".

4.2.1 Les gestes pédagogiques

- 27 Le codage des explicitations de l'action a fait émerger une liste de 60 verbes permettant de catégoriser l'ensemble des 1 590 gestes pédagogiques décrits par les enseignants (cf. Annexe 2). Un classement de la fréquence d'utilisation de ces verbes par enseignant a montré que 12 d'entre eux ont été utilisés par tous ou presque tous (10 sur 11) les enseignants de l'échantillon. Par ailleurs, la somme des occurrences de ces 12 verbes dans l'échantillon représente plus de la moitié (55%) des 1 590 gestes codés (cf. Fig.1).

Figure 1 – Représentation graphique des fréquences globales d'utilisation des verbes de codage dans l'échantillon.



- 28 Il apparaît ainsi qu'un nombre relativement limité de gestes (12) permet de caractériser une "posture souche" commune à tous les enseignants de l'échantillon. Le tableau 3 reprend ces gestes et les explicite en référence aux situations décrites par les enseignants dans les explicitations en re situ.

Tableau 3 – Les gestes professionnels caractéristiques de la posture souche.

Repérer	Au gré de ses déplacements dans le CRL, d'après ce qu'il voit ou entend, l'enseignant identifie : un comportement, un besoin, une compétence, une difficulté, un sentiment, une émotion, la localisation des étudiants... -> L'enseignant veille et s'informe sur l'activité des étudiants, souvent à distance.
Gérer	L'enseignant veille au bon fonctionnement du CRL au niveau de : - la mise à disposition et l'utilisation des outils et des ressources - la gestion administrative des étudiants (évaluation, suivi, assiduité...) -> L'enseignant fait fonctionner le CRL sur les plans organisationnel et matériel, il en facilite l'usage par les étudiants et le régule.
Faire verbaliser	L'enseignant demande à l'étudiant de mettre en mots : une activité, une démarche, un objectif, une stratégie, un besoin, une difficulté, un projet... -> L'enseignant interpelle l'étudiant sur son apprentissage et lui demande de le verbaliser.

Suggérer	<p>L'enseignant propose une option (activité, ressource, tâche...) ou un nombre restreint d'options fermées à l'étudiant, sans imposer.</p> <p>-> L'enseignant propose un ou plusieurs choix à l'étudiant, mais ne les impose pas.</p>
Orienter	<p>L'enseignant pousse l'étudiant dans une direction identifiée, avec une idée derrière la tête, toujours implicite, sans toutefois l'imposer.</p> <p>-> L'enseignant encourage l'étudiant à infléchir sa trajectoire, sans prescrire et en laissant la porte ouverte au refus.</p>
Écouter	<p>L'enseignant écoute ce que lui dit l'étudiant, le laisse parler parfois longuement, sans intervenir.</p> <p>-> L'enseignant adopte une position d'écoute active pour prendre connaissance de la situation et l'analyser avant de décider s'il y a lieu d'intervenir.</p>
Faire pratiquer	<p>L'enseignant pose des questions à l'étudiant dans le but de lui faire pratiquer la langue, le guider dans l'utilisation d'un site ou d'une ressource.</p> <p>-> L'enseignant met l'étudiant dans une position d'utilisateur actif de la langue et du dispositif.</p>
Pointer	<p>L'enseignant montre et porte à l'attention de l'étudiant un dysfonctionnement avéré ou potentiel (une mauvaise formulation à l'écrit, une démarche hasardeuse...), mais sans apporter de solution, pour stimuler sa réflexion et l'amener à trouver par lui-même.</p> <p>-> L'enseignant incite l'étudiant à chercher et trouver des réponses par lui-même.</p>
Stimuler	<p>L'enseignant incite l'étudiant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à la prise de décision (choix ouvert, suggestions multiples...) - à la réflexion (cognition, métacognition, apprendre à apprendre) - à chercher solutions ou réponses par lui-même - à trouver une motivation, à se mettre en activité - à prendre des risques (sortir du confort d'un niveau, d'une routine...) <p>-> L'enseignant ne réfléchit, ni ne décide à la place de l'étudiant, il l'engage dans un processus réflexif pour qu'il puisse prendre de la distance par rapport à ce qu'il fait, ou ne fait pas, conforter ses décisions, les réorienter ou trouver des alternatives et développer sa capacité à diriger son apprentissage.</p>
Expliquer	<p>L'enseignant apporte des précisions sur le fonctionnement d'un outil, sur l'utilisation d'une ressource, sur un fait de langue...</p> <p>-> L'enseignant est une ressource pour l'étudiant, en réponse à une demande ou de sa propre initiative.</p>
Rester en retrait	<p>L'enseignant écoute, observe, éventuellement interagit brièvement mais ne s'engage pas dans une discussion avec l'étudiant.</p> <p>-> L'enseignant est en interaction avec l'environnement, mais choisit de rester en retrait.</p>

Questionner	L'enseignant pose des questions fermées, précises (par opposition à "fait verbaliser" qui est plus ouvert). -> L'enseignant pose des questions précises à l'étudiant, parfois pour s'informer sur ce qu'il fait, pense ou ressent, souvent pour stimuler sa réflexion même si les questions paraissent fermées de prime abord.
-------------	---

- 29 Ainsi, il ressort des activités les plus fréquentes chez les enseignants des CRL qu'ils sont en veille permanente dans leur environnement et qu'ils relèvent des indices qui vont orienter leurs actions. Ils "repèrent" avant de prendre la décision d'intervenir auprès des étudiants ou de "rester en retrait". Leur attention est centrée sur les étudiants qu'ils "écoutent" et "questionnent" pour les accompagner dans leurs apprentissages de manière individualisée ; ils "expliquent" et "font pratiquer" en fonction des besoins. Les enseignants interpellent les étudiants sur leurs objectifs, leurs stratégies et leurs activités : ils "pointent" ou "font verbaliser" pour ensuite "orienter" et "suggérer" des pistes, mais sans les imposer. Les enseignants ne dirigent pas les étudiants, ils les "stimulent" pour qu'ils prennent eux-mêmes le contrôle de leurs apprentissages. En résumé, la posture souche des enseignants se caractérise par une présence attentive de l'enseignant, par une attitude non prescriptive et une incitation des étudiants à la réflexion sur leur travail. L'enseignant chemine dans l'espace CRL et adapte sa pratique en fonction des situations et des besoins des apprenants, construisant ainsi avec eux une relation d'interdépendance dans laquelle il ne fait, ni ne décide à leur place.

4.2.2 Les quatre facettes de la présence enseignante

- 30 Comme précisé plus haut, les gestes pédagogiques révélés par les enseignants dans les descriptions qu'ils ont faites de leur activité ont permis de caractériser leur présence sur le terrain avec les étudiants, sous quatre perspectives différentes.
- La présence pédagogique : en tant qu'expert des langues et de l'apprentissage, l'enseignant accompagne les étudiants dans la réflexion sur leurs apprentissages.
 - La présence linguistique et culturelle : en tant que spécialiste de la langue et de la culture, l'enseignant partage ses connaissances avec les étudiants.
 - La présence socio-affective : ayant pour mission de favoriser l'apprentissage des étudiants, l'enseignant instaure un climat propice et bienveillant.
 - La présence écologique : en tant que référent du dispositif, l'enseignant informe et veille au bon fonctionnement du dispositif.
- 31 Le tableau 4 illustre chacune des quatre déclinaisons de la présence enseignante en CRL par des extraits de verbatim (E1, E2, Eⁿ... désignent les enseignants).

Tableau 4 – Extraits de verbatim illustrant les quatre facettes de la présence enseignante en CRL.

Pédagogique	E3 : je lui avais déjà un peu expliqué qu'il ne fallait qu'il valait mieux travailler sur des vrais documents où elle peut tirer des choses pour après les réinvestir (...) ouais donc j'essaye d'expliquer que le vocabulaire tiré d'un texte original c'est le bon vocabulaire tu sais parce que parfois ils traduisent E9 : alors j'étais voilà j'ai vu le petit groupe parce que je voulais qu'ils me formulent quelle compétence ils travaillaient aujourd'hui
-------------	--

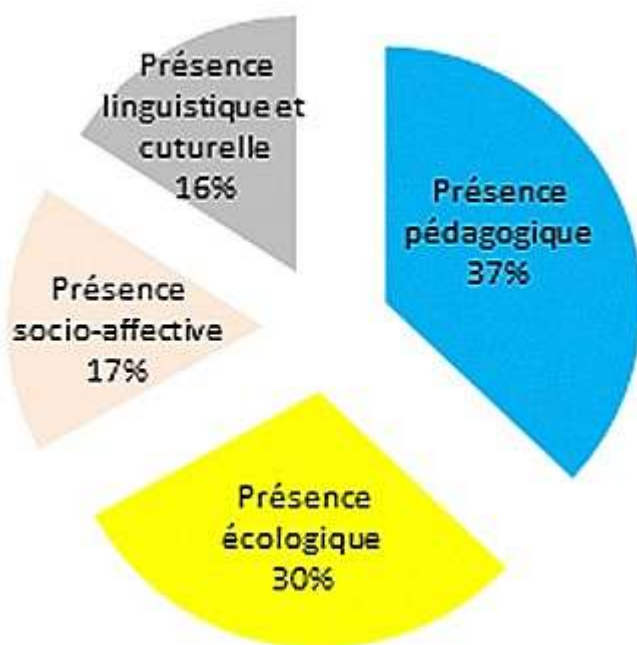
Linguistique et culturelle	<p>E2 : alors elle m'a posé des questions de grammaire et donc je lui je l'ai très vite entre <i>few</i> et <i>a few</i></p> <p>E3 : ah oui là justement là la première question qu'ils me posent c'est par rapport au temps que les élèves en Allemagne passent à l'école là je leur explique ça quand même c'est pas aussi sympa que tout le monde pense qu'il y a quand même^R jusqu'au bac quelques après midi à rester à l'école</p>
Socio-affective	<p>E3 : ils ont la prononciation c'était terrible et et moi j'ai toujours du mal déjà avec la note de ne pas les casser complètement parce que je crois elles essayent quand même et puis de leur donner un feedback qui soit constructif quand même</p> <p>E4 : et lui c'est mon pote de la promo je l'aime bien il est assez dilettante et il est un peu glandeur et il me il me rappelle moi-même à son âge donc j'ai une certaine sympathie pour lui il parle très très bien anglais par ailleurs donc bon j'essaye de le pousser un peu pour qu'il se motive mais du coup je le prends un peu sur le mode de la rigolade</p> <p>E7 : elles ont l'air de très bien se débrouiller et de prendre beaucoup de plaisir à jouer donc je ne m'arrête pas</p>
Écologique	<p>E8 : donc il vient avec moi dans le <i>blue room</i> ça s'appelle le <i>blue room</i> pour l'explication euh le vocabulaire euh et le mise en place de l'activité</p> <p>E2 : là donc je suis en train de de me fâcher parce que je les entends ils parlent super français</p> <p>E10 : voilà je vais vers les filles parce qu'elles sont près de la porte et il y a un bruit pas possible par moments et je leur propose d'aller à la salle du fond dans la salle 110 pour qu'elles puissent travailler au calme elles me disent oui c'est pas une mauvaise idée mais elles bougent pas</p> <p>E11 : je lui explique aussi pourquoi je veux pas son texte la semaine prochaine mais aujourd'hui qu'il doit faire son travail mais aujourd'hui</p> <p>E12 : ils là devant tu peux voir les deux côtés et pour voir s'il y a quelqu'un qui comme avant qui a besoin d'aide</p>

- 32 Le calcul du nombre de gestes codés dans chacune des quatre présences, rapporté au nombre total de gestes codés (1 590), a donné les résultats suivants.

Présence	Nombre de gestes identifiés/1 590	% par rapport au nombre total
Pédagogique	592	37%
Écologique	495	30%
Socio-affective	270	17%
Linguistique et culturelle	239	16%

- 33 Il apparaît que les gestes professionnels des enseignants de l'étude relèvent majoritairement de leur présence pédagogique (37%) et de leur présence écologique (30%). Les présences socio-affective (17%) et linguistique et culturelle (16%) se révèlent nettement moins prégnantes. La figure 2 permet de visualiser cette répartition.

Figure 2 – Répartition des gestes professionnels par type de présence.



- 34 La présence pédagogique est largement dominante. Elle peut être caractérisée par les dix gestes professionnels listés dans le tableau 5 et qui représentent 71% du total des gestes codés pour cette présence (420 sur 592).

Tableau 5 – Les dix gestes professionnels dominants de la présence pédagogique.

Geste	Nombre d'occurrences	Observation/Interaction
Repère	89	Observation
Fait verbaliser	69	Interaction
Suggère	51	Interaction
Orienté	47	Interaction
Écoute	33	Observation
Reste en retrait	29	Observation
Questionne	27	Interaction
Stimule	26	Interaction
Observe	23	Observation
Pointe	20	Interaction
	414/592 = 70%	

- 35 Les gestes professionnels caractérisant la présence pédagogique des enseignants sont essentiellement destinés à accompagner les étudiants dans leurs pratiques d'apprentissage et dans la réflexion sur ces pratiques. Les enseignants sont à l'écoute des étudiants et les interpellent sur leurs objectifs et leurs stratégies ; ils recourent souvent à la verbalisation de l'activité par les étudiants, favorisant ainsi prise de conscience et distanciation (Candas & Poteaux, 2010). Cette caractéristique dominante de l'activité des enseignants de l'étude confirme que le soutien au développement de l'autonomie d'apprentissage, principe fondateur du dispositif CRL, constitue bien un motif majeur de la pratique enseignante sur le terrain. Le tableau 5 met aussi en évidence deux formes de l'activité enseignante sur le plan pédagogique :
- celle où l'enseignant a une activité d'observation, plus ou moins longue, pendant laquelle il n'intervient pas verbalement auprès des apprenants (il *repère, reste en retrait, observe ou écoute*) ;
 - et celle où il est en interaction directe avec eux, les incite à la réflexion, les interpelle sur leur démarche d'apprentissage, leurs objectifs, leurs stratégies et leurs choix (*fait verbaliser ou questionne*) ; il les encourage à prendre le contrôle de leurs apprentissages (*stimule*) et discute avec eux, en ouvrant des champs de possibles plus ou moins larges (*suggère ou oriente*).
- 36 Ainsi, l'accompagnement pédagogique de l'enseignant se caractérise par une subtile alternance entre proximité et distance. L'enseignant entre en interaction avec les étudiants à leur demande ou à son initiative, mais il sait aussi rester en retrait, écouter sans intervenir et stimuler sans apporter de solution toute faite, laissant ainsi à l'étudiant l'espace nécessaire pour exercer et développer son autonomie.
- 37 La présence écologique des enseignants – en tant que référents du dispositif – tient aussi une large place dans leur activité sur le terrain. Les gestes professionnels répertoriés dans cette rubrique renvoient essentiellement à des activités visant à favoriser le bon fonctionnement du dispositif CRL au quotidien :
- Sur le plan matériel, pour créer et maintenir un environnement donnant aux étudiants l'occasion de développer leur autonomie et faciliter l'usage du CRL ;
 - sur le plan administratif et organisationnel, puisque la gestion des contraintes inhérentes au dispositif institutionnel leur incombe.
- 38 Ces tâches, plus pragmatiques que celles relevant de la présence pédagogique, n'en sont pas moins importantes pour offrir aux étudiants un environnement dans lequel ils pourront développer leur autonomie d'apprentissage.

Tableau 6 – Les dix gestes professionnels dominants de la présence écologique.

Geste	Occurrences	Observation/Interaction
Gère	95	Interaction
Repère	41	Observation
Circule	36	Observation
Balaye du regard	33	Observation

Informe	29	Interaction
Régule	28	Interaction
Répond à une sollicitation	19	Interaction
Ajuste	18	Interaction
Explique	14	Interaction
Suggère	13	Interaction
	326/495 = 66%	

- 39 En ce qui concerne la présence socio-affective, l'ensemble des participants accorde une grande importance à l'ambiance de travail et à la qualité des échanges qu'ils ont avec les étudiants. Ils "repèrent" les étudiants auprès desquels ils pourraient venir en soutien, ils "s'enquière" de leurs difficultés et "font preuve d'empathie", dans le but d'instaurer une relation de proximité reposant sur la bienveillance. Ils sont nombreux à veiller à "établir le contact" avec les étudiants pour que ces derniers ne se sentent pas livrés à eux-mêmes et viennent vers eux en confiance. Ils "valorisent" le travail et les performances des étudiants pour qu'ils (re)prennent confiance en eux et en leurs capacités à apprendre. Les enseignants se disent aussi personnellement impliqués émotionnellement et, dans leurs commentaires, ils font part de sentiments positifs ou négatifs par rapport à leur vécu sur le terrain. L'ensemble des enseignants a témoigné d'un engagement socio-affectif auprès des étudiants mais des différences interindividuelles plus sensibles que pour les autres formes de présences sont apparues dans les portraits, nous confortant dans l'idée que la présence socio-affective de chaque enseignant dépend fortement de sa personnalité.

Tableau 7 – Les dix gestes professionnels dominants de la présence socio-affective.

Geste	Occurrences	Observation/Interaction
Repère	58	Observation
Établit le contact	20	Interaction
Éprouve un sentiment négatif	17	Observation
Promeut un climat détendu	16	Interaction
Fait preuve d'empathie	12	Observation
Valorise	12	Interaction
Éprouve de la satisfaction	11	Observation
S'enquiert	10	Interaction

Suggère	10	Interaction
Exprime ses sentiments	7	Interaction
	180/264 = 38%	

- 40 La présence linguistique et culturelle des enseignants est celle qui ressort le moins dans notre étude, ce qui peut surprendre dans un contexte d'enseignement-apprentissage des langues. Cette faible prégnance peut partiellement s'expliquer par le fait que la présence linguistique et culturelle constitue l'arrière-plan sur lequel se manifestent les autres formes de présences ; elle s'inscrit en filigrane dans la plupart des activités des enseignants et s'en trouve par conséquent moins commentée lors des entretiens d'explicitation et donc moins prégnante dans l'analyse. Par ailleurs, dans les CRL, les activités d'apprentissage des étudiants se déclinent essentiellement dans l'utilisation active de la langue, en compréhension et en production, la langue constituant l'outil de communication et non l'objet de l'apprentissage. Par conséquent, il convient davantage de qualifier la présence linguistique et culturelle des enseignants de seconde et non de secondaire, comme pourraient le laisser penser les résultats de l'analyse des données.

Tableau 8 – Les dix gestes professionnels dominants de la présence linguistique et culturelle.

Geste	Occurrences	Observation/Interaction
Fait pratiquer	39	Interaction
Pointe	27	Interaction
Explique	19	Interaction
Repère	13	Observation
Stimule	13	Interaction
Écoute	12	Observation
Suggère	10	Interaction
Impose	9	Interaction
Orienté	9	Interaction
Répond à une sollicitation	8	Interaction
	159/239 = 67%	

- 41 En conclusion à cette partie, nous pouvons affirmer que les postures déclarées et incarnées des enseignants se font écho, en termes de soutien au développement de l'autonomie d'apprentissage.

Les enseignants disent l'importance :	Sur le terrain, ils :
de l'environnement pour le développement de l'autonomie d'apprentissage	font des CRL des environnements propices au développement de l'autonomie d'apprentissage veillent au climat détendu et bienveillant
de la présence des enseignants aux côtés des apprenants	sont présents dans les CRL et se montrent disponibles accompagnent les étudiants sans les diriger, en se montrant disponibles et en sachant aussi rester en retrait
de l'implication des apprenants dans le choix des objectifs, des méthodes, des ressources, des contenus et des activités	ne décident pas pour les étudiants, ouvrent des possibles et aident au choix
de la direction de leur parcours d'apprentissage par les apprenants eux-mêmes	stimulent la réflexivité et la métacognition en interpellant les apprenants sur leurs choix et sur leurs stratégies
de la confiance en soi	soutiennent et valorisent les étudiants

- 42 Mettre en regard les postures déclarées et incarnées des enseignants de l'étude constituait l'un des objectifs de notre l'étude et l'hypothèse d'une possible tension entre les deux avait été formulée dans les questions de recherche initiales. Mais, l'analyse a permis de mettre en évidence une congruence forte entre les deux : les représentations des enseignants en termes d'autonomie dans l'apprentissage des langues, de son développement et de son accompagnement trouvent un écho indéniable dans leurs pratiques, et inversement. Ainsi, pour eux, le développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiants constitue bien un objectif de formation majeur, au même titre que le développement des compétences linguistiques. À partir de situations d'apprentissage singulières émergeant aléatoirement en situation d'enseignement-apprentissage en centre de ressources, ils initient et stimulent un processus de réflexivité, de responsabilisation et de transfert de pouvoir décisionnel de l'enseignant vers l'apprenant. Ces conclusions montrent qu'enseignement en contexte institutionnel et autonomie d'apprentissage ne sont pas antinomiques et que la posture enseignante est un facteur clé de leur articulation.

5. Discussion

- 43 Au terme de cette étude exploratoire, l'analyse des données collectées a permis d'identifier un type d'accompagnement au développement de l'autonomie d'apprentissage propre aux CRL de l'université de Strasbourg. Ainsi, contrairement à l'enseignant qui peut organiser sa séance en amont, l'enseignant des CRL de Strasbourg est dans une forme d'improvisation : il observe les étudiants en activité et oriente ses actions et ses interactions en fonction de ce qu'il relève. Il adresse son discours à un apprenant en situation, en l'adaptant à la fois à la personne qu'il a observée (et dont il s'est fait une représentation au fil du temps) et à l'activité qu'elle a entreprise. Si

l'enseignant reste majoritairement à l'initiative de l'interaction, celle-ci ne se fait pas – sauf exception – de façon magistrale (rappel de règles de fonctionnement par exemple). Il est à l'écoute et discute avec les étudiants ; il donne des conseils plus ou moins directifs selon les étudiants¹¹ et sait aussi se mettre en retrait pour ne pas interrompre le cheminement de l'apprenant si rien n'indique la nécessité d'une interaction.

6. Conclusion

- 44 Le présent travail montre que les enseignants des CRL de l'université de Strasbourg adoptent des postures qui visent à favoriser le développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiants et l'on peut postuler qu'elles sont donc potentiellement autonomisantes. Le sont-elles effectivement ? Dans quelle mesure ? Peut-on établir un lien entre posture enseignante et autonomisation de l'apprenant ? Pour tenter d'apporter des éléments de réponse, il serait intéressant de procéder à une étude diachronique parallèle visant à mettre en regard la posture de plusieurs enseignants et les trajectoires d'apprentissage des étudiants qu'ils accompagnent. Dans la conclusion de son ouvrage de 2006, Borg insiste sur le fait que les travaux qui portent sur le lien entre la cognition des enseignants et l'apprentissage des étudiants font des parallèles entre les deux, mais ne les interrogent pas simultanément. Borg dit n'avoir trouvé, dans l'important corpus qu'il a constitué, qu'une seule recherche ayant clairement mis en parallèle la posture des enseignantes et les résultats de leurs élèves pour établir des liens (McCutchen et al., 2002). L'étude de la posture incarnée de plusieurs enseignants, combinée à l'étude du développement de l'autonomie d'apprentissage de plusieurs étudiants travaillant avec chacun d'entre eux, permettrait ainsi d'ouvrir une voie de recherche sur le lien entre posture enseignante et autonomisation effective des apprenants. Les CRL, forts de leurs 30 années d'existence et d'expérience, ne sont plus à proprement parler des dispositifs "nouveaux". Ils n'en restent pas moins des espaces privilégiés de recherche sur le processus d'enseignement-apprentissage et sur l'accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- Acker, P. (2015). *Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues - Une approche située*. Thèse, université de Strasbourg. Disponible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01383697/document>
- Albero, B. & Poteaux, N. (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie - Une expérience d'autoformation à l'université*. Paris : éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Barbot, M.-J. (2006). "Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question". *Mélanges Crapel*, n° 28. pp. 29-46. Disponible en ligne : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/2_BARBOT.pdf
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching: Autonomy*. 2^{ème} édition. London : Pearson.

- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London : Bloomsbury.
- Borg, S. & Al-Busaidi, S. (2012). *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. London : British Council. Disponible en ligne : https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/b459%20ELTRP%20Report%20Busaidi_final.pdf
- Candas, P. (2012). "Étude des trajectoires d'apprentissage autodirigé : place de la planification, des intentions, du hasard". *Carrefours de l'éducation*, n° 1. pp. 149-162. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00943525/document>.
- Candas, P. & Poteaux, N. (2010). "De la nécessaire distance dans l'apprentissage d'une langue étrangère". *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 4. pp. 521-539. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00943500/document>
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Chi, M. T. (1997). "Quantifying Qualitative Analyses of Verbal Data: A Practical Guide". *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 6, n° 3. pp. 271-315. Disponible en ligne : <http://www.public.asu.edu/~mtchi/papers/Verbaldata.pdf>
- Corbin, J. & Strauss A. L. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva É. & Laduron, I. (2010). "Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants". *Revue française de pédagogie*, n° 172. pp. 85-129. <http://journals.openedition.org/rfp/2296>.
- Esch, E. M. (1997). "Learner training for autonomous language learning". In Benson, P. & Voller, P. (dir.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London : Longman. pp. 164-175.
- Garrison, D., Cleveland-Innes, M., Koole, M. & Kappelman, J. (2006). "Revisiting methodological issues in transcript analysis: Negotiated coding and reliability". *The Internet and Higher Education*, vol. 9, n° 1. pp. 1-8.
- Gremmo, M.-J. (2003). "Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique". In Alberio, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès-Lavoisier. pp. 153-166
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : <http://www.lerif.net/A-GRAF/membres/Textes/CONSEIL%20DE%20LA%20COOPERATION%20CULTURELLE.pdf>
- Holec, H. (1981). "À propos de l'autonomie – Quelques éléments de réflexion". *Études de linguistique appliquée*, vol. 41, n° 41. pp. 7-23.
- Holec, H. (1990). "Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?". *Mélanges pédagogiques*. pp. 75-87. Disponible en ligne : <http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf>
- La Ganza, W. (2008). "Learner autonomy-teacher autonomy: Interrelating and the will to empower". In Lamb, T. & Reinders, H. (dir.). *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities and responses*. Amsterdam : John Benjamins. pp. 63-79. Abstract disponible en ligne : <https://benjamins.com/#catalog/books/aals.1.08la/details>
- Lameul, G. (2006a). *Former des enseignants à distance ? Étude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*. Thèse de doctorat. Université Paris X – Nanterre. Abstract disponible en ligne : <http://www.theses.fr/2006PA100011>

- Lameul, G. (2006b). "Posture professionnelle enseignante en question ?". *Actes de la 8^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon*. INRP, n° 372. Disponible en ligne : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/372.pdf>
- Lameul, G. (2008). "Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles". *Savoirs*, vol. 17, n° 2. p. 71.
- Linard, M. (2010). "Du gouvernement de soi à l'outil de management". In Alberio, B. & Poteaux, N. (dir.). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie - Une expérience d'autoformation à l'université*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. pp. 185-201. Extrait disponible en ligne : <http://books.openedition.org/editionsmsmh/243>
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin : Authentik.
- Little, D. (1995). "Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy". *System*, vol. 23, n° 2. pp. 175-181.
- Little, D. (2000). "Learner autonomy and human interdependence: Some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language". In Sinclair, B., McGrath, I. & Lamb, T. (dir.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow : Longman. pp. 15-23.
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., Quiroga, T. & Gray, A. L. (2002). "Beginning Literacy: Links among Teacher Knowledge, Teacher Practice, and Student Learning". *Journal of Learning Disabilities*, vol. 35, n° 1. pp. 69-86.
- Murray, G. (2014). *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. London : Palgrave Macmillan.
- Pailé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Rix, G. & Biache, M.-J. (2004). "Enregistrement en perspective *subjective située* et entretien en *re-situ subjectif* : une méthodologie de la constitution de l'expérience". *Intellectica*, vol. 1, n° 38. pp. 363-96. Disponible en ligne : http://intellectica.org/SiteArchives/archives/n38/12.Rix_Biache.pdf
- SoSci Survey (nd). Professional helping hand for conducting an online survey. <https://www.sosicisurvey.de/index.php?page=home&l=eng>
- Tochon, F. V. (1996). "Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation". *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXII, n° 3. pp. 467-502. Disponible en ligne : <https://retro.erudit.org/revue/rse/1996/v22/n3/031889ar.pdf>
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Voller, P. (1997). "Does the teacher have a role in autonomous language learning?". In Benson, P. & Voller, P. (dir.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London : Pearson. pp. 93-98.

ANNEXES

Annexe 1 : Aperçu du questionnaire en ligne

Section 1: Learner Autonomy

Please give your opinion about the statements below by **ticking ONE answer** for each. The statements are not just about your current job and in answering you should consider your experience as a language teacher more generally.

1. Learner Autonomy

	Strongly disagree	Disagree	Unsure	Agree	Strongly agree
1. Language learners of all ages can develop learner autonomy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Independent study is an activity which develops learner autonomy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Learner autonomy is promoted through regular opportunities for learners to complete tasks alone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Autonomy means that learners can make choices about how they learn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Individuals who lack autonomy are not likely to be effective language learners	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Autonomy can develop most effectively through learning outside the classroom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Involving learners in decisions about what to learn promotes learner autonomy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Learning autonomy means learning without a teacher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. It is harder to promote learner autonomy with proficient language learners than it is with beginners	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. It is possible to promote learner autonomy with both young language learners and with adults	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Confident language learners are more likely to develop autonomy than those who lack confidence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Learner autonomy allows language learners to learn more effectively than they otherwise would	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Learner autonomy can be achieved by learners of all cultural backgrounds	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Learner autonomy is promoted when learners have some choice in the kinds of activities they do	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Learner autonomy cannot be promoted in teacher-centred classrooms	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Learner autonomy is promoted through activities which give learners opportunities to learn from each other	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Learner autonomy implies a rejection of traditional teacher-led ways of teaching	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Learner autonomy cannot develop without the help of the teacher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Learner autonomy is promoted by activities which encourage learners to work together	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Learner autonomy is only possible with adult learners	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Learner autonomy is promoted by independent work in a self-access centre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Learner autonomy is promoted when learners are free to decide how their learning will be assessed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Learner autonomy is a concept which is not suited for non-Western learners	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Learner autonomy requires the learner to be totally independent of the teacher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Co-operative group work activities support the development of learner autonomy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Promoting learner autonomy is easier with beginning language learners than with more proficient learners	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Learner autonomy is promoted when learners can choose their own learning material	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Learner-centred classrooms provide ideal conditions for developing learner autonomy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Learning how to learn is key to developing learner autonomy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Learning to work alone is central to the development of learner autonomy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Out-of-class tasks which require the use of the Internet promote learner autonomy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. The ability to monitor one's learning is central to learner autonomy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Motivated learners are more likely to develop learner autonomy than learners who are not motivated	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. The proficiency of a language learner does not affect their ability to develop autonomy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. The teacher has an important role to play in supporting learner autonomy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Learner autonomy has a positive effect on success as a language learner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. To become autonomous, learners need to develop the ability to evaluate their own learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Section 2 : Desirability and Feasibility of Learner Autonomy

Below there are two sets of statements. The first give examples of decisions **LEARNERS** might be involved in; the second lists abilities that learners might have. For each statement :

- a. First say how **desirable** (i.e. ideally), you feel it is.
b. Then say how **feasible** (i.e. realistically achievable) you think it is for the learners you currently teach most often.

You should tick **TWO** boxes for each statement – one for desirability and one for feasibility.

2. Learners are involved in decisions about:

	Not desirable	Slightly desirable	Quite desirable	Very desirable	Not feasible	Slightly feasible	Quite feasible	Very feasible
38. The objectives of a course	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. The materials used	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. The kinds of tasks and activities they do	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. The topics discussed	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. How learning is assessed	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. The teaching methods used	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Classroom management	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Learners have the ability to:

	Not desirable	Slightly desirable	Quite desirable	Very desirable	Not feasible	Slightly feasible	Quite feasible	Very feasible
45. Identify their own needs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Identify their own strengths	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Identify their own weaknesses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Monitor their progress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Evaluate their own learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Learn co-operatively	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Learn independently	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Section 3: Your Learners and Your Teaching

This section contains two open-ended questions. These are an important part of the questionnaire and give you the opportunity to comment more specifically your work at the Language Resource Centre.

4. To what extent do you agree with the following statement? Choose ONE answer:

52. In general, the students I teach most often have a fair degree of learner autonomy.

Strongly disagree Disagree Unsure Agree Strongly agree

53. Please comment on why you feel the way you do about your students' general degree of autonomy. You can answer in English or in French at your convenience.

5. To what extent do you agree with the following statement? Choose ONE answer:

54. In general, in teaching I give my students opportunities to develop learner autonomy.

Strongly disagree Disagree Unsure Agree Strongly agree

55. Please comment. You may want to say how and why you promote learner autonomy, if you do, or to explain why developing learner autonomy is not an issue you focus on in your work. You can answer in English or in French at your convenience.

Thank you for completing this questionnaire!

We would like to thank you very much for helping us.

Your answers were transmitted, you may close the browser window or tab now.

Pia Acker, Université de Strasbourg – 2014

Annexe 2 : Verbes de codage et types de présences

Verbes pour le codage des gestes professionnels			
Domaines d'intervention des enseignants			
Contenu (c)	Démarche (d)	Climat (cl)	Dispositif (di)
Présences enseignantes			
Présence linguistique et culturelle en tant que référente de la langue et de la culture	Présence pédagogique en tant qu'experte des langues et de l'apprentissage	Présence socio-affective en tant que garante d'un climat propice à l'apprentissage	Présence écologique en tant que référente du dispositif
Ajuste ¹ Explique ² Fait de la rétention ³ Fait pratiquer Impose ⁴ Initie un échange ⁵ Ne signale pas ⁶ Négocie ⁷ Pointe ⁸ Propose son aide Rebondit ⁹ Repère ¹⁰ Répond à une sollicitation ¹¹ Stimule ¹² Verbalise ¹³ Vérifie ¹⁴	Accepte ¹⁵ Anticipe ¹⁵ Écoute ¹⁷ Explique ¹⁸ Fait verbaliser ¹⁹ Impose Investit Met en question ²⁰ Met en relation ²¹ Négocie Observe ²² Organise ²³ Oriente ²⁴ Pointe ⁸ Promeut le plaisir dans l'apprentissage Questionne ²⁵ Rebondit Repère ¹⁰ Répond à une sollicitation ¹¹ Reste en retrait ²⁶ Se montre disponible ²⁷ Suggère ²⁸ Stimule ¹²	Encouragement ²⁹ Éprouve un sentiment négatif ³⁰ Établit le contact ³¹ Exprime ses sentiments ³² Fait preuve d'empathie Éprouve de la satisfaction ³³ Initie un échange ⁵ Négocie ⁷ Partage ³⁴ Prend de la distance ³⁵ Promeut le plaisir dans l'apprentissage Promeut un climat détendu ³⁶ Rassure ³⁷ Régule Rebondit ⁹ Repère ¹⁰ S'enquiert ³⁸ Se montre respectueux Se montre curieux de l'autre ³⁹ S'en va ⁴⁰ Stimule ¹² Valorise	Ajuste Balaye (du regard) Circule Concerte ⁴¹ Écoute ⁴² Est en soutien Évalue ⁴³ Explique ² Gère ⁴⁴ Hésite ⁴⁵ Informe ⁴⁶ Investit ⁴⁷ Laisse se débrouiller ⁴⁸ Met en question ⁴⁹ Organise Régule ⁵⁰ Repère ⁵¹ Reste en retrait S'assied Se place stratégiquement Suspend ⁵²

¹ Ajuste en fonction des étudiantes : la difficulté des questions, un protocole, une règle, une modalité...

² Explique quelque chose qui n'est pas ou mal compris par l'étudiant

³ Volontairement ne donne pas/ne transmet pas un renseignement, une connaissance linguistique, culturelle, pratique etc.

⁴ Impose ne connaissance, une activité, une ressource, une démarche...

⁵ Pour favoriser les interactions entre étudiants

⁶ Ne signale pas les erreurs (lexique, grammaire, prononciation...), volontairement

⁷ Ne s'impose pas, accepte la contestation et discute avec l'étudiant

⁸ Montre et porte à l'attention de l'étudiant pour stimuler la réflexion

- ¹⁰ Réagit à une situation au pied levé
- ¹¹ Identifie d'après ce qu'il voit ou entend. Par exemple : un comportement, une démarche, une activité, une ressource, un besoin, une compétence, une difficulté, un sentiment, une émotion, la localisation des étudiants...
- ¹² Accède à une demande, donne une information (par opposition à fait de la rétention)
- ¹³ Dans le sens d'incite à la prise de décision (choix ouvert, suggestions multiples etc.) / incite à la réflexion (cognition, métacognition, apprendre à apprendre) / incite à chercher solutions ou réponses par soi-même / incite à trouver une motivation, à se mettre en activité / incite à prendre des risques (sortir du confort d'un niveau, d'une routine etc.)
- ¹⁴ Explicite en langue cible ce qu'il/elle fait
- ¹⁵ Vérifie si ce qui a été demandé / suggéré / imposé... à l'étudiant a été fait / bien fait
- ¹⁶ Accepte l'option choisie par l'étudiant
- ¹⁷ Anticipe des difficultés, une intervention ultérieure...
- ¹⁸ Écoute en restant en retrait dans l'échange
- ¹⁹ Comment utiliser une ressource par exemple
- ²⁰ Demande à l'étudiant de mettre en mots : une activité, une démarche, un objectif, une stratégie...
- ²¹ Pose explicitement la question de la pertinence, de l'utilité...
- ²² Deux ou plusieurs étudiants (mais plus fort que juste une activité commune)
- ²³ Observation suffisamment longue pour que l'enseignant identifie l'activité, va au-delà du simple balayage
- ²⁴ Prend/garde en main la mise en place, le déroulement d'une séance, d'une activité...
- ²⁵ Pousse dans une direction identifiée, avec une idée implicite, sans toutefois imposer
- ²⁶ Pose des questions fermées, précises (par opposition à fait verbaliser qui est plus ouvert)
- ²⁷ Écoute, observe, éventuellement interagit mais ne s'engage pas dans une discussion avec l'étudiant
- ²⁸ Prend le temps ou se signale pour que les étudiants l'interpellent au besoin
- ²⁹ L'enseignant propose une autre option ou un nombre restreint d'options fermées
- ³⁰ Un étudiant qui a du mal
- ³¹ Une tension, une gêne... par rapport à un étudiant ou par rapport à soi-même
- ³² Crée un contact verbal et visuel
- ³³ À l'étudiant (pas à l'interviewer)
- ³⁴ Éprouvée in situ (pas a posteriori pendant l'entretien)
- ³⁵ Partage des expériences et des détails de la vie « non académique » (celle de l'enseignant.e ou de l'étudiant.e)
- ³⁶ Se met à l'écart pour faire tomber une tension par exemple
- ³⁷ Plaisanterie, humour
- ³⁸ Met en confiance, pour débloquer une inhibition
- ³⁹ Du ressenti de l'étudiant, de ses émotions
- ⁴⁰ De « l'autre » en tant qu'individu, non en tant qu'apprenant (de ses centres d'intérêt, de ses goûts, de ses occupations etc. non académiques)
- ⁴¹ Se retire d'une discussion, d'une négociation...
- ⁴² Échange avec un collègue (question, collaboration...)
- ⁴³ À distance, pas partie prenante
- ⁴⁴ Évaluation du dispositif, des étudiantes
- ⁴⁵ Évaluation, matériel, étudiantes... par rapport à l'ordinaire.
- ⁴⁶ Entrée 2 attitudes possibles
- ⁴⁷ Apporte des informations (demandées ou non) sur l'organisation et le fonctionnement du dispositif ou trouver les modalités d'examen, proche de gérer
- ⁴⁸ Confie une tâche, un rôle, délègue du pouvoir
- ⁴⁹ Au lieu de faire à la place de l'étudiant (installation matériel, recherche sur le portail de ressources...)

⁴⁹ Le fonctionnement ou l'organisation du dispositif : une modalité, une règle...

⁵⁰ Rappelle/pose les règles / rappel à l'ordre par rapport à une brèche (avec souplesse, sous tension...)

⁵¹ Dans le sens de cartographie

⁵² Son activité, par ex pour répondre à une sollicitation

NOTES

1. *Teacher cognition* dans la littérature en langue anglaise (Borg, 2006).
2. Abréviations de *European Credits Transfer System* (système européen de transfert et d'accumulation de crédits). Un crédit ECTS équivaut à 25 à 30 heures de travail étudiant.
3. Trois ECTS par semestre du L1 au L3 de la licence et deux fois trois ECTS en master.
4. En français : théorie enracinée ou théorie ancrée.
5. Les enregistrements vidéo ont été effectués à l'aide d'une caméra embarquée, fixée près de l'œil (Rix & Biache, 2004).
6. Les enseignants rencontrent les étudiants en CRL à raison d'une séance hebdomadaire de 2h ; les séances ont été filmées dès l'arrivée des étudiants et pendant 1h30, durée de l'autonomie de la batterie de la caméra embarquée utilisée.
7. Sauf pour une enseignante qui a commenté la vidéo trois jours plus tard, pour des raisons de disponibilité.
8. Les consignes données aux enseignants pour l'explicitation en re situ sont consultables dans Acker, 2015 (page 82).
9. Gedo : groupe d'études sur les données orales – université de Provence. Gars : groupe aixois de recherches en syntaxe – université de Provence.
10. La plateforme SoSci propose un logiciel professionnel de création de sondages et de questionnaires ; il est libre de droits pour les travaux de recherche universitaire non commandités.

11. Les données ne permettent pas de dire en fonction de quels critères l'enseignant module sa directivité.

RÉSUMÉS

L'accompagnement humain est une question centrale de la réflexion sur les environnements d'apprentissage faisant appel au numérique ou non, notamment en termes de soutien au développement de l'autonomie des apprenants. L'autonomisation des apprenants constitue l'un des principaux objectifs pédagogiques des centres de ressources de langues (CRL) de l'université de Strasbourg, au même titre que le développement de compétences linguistiques. La recherche qui étaye cet article décrit la posture de 11 enseignants exerçant dans ces centres, étudiée sous l'angle de leur soutien au développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiants. Leur posture déclarée (ce qu'ils disent de l'autonomie d'apprentissage) a été cernée au moyen d'un questionnaire ; leur posture incarnée (ce qu'ils font effectivement sur le terrain) a été appréhendée à travers l'explicitation de leur action par les enseignants eux-mêmes. Un codage ouvert des données – relevant des principes de la théorie ancrée (Corbin & Strauss, 1998) – a été effectué selon une méthode inter-juges négociée (Garrison et al., 2006). Si les études de cas ont permis de tracer des portraits singuliers, le croisement des données a permis de faire apparaître des caractéristiques communes qui ont abouti à une première caractérisation de la posture enseignante dans le contexte particulier des CRL de l'université de Strasbourg.

Fostering learner autonomy is a key issue in technology-based learning environments. The study underlying this article was carried out at the language resource centres of the university of Strasbourg, which were set up to develop student autonomy in language learning and to promote L2 proficiency development. In this context, this study examines how teachers foster student learning autonomy. Eleven teachers were involved in reflecting upon their own beliefs and practice. Their beliefs—what they think, know and believe about learning autonomy—were gathered by means of a questionnaire. Their practice—how they interact with students—was examined through interviews in which the teachers described and explained their practice whilst reviewing their recorded teaching/learning session.

Case studies, based on grounded theory open coding (Corbin & Strauss, 1998) and inter-rater agreement (Garrison et al., 2006), were carried out to outline individual portraits. A cross-reference analysis of the data highlighted common features and enabled to broadly outline how teachers foster autonomy in the language resource centres of the university of Strasbourg.

INDEX

Thèmes : Recherche

Mots-clés : accompagnement, autonomie, centre de ressources, autonomisation

Keywords : support, language centre

AUTEUR

PIA ACKER

Enseignante d'anglais dans les centres de ressources de langues de l'université de Strasbourg (secteur santé) et docteure en sciences de l'éducation. Directrice adjointe du pôle Lansad de la faculté des langues. Ses recherches portent sur l'enseignement des langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad), le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues et la posture enseignante.

Affiliation : laboratoire LiLPA (linguistique, langue, parole), université de Strasbourg.

Courriel : pia.acker@unistra.fr

Adresse : centre de ressources de langues, institut Le Bel, 4 rue Blaise Pascal, 67000 Strasbourg, France.

Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : résultats d'une étude exploratoire

Analysing the techno-semio-pedagogical competences of trainee teachers in different digital environments: results of an exploratory study

Marco Cappellini et Christelle Combe

Nous tenons à remercier les étudiants pour leur consentement pour l'exploitation de leurs données. Nous remercions également les deux relecteurs anonymes pour leur travail.

1. Introduction

- 1 La littérature et les dispositifs pédagogiques portant sur le développement des compétences des enseignants pour une intégration et une exploitation efficaces des technologies de l'information et de la communication (Tic) sont nombreux (Hubbard, 2008 ; Guichon & Hauck, 2011 ; Arnold & Ducate, 2015 ; Hampel & Stickler, 2015, entre autres). Dans le panorama des formations de formateurs en langue visant à faire développer ces compétences, les dispositifs de télécollaboration prennent depuis plusieurs années une place importante¹. Parmi les modèles de télécollaboration, Mangenot (2013) élargit la typologie proposée par O'Dowd (2007) en incluant, entre autres, le modèle du projet Le français en (première) ligne (F1L).
- 2 Le modèle du F1L, qui compte désormais 15 ans d'existence, se fonde sur l'exploitation des possibilités de la communication médiatisée par ordinateur pour mettre en relation des apprenants d'une langue étrangère, en l'occurrence le français langue étrangère (FLE), avec des apprentis formateurs de cette langue. Pour ces derniers, la télécollaboration offre une possibilité de mise en application de principes théoriques

dans l'action concrète d'élaboration de tâches et leur administration à des apprenants réels. Les recherches menées sur ce type de dispositif se sont centrées, entre autres, sur les différentes dimensions du tutorat en ligne, notamment concernant des aspects liés à l'instrumentation des outils de communication. Le modèle du F1L a connu plusieurs variantes en fonction du caractère asynchrone (principalement par des forums de discussion, Develotte et al., 2005) ou synchrone (principalement par la visioconférence poste à poste, Develotte et al., 2008) des dispositifs étudiés, voire par son caractère hybride mélangeant distanciel et présentiel (Cappellini, 2013). Si les différentes études ont permis de comprendre en profondeur l'action des apprentis tuteurs dans des environnements spécifiques, à notre connaissance aucune recherche ne s'est penchée sur la réalisation, dans un seul dispositif télécollaboratif, de régulations pédagogiques dans différents environnements. Le présent article relate une étude exploratoire dans cette direction.

- 3 Le caractère exploratoire de l'étude se développe essentiellement à deux niveaux. Le premier est celui de la confrontation à des questions épistémologiques et méthodologiques relatives à la mise en lien des actions des apprentis tuteurs dans différents environnements, ou, dans les termes de Vial (2013), comment les apprentis tuteurs vivent leur expérience-du-monde quand elle est ontophaniquement engendrée par des interfaces numériques différentes. En effet, si la question "comment les apprentis tuteurs réalisent-ils les 'mêmes' activités pédagogiques dans différents environnements ?" est intuitivement simple, elle implique d'interroger les conditions de comparabilité, voire de *mêmeté* (Ricoeur, 1990). Dans les cadres théoriques et méthodologiques nous essayerons d'argumenter en faveur d'une démarche d'analyse que nous discuterons à la fin de l'article. À un deuxième niveau, notre étude est exploratoire car elle ne concerne que l'analyse de l'action d'un binôme d'apprentis tuteurs.
- 4 Les environnements en ligne multimodaux se multipliant, la fonction de tuteur en ligne est amenée à se complexifier et les tuteurs en ligne vont de plus en plus évoluer dans des espaces numériques différents (de la plateforme multimodale à but pédagogique au réseau social plus informel). Cela implique de nouveaux besoins de formation (Hampel & Stickler, 2015), passant des compétences techniques spécifiques à un seul environnement à la sensibilisation à la réalisation d'actions pédagogiques dans des environnements changeants et variés (Hampel & Stickler, 2015 : 7).
- 5 Dans ce contexte, nous avons cherché à mieux comprendre quelles sont, s'il y en a, les compétences techno-sémio-pédagogiques mobilisées par les tuteurs à travers les différents espaces numériques. La compétence pouvant être définie comme la capacité acquise pour réaliser des types de tâches et résoudre certains ordres de problèmes dans un domaine déterminé dans des situations différentes (Coste, 2004), il nous semble qu'étudier des réalisations pédagogiques dans différents environnements nous permettrait de mieux saisir empiriquement les éventuelles traces de compétences techno-sémio-pédagogiques. En effet, parler de compétences techno-sémio-pédagogiques – ou de compétence tout court – nous amène à nous interroger sur ce qui serait commun aux actions dans différents environnements, en faisant l'hypothèse que cela reflète l'actualisation de ces compétences. Cette étude s'inscrit donc dans un mouvement plus large visant à mieux informer la formation des futurs tuteurs de langue par une sensibilisation aux compétences techno-sémio-pédagogiques telles qu'elles sont déployées à travers différents environnements, afin notamment de

fournir une meilleure préparation à l'inévitable formation continue que les Tic impliquent (Hubbard & Levy, 2006).

- 6 Dans ce cadre, notre étude a été guidée par les questions de recherche suivantes.
 - Quelles sont les réalisations des régulations pédagogiques dans les différents environnements ? Quelles affordances les apprentis tuteurs perçoivent-ils et mobilisent-ils ?
 - Quelles sont, s'il y en a, les dynamiques interactionnelles communes aux différents espaces ?
 - Les régulations pédagogiques sont-elles conscientisées (c'est-à-dire explicitées dans les retours réflexifs) ?
- 7 Dans la suite de l'article, nous présenterons, en premier lieu, le cadre théorique de l'étude, suivi du cadre méthodologique. Nous passerons ensuite à la présentation des résultats et à leur discussion.

2. Cadre théorique et épistémologique

2.1. Le tutorat en ligne

- 8 C'est avec l'expansion d'Internet et des formations en ligne dans le monde que la fonction de tuteur en ligne a émergé (Glikman, 2002). Depuis l'émergence de la fonction, différents travaux (Denis, 2003 ; Bourdet, 2006 ; Quintin, 2008 ; Combe Celik, 2010 ; Salam, 2011) l'ont définie et tous s'accordent pour dire que la fonction de tuteur consiste en quatre rôles principaux : un rôle d'organisation, un rôle pédagogique, un rôle socio-affectif et un rôle technique. Par "rôle d'organisation" on indique que le tuteur doit concevoir le déroulement de la formation afin de guider au mieux l'apprenant à distance tout au long de sa formation. Par "rôle pédagogique", on se réfère au fait que le tuteur est celui qui guide dans l'apprentissage, qui est souvent le garant de la maîtrise des contenus, qui peut avoir aussi la fonction d'évaluateur. Le "rôle socio-affectif" tient au fait que les taux d'abandon sont souvent importants dans les formations à distance, le tuteur a ainsi un rôle socio-affectif important à jouer. Il doit notamment "faire circuler les signes de la présence" (Jacquinot-Delaunay, 2002) à l'écran. Le "rôle technique" est celui souligné par Salam (2011) : "le tuteur doit guider les apprenants dans cet environnement informatique si peu convivial que sont les plateformes" et, bien souvent, il est le seul interlocuteur susceptible de résoudre les problèmes techniques rencontrés par les apprenants.
- 9 La fonction de tuteur en ligne est complexe et les compétences à acquérir par les (futurs) tuteurs peuvent être différentes, selon que le tutorat s'exerce en synchronie ou en asynchronie, mais ces compétences sont toutefois complémentaires (Develotte & Mangenot, 2010). Le dispositif de formation que nous présentons ci-après a pour ambition de préparer au tutorat en ligne en fonction de ces compétences différentes et complémentaires, que nous aborderons sous l'angle des "compétences techno-sémio-pédagogiques" telles que définies par Guichon (2012a, 2012b).

2.2. Compétences techno-sémio-pédagogiques et régulations pédagogiques

- 10 Parmi les notions présentes dans la vaste littérature sur le tutorat en ligne et plus spécifiquement sur le tutorat en ligne pour l'apprentissage des langues étrangères,

nous avons choisi de nous appuyer sur la définition de Guichon (2012a, 2012b) des compétences techno-sémio-pédagogiques. Cette définition présente, en effet, l'avantage d'être liée à la notion de dispositif telle qu'elle a été élaborée par Peraya (2000) et donc non seulement de lier une action pédagogique à un environnement numérique donné, mais aussi de porter d'emblée un regard systémique sur les liens entre actions dans différents environnements dans une perspective écologique.

- 11 Les compétences techno-sémio-pédagogiques sont définies comme des connaissances et des savoir-faire relatifs :
- aux outils de communication à disposition (forum, wiki, dispositifs de visioconférence, etc.) qui sont les plus appropriés aux objectifs d'une séquence didactique donnée ;
 - à la prise en compte des modalités appropriées (écrit, oral, vidéo, ou une combinaison) pour telle activité et pour le développement de telles compétences langagières ;
 - à la gestion pédagogique des activités d'apprentissage avec et autour des outils de CMO (communication médiée/médiatisée par ordinateur) (planification, régulations pendant la tâche, évaluation des apprentissages) (Guichon, 2012b : 187).
- 12 Dans cette définition, l'on peut noter les liens entre, d'une part, des connaissances pour ainsi dire abstraites concernant les outils et les modalités de communication et, d'autre part, la réalisation de la gestion pédagogique à travers les modalités de ces outils. Autrement dit, en suivant plusieurs auteurs (Dooly & Hauck, 2012 ; Fuchs et al., 2012), nous faisons l'hypothèse, en lien avec notre première question de recherche, que les savoir-faire subjacents aux actions observées impliquent la connaissance des outils de communication et des diverses modalités.
- 13 La gestion pédagogique peut être envisagée par le concept de régulations pédagogiques repris, dans le cadre de la formation en langues en ligne, par Drissi et Guichon (2008). Ces auteurs définissent les régulations pédagogiques comme l'ensemble des actions mises en place par les apprentis tuteurs pour créer et maintenir les conditions d'apprentissage. Les régulations pédagogiques sont de quatre types : les consignes, les explicitations, les rétroactions et les alertes. Par les consignes, les tuteurs donnent aux apprenants des indications concernant les objectifs et l'organisation de l(a tâche d)'apprentissage, les étapes, les ressources et les critères d'évaluation (op. cit.). Par les explicitations, les tuteurs rendent accessibles les contenus langagiers. Les rétroactions, ou feedback positif, sont des actions qui permettent au tuteur de valider les productions des apprenants. Enfin, les alertes, ou feedback négatif, sont des actions par lesquelles les tuteurs signalent aux apprenants que leurs productions contiennent des erreurs ou plus largement des éléments à modifier ou améliorer. Dans cette étude, nous analysons plus précisément les consignes et les feedbacks (positifs et négatifs)² afin de comprendre les caractéristiques des réalisations de ces régulations pédagogiques par les mêmes apprentis tuteurs dans différents environnements.

2.3. Assise épistémologique pour une approche transversale des compétences techno-sémio-pédagogiques dans différents environnements

- 14 Comme nous l'avons signalé plus haut, l'un des objectifs de la présente étude est de construire une assise épistémologique pour l'étude des actions des apprentis tuteurs dans différents environnements. Notre argument est qu'une telle assise se trouve à l'articulation entre le modèle inférentiel de la communication développé dans le cadre

de la théorie de la pertinence (Sperber & Wilson, 1986) et une approche écologique à l'étude de la communication (Gibson, 1979 ; van Lier, 2004)³.

- 15 Dans le modèle de la communication élaboré par Sperber et Wilson (1986), la base de la communication est la volonté d'un locuteur de signifier ses intentions et éventuellement de faire agir son interlocuteur en fonction de la compréhension de ses intentions. Le locuteur "signale" ses intentions par des comportements ostensifs qui rendent certains éléments pertinents et manifestes à l'ensemble des interlocuteurs. Dans le cadre de la présente étude, c'est sur la base des intentions pédagogiques que nous construisons une approche transversale à différents environnements de CMO. En effet, nous postulons que certaines intentions pédagogiques peuvent être les mêmes dans n'importe quel environnement, pourvu qu'elles aient un caractère suffisamment général. Tel est le cas des régulations pédagogiques décrites ci-dessus. Le caractère comparable des actions des apprentis tuteurs dans différents environnements vient donc, pour nous, du fait de réaliser les mêmes (intentions de) régulations pédagogiques : donner une consigne, fournir un feedback positif ou négatif.
- 16 En ce qui concerne l'approche écologique, nous nous référons à la notion d'affordance telle qu'elle a été définie initialement par Gibson (1979) et remodelée par van Lier (2004). Gibson, en étudiant la psychologie de la perception, définit la notion d'affordance comme ce qu'un environnement offre à un acteur pour accomplir ou pour contraindre son action.
- Les affordances de l'environnement sont ce qu'il offre à l'animal, ce qu'il fournit, que ce soit pour le bien ou pour le mal (...). Un fait important concernant les affordances de l'environnement est qu'elles sont, en un sens, objectives, réelles et physiques (...). Mais, en réalité, une affordance n'est ni une propriété objective ni une propriété subjective ; ou elle est les deux si vous voulez. Une affordance traverse la dichotomie subjectif-objectif et nous aide à comprendre son inadéquation (notre traduction).
- The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill (...). An important fact about affordances of the environment are that they are in a sense objective, real and physical (...). But, actually, an affordance is neither an objective property nor a subjective property; or it is both if you like. An affordance cuts across the dichotomy of subjective-objective and helps us understand its inadequacy (Gibson, 1979 : 127-129).*
- 17 L'idée principale de la notion d'affordance réside donc dans la perception que l'acteur a des éléments d'un environnement en fonction de l'action qu'il est en train d'accomplir. En revanche, on ne saurait confondre affordance et élément ou potentiel de l'environnement, puisque ce dernier n'est que l'un des deux constituants de l'affordance, l'autre étant l'action potentiellement permise ou contrainte par ledit élément. La notion d'affordance nous permet donc de lier sur le plan théorique une intention pédagogique et un environnement, dans notre cas technique.
- 18 Enfin, la notion d'affordance est enrichie par van Lier (2004), qui lui attribue une dimension sémiologique absente dans la définition de Gibson, ce qui est particulièrement intéressant quand on se penche sur des situations de communication et non sur les actions isolées d'un acteur. Une affordance devient ainsi une entité mixte pour la co-construction du sens par des acteurs/interlocuteurs dans un environnement donné. Cette dimension permet de lier la notion d'affordance avec le modèle de la communication proposé par Sperber et Wilson. Ainsi, dans un environnement donné, les ostensions sont élaborées en fonction de la perception du potentiel de signification

des éléments de l'environnement dans la réalisation d'une intention communicative (dans notre cas, une régulation pédagogique).

- 19 Sur le plan théorique, il nous semble important de souligner que nous ne sommes pas en train de suggérer une conception où les acteurs – les apprentis tuteurs en premier lieu – auraient initialement une intention pédagogique qu'ils réaliseraient ensuite en sélectionnant des éléments dans l'environnement. En effet, cela reviendrait à nier le processus dialectique qui ferait adapter l'intention et l'action pédagogiques, voire les créer, en fonction des possibilités d'un environnement donné (Ladage, 2016). Néanmoins, du point de vue comportemental qui est le nôtre, une telle dialectique n'est pas observable. Comme, de plus, notre but n'est pas la compréhension de cette dialectique, nous nous concentrerons sur la manière dont les mêmes régulations pédagogiques sont accomplies par les mêmes apprentis tuteurs dans différents environnements. À partir de là, nous formulerons des observations sur les compétences techno-sémio-pédagogiques de ces apprentis tuteurs.

3. Cadre méthodologique

- 20 Dans cette partie, nous présentons le dispositif de formation d'où sont issues nos données et notre approche méthodologique : les données et leur mode de recueil puis la définition de notre corpus, du corpus existant au corpus d'étude. Nous présentons ensuite les quatre cycles de l'analyse qualitative que nous avons conduite. Du côté des apprentis tuteurs, chaque étudiant a rempli un formulaire de consentement éclairé pour permettre le recueil et le traitement des données. Du côté des apprenants, le projet de recherche a été approuvé par le comité éthique de l'institution et les apprenants ont été informés de la démarche de recherche.

3.1. Contexte

- 21 Cette étude porte sur un projet de télécollaboration sur le modèle du F1L (Mangenot, 2013) entre 23 étudiants, futurs enseignants de FLE de Aix-Marseille Université et 36 apprenants de FLE de l'Open University. L'objectif de formation des apprentis tuteurs était d'acquérir des compétences concernant le tutorat en ligne tant en mode asynchrone (Combe Celik, 2010) que synchrone (Guichon & Tellier, 2017) avec une démarche d'apprentissage expérientiel (Vinagre, 2017). Concrètement, les futurs enseignants, apprentis tuteurs en ligne, ont formé des binômes d'apprenants de FLE réalisant chacun un scénario. Dans le cadre principalement d'un cours de leur master, les apprentis tuteurs étaient guidés pour apprendre à concevoir un scénario pédagogique dans une approche "communic'actionnelle" (Bourguignon, 2006) et "interactionnelle" (Ollivier, 2012), le but étant qu'ils sachent intégrer les possibilités d'interaction en ligne dans l'ingénierie pédagogique et le tutorat en FLE.
- 22 D'après deux auteurs ayant modélisé le F1L,
 depuis 2006 [le F1L] se décline en deux variantes, à dominante synchrone pour l'un (université Lyon 2) et asynchrone pour l'autre (Grenoble 3) ce qui amène les tuteurs à développer des pratiques – et sans doute des compétences – de nature sensiblement différente (Develotte & Mangenot, 2010 : 2).
- 23 Un des objectifs pédagogiques de notre télécollaboration était de familiariser les apprentis tuteurs aux différents environnements, même si cela entraînerait une perte

de spécialisation sur l'un ou l'autre des environnements par rapport aux télécollaborations menées à Lyon et Grenoble. Ainsi, les scénarios devaient être réalisés sur la plateforme Moodle de l'université et intégrer une activité de visioconférence dans Adobe Connect. Les apprentis tuteurs pouvaient, par ailleurs, renvoyer à d'autres environnements numériques de leur choix dans le déroulement de leur scénario. Les captures d'écran suivantes donnent une idée de l'aspect de ces environnements.

Figure 1 – Espace numérique Moodle.

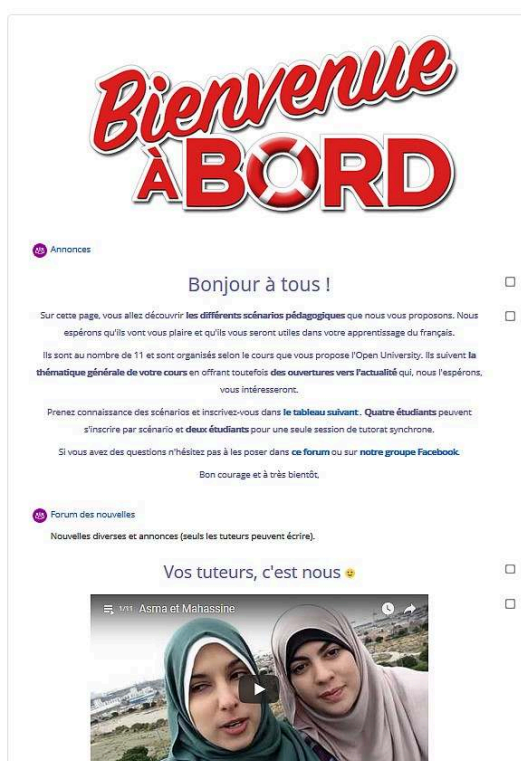
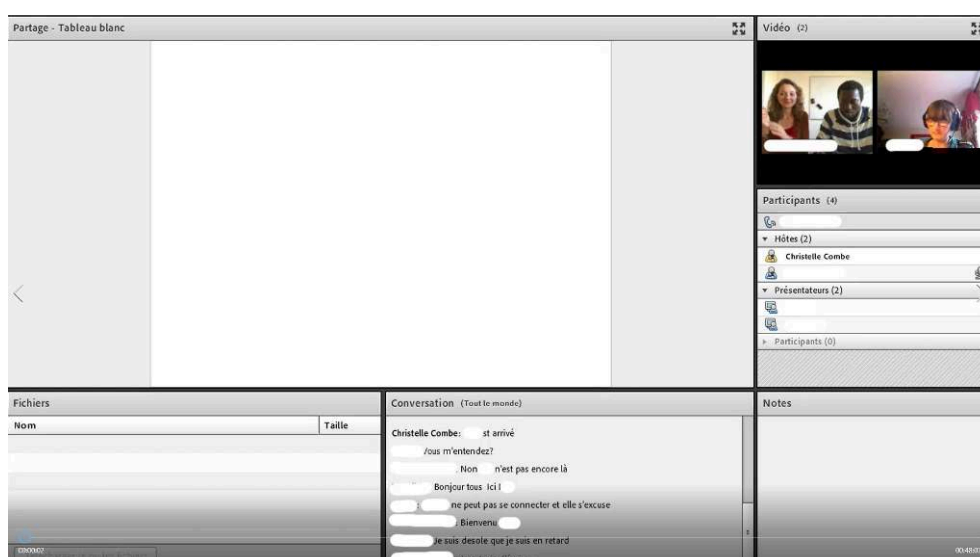
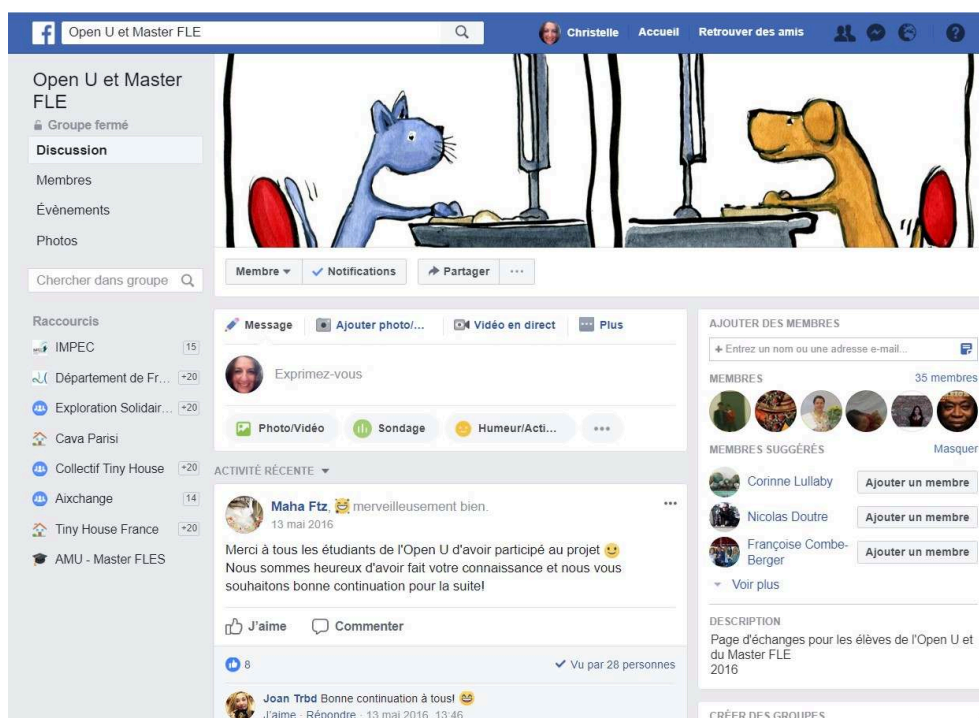


Figure 2 – Espace numérique Adobe Connect.



- 24 Les autres éléments fournis aux apprentis tuteurs pour la conception du scénario concernaient leur public. Ainsi, les apprentis tuteurs auraient à tutorer des étudiants visant le niveau B2 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001). De plus, les échanges auraient lieu en concomitance avec une séquence pédagogique portant sur les affaires publiques à l'Open University. Par conséquent, les apprentis tuteurs ont été invités à élaborer un scénario touchant à cette thématique.
- 25 Du point de vue chronologique, les scénarios ont été conçus et mis en ligne avant les échanges, entre le premier semestre et le début du deuxième. Ensuite, pendant six semaines, les étudiants de l'Open University ont réalisé chacun(e) un ou plusieurs scénarios de leur choix et ont bénéficié du tutorat des étudiants d'Aix-Marseille Université. Les sessions de tutorat synchrone étaient initialement prévues après la réalisation des activités du scénario offertes en mode asynchrone. Dans la réalité, les apprenants de FLE ont parfois pris part aux sessions synchrones avant d'avoir terminé les activités en asynchrone du scénario de leur choix. Par ailleurs, pendant la période des échanges, un apprenti tuteur a proposé d'ouvrir un groupe sur le site de réseautage social Facebook. Un groupe fermé a donc été créé et une invitation a été envoyée à l'ensemble des apprenants, des apprentis tuteurs et des formateurs (nous).

Figure 3 – Espace numérique Facebook.

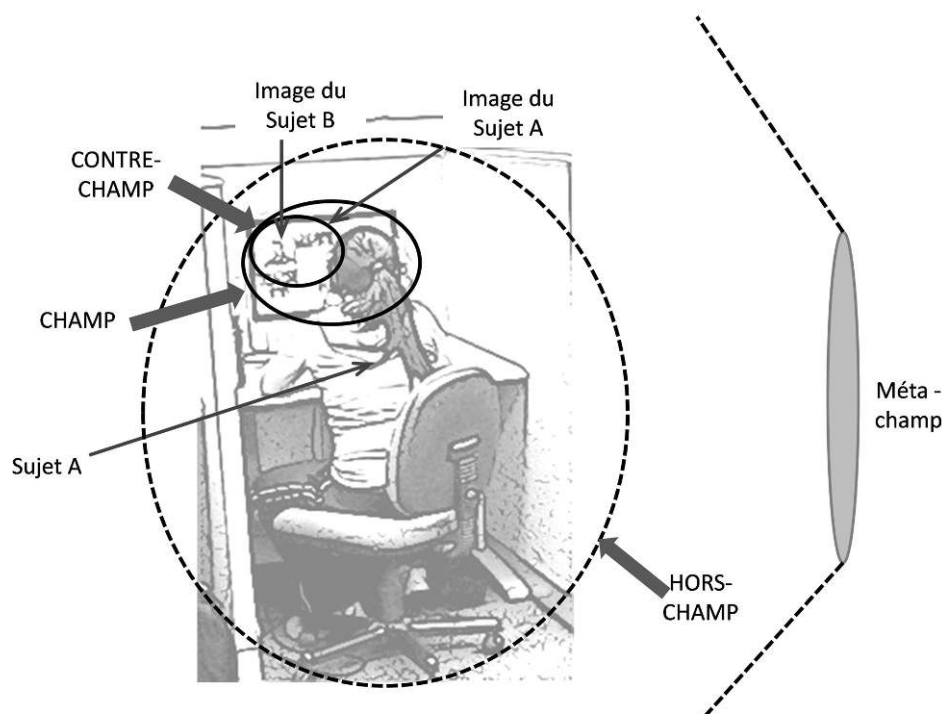


- 26 Enfin, conformément à la plupart des dispositifs de télécollaboration, une dernière phase de retour réflexif critique (Müller-Hartmann, 2007) a été intégrée après les échanges. Ainsi, dans une synthèse réflexive écrite, chaque apprenti tuteur a été amené à réfléchir à la conception du scénario et à sa manière de conduire le tutorat en ligne afin d'identifier les réussites et les actions à améliorer.

3.2. Le recueil des données

- 27 Comme le souligne Develotte (2012 : 516) : "[s]i l'on peut dire que l'environnement technique du chercheur s'est complexifié ces dernières années, ceci est particulièrement vrai pour les linguistes travaillant sur les corpus en ligne". Ainsi, pour cette étude, nous avons été confrontés à des données multimodales issues de trois environnements différents, à savoir Moodle, Adobe Connect et Facebook, que nous avons collectées et traitées différemment en fonction de leurs particularités.
- 28 La plateforme Moodle nous a servi à héberger, au sein d'un même module de cours, les différents scénarios proposés par les apprentis tuteurs aux étudiants de FLE. Aussi, avons-nous tout d'abord dupliqué ce cours pour pouvoir effectuer des manipulations sans risquer de modifier ou perdre le cours original. Nous avons également effectué des captures d'écran du cours original, que nous avons organisées dans le logiciel Onenote⁴. Nous avons enfin consulté les historiques du cours original.
- 29 En ce qui concerne la plateforme Adobe Connect, nous avons collecté les enregistrements vidéo de la plateforme et, pour les apprentis tuteurs, effectué des enregistrements vidéo faits par des caméras externes hors champ comme Guichon (2013) le préconise.

Figure 4 – La conversation en ligne selon plusieurs points de vue.



- 30 Les enregistrements hors champ visent à avoir une perception des actions n'apparaissant pas à l'écran, notamment l'organisation de l'espace de travail physique et la coordination des apprentis tuteurs.
- 31 Une fois les différents enregistrements recueillis, nous avons, avant tout, procédé à leur anonymisation. Ensuite, nous avons importé les enregistrements d'une même session

dans le logiciel Elan (Sloetjes & Wittenburg, 2008) afin de pouvoir aligner l'enregistrement de l'interface d'Adobe Connect avec l'enregistrement du hors champ.

- 32 Dans le groupe Facebook, nous avons recueilli l'intégralité des échanges par captures d'écran et avons parfois procédé aux observations directement dans Facebook (Paveau, 2015b).
- 33 Après la fin des échanges, nous avons effectué des entretiens semi-guidés recueillis par fichiers audio. Ces entretiens relevaient d'une démarche compréhensive (Kaufmann, 2008) et visaient à obtenir des informations concernant le parcours de chaque apprenti tuteur, ses expériences d'enseignement/tutorat précédentes et ses perceptions de la participation au projet de télécollaboration⁵. Enfin, nous avons recueilli les synthèses réflexives des étudiants du master FLE sous forme de fichiers texte. Le tableau 1 résume l'ensemble des données recueillies, autrement dit le corpus existant.

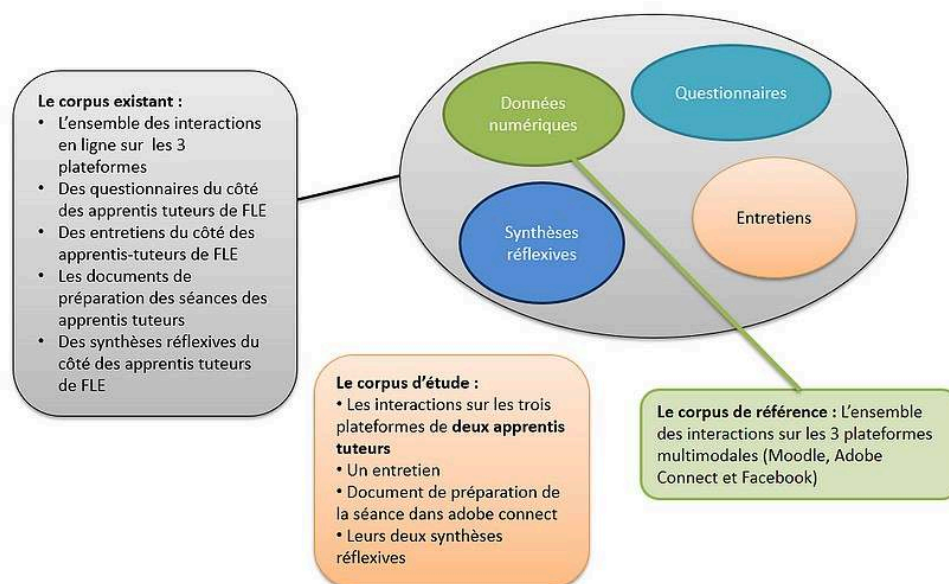
Tableau 1 – Corpus existant.

Données	Support	Quantité
Moodle	Duplication cours Moodle Capture d'écran dans One Note	11 scénarios
Adobe Connect	Enregistrements vidéo	15 séances 14 heures 31 minutes
Facebook	Captures écran	/
Entretiens	Enregistrements vidéo	6 entretiens 4 heures 51 minutes
Synthèses réflexives	Documents texte	23 documents

3.3. La définition du corpus d'étude

- 34 Develotte souligne ceci (2012 : 518).
- Les corpus multimodaux en ligne ont en commun d'être foisonnants et de comporter beaucoup plus de données que le chercheur sera capable d'en analyser. Dès lors, s'impose la nécessité de sélectionner des moments particuliers, des "espaces-temps" propres à pouvoir mettre au jour les éléments que l'on cherche à éclairer.
- 35 Nous appuyant sur les travaux de Bommier-Pincemin (1999), adoptés par Combe Celik (2010) pour un corpus de données numériques, nous avons donc défini les différents corpus, du corpus existant au corpus d'étude, à partir de l'ensemble des données recueillies.

Schéma 1 – Les différents corpus.



- 36 Le corpus existant comprend l'ensemble des données auxquelles nous avons eu accès. Le corpus de référence dans le cadre d'une étude dans des environnements numériques concerne l'ensemble des données numériques. Quant au corpus d'étude, il est constitué de l'ensemble des données que nous avons effectivement analysées dans le présent article.
- 37 Pour notre étude exploratoire, nous avons, en effet, décidé de nous concentrer exclusivement sur un binôme d'apprentis tuteurs : Cécile et Valentin⁶. Ces deux apprentis tuteurs ont été retenus pour le corpus d'étude car leur scénario est celui qui a reçu le plus de contributions de la part des apprenants de FLE et qui nous a donc semblé potentiellement le plus intéressant. Notre corpus d'étude concerne donc l'ensemble des données de ce binôme : les interactions sur les différentes plateformes, l'entretien avec l'un des deux apprentis⁷, le document de préparation de la séance Adobe Connect et les deux synthèses réflexives. En revanche, Cécile et Valentin ne sont que très peu intervenus au sein du groupe Facebook ; Valentin n'était pas membre de Facebook et Cécile est intervenue deux fois seulement et sans lien avec leur scénario. Dans la présente étude, nous aborderons donc les régulations pédagogiques de ce binôme d'apprentis tuteurs dans les seuls environnements Moodle et Adobe Connect.

3.4. Les quatre cycles de l'analyse qualitative

- 38 En ce qui concerne l'analyse de notre corpus d'étude, nous avons mis en place quatre cycles : (1) une première lecture flottante consistant à un visionnage avec prise de notes, (2) une analyse distincte pour les échanges dans Moodle et Adobe Connect, (3) une comparaison des analyses dans les deux espaces et (4) une confrontation avec les données réflexives (entretien et synthèses réflexives).

3.4.1. Lecture flottante

- 39 Dans un premier temps, nous avons procédé à ce que nous pourrions appeler une lecture flottante et qui correspond à ce que Bardin appelle le "tâtonnement

exploratoire" (Bardin, 1977 : 33). Le but de cette première phase était d'avoir une connaissance sommaire de notre corpus d'étude, d'identifier des éléments qui pouvaient constituer des régulations pédagogiques. Cela a pris des formes différentes en fonction des données prises en compte.

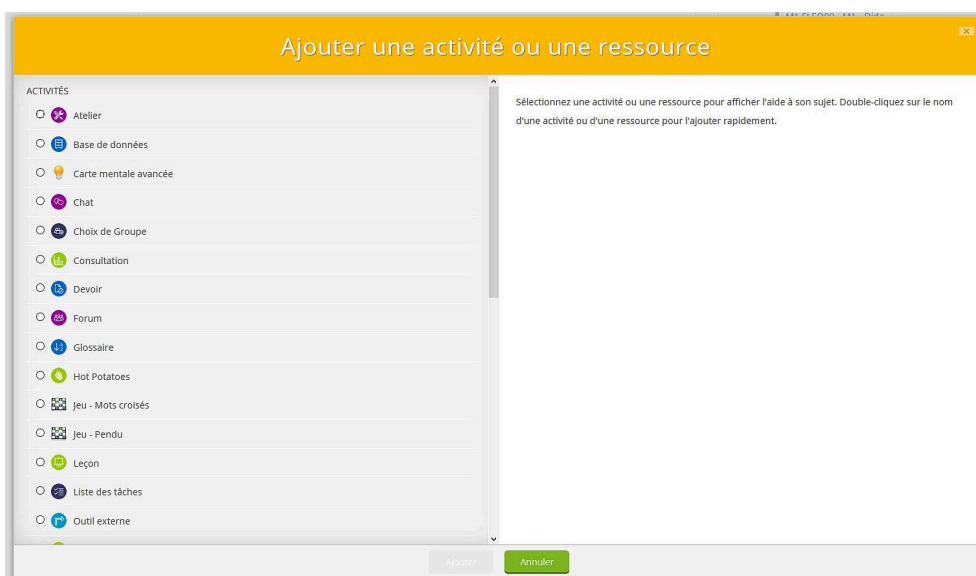
- 40 Pour le scénario sur la plateforme Moodle, nous avons réalisé le scénario pédagogique dans sa version dupliquée comme si nous étions des apprenants. Cela nous a permis, sans altérer les données initiales, de prendre connaissance des différentes actions prévues dans la conception du scénario, que ce soit en termes d'explications ou en termes de feedbacks automatiques, par exemple dans des questionnaires (activité "Test" dans Moodle). Cette lecture flottante nous a permis de revoir en partie nos catégories d'analyse (cf. infra). En effet, les catégories de régulations pédagogiques que nous avons adoptées proviennent d'une réflexion, celle de Drissi et Guichon (2008), portant sur les tutorats synchrones, réflexion qui s'est avérée en partie à adapter à la situation de tutorat asynchrone et notamment à la phase de conception des scénarios dans Moodle. Pour la phase d'annotation du scénario pédagogique sur Moodle, c'est dans la marge des captures d'écran organisées dans OneNote que nous avons produit des commentaires. Ces commentaires portaient sur les premières impressions à la lecture/réalisation du scénario et, à ce stade, n'étaient pas systématiques.
- 41 Pour les sessions synchrones dans Adobe Connect, l'écoute flottante a pris la forme d'un visionnage en continu de la session. Nous n'avons pas pris en compte l'enregistrement du hors champs à ce stade. Nos premiers commentaires ont été consignés dans le logiciel Elan, où nous avons créé une ligne d'annotation libre (correspondant à un acteur/*tier*). Comme pour Moodle, les annotations à ce stade n'étaient pas systématiques et correspondaient à des intuitions des deux auteurs.

3.4.2. Analyse des régulations pédagogiques dans les différents environnements

- 42 La deuxième phase de l'analyse a porté plus spécifiquement sur les régulations pédagogiques dans les deux environnements. Le trait commun des deux analyses a été le développement d'une approche écologique par le biais d'une analyse des actions des apprentis tuteurs et des apprenants en fonction des affordances (supra). Autrement dit, dans nos analyses nous avons, avant tout, identifié ce qui relevait d'une ou de plusieurs régulations pédagogiques et nous avons ensuite analysé la réalisation de cette/ces régulation/s à travers les affordances de l'environnement. Concrètement, pour chacun de ces environnements, nous avons mobilisé des outils venant de deux approches méthodologiques fréquemment adoptées dans l'analyse de la CMO d'après Lamy et Hampel (2007 : 51) : l'analyse du discours et l'analyse conversationnelle.
- 43 En ce qui concerne l'analyse du scénario et des interactions dans Moodle, nous avons adopté des outils provenant de l'analyse du discours médiatisé par ordinateur (Herring, 2004), parfois appelée analyse du discours multimédia (Develotte, 2006) ou encore plus récemment analyse du discours numérique (Paveau, 2015b). Plus précisément, pour l'analyse de la conception du scénario et des interactions sur la plateforme Moodle, nous avons puisé dans l'articulation que Develotte (2006) opère pour saisir l'espace d'exposition discursive dans des environnements numériques, défini comme l'environnement d'énoncés, y compris les énoncés en ligne auxquels sont exposés dans leur vie sociale, historiquement située, apprenants et enseignants (Develotte, 2006). Nous nous sommes ainsi intéressés à la mise en écran, la mise en discours, à la mise en média et à la mise en rubriques. Par mise en écran, on entend le nombre d'écrans. Par

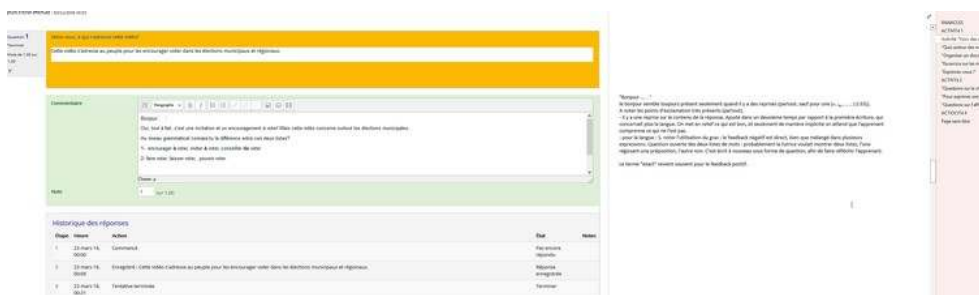
mise en discours on désigne les "caractéristiques énonciatives et pragmatiques des contributions publiées" (Develotte, 2006 : 97). Par la mise en média on se réfère aux choix opérés concernant la multimodalité de l'espace numérique, avec l'orchestration (Hauck, 2010) du verbal écrit (avec ce qu'il comporte de choix de police, de couleur, etc.), d'images fixes ou en mouvement et de sons. Par mise en rubriques enfin, on s'intéresse aux différentes "rubriques" disponibles dans l'espace numérique, rubriques qui préexistent à l'action des apprentis tuteurs mais qui sont choisies par eux. Concrètement, dans la plateforme Moodle la mise en rubriques relève non seulement de la segmentation en blocs d'un cours sur Moodle, mais aussi et surtout des "ressources" et des "activités" qui sont à disposition dans l'édition du cours, avec des icônes qui sont préétablies par le système.

Figure 5 – Capture d'écran des rubriques potentielles sur Moodle.



- 44 Enfin, dans la démarche d'annotation, nous avons développé nos analyses dans la marge des captures d'écran sur One Note. L'image suivante reproduit un exemple d'analyse effectuée par l'un des deux auteurs.

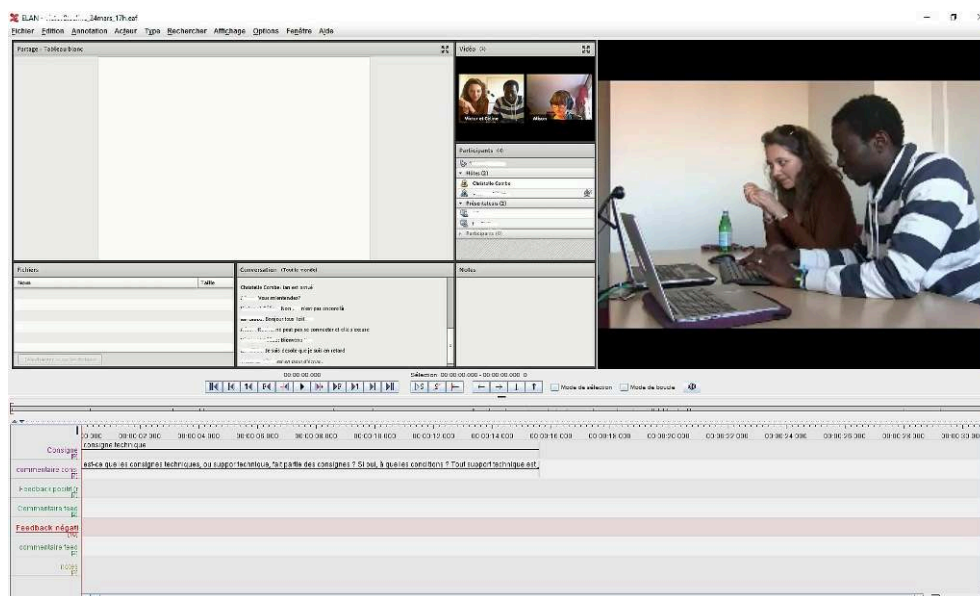
Figure 6 – Exemple d'annotation de Moodle.



- 45 En ce qui concerne les interactions dans Adobe Connect, nous nous sommes appuyés sur des outils de l'analyse conversationnelle (Dausendschon-Gay, 2010) et multimodale (Develotte et al., 2011). Le choix de cette approche est lié à la volonté de saisir le caractère co-construit et interactionnel des régulations pédagogiques dans cet environnement. En effet, en raison du principe de séquentialité et du principe de

détermination locale qui la sous-tendent (Dausendschon-Gay, 2010), l'analyse conversationnelle permet d'analyser la co-construction de la réalité sociale et les éventuelles négociations, par exemple pour le contrôle de l'interaction (infra). De plus, les dynamiques conversationnelles relatives aux régulations pédagogiques ont été abordées en prenant en compte la multimodalité typique des dispositifs de visioconférence (Develotte et al., 2011 ; Rivens Mompean & Cappellini, 2015) et son orchestration (Hauck, 2010 ; Cappellini, 2014a). Comme pour la phase d'analyse précédente, les annotations ont été faites dans le logiciel Elan. L'image suivante présente un exemple d'annotation.

Figure 7 – Exemple d'annotation d'Adobe Connect.



3.4.3. Analyse comparative des deux environnements et croisement avec les données réflexives

- 46 Le troisième cycle de l'analyse avait pour objectif de comparer les réalisations des mêmes régulations pédagogiques dans les deux environnements. Cette comparaison est passée principalement par une observation des affordances et des dynamiques discursives.
- 47 Le quatrième cycle de notre analyse nous a amenés à étudier les données réflexives des apprentis tuteurs, avec une analyse thématique de contenu (Bardin, 1977). Ce cycle d'analyse visait à compléter notre étude de trois manières. Premièrement, certaines observations formulées au deuxième et troisième cycle de l'analyse ont pu être confirmées d'un point de vue émique. Ensuite, nous avons pu vérifier si certaines réalisations étaient ou non conscientisées. Enfin, ces données nous ont permis de mieux saisir certaines régulations pédagogiques qui seraient autrement passées presque inaperçues.

4. Résultats des analyses et discussion

- 48 Nous présentons et discutons ici les résultats des analyses que nous avons faites sur les consignes et les feedbacks dans les deux environnements de Moodle et Adobe Connect.

4.1. Les consignes en ligne

- 49 Dans un premier temps, nous avons étudié les différentes consignes en ligne, moments fondamentaux de l'enseignement en ligne puisque la consigne est le lieu non seulement de cadrage de la tâche mais aussi d'amorce du dialogue et de déclencheur potentiel de motivation chez l'apprenant. Nous les avons observées séparément selon les environnements car elles présentent des caractéristiques propres au mode selon lequel le tutorat se fait, asynchrone sur Moodle, synchrone sur Adobe Connect.

4.1.1. Les consignes dans Moodle

- 50 En premier lieu, il convient de souligner qu'un seul cours sur Moodle était dédié à l'ensemble des scénarios. La mise en écran comportait donc un seul élément, partagé avec les autres scénarios. Le scénario qui nous intéresse était placé dans le troisième bloc du cours Moodle et il se présentait de la manière suivante (cf. annexe).

Figure 8 – Capture d'écran de la partie introductive du scénario 2.



- 51 D'emblée, un lien entre le projet proposé par les étudiants d'Aix-Marseille Université et le cours fourni par l'Open University est clairement établi dans le paragraphe introductif élaboré par les apprentis tuteurs.

- 52 Nous observons également que le titre du scénario se présente sous la forme d'une exclamative, ainsi que les trois premières activités proposées (activité 1 : "Il faut voter !", activité 2 : "Il ne faut pas voter !", activité 3 : "Il faut voter blanc !"). Les deux seules exceptions sont : l'activité 4 ("Est-ce qu'il faut rendre le vote obligatoire ?"), qui présente une forme interrogative propédeutique à l'expression par les apprenants, qui constitue le cœur de cette activité ; et l'activité 5, qui est l'activité par Adobe Connect ("Mieux se connaître"). La ponctuation forte (à l'exception de l'activité 5) semble signifier ici une incitation à l'accomplissement de l'activité.
- 53 Le titre du scénario est immédiatement suivi d'un texte plurilingue (en anglais d'abord et français ensuite) accompagné de deux émoticônes, l'ensemble ayant une fonction phatique. Dans cette partie il s'agit non seulement de capter l'attention des apprenants (qui, rappelons-le, doivent choisir parmi les scénarios proposés) et de les inciter à réaliser celui-ci, mais aussi de les impliquer dans cette réalisation en leur donnant de l'importance : à deux reprises, les embrayeurs⁸ désignant les allocutaires sont au sein du groupe sujet ("votre avis nous intéresse", "votre expérience aussi").
- 54 Enfin, le travail final est explicité ainsi que les objectifs du scénario. Nous observons que les embrayeurs désignant les apprenants de FLE sont également récurrents.

Ce scénario va **vous** permettre de donner **votre** opinion sur le vote en faisant appel à **votre** point de vue, **vos** arguments et **votre** vécu personnel. (...) Pour nous le dire, laissez-**vous** guider jusqu'au travail final (nous soulignons).

- 55 Les apprentis tuteurs essayent d'attirer l'attention des apprenants également par deux interrogatives susceptibles d'éveiller leur curiosité et donc de favoriser leur intérêt pour le scénario.

En France, face à la hausse de l'abstention, une question traverse la vie politique à chaque élection : faut-il rendre le vote obligatoire ? Cette question en appelle une autre, plus philosophique : une démocratie doit-elle obliger ses citoyens à voter ?

- 56 Le recours à une liste à puces met en évidence les différents objectifs et dans l'ensemble de la consigne l'utilisation de la couleur et du soulignement permet de bien différencier les parties du texte de la consigne.
- 57 En ce qui concerne la mise en média, les apprentis tuteurs ont recours à une image en guise d'illustration du scénario, image intégrée par un lien hypertexte, devenu caduque depuis et ayant entraîné la disparition de l'image. Ils emploient également des émoticônes variées sous la forme de binettes colorées particulièrement expressives, ou encore des vidéos incrustées.
- 58 En ce qui concerne les consignes comme outil de structuration des activités au sein du scénario, chaque activité est structurée selon une mise en rubriques à partir de ce que Moodle offre en termes d'"activités" et de "ressources" (nomenclature de la plateforme). Cette mise en rubriques est ordonnée régulièrement de la façon suivante :
- document ;
 - compréhension ;
 - travail sur la langue ;
 - production.

- 59 Les documents sont, la plupart du temps, introduits par un court texte, comme dans la figure 9 où le document prend la forme d'une vidéo incrustée.
- 60 Nous observons que cette courte introduction cherche à la fois à susciter l'intérêt de l'apprenant sous la forme d'une question rhétorique, et à lui donner des informations et des indications précises. De plus, les activités sont introduites et des liens rétrospectifs avec les activités précédentes du scénario sont explicités afin de faciliter la compréhension de la logique de l'ensemble du scénario (cf. activité 3 dans l'annexe). Dans ce cas particulier, on peut également noter l'ajout d'une image correspondant au logo du parti socialiste (PS). De plus, des hyperliens donnent les informations dont peuvent avoir besoin les apprenants, ici vers le site du PS, ailleurs sur la personne de Coluche ou sur l'Union communiste libertaire. À ce propos, nous notons que dans ces consignes, nous trouvons parfois des liens hypertextuels vers des ressources métalangagières telles que les dictionnaires en ligne. La présence dans les consignes de ces ressources, qui relèvent dans la définition de Drissi et Guichon (2008) davantage des explicitations, nous fait constater que les deux catégories de régulations pédagogiques se confondent dans le cas du tutorat asynchrone et plus particulièrement de la conception au sein de la plateforme.
- 61 Viennent ensuite un ou plusieurs quiz de compréhension du contenu des documents et de réflexion grammaticale (au sens large), puis, sous l'appellation "ressources", d'autres quiz, glossaires ("Vocabulaire de la municipalité", par exemple) ou mémos rédigés par les apprentis tuteurs ("Mémo connecteurs" ou "Donner son opinion", par exemple). À nouveau, nous constatons que la consigne, dans sa dimension de structuration de l'activité d'apprentissage, se superpose aux explicitations par la présentation de ressources métalangagières. Enfin, la production de chaque activité se fait ensuite au sein de forums.
- 62 Il apparaît donc que, dans leurs consignes, les apprentis tuteurs font de plusieurs fonctionnalités de Moodle des affordances : c'est le cas des glossaires, forums, quiz, etc., mais également de la mise en média, qui est relativement élaborée. En effet, on constate non seulement l'intégration de vidéos et d'images au sein du scénario lui-même, mais aussi parfois dans les questions des quiz.

Figure 9 – Capture d'écran d'une question de quiz illustrée d'une copie d'écran de la partie de la vidéo concernée.

The screenshot shows a quiz question in a learning management system. The question is titled "Question 1" and is worth 1.00 points. The question text is: "Pour commencer que gère la Mairie? Donner des activités qui dépendent de ce rôle." The video frame shows a city with a mayor and a sign "LA VILLE DYNAMIQUE". The interface includes a navigation menu, a question status panel, and a text input area.

- 63 Dans cet exemple, le quiz porte sur la compréhension d'une vidéo. Dans une démarche de didactisation de ce document authentique visant à en faciliter la compréhension, les apprentis tuteurs ont inséré dans les questions des captures d'écran renvoyant à la partie de la vidéo où les apprenants peuvent trouver la réponse.
- 64 L'activité 4 correspond, quant à elle, à la production finale du scénario, et se présente donc différemment des autres.

Figure 10 – Capture d'écran de la consigne de l'activité 4.

Activité 4 : est-ce qu'il faut rendre le vote obligatoire ?

Bravo! Vous êtes arrivés à la dernière étape du scénario! Félicitations pour votre travail 😊! Lors de ces 3 activités, vous avez pu réfléchir aux questions du vote, de l'abstention et du vote blanc, et réagir à ces problématiques en exprimant vos points de vue. Vous allez, pour finir, découvrir différents avis donnés sur deux forum à propos du vote obligatoire: en avril 2015, Claude Bartolone, le président PS de l'Assemblée nationale a remis un rapport à François Hollande dans lequel il propose de rendre le vote obligatoire. C'est à cette proposition qu'ont réagi des internautes. Vous allez réagir, vous aussi, en nous donnant votre avis!

[Avis d'internautes. Extraits trouvés sur les forum des journaux Ouest France et Le Point à propos du vote obligatoire](#)

Travail final: vous allez maintenant écrire votre texte et donner votre opinion sur le vote obligatoire. Est-ce que vous trouvez que la France a raison de réfléchir à cette question? Plus largement, est-ce d'après vous une démocratie doit obliger ses citoyens à voter à toutes les élections?

Voici des conseils pour rédiger votre texte:

- Utilisez le travail d'expression et les messages que vous avez produits tout au long de ce scénario en donnant vos points de vue: ils peuvent constituer les parties de votre texte
- Utilisez des connecteurs pour relier vos différentes idées
- Variez vos verbes et expressions pour exprimer votre opinion
- Appuyez vous sur votre expérience: le système politique de votre pays, votre façon d'exercer votre citoyenneté et de participer aux affaires publiques

Nous vous invitons à poster votre texte dans le forum, ou dans notre groupe Facebook pour de l'interactivité avec d'autres étudiants (à la fois du Master et de l'Open University 😊!)

[Forum travail final ! Espace d'expression pour poster votre texte](#)

- 65 Dans la consigne de la production clôturant la séquence, nous retrouvons les différents éléments de la mise en discours et de la mise en média déjà observés : des exclamatives, des caractères en gras, des éléments surlignés, des liens hypertextes (avis d'internautes, groupe Facebook) ainsi que différentes émoticônes. Il est également intéressant de noter la reprise par allusion aux différentes activités du scénario afin, à nouveau, de resituer l'activité en question dans l'ensemble du scénario.
- 66 Au terme de l'étude des consignes de ce scénario, nous remarquons que l'espace d'exposition discursive des apprenants est bien balisé, avec une "invitation" à publier dans le forum et dans le groupe Facebook. Plus largement, les espaces d'expression des apprenants dans Moodle sont bien définis et conçus exclusivement par les apprentis tuteurs. Autrement dit, dans cet environnement les apprenants "subissent" ou en tout cas reçoivent les consignes sans pouvoir les négocier. En outre, nous pouvons dire que ce que les apprentis tuteurs produisent sur Moodle relève bien de ce que Paveau désigne comme "un document numérisé".
- Un document numérisé est produit nativement en ligne, sur un site, un blogue ou un réseau social, tout lieu numérique accueillant de la production de discours. Il présente des traits de délinéarisation du fil de discours, d'augmentation énonciative, de technogénéricité et de plurisémiotité (Paveau, 2015a : 7).
- 67 Ainsi, nous retrouvons la délinéarisation dans les hyperliens et la mise en rubriques par activités et ressources. L'augmentation énonciative vient du fait que l'un ou l'autre des apprentis tuteurs sans distinction est venu enrichir ce discours. Enfin, il est question de plurisémiotité par les variations de l'écrit (couleur, gras, surlignages, etc.) ainsi que les nombreuses images, émoticônes et vidéos incrustées dans le scénario. Ainsi, au terme de l'étude des consignes de ce scénario sur Moodle, nous nous proposons de définir le travail effectué par ces deux tuteurs, dans la continuité des catégories proposées par Develotte (2006), comme un véritable travail de "mise en discours

numérique". Dans notre cadre, nous pouvons donc affirmer que les éléments que l'on vient de lister (délinéarisation, augmentation énonciative, plurisémiotité) sont des affordances perçues par les apprentis tuteurs comme pertinentes pour la réalisation de la régulation pédagogique de la consigne. En ce sens, ce binôme fait preuve de compétences alliant la structuration pédagogique du scénario ainsi que son explicitation en s'appuyant sur différents registres sémiotiques à travers les possibilités offertes par la plateforme. En bref, le binôme possède et déploie des compétences techno-sémio-pédagogiques concernant la régulation pédagogique de la consigne.

4.1.2. Les consignes dans Adobe Connect

68 Dans le document de préparation des sessions de tutorat synchrone dans l'environnement Adobe Connect, l'on peut noter que Cécile et Valentin ont préparé une trame globale comportant cinq activités (annexe 2) :

- activité 1 : la rencontre (5/10min) ;
- activité 2 : introduction (2 min) ;
- activité 3 : les espaces naturels sauvages protégés, la ville de Marseille et le Parc National des Calanques (30min) ;
- activité 4 : la ville de Marseille et l'activité industrielle environnante, l'usine de Gardanne et la pollution aux boues rouges (10min) ;
- activité 5 : auto-évaluation.

69 Si nous nous penchons sur l'activité 3, par exemple, nous pouvons observer que les apprentis tuteurs, dans leur fiche d'activité, prévoient tout d'abord un bref échange d'informations permettant de contextualiser le document qu'ils comptent soumettre aux apprenants (le logo des Parcs Nationaux de France).

1 – Échange d'informations (3min)

Vous connaissez Marseille ? Vous savez qui est son maire ? Vous êtes déjà venus ici ? Vous savez que la ville de Marseille se situe dans le périmètre d'un parc protégé : le Parc national des Calanques ?

70 Suivi de questions :

2 – Observez bien l'emblème des parcs nationaux français et décrivez-le : quelle forme a l'emblème ? De quels éléments est composée l'image ? Que symbolisent ces éléments ? (3min)

71 Les deux apprentis tuteurs ont mis en œuvre leur plan au cours de deux sessions dans Adobe Connect. La première session s'est déroulée avec un seul apprenant (le deuxième apprenant ayant rapidement quitté la session suite à des problèmes techniques personnels), la deuxième session s'est déroulée avec quatre apprenants.

72 Durant la première session, au moment de réaliser l'activité, nous observons que lors de l'explication de la consigne à l'apprenant, les apprentis tuteurs se trouvent face à la nécessité, non prévue, de guider l'apprenant du point de vue technique, notamment sur la manière de télécharger un document déposé sur la plateforme par les apprentis tuteurs⁹.

Valentin : et jack dis-moi est-ce

Jack : oui

Valentin : est-ce que tu vois le document qui est : euh qui est en bas à gauche

Jack : ah je: ++ comment tu je je euh je je v- + comment je je l'ouvre je

Valentin : je pense qu'il faut cliquer deux fois dessus

(5 sec)

Jack : si je si je je dis transférer le fichier qu'est-ce que ça veut dire

Valentin : euh ça veut dire euh vous tu nous envoies le fichier mais si tu cliques dessus je pense que c'est ça ouvre le fichier

(2 sec)

Jack : télécharger le

Valentin : voilà télécharger le oui c'est ça

Jack : oui ça + ça veut dire quoi

Valentin : ça veut dire : vous ré- vous récupérez le fichier et: on va discuter après de ce qu'il y a à l'intérieur

Jack : donc si je -sons je je je ferai télécharger oui/

Valentin : oui c'est ça

- 73 Avant tout, nous observons que la consigne technique engendre ici une explication lexicale sur le mot "télécharger". De plus, une fois les questions techniques résolues, l'analyse de la suite de l'interaction montre que la consigne telle qu'elle a été prévue dans le document des apprentis tuteurs n'est pas exécutée. En effet, une fois que l'apprenti tuteur a expliqué ce qu'était l'image envoyée (le logo des parcs nationaux), c'est une conversation qui s'organise à l'initiative de l'apprenant et en partie à partir des informations qu'il apporte, par exemple sur les parcs nationaux britanniques.
- 74 Ainsi, dans une attitude proactive, l'apprenant se saisit des possibilités offertes par le duplex alloué par les apprentis tuteurs afin de poser de nombreuses questions qui font de lui l'initiateur principal des échanges. Dans la réalisation des consignes dans Adobe Connect, les apprentis tuteurs sont donc confrontés à la problématique de devoir trouver une manière pour, d'une part, ne pas décourager les prises de parole de la part de l'apprenant, et d'autre part, arriver à structurer la conversation pour atteindre les objectifs pédagogiques, notamment en termes de traitement du contenu prévu. En d'autres termes, dans les échanges analysés dans Adobe Connect, nous assistons à une négociation, à une co-construction de la structuration de l'échange. Cela se traduit parfois par une stratégie d'élaboration de consignes que nous définirions "conversationnelle", consistant à rendre la structuration et les consignes sous la forme de questions apparemment anodines, comme dans une conversation. Ainsi, par exemple, lors de la première session, les apprentis tuteurs, face à la prise de parole conséquente de la part des deux apprenants en début de session, décident de passer de l'activité 1 à l'activité 3. Pendant les premières phases de la session, les apprentis tuteurs prennent connaissance des parcours de vie des apprenants et de leur rapport à la langue française et à la France. À un moment de la conversation, après qu'une apprenante dit qu'elle a passé une partie de sa vie professionnelle dans une région de France, Cécile glisse la question : "et est-ce que vous, vous êtes déjà venus à Marseille?". L'apprentie tutrice profite donc du sujet de l'échange – les voyages des apprenants en France – pour poser une question qui, à première vue, fait partie de l'échange même. En réalité, cela s'avère une manière habile, "conversationnelle", de structurer l'activité et de ramener la conversation vers le sujet attendu. Il s'agit donc d'une adaptation de la consigne, qui n'est plus formulée avec des impératifs et des infinitifs, mais avec des questions intégrées à l'échange. Cette hypothèse est appuyée par deux observations : d'une part, la "question-consigne" étant ignorée dans un

premier temps, elle est répétée par l'autre apprenti tuteur environ une minute plus tard. D'autre part, tant dans l'entretien que dans la synthèse, l'apprentie tutrice explicite cette démarche :

(dans Adobe Connect) donc il y a une part d'improvisation qui est beaucoup plus grande et donc d'adaptation et d'écoute, j'trouve que ça fait une différence mais c'est comme dans une salle de cours en fait, entre ce qu'on a prévu et qui se passe, y'a une marge de enfin y'a un écart possible et il faut pouvoir s'adapter (entretien de Cécile).

- 75 On observe donc que dans le cadre d'un tutorat en ligne synchrone, la séance se prépare à la manière de l'écriture d'un film : une fois le thème défini, les différentes étapes sont séquencées, minutées. Vient ensuite l'écriture de la continuité dialoguée, c'est-à-dire la manière dont les apprentis tuteurs envisagent que le dialogue va s'engager entre eux et les apprenants : les consignes sous la forme d'interrogatives puis d'impératives. Cependant le déroulé des sessions montre que l'exercice relève davantage du théâtre d'improvisation. En effet, les apprentis tuteurs doivent non seulement s'adapter aux difficultés techniques qu'eux-mêmes ou les apprenants rencontrent mais également aux désirs d'apprenants adultes comme Cécile l'explique dans sa synthèse réflexive.

Nous avons senti que la motivation de [Jack] était principalement de pouvoir interagir avec des locuteurs francophones alors que de notre côté nous voulions mettre en place avec lui la séance pédagogique que nous avions préparée. Nous avons alors intuitivement préféré laisser place à de la conversation improvisée tout en ramenant [Jack], progressivement et parfois sans succès, vers la trame du cours prévu (synthèse de Cécile).

- 76 Ainsi, dans Adobe Connect, on constate aisément que la consigne est formulée en fonction de l'exploitation des caractéristiques techniques de la part non seulement des apprentis tuteurs, mais aussi des apprenants, ce qui résulte en une dynamique de négociation et de redéfinition de la stratégie de formulation de la consigne avec l'intégration de la dimension d'accompagnement technique, d'une part, et de ce que nous avons appelé une "formulation conversationnelle", d'autre part. Les compétences techno-sémio-pédagogiques relevant de la réalisation de la consigne dans cet environnement intègrent donc non seulement des éléments de planification et structuration de l'activité, comme c'était le cas dans la plateforme, mais aussi des éléments relevant de la négociation interactionnelle.

4.1.3. Synthèse pour les consignes

- 77 À la fin de notre analyse portant sur les consignes, nous pouvons noter que dans la réalisation de ce type de régulation pédagogique dans les deux environnements Moodle et Adobe Connect, nous n'avons repéré que des différences. Les consignes dans Moodle sont caractérisables par une réflexion sur la mise en média et la mise en rubriques ainsi que par un fort balisage de l'espace de parole des apprenants. Dans Moodle, nous avons trouvé une superposition avec la catégorie des explicitations et nous n'avons repéré aucune indication technique relative à la prise en main de l'environnement par les apprenants. Les consignes dans Adobe Connect s'opposent à cela point par point : elles ne font pas l'objet d'une réflexion préalable en termes d'affordances à mobiliser ; la consigne initialement prévue est réadaptée, d'une part, en fonction des questions

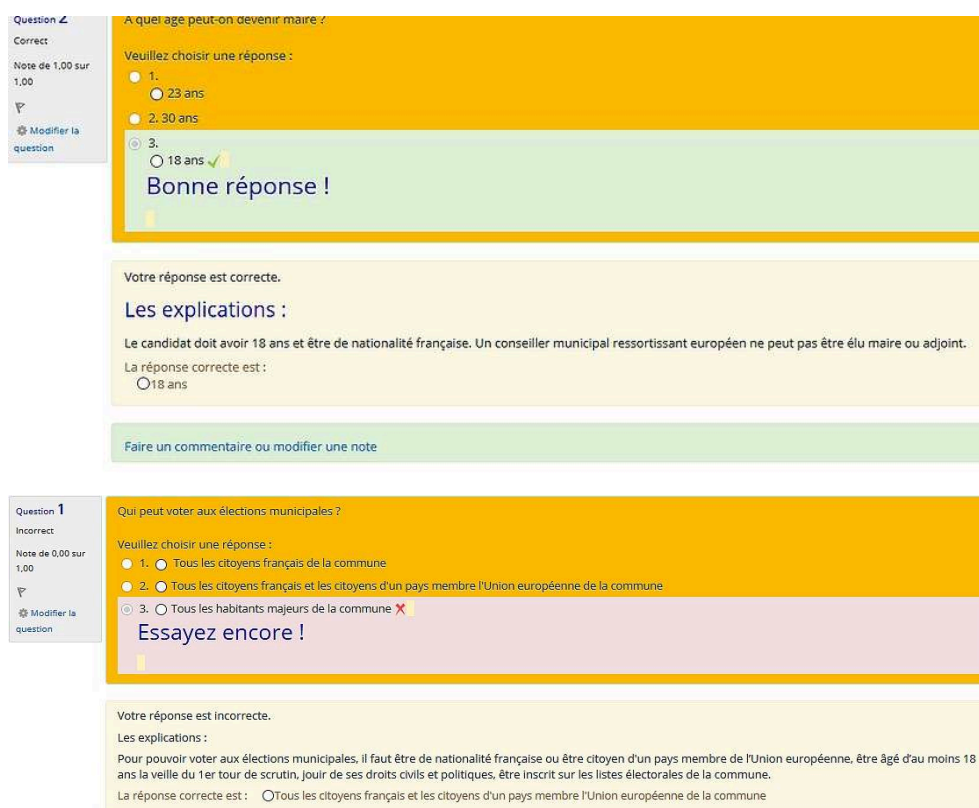
techniques soulevées par les apprenants et, d'autre part, en relation à la prise d'initiative possible et constatée de la part des apprenants. En résumé, nous ne trouvons aucun point de convergence pour ce type de régulation pédagogique : la consigne est entièrement adaptée et réalisée par les spécificités des affordances dans les deux environnements. En d'autres termes, les compétences techno-sémio-pédagogiques relatives à la régulation pédagogique offerte par la consigne sont différentes et entièrement spécialisées en fonction de l'environnement, du moins pour le binôme analysé.

4.2. Les feedbacks

4.2.1. Les feedbacks dans Moodle

- 78 En ce qui concerne la production de feedbacks dans Moodle, notre analyse nous a amenés avant tout à faire une distinction entre les feedbacks automatiques et les feedbacks manuels. Par "feedbacks automatiques" nous nous référons à toute forme d'aide multimédia conçue par les apprentis tuteurs de manière à être générée automatiquement suite à une action des apprenants (Boneau & Eisenbeis, 2010). Dans notre corpus, ces feedbacks se trouvent exclusivement dans l'activité "test" de Moodle, alors que les feedbacks que nous appellerons "manuels" se trouvent dans des "tests" (dans le cas de questions ouvertes) mais aussi dans des échanges de forum. Voici deux exemples de feedback automatique.

Figure 11 – Captures d'écran de deux feedbacks automatiques sur Moodle.

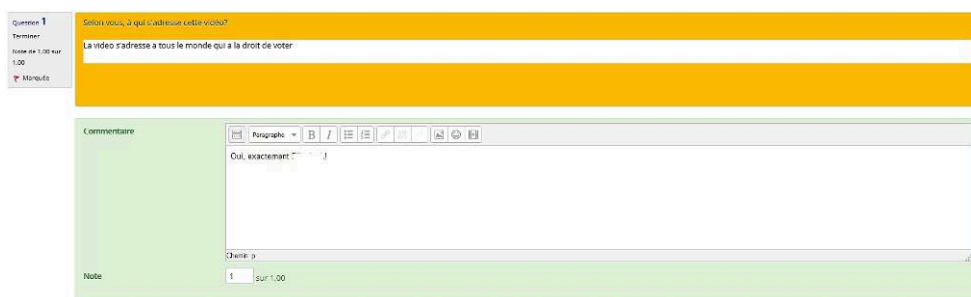


- 79 Dans la conception des activités de compréhension des documents authentiques, nous pouvons constater que les apprentis tuteurs s'approprient la possibilité de donner des

feedbacks automatiques en faisant une affordance. De plus, les apprentis tuteurs complètent le feedback avec des "explications", dans les encadrés jaunes de la figure 12, permettant d'enrichir le message automatique de la plateforme. Dans les deux cas du feedback positif et négatif, les apprentis tuteurs paramètrent le feedback pour qu'il soit fourni une fois que l'apprenant aura répondu à toutes les questions. Nous n'avons pas d'indication pour comprendre si cela est un choix par défaut ou si, au contraire, il s'agit d'un vrai choix par rapport à d'autres options comme celle de paramétrer un feedback négatif indirect¹⁰ suite à une réponse erronée de la part des apprenants.

- 80 En ce qui concerne les questions ouvertes, les apprentis tuteurs ont dû opérer un feedback manuel. Celui-ci pouvait être "minimaliste" dans le cas d'un feedback positif consistant en la seule attribution des points pour la bonne réponse et sans ajout de commentaire. Le feedback était, au contraire, plus construit dans le cas où il y avait des commentaires à la réponse de l'apprenant (Figure 12).

Figure 12 – Capture d'écran d'un feedback manuel dans un quiz.



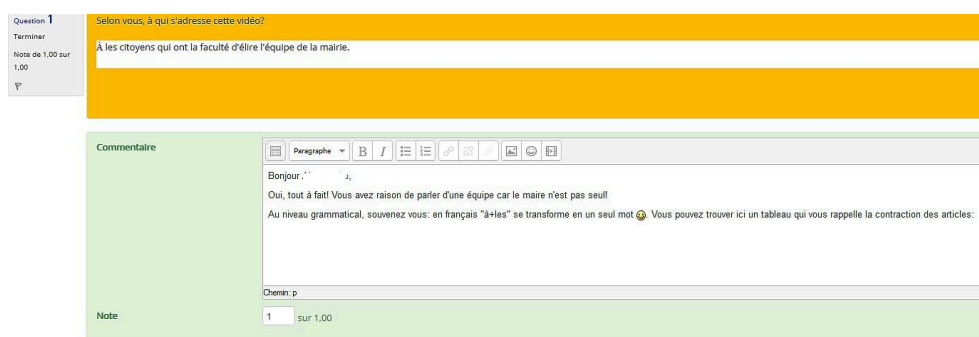
- 81 Dans cet exemple, plusieurs observations sont possibles concernant la mise en discours. Avant tout, nous pouvons noter que le feedback est en partie négatif puisque l'information fournie dans la réponse de l'apprenante n'est que partielle. Dans son feedback, l'apprenti tuteur ouvre avec une salutation suivie du prénom de l'apprenante. Notons que ce procédé est mis en place seulement dans le cas de feedbacks négatifs, alors que pour les feedbacks positifs le message peut se réduire à "Oui, tout à fait :)". Ensuite, le message de feedback met en valeur le côté positif de la réponse de l'apprenante, avec un "oui" renforcé par "c'est exact" suivi d'un point d'exclamation. La partie négative du feedback est adoucie par un "peut-être", qui pourrait éventuellement reprendre le "peut-être" de la réponse de l'apprenante. Le "aussi" indique d'ailleurs que l'information manquante ne remet pas en cause la justesse de celle apportée dans la réponse. Enfin, nous pouvons noter la forme interrogative, visant, selon nous, à adoucir davantage la remarque plutôt qu'à poser une vraie question.
- 82 De manière générale, les feedbacks positifs ont été assez courts dans la plateforme Moodle. Au contraire, les deux apprentis tuteurs ont apporté un certain soin à l'élaboration des feedbacks négatifs, notamment par des stratégies d'adoucissement relevant de la mise en discours, avec des utilisations ponctuelles relevant de la mise en média avec l'introduction d'émoticônes. Ces observations sont éclairées par les propos de l'un des apprentis tuteurs.

Les premiers retours que nous avons effectués ont donc été de l'ordre du **renforcement positif**. Ils nous ont permis d'installer une relation de confiance et de bienveillance avec les étudiants. Nous avons éprouvé le besoin d'établir avec eux des **contacts chaleureux et personnalisés**, et nous

avons eu recours pour cela à l'utilisation de leurs prénoms, et à l'usage des smileys et de points d'exclamation. **Nous n'avons pas à ce stade-là pris en compte l'aspect formel de leurs productions**, nous les avons **encouragés, rassurés, en validant leurs réponses sur le contenu**, et parfois, par de nouvelles questions, nous les avons invités à poursuivre le développement de leur opinion (synthèse réflexive de Cécile, nous soulignons).

- 83 Comme rapporté par l'apprenti tuteur, et comme nos analyses le confirment, dans un premier temps, les feedbacks négatifs ne portent que sur des éléments de contenu, autrement dit de compréhension des documents et, dans le cas des messages sur forum, d'arguments avancés. Cette caractéristique des régulations pédagogiques est donc une stratégie élaborée par les apprentis tuteurs pour soigner la présence sociale dans les premières phases de la télécollaboration.
- 84 La dynamique change dans la suite de la télécollaboration, comme le montre l'exemple de la figure 13.

Figure 13 – Capture d'écran d'un feedback négatif dans un quiz.

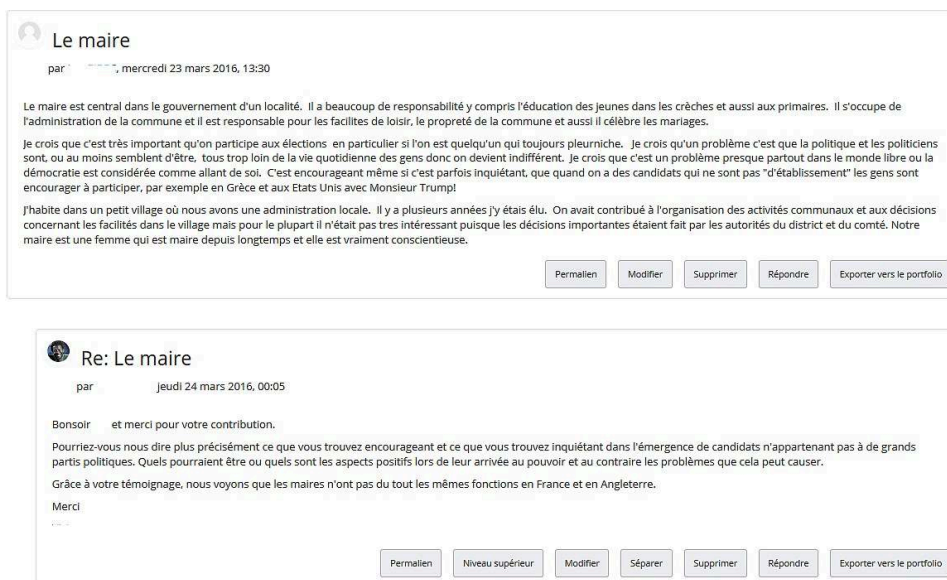


- 85 Dans cet exemple de feedback négatif, nous retrouvons la plupart des observations faites précédemment : ouverture du message par une salutation suivie du prénom de l'apprenant en question ; valorisation des éléments positifs de la réponse avec une exclamation ; utilisation d'une émoticône. Ce qui est nouveau, c'est la focalisation sur la forme. Le feedback négatif est ici indirect dans la mesure où l'apprenti tuteur ne donne pas tout de suite la bonne réponse mais essaie de donner des indications permettant à l'apprenant de s'auto-corriger. Notons que parmi ces éléments il y a un lien hypertextuel devant renvoyer probablement vers un tableau concernant les articles contractés. Néanmoins, l'apprenti tuteur n'arrive pas à réaliser son intention pédagogique et le lien hypertextuel n'est pas intégré dans son feedback. Nous sommes, dans ce cas, face à un "raté" de la mise en média.
- 86 Les données réflexives nous aident à nouveau et mettent en lumière la raison de l'apparition de feedbacks négatifs sur la forme.

On peut constater une évolution de notre type de retours une fois la session synchrone passée. C'est en effet à partir de cette date que les premières alertes apparaissent, comme si la rencontre physique avait marqué une étape dans la relation et avait contribué à légitimer les feedbacks possibles sur les erreurs, qui apparaissent sans doute comme plus menaçants pour la face. Les rétroactions grammaticales vont donc apparaître après la tenue de notre session par visioconférence (synthèse réflexive de Cécile).

- 87 Cette citation non seulement éclaire, dans une perspective émique, la dynamique de l'apparition des feedbacks négatifs portant sur la forme, mais elle nous permet également de constater des rapports systémiques entre les échanges dans les deux environnements. En effet, l'apparition de ces feedbacks négatifs dans Moodle est strictement liée à la rencontre en face à face dans Adobe Connect.
- 88 Enfin, pour terminer sur les feedbacks dans Moodle, l'exemple présenté à la figure 14, extrait d'un forum de discussion, représente des traits récurrents des feedback positifs manuels.

Figure 14 – Capture d'écran de feedback manuel positif dans un forum.



- 89 Dans cet exemple, nous retrouvons une valorisation de la contribution qui passe par un remerciement en début de message et par un constat de ce que la contribution permet à la fin, introduit par "grâce à". Notons aussi en passant le vouvoiement, probablement dû à la différence d'âge. Enfin, Valentin incite (sans succès) l'apprenant à s'engager davantage dans l'échange à l'aide de plusieurs questions qui positionnent l'autre en tant qu'expert.

4.2.2. Les feedbacks dans Adobe Connect

- 90 Dans Adobe Connect, nous avons pu repérer tant des feedbacks positifs que des feedbacks négatifs. Les feedbacks positifs sont majoritairement réalisés par des ostensions mimo-gestuelles et éventuellement paraverbales de la part des apprentis tuteurs, tel un oui de la tête accompagné d'une vocalisation "hum-hum". Ces feedbacks s'apparentent donc à ce qu'en analyse conversationnelle on appelle des procédés régulateurs (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Néanmoins, l'analyse conversationnelle décrit l'utilisation de procédés régulateurs dans des conversations "entre natifs", où la situation de communication ne donne pas à un interlocuteur un statut de garant de la correction formelle des énoncés des autres. Au contraire, dans les échanges que nous étudions la situation donne ce statut de garant de la forme aux apprentis tuteurs. Par conséquent, un "hum-hum" ne peut pas être considéré seulement comme un régulateur (c'est-à-dire, un procédé qui signale la bonne compréhension des propos), mais il entre

dans la régulation de l'activité pédagogique (Dejean & Sarré, 2017 : 153), voire il confirme la justesse des énoncés des apprenants (Chaudron, 1988 : 133).

- 91 En ce qui concerne les feedbacks négatifs, l'extrait suivant montre bien l'orchestration de la multimodalité en jeu dans Adobe Connect.

Valentin : XX

Jack : presque partout quand quand_on voyage + on va toujours trouver euh :
évidence d'un homme + de quelqu'un

Valentin : ah

Jack : a déj- a y déjà visité y a déjà visité

Valentin : oui oui là partout où on part on : /on a, aura, il y aura/ toujours la
trace de l'homme/

Jack : oui il y a toujours la trace de l'homme exactement

- 92 L'échange débute avec un chevauchement qui constitue une compétition pour la prise de parole. C'est l'apprenti tuteur qui finalement laisse la parole à l'apprenant, en se tournant momentanément ailleurs, modifiant tant sa posture que la direction de son regard. Il reporte ensuite son regard vers l'écran, où se trouve l'image de son interlocuteur, au moment où ce dernier produit une brève pause intra-tour. Il remet entièrement son visage dans le cadre de la caméra ensuite, lors d'une hésitation de Jack. Cette hésitation est interprétable comme un moment d'auto-structuration de l'interlangue de l'apprenant et plus particulièrement de recherche lexicale. Cela est visible non seulement par le paraverbal "euh", mais également par ce que l'on pourrait appeler un "*doing thinking*" (Reichert & Liebscher, 2012 ; Cappellini, 2014b), autrement dit un regard détourné momentanément, en concomitance du paraverbal "euh", et enfin par une immobilité momentanée de la main droite de Jack, qui produit des gestes (principalement des battements, mais aussi un métaphorique) pendant le reste de la prise de parole. Du point de vue de l'apprenti tuteur, cet ensemble transmodal (Cappellini, 2014a) permet de comprendre que l'apprenant est face à une difficulté et que cette difficulté concerne un élément lexical. De plus, par la production du paraverbal "euh", l'apprenant signale qu'il n'est pas en train de produire un point de transition potentielle (Sacks et al., 1974), ce qui est compris et accepté par Valentin, qui reste dans une position d'écoute manifeste. Dans la suite de son tour de parole, Jack utilise le mot "évidence" probablement par un phénomène de transfert de l'anglais. Jack continue ensuite son tour de parole en produisant une paraphrase pour mieux expliquer ce qu'il veut dire. Cette paraphrase semble superflue compte tenu du régulateur "ah", produit par Valentin en chevauchement et avec un mouvement vertical de la tête. Notons que si la dernière partie du tour de parole de Jack contient aussi une erreur par rapport au français standard ("quelqu'un y a déjà visité"), Valentin concentre son feedback sur le mot qui a posé initialement question : "évidence". Il commence par acquiescer verbalement, ce qui peut être interprété soit comme le fait de souscrire à l'opinion de Jack, soit comme un signal de compréhension. Ensuite, Valentin reformule le propos de Jack en utilisant le mot "trace", traduction de l'anglais "*evidence*". Cette reformulation n'est pas opérée avec une mise en relief particulière de cette donnée lexicale. En revanche, Valentin produit une intonation montante qui indiquerait une demande de confirmation. Ceci expliquerait le fait que Jack introduit son dernier tour de parole par un "oui" et le termine par un "exactement", afin de signifier la bonne compréhension de ses propos par Valentin. De plus, dans cette

confirmation, Jack reprend à son compte le mot proposé par Valentin, en reprenant presque à l'identique l'énoncé de Valentin, le seul changement étant le temps verbal.

- 93 Cet extrait est représentatif d'une grande partie des feedbacks, positifs et négatifs, que nous avons trouvés dans notre corpus pour trois raisons. Premièrement, l'on peut observer la multimodalité à l'œuvre dans les feedbacks, qui passe, pour le binôme observé, par l'exploitation des modalités vidéo et audio, mais non par l'utilisation d'autres modalités comme celle du clavardage, contrairement à d'autres corpus similaires (Vidal & Wigham, 2017). Deuxièmement, dans les feedbacks, les apprentis tuteurs élaborent systématiquement une mise en valeur des propos des apprenants sur le plan des contenus. Troisièmement, l'extrait montre bien comment la focalisation sur la forme est strictement liée à celle sur le sens, autrement dit comment le feedback est lié à la communication et à l'intercompréhension. Dans le cas du feedback positif aussi, cela passe parfois par des paraphrases produites par les apprentis tuteurs. Parmi les autres formes de feedback négatif, nous avons également repéré des réponses explicites à des demandes de confirmation de la part des apprenants, qui produisent des intonations montantes dans les tours de parole moins pour demander confirmation de l'acceptabilité de leurs arguments que pour demander un retour sur la forme de leurs énoncés.
- 94 C'est peut-être à cause de ce lien strict entre communication et feedback que les apprentis tuteurs ne semblent pas se rendre compte qu'ils produisent des feedbacks.

Nous n'avons effectué que très peu de retours formels, de type alerte : aucune correction phonétique, pas de correction grammaticale, et certaines sollicitations de [Jack] ne sont parfois pas entendues/perçues/traitées. De même, dans cette interaction pédagogique, peu de séquences latérales ont lieu, et **c'est uniquement dans les situations de sollicitation lexicale**, par l'usage de l'apprenant de la langue 1, que nous proposons une correction. Nous étions effectivement préoccupés par et focalisés sur le bon déroulement des échanges. (Extrait de la synthèse de Cécile. Nous soulignons.)

- 95 Dans cet extrait, l'on peut bien noter que, d'après l'apprentie tutrice, un feedback négatif sur la forme n'a été produit qu'en cas de sollicitation de la part des apprenants. Or, l'extrait analysé précédemment montre bien un exemple de feedback négatif sans sollicitation de l'apprenant. Cela nous amène à formuler l'hypothèse que les ostensions que nous avons analysées comme étant des feedbacks ne sont pas pertinentes pour les apprentis tuteurs en tant que démarches facilitant l'apprentissage. Cela pose question pour le cadre de la formation des apprentis tuteurs car il est, à notre sens, important d'arriver à une telle prise de conscience.

4.2.3. Synthèse concernant les feedbacks

- 96 Après ces deux analyses distinctes, nous pouvons dresser des observations concernant les différences et les similarités dans la réalisation des feedbacks selon l'environnement. En ce qui concerne les différences, l'on peut noter que dans l'environnement Moodle les feedbacks négatifs produits sont conscients et que la centration initiale sur le seul contenu présente un caractère stratégique. Au contraire, les feedbacks négatifs produits dans l'environnement Adobe Connect, pour la plupart sous la forme de reformulations avec une dimension communicative, ne sont pas

conscients chez les apprentis tuteurs, qui n'en perçoivent donc pas la pertinence du point de vue pédagogique.

- 97 En ce qui concerne les points communs, nous avons pu noter la réalisation de feedbacks "minimalistes" dans le cas des feedbacks positifs. Cela a pris la forme de l'attribution de points dans l'activité "test" de l'environnement Moodle et de procédés conversationnels régulateurs dans l'environnement Adobe Connect. Toujours dans les points communs, nous avons pu voir que les apprentis tuteurs passent systématiquement par une mise en valeur des réponses des apprenants, mise en valeur qui est accompagnée par une demande de développement dans le cas des feedbacks positifs et par une demande de révision ou d'explicitation dans le cas des feedbacks négatifs. Enfin, une dernière caractéristique commune aux réalisations des feedbacks dans les deux environnements est une centration principalement sur le contenu, ce qui est à mettre au compte de la volonté de soigner la dimension socio-affective des échanges, du moins dans un premier temps.

5. Conclusions

- 98 Nous pouvons à présent reprendre les trois ensembles de questions que nous nous sommes posées et leur apporter des réponses.
- 99 Les analyses ont montré un éventail assez large de réalisations de régulations pédagogiques en fonction des affordances perçues et mobilisées par les apprentis tuteurs. Parmi ces affordances, nous avons noté dans Moodle celles qui relèvent de la mise en discours (telle l'alternance de formes exclamatives et interrogatives dans le titre des activités), de la mise en média (telle la présence d'images et les variations de taille et de couleur du texte) et de la mise en rubriques (telle la structuration interne de chaque activité). Dans cet environnement, nous avons également relevé des "ratés" (tel le lien hypertextuel absent pour un tableau grammatical), qui sont à mettre en relation notamment avec le fait que nous avons observé l'action de tuteurs en formation. Dans Adobe Connect, les affordances ayant permis et contraint les régulations pédagogiques ont été davantage liées à la multimodalité de la parole (mode verbal, mimiques, posture, etc.) et au duplex allouant une plus grande liberté d'expression aux apprenants et résultant en des consignes "conversationnelles".
- 100 Pour ce qui est des dynamiques interactionnelles communes aux différents environnements, en ce qui concerne les consignes il n'y en a pas. Autrement dit, la réalisation des consignes est très strictement liée aux spécificités de chaque environnement dans notre corpus d'étude. Nous avons cependant pu constater des similarités en ce qui concerne les feedbacks, positifs et négatifs. Ainsi, nous avons repéré des réalisations que nous avons qualifiées de "minimalistes" dans le cas des feedbacks positifs. Nous avons également noté une mise en valeur systématique des propos des apprenants, commune d'ailleurs non seulement aux environnements, mais aussi aux feedbacks positifs et négatifs. Enfin, une centration principalement sur le contenu est visible dans les feedbacks dans les deux environnements. En ce qui concerne les relations systémiques entre environnements du dispositif pédagogique, nous avons également relevé que l'apparition de feedbacks négatifs portant sur la forme et non sur le contenu dans Moodle est liée, dans la perspective des apprentis tuteurs, à la rencontre en face à face dans Adobe Connect.

- 101 En ce qui concerne, enfin, le caractère conscient des réalisations des régulations pédagogiques, nous avons constaté que les apprentis tuteurs sont largement conscients de leurs actions et qu'ils mobilisent stratégiquement les différentes affordances pour réaliser leurs actions. La seule exception que nous avons notée est celle des feedbacks, notamment positifs, dans Adobe Connect, qui ne sont pas explicités dans les données réflexives dont nous disposons. Nous avons fait l'hypothèse que les apprentis tuteurs ne perçoivent pas la pertinence pédagogique de ces actions car elles sont liées à la dynamique de communication. Nous prendrons donc en considération cette observation pour modifier le dispositif pédagogique afin d'améliorer l'accompagnement de la réflexion des apprentis tuteurs.
- 102 Les résultats que nous avons présentés sont strictement liés au binôme d'apprentis tuteurs que nous avons étudié ainsi qu'aux apprenants avec lesquels ils ont travaillé. En ce sens, ils ne sauraient avoir une quelconque prétention de généralisation en l'état. Des études en cours sur d'autres binômes de tuteurs devraient nous permettre de confirmer ou infirmer ces résultats.
- 103 Enfin, notre étude avait pour ambition de construire une assise épistémologique et méthodologique pour l'étude des compétences techno-sémio-pédagogiques telles qu'elles sont mobilisées dans des environnements différents. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur une articulation entre le modèle inférentiel de la communication développé dans le cadre de la théorie de la pertinence (Sperber & Wilson, 1986) et l'approche écologique fondée sur la notion d'affordance (Gibson, 1979 ; van Lier, 2004). À partir de cette articulation, nous avons étudié les réalisations des intentions pédagogiques en termes de régulations pédagogiques. Cette articulation s'est montrée opératoire pour saisir la mobilisation des affordances dans différents environnements à partir des mêmes régulations pédagogiques et, par là, pour pouvoir comparer ces réalisations, afin de dégager ce qui est spécifique à un environnement et ce qui est commun aux actions dans différents environnements. Autrement dit, en partant de l'observation des régulations pédagogiques, cette articulation nous a permis d'aller au-delà de l'observation des actions à travers les affordances d'un seul environnement et d'adopter une vision plus systémique des actions dans des environnements différents.
- 104 Cette assise épistémologique nous semble importante dans les cadres plus larges de la recherche sur le tutorat en ligne et de la formation de formateurs en langues. En effet, à notre connaissance, d'une part, les modèles de compétences des formateurs intégrant les Tic – et a fortiori les modèles de compétences des formateurs en ligne – qui ont été avancés sont des modèles abstraits avec une portée programmatique (Dooly, 2010, 2016 ; Guichon 2012a, Hampel & Stickler, 2005, 2015, entre autres) et, d'autre part, les études empiriques sur les compétences des formateurs de langues en ligne portent toujours sur un seul type d'environnement (la littérature sur le F1L¹¹, Hampel & Stickler, 2012 ; Shi et al., 2017, entre autres). Dans ce contexte, le cadre méthodologique que nous développons dans cette étude devient une porte d'entrée possible dans l'observation des compétences techno-sémio-pédagogiques. En effet, si l'on entend par compétences (techno-sémio-pédagogiques) la capacité de réaliser et d'adapter des régulations pédagogiques à différents environnements, un outil méthodologique comme celui mobilisé dans cette étude permet de formuler des observations transversales aux différents environnements, donc concernant la compétence des (apprentis) tuteurs. Plus encore, il nous permet de comprendre les liens systémiques des interactions dans les différents environnements d'un dispositif, comme, dans la

présente étude de cas, l'apparition de feedbacks négatifs portant sur la forme dans la plateforme asynchrone après le déroulement d'une interaction par webconférence. Il s'agira donc pour nous d'appliquer à l'avenir cette démarche à des corpus d'études plus diversifiés.

BIBLIOGRAPHIE

- Arnold, N. & Ducate, L. (2015). "Contextualized Views of Practices and Competencies in CALL Teacher Education Research". *Language Learning & Technology*, vol. 19, n° 1. pp. 1-9. <http://llt.msu.edu/issues/february2015/commentary.pdf>
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé - Transcription & édition*. Paris : Didier Érudition.
- Bommier-Pincemin, B. (1999). "Caractérisation d'un texte dans un corpus : du quantitatif vers le qualitatif", § A. "Définir un corpus". *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*. Thèse de doctorat, université Paris IV Sorbonne. pp. 415-427.
- Boneau, I. & Eisenbeis, M. (2010). "Comprendre un cours universitaire en FLE *Cap-Univ*. Modules multimédia d'aide à l'intégration linguistique des étudiants". In Cadet, L., Goes, J. & Mangiante, J.-M. (dir.). *Langue et intégration - Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : Peter Lang. pp. 237-252.
- Bourdet, J.-F. (2006). "Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur". *Le français dans le monde - Recherches et applications*, n° 40. pp. 32-43.
- Bourguignon, C. (2006). "De l'approche communicative à l'approche communic' actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures". *Synergies Europe*, n° 1. pp. 58-73. Disponible en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
- Cappellini, M. (2013). "Un forum de discussion en ligne pour le développement de la compétence communicative interculturelle". *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 25. pp. 27-42. Disponible en ligne : <http://hal.univ-lille3.fr/hal-01307951/document>
- Cappellini, M. (2014a). *Modélisation systémique des étayages dans un environnement de tandem par visioconférence pour le français et le chinois langues étrangères - Une étude interactionniste et écologique du soutien au développement de la compétence de communication*. Thèse de doctorat, université Lille 3 SHS.
- Cappellini, M. (2014b). "Affordances et positionnements d'expertise dans un tandem par visioconférence". In Colon de Carvajal, I. & Ollagnier-Beldame, M. (dir.). *Actes du colloque Interactions Multimodales par Écran 2014*. pp. 28-40. Disponible en ligne : <http://hal.univ-lille3.fr/hal-01307972/document>
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Combe Celik, C. (2010). *Pratiques discursives dans une formation en ligne à la didactique du français langue étrangère*. Thèse de doctorat, université Stendhal-Grenoble 3.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Coste, D. (2004). "De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue". In Auchlin, A, Burger, M., Filliettaz, L., Grobet, A, Chler, J., Perrin, L., Rossari, C. & de Saussure, L. (dir.). *Structures et discours – Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec : Éditions Nota Bene. pp. 67-86.
- Dausendschon-Gay, U. (2010). "La construction interactive d'objets". In Macaire, D., Narcy-Combes, J.-P. & Portine, H. (dir.). *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*. Paris : Clé International. pp. 98-110.
- Dejean, C. & Sarré, C. (2017). "Favoriser l'engagement interactionnel des apprenants dans les échanges synchrones". In Guichon, N. & Tellier, M. (dir.). pp. 152-184.
- Denis, B. (2003). "Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?". *Distances et savoirs*, vol. 1, n° 1. pp. 19-46. Disponible en ligne : https://ds.revuesonline.com/gratuit/DS1_1_19-46.pdf
- Develotte, C. (2006). "Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique". *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 40. pp. 88-100. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00151851/document>
- Develotte, C. (2012). "L'analyse des corpus multimodaux en ligne : état des lieux et perspectives". *SHS Web of Conferences*, vol. 1. pp. 509-525. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00856522>
- Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. (2008). "Allô Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ? Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers le discours de ses usagers". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 2. pp. 129-156. <https://alsic.revues.org/892>
- Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (dir.) (2011). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*. Lyon : ENS Éditions.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2010). "Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues". *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 3. pp. 345-359. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-3-page-345.htm>
- Develotte, C., Mangenot, F. & Zourou, K. (2005). "Situating creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues". *ReCALL*, vol. 17, n° 2. pp. 229-244.
- Dooly, M. (2010). "Teacher 2.0". In Guth, S. & Helm, F. (dir.). *Telecollaboration 2.0*. Bern : Peter Lang. pp. 277-304.
- Dooly, M. (2016). "'Please remove your avatar from my personal space': competences of the telecollaboratively efficient person". In O'Dowd, R. & Lewis, T. (dir.). *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice*. New York : Routledge. pp. 192-208.
- Dooly, M. & Hauck, M. (2012). "Researching multimodal communicative competence in video and audio telecollaborative encounters". In Dooly, M. & O'Dowd, R. (dir.). *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange. Theories, Methods and Challenges*. Bern : Peter Lang. pp. 135-162.
- Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.

- Équipe Delic (2004). *Recherches sur le français parlé*, n° 18. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence.
- Fuchs, C., Hauck, M. & Müller-Hartmann, A. (2012). "Promoting learner autonomy through multiliteracy skills development in cross-institutional exchanges". *Language Learning & Technology*, vol. 16, n° 3. pp. 82-102. <http://llt.msu.edu/issues/october2012/fuchsetal.pdf>
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning*. Paris : Presses universitaires de France.
- Guichon, N. (2012a). *Vers l'intégration des Tic dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Guichon, N. (2012b). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches. Disponible en ligne : https://acedle.org/old/IMG/pdf/HDR_Nicolas_Guichon.pdf
- Guichon, N. (2013). "Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue en ligne : réflexions méthodologiques". *Éducation & didactique*, vol. 7, n° 1. pp. 101-116. <http://educationdidactique.revues.org/1679>
- Guichon, N. & Drissi, S. (2008). "Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques". *Recherches en didactique des langues et cultures (RDLC) - Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5. pp. 185-217. <https://acedle.org/old/spip.php?article1021>
- Guichon, N. & Hauck, M. (2011). "Teacher education research in CALL and CMC: more in demand than ever". *ReCALL*, vol. 23, n° 3. pp. 187-199.
- Guichon, N. & Tellier, M. (dir.) (2017). *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Didier.
- Hampel, R. & Stickler, U. (2005). "New skills for new classrooms: training tutors to teach language online". *Computer Assisted Language Learning*, vol. 18, n° 4. pp. 311-326.
- Hampel, R. & Stickler, U. (2012). "The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online classroom". *ReCALL*, vol. 24, n° 2. pp. 116-137.
- Hampel, R. & Stickler, U. (dir.) (2015). *Developing online language teaching. Research-Based Pedagogies and Reflective Practices*. New York : Palgrave Macmillan.
- Hauck, M. (2010). "Telecollaboration: at the interface between multimodal and intercultural communicative competence". In Guth, S. & Helm, F. (dir.). *Telecollaboration 2.0*. Oxford : Peter Lang. pp. 219-244.
- Herring, S. C. (2004). "Computer-mediated discourse analysis: an approach to researching online behavior". In Barab, S. A., Kling, R. & Gray, J. H. (dir.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. New York : Cambridge University Press. pp. 338-376.
- Hubbard, P. (2008). "CALL and the future of language teacher education". *Calico Journal*, vol. 25, n° 2. pp. 175-188.
- Hubbard, P. & Levy, M. (2006). "Introduction". In Hubbard, P. & Levy, M. (dir.). *Teacher Education in CALL*. Amsterdam : John Benjamins. pp. 3-20.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2002). "Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence". In Guir, R. (dir.). *Pratiquer les TICE - Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles : De Boeck. pp. 103-113.

- Kaufmann, J.-C. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales – 1/ Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Ladage, C. (2016). "L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés". *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (Ripes)*, vol 32, n° 2. <http://ripes.revues.org/1067>
- Lamy, M.-N. & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. New York : Palgrave MacMillan.
- Mangenot, F. (2013). "Les échanges en ligne comme secteur de pratiques et de recherches en ALAO : quelles problématiques, quelles évolutions ?" *Les Cahiers de l'ILOB*, vol. 5. pp. 3-21. Disponible en ligne : <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/Cahiers-Ilob.pdf>
- Müller-Hartmann, A. (2007). "Teacher role in telecollaboration: setting up and managing exchanges". In O'Dowd, R. (dir.). pp. 127-166.
- O'Dowd, R. (dir.) (2007). *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language teachers*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Ollivier, C. (2012). "Approche interactionnelle et didactique invisible. Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 15, n° 1. <http://alsic.revues.org/2402>
- Paveau, M.-A. (2015a). "Ce qui s'écrit dans les univers numériques – Matières technolangagières et formes technodiscursives". *Itinéraires*. 2014-1|2015. <https://itineraires.revues.org/2313>
- Paveau, M.-A. (2015b). "L'intégrité des corpus natifs en ligne. Une écologie postdualiste pour la théorie du discours". *Cahiers de praxématique*, vol. 59. pp. 65-90. <http://journals.openedition.org/praxematique/3359>
- Peraya, D. (2000). "Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées". In Alava, S. (dir.). *Cyberspace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation*. Bruxelles : De Boeck. pp. 17-44.
- 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 et université Stendhal-Grenoble 3.
- Reichert, T. & Liebscher, G. (2012). "Positioning the expert: Word searches expertise and learning opportunities in peer interactions". *The Modern Language Journal*, vol. 96, n° 4. pp. 599-619.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rivens Mompean, A. & Cappellini, M. (2015). "Teletandem as a complex learning environment: looking for a model". *Delta Journal of Education*, vol. 31, n° 3. pp. 633-663. Disponible en ligne : <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n3/1678-460X-delta-31-03-00633.pdf>
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation". *Language*, vol. 50, n° 4. pp. 696-735. Disponible en ligne : <https://www.jstor.org/stable/412243>
- Salam, P. L. (2011). *Apports d'un projet d'échanges en ligne à la formation en didactique du français langue étrangère*. Thèse de doctorat, université Stendhal-Grenoble 3.
- Shi, L., Stickler, U. & Lloyd, E. M. (2017). "The interplay between attention, experience and skills in online language teaching". *Language Learning in Higher Education*, vol. 7, n° 1. pp. 205-238.

Sloetjes, H. & Wittenburg, P. (2008). "Annotation by category–Elan and ISO DCR". In Calzolari, N., Choukri, K., Maegaard, B., Mariani, J., Odijk, J., Piperidis, S. & Tapias, D. (dir.). *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation*. Marrakech : ELRA. pp. 816-820.

Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford : Blackwell Publishing, 1995.

van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

Vial, S. (2013). *L'être et l'écran – Comment le numérique change la perception*. Paris : PUF.

Vidal, J. & Wigham, C. (2017). "Fournir des rétroactions en ligne". In Guichon, N. & Tellier, M. (dir.). pp. 128-151.

Vinagre, M. (2017). "Developing teachers' telecollaborative competences in online experiential learning". *System*, vol. 64. pp. 34-45. Résumé disponible en ligne : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X16304109>

ANNEXES

Annexes

Annexe 1. Captures d'écran en continu du scénario 2 de Valentin et Cécile

The screenshot shows a web interface with a yellow header bar labeled 'Scénario 2'. On the left, there are two vertical buttons: 'Navigation' and 'Administration'. The main content area features a large camera icon with a slash through it, indicating a video player. Below the icon, the title 'Scénario 2 : Les maires et leurs communes' is displayed. The text below the title discusses the importance of understanding the 'modalités de son élection' (election modalities) and mentions that abstention reached 36% in the 2014 municipal elections and 50% in the 2015 regional elections. A bold heading reads 'Elections : voter ou s'abstenir, il faut choisir !'. The text continues with a welcome message and a link to 'Travail final' (Final work). The final paragraph states that the scenario aims to gather opinions on voting and asks for feedback.

Navigation

Administration

Objectifs

Ce scénario va vous permettre de :

- Vous documenter et réfléchir à l'intérêt du vote
- Connaître des points de vue variés : celui des abstentionnistes et des partisans du vote blanc
- Réfléchir à la question du vote obligatoire
- Exprimer votre point de vue de manière personnelle

 Échangeons ! Une question ? Une incompréhension ? Besoin d'aide ? C'est ici !

Activité 1 : il faut voter !

Document:

Vous connaissez le  **Parti Socialiste français**? C'est le parti du Président de la République François Hollande. Voici une vidéo

faite par le PS : c'était pour les élections municipales de Mars 2014. Regardez la autant de fois que nécessaire et répondez aux questions.



Compréhension

- Voici des questions :)
- Allons plus loin dans la compréhension

Document 1:

France: citation de [Coluche](#) sur le vote.



"Si voter, changeait quelque chose, il y a longtemps que ça serait interdit"

Coluche

Compréhension

- Questions sur la citation de Coluche

Travail sur la langue

- Pour exprimer son opinion

 Mémo donner son opinion

Pour vous aider à retrouver des informations sur l'expression d'une opinion. Pour plus d'explications n'hésitez pas à poser des questions sur le forum "échangeons" !

- Mémo donner son opinion



Administration

Navigation

Administration

Production Exprimez vous !**Document 2:**

Québec : affiche de l'UCL (Union Communiste Libertaire) pour les élections fédérales de 2011

**Compréhension** Questions sur l'affiche de l'UCL**Production** Exprimez vous !**Document 3:**

Belgique : affiche de la Wallonie Libertaire, destinée à être collée dans la rue

**Compréhension** Questions sur l'affiche de la Wallonie Libertaire**Document 4:**Extraits de la 4ème de couverture du livre *Pour l'Abstention*, du syndicat CNT AIT

" (...) l'abstention consciente est un acte responsable de refus d'un système de domination (...)"

" (...) Le droit de vote constitue l'acte public d'allégeance du plus grand nombre au pouvoir de quelques uns."

" (...) le rituel électoral (...) n'a fait que renforcer le pouvoir d'une caste de possédants et l'exploitation de l'immense majorité des êtres humains".

" (...) parce que nous savons qu'un monde de solidarité, de partage – riche de sa diversité – est possible, nous appelons à la lutte contre le pouvoir par l'abstention et l'action directe. »

Compréhension

 Questions sur les extraits de Pour l'Abstention

Production

 Exprimez vous !

Activité 3 : il faut voter blanc !

Les **activités 1 et 2** vous ont fait réfléchir et vous exprimer sur les questions du vote et de l'abstentionnisme militant. Dans cette 3ème activité, nous vous proposons d'étudier une nouvelle question: celle du vote blanc! En effet, un groupe de citoyens a créé en 2010 une association: le **Parti du Vote Blanc**. Leur but ? La reconnaissance du **vote blanc** et la préparation des élections présidentielles de 2017.

**Activité 4 : est-ce qu'il faut rendre le vote obligatoire ?**

Bravo! Vous êtes arrivés à la dernière étape du scénario! Félicitations pour votre travail 😊! Lors de ces 3 activités, vous avez pu réfléchir aux questions du vote, de l'abstention et du vote blanc, et réagir à ces problématiques en exprimant vos points de vue. Vous allez, pour finir, découvrir différents avis donnés sur deux forum à propos du vote obligatoire: en avril 2015, Claude Bartolone, le président PS de l'Assemblée nationale a remis un rapport à François Hollande dans lequel il propose de rendre le vote obligatoire. C'est à cette proposition qu'ont réagi des internautes. Vous allez réagir, vous aussi, en nous donnant votre avis!

 Avis d'internautes. Extraits trouvés sur les forum des journaux Ouest France et Le Point à propos du vote obligatoire

Travail final: vous allez maintenant écrire votre texte et donner votre opinion sur le vote obligatoire. Est-ce que vous trouvez que la France a raison de réfléchir à cette question? Plus largement, est-ce d'après vous une démocratie doit obliger ses citoyens à voter à toutes les élections?

Voici des conseils pour rédiger votre texte:

- Utilisez le travail d'expression et les messages que vous avez produits tout au long de ce scénario en donnant vos points de vue: ils peuvent constituer les parties de votre texte
- Utilisez des connecteurs pour relier vos différentes idées
- Variez vos verbes et expressions pour exprimer votre opinion
- Appuyez vous sur votre expérience: le système politique de votre pays, votre façon d'exercer votre citoyenneté et de participer aux affaires publiques

Nous vous invitons à poster votre texte dans le forum, ou dans notre groupe Facebook pour de l'interactivité avec d'autres étudiants (à la fois du Master et de l'Open University 😊!)

 Forum travail final ! Espace d'expression pour poster votre texte

Activité 5 : Mieux se connaître !

Session de tutorat par visioconférence qui va nous permettre de:

- Se rencontrer
- Travailler sur la thématique de la ville de Marseille et environnement naturel
- Faire un feedback des apports mutuels de ce travail ensemble !

Evaluation

Navigation

Administration

3

Annexe 2. Fiche pour la session synchrone

SESSION SYNCHRONES
Les maires et leurs communes : La Ville de Marseille et son
patrimoine naturel
45 minutes

Activité 1 : La rencontre (5/10min)

Objectifs : Se rencontrer, faire connaissance

- Comment on s'appelle ? Où on habite ? Que fait-on dans la vie ? Comment avons-nous choisi d'étudier le français pour les Open U/ de faire un Master FLE pour les tuteurs ? Êtes-vous déjà allés en France ou dans un pays francophone?

Activité 2 : Introduction (2min)

Présenter notre séance : objectifs, thème, plan

Activité 3 : Les espaces naturels sauvages protégés. La ville de Marseille et le Parc National des Calanques (30min)

Objectifs : Connaître le patrimoine naturel de Marseille - Décrire oralement des images - Exprimer un ressenti

1/ Échanges d'informations (3min)

Vous connaissez Marseille ? Vous savez qui est son maire? Vous êtes déjà venus ici ? Vous savez que la ville de Marseille se situe dans le périmètre d'un parc protégé: le Parc National des Calanques ?

2/ Observez bien l'emblème des Parcs Nationaux Français et décrivez-le: quelle forme a l'emblème? De quels éléments est composée l'image ? Que symbolisent ces éléments ? (3min)

Pour les tuteurs: proposer quelques mots ou expressions qui aident à la description
Ex: photo, dessin, tableau, affiche, au milieu, à droite, à gauche, en haut, en bas, au premier plan, au second plan, coloré, clair, foncé, flou, je vois, je remarque, j'observe, il y a



Emblème des parcs nationaux français

Source : <http://www.calanques-paronational.fr/fr/nous-connaître>

3/ Observez la carte: décrivez-la. Que remarquez-vous? Quelles sont les 3 zones principales qui constituent le parc? Quelles villes sont concernées par la proximité du parc? (3min)



Source: GIP des Calanques

Pour les tuteurs: Infos à donner dans la discussion: Marseille, Aubagne (=La Penne sur Huveaune), Cassis et La Clotat font partie du Conseil d'administration du Parc: ces mairies le gèrent, avec d'autres acteurs publics (locaux et nationaux), et appliquent des décisions prises concernant la gestion du parc (réglementation par exemple)

4/ Voici des photos du Parc des Calanques. (10min)



- Choisissez en une et dites pourquoi vous l'avez choisie

- Décrivez-la.

- Imaginez que vous entrez dans la photo:

1. dites ce que vous faites là.
2. quel effet cet environnement produit sur vous.
3. Utilisez vos sens et dites ce que vous voyez, ce que vous entendez, ce que vous sentez, ce que vous touchez, et dites aussi ce que vous ressentez....

Pour les tuteurs: proposer quelques mots ou expression qui aident à interpréter une image
 Ex: J'ai l'impression que, il me semble que, je vois, je sens, je touche, j'entends, je perçois, je ressens, joie, bonheur, tristesse, inquiétude, magnifique, beau, banal, angoissant, laid

Activité 4: La ville de Marseille et l'activité industrielle environnante: l'usine de Gardanne et la pollution aux boues rouges (10min)

Objectifs: Découvrir un problème environnemental - Prendre position face à une problématique

L'usine de Gardanne contribue au développement de l'économie locale : non **seulement** en tant qu'employeur mais aussi parce qu'elle utilise les ressources **logistiques** environnantes (port de Marseille, réseau ferré) dans le cadre de l'**importation** quotidienne de 3000 tonnes de bauxite et de l'exportation de plus de 1200 tonnes de produits finis.

Cependant près de 144 500 personnes ont signé une pétition pour interdire les **rejets** toxiques de cette usine en mer au **cœur** du Parc National des Calanques. Pourtant ce traitement des résidus très économique et permet de rendre cette **usine** plus rentable et donc plus compétitive.

https://www.change.org/p/interdire-les-rejets-toxiques-dans-le-parc-national-des-calanques-bouesrouges?recruiter=281223971&utm_campaign=signature_receipt&utm_medium=email&utm_source=share_petition

Donner la consigne du déroulement des échanges

Comprenez-vous l'inquiétude des personnes qui signent cette pétition?

Les étudiants devront échanger d'abord entre eux autour de la question

je suis d'accord avec ça.

je ne suis pas d'accord avec ça

ils/elles devront trouver les points sur lesquels ils sont d'accord et les points sur lesquels il y a un désaccord.

Activité 5: auto-évaluation

- qu'est-ce qu'on a appris? A-t-on apprécié ce travail? Pour finir, chacun dit un mot pour dire ce qu'il ressent suite à la séance

POUR LES TUTEURS:

- Une **calanque** (**calancca** ou **calanço** en occitan ou provençal, **calancca** en corse et en italien, **cala** en catalan) est une formation géologique particulière se présentant sous forme d'un vallon étroit et profond à bords escarpés, en partie submergé par la mer. On les trouve sous cette forme autour de la Méditerranée, et sous ce nom dans le Sud-Est de la France. (Source Wikipédia)

- <http://www.calanques-parcnational.fr/fr>
- <http://www.calanques-parcnational.fr/fr/nous-connaître/carte-d-identite-du-parc-national>



- Pour les tuteurs: l'emblème est composé d'espèces végétales et animales. « L'emblème des parcs nationaux de France est un hymne à la vie. Il révèle, de l'infiniment petit à l'infiniment grand, son extrême diversité. Il porte en lui la richesse, la complexité et l'évolution de la vie. Il symbolise aussi la solidarité entre la nature et l'Homme (...) »
- http://www2.ac-lyon.fr/etab/colleges/col-69/kandelafr/site techno/image/Decrire_image.html

Annexe 3. Canevas d'entretien**Entretien semi guidé****1. À propos de vous**

- Qui êtes-vous ? D'où venez-vous ?
- Quel autre critère vous semble important pour vous définir ?
- Quel critère personnel vous semble pertinent pour vous définir en tant que formateur en langue ?

2. À propos de votre vécu linguistique et culturel

- Quelle(s) langue(s) parlez-vous ?
- Dans quel contexte ?
- Dans quelle mesure, à votre avis, le fait d'être bi/plurilingue affecte la manière dont vous interagissez avec les autres ?
- Dans quelle mesure, à votre avis, le fait d'être pluriculturel (ou monoculturel) affecte la manière dont vous interagissez avec les autres ?
- Dans quelle mesure, à votre avis, être plurilingue/pluriculturel affecte ou pas votre manière d'enseigner ?

3. À propos de vos études (quoi quand où comment)

- Qu'avez-vous étudié à l'école à l'université ?
- Où et comment avez-vous étudié ? Pouvez-vous décrire le contexte de vos études ?

4. Au sujet du programme de master

- Qu'est-ce qui vous a poussé à vous inscrire en master FLE ?

- Qu'est-ce qui vous attire dans l'enseignement du FLE ?

5. À propos d'une expérience d'enseignement (ou tout autre expérience professionnelle)

- Quelles sont vos précédentes expériences d'enseignement ou de travail ?

- Ce que vous avez aimé, pas aimé

- Réussites

- Rencontres

- Défis/réussites

- Rencontres importantes

6. À propos de l'enseignement des langues

- Parlez-moi de votre expérience en tant que formateur/apprenti formateur de langue

- Qu'est-ce qui vous a attiré ?

- Les hauts et les bas...

- Qu'est-ce qui est spécial dans l'enseignement des langues/cultures

- Qu'est-ce qui fait selon vous un bon formateur de langue ?

- Qu'est-ce qui est particulièrement intéressant pour vous dans le fait d'enseigner une langue ?

- Comment voyez-vous votre rôle en tant que formateur de langue ?

7. À propos de votre expérience en tant que formateur dans le programme [*nom université*] ?

- Premières impressions

- Réussites

- Défis

- Surprises

- Rencontres importantes

- Est-ce que vous avez approché de manières différentes les trois environnements avant les interactions : moodle, adobe connect et facebook ?

- Est-ce que votre manière d'être tuteur changeait selon l'environnement pendant les interactions : moodle, adobe connect et Facebook ?

- Est-ce que certains environnements ont contraint votre action ?

- Est-ce que certains environnements ont favorisé ou défavorisé certains types d'action ?

- Est-ce que vous avez établi un meilleur contact sur Moodle, Adobe, Facebook ?

- Est-ce que vous avez développé un lien socio-affectif sur Moodle, Adobe, Facebook ?

- Pourquoi...

- Guider la compréhension, expliquer les consignes, donner du feedback, etc.

8. À propos de votre identité et votre manière d'enseigner

- Dans quelle mesure les critères suivants :

- Genre/orientation sexuelle

- Arrière-plan linguistique

- Arrière-plan culturel/ethnique/religieux

- Orientations politiques

Ont joué un rôle dans la manière dont vous avez approché les différentes tâches dans le projet ?

- Sélection des sujets et sources pour vos scénarios

- Élaboration du matériel pédagogique (tâches)

- Interactions avec les étudiants

- Conduite des sessions synchrones

9. À propos de l'avenir

- Qu'espérez-vous après avoir fini votre master ?

10. Conclusion

- Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

NOTES

1. Voir, par exemple, le récent projet européen Evaluate. <http://www.evaluateproject.eu/>

2. Faute de place, nous ne traiterons pas des explicitations.

3. Pour une discussion plus détaillée de ces liens entre le modèle inférentiel de la communication et une approche écologique, voir Cappellini (2014a : 80-87 et 180-189).

4. Nous reproduisons en annexe le scénario tel qu'il se présente dans le bloc de Moodle.

5. Le canevas d'entretiens est présenté en annexe 3.

6. Tous les noms employés sont des pseudonymes.

7. Le deuxième tuteur n'a pas souhaité nous accorder un entretien.

8. Les embrayeurs "ont la propriété générale de désigner un objet par le rôle qu'il joue dans l'énonciation" (Ducrot & Schaeffer, 1995 : 728). Parmi les embrayeurs, l'on compte les déictiques et les "expressions personnelles" (ibid.) désignant le locuteur et les interlocuteurs.

9. Nous transcrivons en suivant la convention de transcription présentée dans Équipe Delic (2004), inspirée de Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987).

10. Un feedback négatif indirect est un feedback indiquant que la production, dans ce cas la réponse, présente un ou plusieurs éléments incorrects, mais sans fournir la réponse correcte, ce qui laisse à l'apprenant la possibilité de s'auto-corriger.

11. <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/publications.php>

RÉSUMÉS

Le présent article relate une étude exploratoire des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans un dispositif de télécollaboration s'appuyant sur plusieurs environnements numériques. Plus précisément, l'un des objectifs de cette contribution est d'élaborer une méthode pour l'observation des traces des compétences techno-sémio-pédagogiques des tuteurs dans différents environnements. Ainsi, dans le cadre de la théorie de la pertinence, nous étudions les réalisations des régulations pédagogiques par un binôme d'apprentis tuteurs à travers les affordances, d'une part, d'une plateforme d'apprentissage asynchrone et, d'autre part, d'une plateforme de webconférence. En nous appuyant sur des données venant de la captation des échanges et de retours réflexifs des apprentis tuteurs, nous comparons les réalisations des régulations pédagogiques afin de comprendre si certaines dynamiques interactionnelles sont communes à plusieurs environnements. Nos analyses montrent qu'en ce qui concerne les consignes, les apprentis tuteurs spécialisent entièrement leurs actions en fonction des environnements. Au contraire, dans le cas des feedbacks, certaines dynamiques sont transversales aux deux environnements. Nous proposons enfin une discussion sur la portée épistémologique et méthodologique de l'étude et ses résultats.

Our article presents an exploratory study on trainee teachers' techno-semio-pedagogical competence within a telecollaboration project exploiting different digital environments. More precisely, one of our objectives is to formulate a method to observe evidence of teachers' techno-semio-pedagogical competences in different environments. Within a relevance theory framework, we study how a pair of trainee teachers produces pedagogical regulations through the affordances of two environments: an asynchronous learning management system on the one hand and a webconferencing platform on the other hand. Our data come from the recording of the exchanges within these two environments and from trainee teachers' self-reflective data. We compare the production of pedagogical regulations in order to understand if some interactional dynamics are present across the environments. Our analyses show that for instructions, trainee teachers entirely adapt their actions to the environments. On the contrary, in the case of feedbacks, some interactional dynamics are present across the two environments. We end the paper with a discussion on the epistemological and methodological significance of our study and its results.

INDEX

Thèmes : Recherche

Mots-clés : tutorat en ligne, régulation, télécollaboration, interaction, tutorat en ligne

Keywords : regulation, telecollaboration, interaction

AUTEURS

MARCO CAPPELLINI

Marco Cappellini est maître de conférences en didactique du français langue étrangère à l'université Aix-Marseille et membre du laboratoire Parole et langage (UMR 7309). Ses champs de recherche principaux sont l'utilisation de la CMO pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, la communication exolingue, l'apprentissage des langues en tandem, l'autonomie de

l'apprenant.

Affiliation : Aix-Marseille Université, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France.

Courriel : marco.cappellini@univ-amu.fr

Adresse : laboratoire Parole et langage, 8 avenue Pasteur, Aix en Provence, France.

CHRISTELLE COMBE

Christelle Combe est maîtresse de conférences en sciences du langage, spécialité didactique du français langue étrangère. Ses activités de recherche s'intéressent principalement aux interactions en ligne en contexte pédagogique (formation en ligne des enseignants de FLE, didactique du FLE via une plateforme multimodale, pédagogie non-formelle du FLE via les réseaux socio-numériques) et hors contexte pédagogique. Elle s'intéresse également à la réflexion sur les outils d'analyse qui s'offrent au chercheur en sciences du langage et à la démarche méthodologique de la recherche en communication médiée par la technologie : le recueil des corpus, les outils de l'analyse sémio-linguistique qualitative.

Affiliation : Aix-Marseille Université, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France.

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

Courriel : christelle.combe@univ-amu.fr

Adresse : laboratoire Parole et langage, 8 avenue Pasteur, Aix en Provence, France.

Emile/CLIL, EMI vs TCC : des espaces de recherche si proches et si lointains

CLIL, EMI vs CLT: so near-so far

Stéphanie Roussel et André Tricot

Les auteurs tiennent à remercier Danielle Joulia et John Sweller, co-auteurs de l'étude présentée et analysée dans le présent texte, ainsi que leurs collègues de l'université de Bordeaux, Adeline Guyonnet et Ayaal Herdam, qui, en nous ouvrant les portes de leur salle de cours, ont contribué à faciliter la collecte de données. Merci également aux experts pour leurs commentaires pertinents.

1. Introduction

- 1 La didactique des langues est l'espace de recherche qui prend pour objet l'enseignement-apprentissage des langues. Elle se nourrit de nombreuses sciences et disciplines comme la linguistique, la sociologie, la psychologie, etc. L'objet de recherche "langue étrangère" définit également, au sein de la didactique des langues, les espaces qui l'observent. L'apprentissage simultané de la langue étrangère et d'un contenu disciplinaire constitue l'objet du champ de recherche de l'"Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère" (Emile en français ou *content and language integrated learning*, CLIL, en anglais), et l'enseignement d'une discipline par le médium d'une langue étrangère, principalement l'anglais, celui d'EMI (*English as a medium of instruction*). La psychologie cognitive, notamment la théorie de la charge cognitive (TCC) étudie, quant à elle, les processus cognitifs, dont ceux qui sont impliqués dans l'apprentissage par enseignement de toutes les disciplines, y compris des langues étrangères. Elle s'invite parfois, accompagnée de la démarche expérimentale qui la caractérise, dans les champs précédemment cités, et peut servir de cadre théorique aux réflexions et aux études.
- 2 Nous proposons ici de "chausser plusieurs paires de lunettes" (Emile/CLIL, EMI et TCC) pour observer l'enseignement-apprentissage des langues lié à une discipline. Nous

tenterons de rendre compte de la façon dont les chercheurs de ces différents espaces de recherche répondent à une même question : est-il possible d'apprendre simultanément une langue étrangère et un contenu spécifique à une discipline ? Des enseignants, des responsables de formation ou de politique éducative, mais aussi des élèves et sans doute leurs parents, peuvent se poser cette question. Nous soulignerons les convergences et les divergences entre les différentes démarches scientifiques qui abordent la question, mais aussi entre les résultats obtenus.

- 3 Nous verrons que les domaines Emile/CLIL et EMI ont d'incontestables points communs, notamment parce qu'ils interrogent le lien entre apprentissage d'une langue et apprentissage d'une discipline d'un point de vue pédagogique et politique, et que les études s'inscrivent largement dans ces contextes. Cependant, il peut être très éclairant 1) d'interroger ce lien d'un autre point de vue : celui des processus d'apprentissage, comme sait le faire la psychologie cognitive et notamment la TCC (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011 ; Sweller, 2016) et 2) d'utiliser une méthodologie expérimentale, moins sujette aux variables contextuelles. Nous verrons ainsi que, d'un point de vue méthodologique, didactique, mais aussi scientifique et épistémologique, ces espaces de recherche s'interrogent, puis tantôt s'accordent, tantôt s'ignorent, et que ces convergences et divergences contribuent finalement à une compréhension plus profonde des processus à l'œuvre, lorsqu'il est question d'apprendre ou d'enseigner une langue étrangère dans le contexte spécifique d'une discipline donnée.

2. Emile/CLIL et EMI : des limites floues

2.1. Emile/CLIL

- 4 Cette approche pédagogique, encouragée par la Commission européenne, est de plus en plus présente dans les systèmes éducatifs (cf. le rapport Eurydice, 2006). Il existe d'ailleurs plusieurs versions de ces pédagogies intégrées, allant d'une version dite "strong", proche de l'immersion, qui privilégie la transmission du contenu dans la langue étrangère, à une version dite "weak", où la part d'enseignement explicite de la langue étrangère est plus importante (Ball, 2009). Dans les approches Emile/CLIL l'objectif est, entre autres, d'augmenter la motivation des apprenants : il s'agit, en effet, de "motiver les élèves à l'apprentissage des langues grâce à leur utilisation d'un point de vue pratique (objectifs linguistiques)" (rapport Euridyce, 2006 : 22). L'équilibre entre l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère et de la discipline est alors recherché (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008). Coyle, Hood et Marsh (2010 : 1) définissent Emile/CLIL comme

une approche doublement focalisée, dans laquelle une langue additionnelle est utilisée pour l'apprentissage et l'enseignement à la fois d'un contenu et d'une langue (notre traduction).

Content and language integrated learning is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language.

- 5 À ce domaine de recherche s'ajoute celui d'EMI.

2.2. EMI

- 6 Shaw (2013) rappelle qu'il importe de distinguer EMI, où la langue anglaise est uniquement un vecteur efficace de communication, et Emile/CLIL où la dimension

pédagogique pour soutenir l'apprentissage de la langue étrangère reste présente. Cette problématique est d'ailleurs toujours au cœur des débats dans les universités lorsqu'il s'agit, pour des raisons d'internationalisation des formations, de dispenser des cours disciplinaires en langue étrangère. Alors que Emile/CLIL concerne plutôt l'enseignement secondaire, EMI concerne surtout l'enseignement supérieur. Il s'agit, comme l'indique clairement l'acronyme (*English as a medium of instruction*) d'enseigner un contenu disciplinaire en langue étrangère, notamment en anglais (Jiménez-Muñoz, 2016 ; Airey, 2004, 2012). En ce sens EMI se rapproche de Emile/CLIL, du moins dans sa version "strong". Jiménez-Muñoz (2016), Airey (2004, 2012) reconnaissent d'ailleurs que EMI dans le supérieur poursuit les mêmes objectifs politiques (d'internationalisation, de professionnalisation) que CLIL. Mais le débat porte, d'une part, sur la difficulté des enseignants des disciplines à adapter leur contenu à une transmission en langue étrangère et à faire face aux difficultés d'étudiants de niveaux hétérogènes et, d'autre part, sur l'apprentissage de la langue étrangère dans ces contextes, dans lesquels on suppose que le fait d'assister à un cours en langue étrangère permet de l'apprendre. Les chercheurs du domaine (Airey, 2004, 2012 ; Jiménez-Muñoz, 2016) soulignent, d'ailleurs, la nécessité d'une pédagogie et d'ajustements adaptés, inspirés des programmes CLIL (*task-based instruction, language support, student-led tasks*) lorsqu'il s'agit de mettre en place des cours en langues étrangères dans l'enseignement supérieur. La frontière entre EMI ou Emile/CLIL est ainsi ténue.

3. Résultats de recherches, convergences et divergences : l'exemple de la controverse autour de CLIL

- 7 Les recherches autour de CLIL sont nombreuses et insistent sur les bénéfices de cette approche pour l'apprentissage à la fois de la langue et du contenu. Elles justifient d'ailleurs politiquement, dans l'enseignement supérieur, la mise en place d'enseignements en langue étrangère, mais devraient également, à notre sens, justifier la mise en place de supports pédagogiques de type CLIL (Dale & Tanner, 2012), ce qui n'est, loin s'en faut, pas toujours le cas.
- 8 Derrière les appellations CLIL ou Emile se cachent des pratiques pédagogiques très différentes. Pour le seul espace anglophone, on trouve une multiplicité de dénominations, de *Dual Focussed Instruction*, de *Teaching Content through a Foreign Language*, de *Content Based Language Teaching*, en passant par *Bilingual Content Teaching* (Gravé-Brousseau, 2011 : 4).
- 9 Et ce qui est souvent difficile à trouver, c'est :
 l'équilibre entre l'enseignement de la langue et celui du contenu, la nature des langues cibles concernées, des objectifs pédagogiques, des caractéristiques des participants, et les approches pédagogiques (Cenoz, Genesee & Gorter, 2013 : 243, notre traduction).
The balance between language and content instruction, the nature of the target languages involved, instructional goals, defining characteristics of student participants, and pedagogical approaches.
- 10 Les étudiants qui ont suivi des programmes intégrés disposent, d'après les chercheurs du domaine, de meilleures compétences en langue que ceux qui ne suivent pas ces programmes (Dalton-Puffer, 2011). Leur lexique serait, par exemple, plus riche aussi

bien en production qu'en compréhension, ils disposeraient d'un répertoire stylistique plus large et leurs productions orales seraient plus fluides et plus précises (Dalton-Puffer 2007, 2011). La compétence de lecture est également affectée positivement par les approches intégrées (Jiménez-Catalán & Ruiz de Zarobe, 2009). Concernant l'acquisition du contenu, les résultats sont cependant moins convaincants. Certaines études (van de Craen, Ceuleers & Mondt, 2007 ; Vollmer et al., 2006, cités par Dalton-Puffer, 2011) montrent que les élèves *CLIL* ont de meilleures connaissances disciplinaires que leurs pairs, mais d'autres recherches ne montrent aucune différence entre les deux types d'apprenants (Jäppinen, 2005 ; Badertscher & Bieri, 2009). Dans le secondaire, comme dans le supérieur, les doubles diplômes et doubles cursus se multiplient. On pourrait donc penser que l'affaire est entendue. À propos de l'efficacité des approches intégrées, les débats entre les chercheurs sont pourtant virulents (cf. Bruton, 2013 et la réponse de Hüttner & Smit, 2014 ; Cenoz, Genesee & Gorter, 2013 et la réponse de Dalton-Puffer et al., 2014). Ce qui est certain, c'est que ce débat n'apporte pas de réponse tranchée à la question "peut-on apprendre à la fois une langue étrangère et un contenu spécifique ?", ni à la question de savoir pourquoi (Roussel & Gaonac'h, 2017). Bruton (2013 : 588) avance sur le ton de l'ironie que l'argument majeur en faveur de *CLIL* serait l'argument "deux pour le prix d'un" (*a fundamental CLIL argument: two-for-the-price-of-one*), qui est, certes, commercialement très attrayant, mais peut laisser planer un doute quant à la qualité de la marchandise. Ce même chercheur tout comme d'autres (Dallinger et al., 2016 ; Piesche et al., 2016) relève plusieurs biais dans les études qui portent sur les approches *CLIL* : les étudiants non-*CLIL* servent de groupe contrôle, les étudiants *CLIL* sont sélectionnés, seuls les meilleurs apprenants ou les plus motivés participent à ces programmes, les enseignants sont plus engagés et la réussite est sans doute à chercher du côté de ce qui se passe dans la classe. Ce qui amène à penser que ces résultats sont probablement fortement dépendants des contextes et donc difficilement généralisables.

- 11 Aurions-nous là un début de réponse à la question de savoir pourquoi *CLIL* fonctionne dans certaines situations ? Parce que les étudiants sont sélectionnés, plus exposés à la langue, pour des raisons qui touchent à la pédagogie ? Le fait d'apprendre un contenu en langue étrangère ne serait donc pas l'unique raison de ce succès annoncé ?
- 12 Dans les toutes dernières études qui s'intéressent à *CLIL*, les chercheurs commencent à poser la question de la charge cognitive qui pourrait être occasionnée par un apprentissage simultané de la langue étrangère et de la discipline. Ainsi, après l'exposé de leurs résultats (plutôt mitigés sur *CLIL*), Piesche et al. (2016 : 114) concluent
le traitement simultané du contenu et de la langue pourrait avoir surchargé la mémoire de travail et ainsi conduit à de plus faibles gains d'apprentissage (cf. théorie de la charge cognitive, Sweller et al., 2011) (notre traduction).
Simultaneously processing content and language might have put an overload on (...) working memory capacity leading to smaller learning gains (cf. cognitive load theory, Sweller et al., 2011).
- 13 De notre point de vue, ce questionnement peut tout aussi bien concerner l'approche *EMI*.
- 14 À ce stade de la réflexion, on se dit qu'on aurait bien besoin d'un cadre théorique solide, voire d'une méthodologie de recherche rigoureuse et d'expérimentations contrôlées pour y voir plus clair, c'est-à-dire éliminer les variables contextuelles et surtout répondre à la question de savoir s'il est possible d'apprendre à la fois une

langue étrangère et un contenu spécifique. La théorie de la charge cognitive serait-elle alors un bon candidat ?

4. CLIL et la théorie de la charge cognitive : une rencontre instructive

4.1. Un conflit théorique

- 15 Concernant les approches CLIL et les virulents débats qu'elles suscitent, on peut se poser la question de leur fondement théorique, qui est finalement la question de fond qui sous-tend l'apprentissage en général et celui des langues étrangères en particulier : doit-on, peut-on apprendre une langue par simple immersion et exposition, c'est-à-dire de manière implicite ? Les théories de l'acquisition d'une langue étrangère, le constructivisme, la théorie de l'input (Krashen, 1985), l'approche interactionniste (Gass & Mackey, 2007), l'approche naturaliste (Krashen & Terrell, 2000), les approches communicative et actionnelle répondent par l'affirmative et défendent le point de vue selon lequel les conditions d'acquisition de la langue étrangère doivent être les plus proches possible de celles dans lesquelles l'individu apprend sa langue maternelle.
- 16 La psychologie évolutionniste a également répondu à cette question, mais plutôt par la négative. La TCC repose sur l'expérimentation et s'intéresse aux apprentissages académiques dans tous les domaines (Sweller, 2016), dont celui des langues étrangères (Moussa-Inaty, Ayres & Sweller, 2012 ; Kyun, Kalyuga & Sweller, 2013 ; Roussel, Joulia, Tricot & Sweller, 2017). Cette théorie repose sur le principe selon lequel la mémoire de travail a une capacité limitée et ne peut donc traiter qu'un nombre limité d'informations nouvelles simultanément. Elle distingue également, en s'appuyant sur les travaux de Geary, deux types de connaissances : les connaissances "primaires", dont fait partie la langue maternelle apprise dans l'enfance, (Geary, 2005, 2008, 2012 ; Tricot & Sweller, 2014 ; Sweller, 2016), qui ne nécessitent pour être apprises ni effort, ni conscience, ni motivation particulière, et les connaissances "secondaires" (la lecture, l'écriture, les mathématiques, etc.), dont fait partie la langue étrangère lorsqu'elle est apprise en milieu scolaire, à l'âge adulte ou tardivement dans l'enfance, et qui exigent de l'individu qu'il soit attentif, motivé et qu'il contrôle consciemment ses processus d'apprentissage (cf. Tableau 1).

Tableau 1 – Caractéristiques des connaissances primaires et des connaissances secondaires (Geary, 2005, 2008, Tricot & Sweller, 2014).

	Connaissances primaires	Connaissances secondaires
Utilité	Adaptation à l'environnement social, vivant, et physique	Préparation à la vie future (sociale, de travail)
Attention	Peu importante	Très importante
Apprentissage	Inconscient, sans effort, rapide Fondé sur l'immersion, les relations sociales, l'exploration, le jeu	Conscient, avec effort, lent Fondé sur l'enseignement, la pratique délibérée, intense, dans la durée

Motivation	Pas besoin de motivation (ou motivation intrinsèque)	Motivation extrinsèque souvent nécessaire
Généralisation	Oui	Très difficile
Exemples	Reconnaissance des visages, langage oral	Langage écrit, mathématiques

- 17 Ainsi, apprendre un contenu spécifique en droit, en économie, ou en informatique en langue étrangère revient à chercher à apprendre deux types de connaissances secondaires à la fois, ce qui, théoriquement, devrait représenter un défi cognitif important et surcharger la mémoire de travail de l'apprenant. Sur ce point, la TCC est donc très claire et prend le contre-pied des théories classiques de l'acquisition d'une langue étrangère. Elle plaide, du moins à l'âge adulte et en milieu scolaire, pour un apprentissage séparé de ces deux types de connaissances, à l'opposé des théories de l'acquisition classiques qui prédisent les bénéfices de *CLIL*. De plus, de nombreuses recherches en psychologie cognitive traitent des situations de "double tâche" et montrent qu'elles mettent les élèves en difficulté chaque fois que l'une des deux tâches n'est pas fortement automatisée (voir Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007).

4.2. Des données empiriques contradictoires ?

- 18 Pour illustrer la manière dont les champs de recherche Emile/*CLIL* et *EMI* d'un côté, et TCC de l'autre, peuvent se rencontrer, nous présentons ici les résultats de trois expérimentations (Roussel et al., 2017) qui portent sur la lecture d'un texte juridique en langue étrangère (allemand ou anglais) par des étudiants en droit, et sur la lecture d'un texte sur le langage d'assemblage par des étudiants en informatique. Dans les trois expérimentations (cf. Tableau 2), les étudiants ont été répartis en trois groupes comparables du point de vue de leur niveau en langue étrangère après un pré-test de langue. Les étudiants devaient lire un texte portant sur leur domaine de spécialité (la Cour de justice de l'Union européenne pour les étudiants en droit et le langage d'assemblage pour les étudiants en informatique) dans le but d'apprendre autant que possible la langue spécifique et le contenu lié à leur discipline. Le texte a été présenté à chaque groupe expérimental dans l'une des trois modalités suivantes : en français, en langue étrangère, dans une version bilingue (cf. Figure 2).

Tableau 2 – Protocole expérimental.

	Expérimentation 1 (n = 102)	Expérimentation 2 (n = 84)	Expérimentation 3 ² (n = 108)
Pré-tests	Allemand/droit	Anglais/droit	Anglais/informatique
Domaine	Cour européenne de justice	Cour européenne de justice	Langage d'assemblage

Condition de contrôle (1)	Texte en français	Texte en français	Texte en français
Condition (2)	Texte en allemand	Texte en anglais	Texte en anglais
Condition (3)	Texte en allemand avec la traduction en français	Texte en anglais avec la traduction en français	Texte en anglais avec la traduction en français
Post-tests	Langue + Contenu + Transfert	Langue + Contenu + Transfert	Langue + Contenu + Transfert

- 19 Dans toutes les conditions expérimentales les mots et expressions clés étaient soulignés et présentés en gras. Dans la condition bilingue, des flèches reliaient les mots et expressions clés à leur équivalent français (cf. Figure 2).

Figure 2 – Présentation de la condition 3.

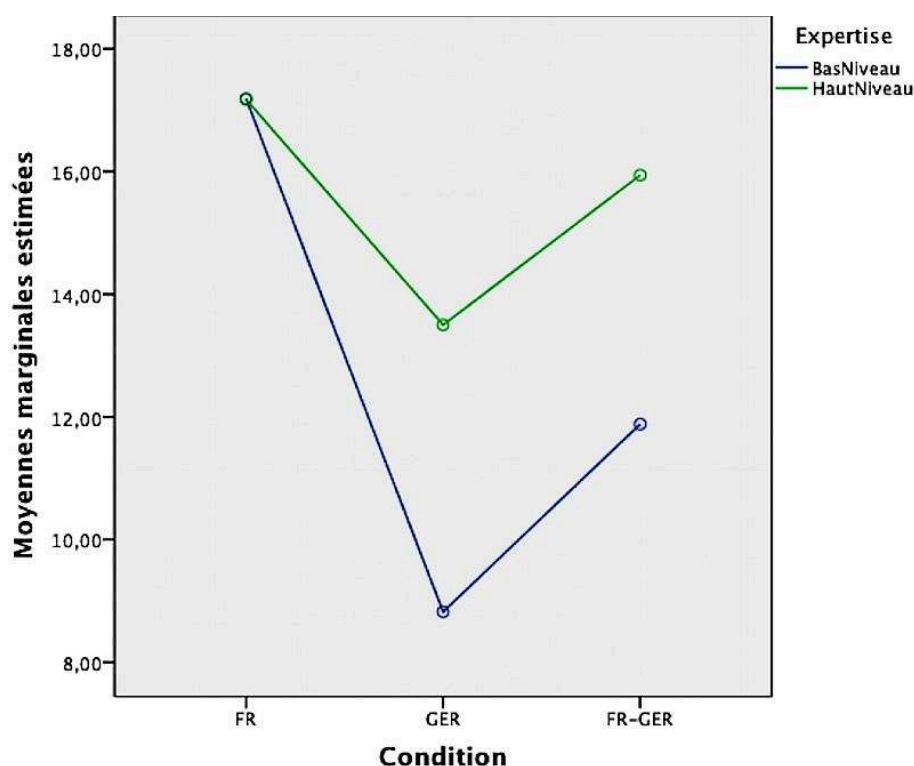
<p>Die <u>häufigsten</u> Klageformen sind:/Les formes de recours <u>les plus fréquentes</u> sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Klage wegen Vertragsverletzung (<u>es wird geprüft</u>, ob die Mitgliedstaaten ihren unionsrechtlichen Verpflichtungen <u>nachgekommen sind</u>) <p><u>le recours en manquement</u> (<u>on vérifie</u>, si les États membres <u>ont respecté les obligations du droit communautaire</u>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Nichtigkeitsklage (im Fall der Rechtswidrigkeit von Gemeinschaftshandlungen überprüft) <p><u>le recours en annulation</u> (En cas d'illégalité des actes communautaires)</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Untätigkeitsklage (im Fall der rechtswidrigen Untätigkeit der gemeinschaftlichen Institutionen) <p><u>le recours en carence</u> (en cas d'inaction illégale des institutions communautaires)</p>

- 20 Après un temps de lecture du texte (environ 15 minutes), les participants ont été soumis à plusieurs post-tests mesurant la quantité de termes et d'expressions spécifiques compris et la compréhension du contenu disciplinaire. Il s'agissait de savoir dans quelle condition expérimentale les étudiants apprendraient le plus sur la langue étrangère et sur le contenu. Une analyse de variance a été conduite pour tester l'effet des conditions expérimentales sur les performances des étudiants au post-test de langue et au post-test de contenu. Les résultats (cf. Roussel et al., 2017) montrent principalement que :

1. les étudiants obtiennent le meilleur score au test de langue lorsqu'ils lisent le texte dans la version bilingue ;

2. les étudiants obtiennent les meilleurs scores au test vérifiant leur compréhension du contenu lorsqu'ils lisent le texte dans leur langue maternelle ;
3. à aucun moment la condition "immersive" (texte lu dans la langue étrangère seule) n'est apparue comme la condition la meilleure pour un certain type de participants en vue d'apprendre la langue ou le contenu.
- 21 Nous avons également cherché à savoir si le niveau initial dans la langue étrangère pouvait relativiser ces résultats, c'est-à-dire si les étudiants les plus compétents en langue étrangère pouvaient avoir de meilleurs résultats aux deux post-tests (langue et contenu) quand ils lisaient uniquement en langue étrangère. Nos résultats montrent clairement que non. Nous n'avons, pour les trois expérimentations, trouvé aucun effet d'interaction entre le niveau initial en langue étrangère et les conditions expérimentales. Cela signifie que le *pattern* de résultats des participants aux post-tests est le même quel que soit leur niveau initial. Les étudiants les plus compétents ont naturellement de meilleurs scores aussi bien au post-test de langue qu'au post-test de contenu dans toutes les conditions expérimentales que leurs pairs moins compétents en langue étrangère et il semblerait qu'ils "souffrent" moins lorsqu'ils lisent le texte uniquement en langue étrangère, mais nous n'avons pas trouvé d'effet d'expertise renversé (*expertise reversal effect*) : les experts ne sont pas meilleurs dans la condition "lecture en langue étrangère uniquement" que dans les autres conditions. C'est ce qu'illustre le graphique ci-dessous (cf. Figure 1), sur lequel les scores des apprenants les plus compétents en langue étrangère au post-test de contenu sont représentés en vert et ceux des apprenants les moins compétents en bleu.

Figure 1 – Moyennes marginales estimées (/20) pour le post-test de contenu dans l'expérimentation 1.



- 22 Quel que soit leur niveau en langue étrangère les apprenants ont des scores identiques au post-test de contenu lorsqu'ils lisent le texte en français. Cette condition est la

condition de contrôle. Dans la condition expérimentale où le test est présenté en langue étrangère uniquement, il apparaît que les apprenants les plus compétents en langue étrangère ont de bien meilleurs scores au test mesurant la compréhension du contenu que leurs pairs moins compétents. Les scores des participants dans la condition expérimentale où le texte est présenté dans les deux langues sont particulièrement intéressants. On constate le même écart de scores que pour la condition "lecture en langue étrangère uniquement" entre les apprenants les plus compétents et les autres, ce qui permet de supposer que le fait de partager son attention entre la compréhension de la langue (la lecture de la traduction en français) et la compréhension du contenu occasionne une charge cognitive très importante pour les étudiants dont les connaissances en langue étrangère sont les plus fragiles, même si cette condition conduit à de meilleures performances que la condition en langue étrangère seule.

- 23 Les résultats de notre étude semblent sans appel. La condition immersive n'est jamais la meilleure, du moins quand on se situe au niveau de la tâche d'apprentissage.
- 24 Doit-on apprendre le contenu séparément ou existe-t-il des moyens pour apprendre simultanément la langue étrangère et le contenu, à quelles conditions ? Où se situe alors la vérité et quel impact pour les pratiques enseignantes ? Peut-on, doit-on sacrifier les apprentissages aussi bien de la langue que du contenu sur l'autel de la communication et du contexte international qui ne nécessitent que rarement une maîtrise précise de la langue étrangère ?

5. Conclusion

- 25 Comme souvent, la vérité se présente sous la forme d'un clair-obscur. Les différents espaces de recherche présentés posent différemment la question de savoir s'il est possible d'apprendre simultanément une langue étrangère et un contenu disciplinaire spécifique et les méthodes utilisées sont différentes. Par conséquent, les réponses apportées sont différentes. Si les études conduites sur les programmes *CLIL* ont souvent une forte validité écologique, elles pèchent parfois par manque de rigueur : les élèves et les dispositifs comparés ne sont pas forcément strictement comparables. Les résultats dépendent donc fortement des contextes, et sont difficilement répliquables. Les études conduites dans le domaine de la psychologie cognitive sont tout le contraire : elles apportent une plus grande rigueur méthodologique, leur validité interne est plus forte, elles isolent les variables contextuelles, mais elles présentent de très sérieux défauts de validité écologique, de réalisme même. On peut leur reprocher d'être artificielles, caricaturales ou loin du terrain, et même de montrer ce qu'on sait déjà (on comprend mieux un contenu en langue maternelle qu'en langue étrangère). Confronter directement des résultats à forte validité interne à des résultats à forte validité écologique n'a à peu près aucun sens. Cependant, pour cerner ce qui est à l'œuvre dans des situations réelles, par exemple quand on essaie d'apprendre un contenu dans une langue étrangère, les deux types d'études sont nécessaires. Peut-être, dans un premier temps, pourrions-nous tenter de rapprocher ces espaces de recherche en rapprochant nos questions, et en nous intéressant beaucoup plus au "pourquoi". Au lieu de nous demander si un dispositif (*Emile/CLIL* ou *EMI*) est efficace, nous pourrions nous demander pourquoi il peut être efficace et à quelles conditions. En tentant de répondre au pourquoi nous serions assez probablement capables d'émettre des hypothèses

explicatives, dont certaines pourraient être convergentes entre différents espaces de recherche, et même testées empiriquement.

- 26 Dans les trois expérimentations présentées, qui ont pour cadre théorique la TCC, c'est la tâche d'apprentissage (telle qu'elle pourrait être proposée en contexte *EMI*) qui est observée, et non un programme *CLIL* testé sur plusieurs années. Dans ce cas, sans aucune pédagogie ni support, il est peu probable que, comme le montre notre étude, l'exposition à un contenu en langue étrangère conduise à de meilleurs apprentissages. Si, en revanche, comme c'est souvent le cas dans le contexte *CLIL*, on prend sous la loupe l'appareil pédagogique qui entraîne les apprenants à apprendre dans la langue étrangère, sur plusieurs années, avec toutes les précautions pédagogiques et politiques inhérentes à ce genre de programme, il est sans doute possible de voir le bénéfice de ces approches.
- 27 Ce que nous voulions dire ici est que la raison majeure pour laquelle ces approches peuvent fonctionner ne réside probablement pas dans le fait qu'une discipline est enseignée ou apprise dans une langue étrangère, mais est sans doute plutôt liée à des raisons plus contextuelles et plus didactiques, comme l'implication des élèves et des enseignants, les scénarios pédagogiques adaptés, etc. Dire que le fait d'enseigner une discipline dans une langue étrangère a un impact important sur l'apprentissage de la langue étrangère est sans doute scientifiquement faux. Ce qui est vrai, en revanche, c'est que cet enseignement peut être réalisé dans certaines conditions (pédagogiques) qui favorisent à la fois l'apprentissage de la langue étrangère et du contenu, et que les différentes variables qui conditionnent la réussite de cet apprentissage sont difficilement isolables.

BIBLIOGRAPHIE

- Airey, J. (2004). "Can you teach it in English? Aspects of the language choice debate in Swedish higher education". In Wilkinson, R. (ed.). *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht : Universitaire Pers. pp. 97-108.
- Airey, J. (2012). "'I Don't Teach Language': The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden". *AILA Review*, vol. 25. pp. 64-79.
- Badertscher, H. & Bieri, T. (2009). *Wissenserwerb im content-and-language integrated learning*. Bern-Stuttgart-Wien : Haupt.
- Ball, P. (2009). "Does CLIL work?". In Hill, D. & Alan, P. (eds.). *The best of both worlds?: International Perspectives on CLIL*. Norwich : Norwich Institute for Language Education. pp. 32-43.
- Bruton, A. (2013). "CLIL: Some of the reasons why ... and why not". *System*, vol. 41. pp. 587-597.
- Cenoz, J., Genesee, F. & Gorter, D. (2013). "Critical Analysis of CLIL: taking stock and looking forward". *Applied Linguistics*, vol. 35. pp. 243-262. Disponible en ligne : http://www.academia.edu/4027155/Critical_Analysis_of_CLIL_taking_stock_and_looking_forward
- Chanquoy, L., Tricot, A. & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive*. Paris : Armand Colin.

- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL-Content and Language Integrated Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dale, L. & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities-A resource for subject and language teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J. & Fiege, C. (2016). "The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences-Killing two birds with one stone?". *Learning and Instruction*, vol. 41. pp. 23-31.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated (CLIL) Classrooms*. Amsterdam : John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. (2011). "Content-and-language integrated learning: from practice to principles?". *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 31. pp. 182-204.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F. & Nikula, T. (2014). "You Can Stand Under My Umbrella: Immersion, CLIL and Bilingual Education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013)". *Applied Linguistics*, vol. 35, n° 2. pp. 213-218.
- EURYDICE, (2006). *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (Emile) à l'école en Europe. Analyse comparative*. Bruxelles : Commission européenne.
- Gass, S. & Mackey, A. (2007). "Input, interaction, and output in second language acquisition". In Van Patten, B. & Williams, J. (dir.). *Theories in second language acquisition*. Mahwah/NJ : Erlbaum. pp. 175-199.
- Geary, D. C. (2005). *The Origin of Mind-Evolution of brain, cognition, and general intelligence*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Geary, D. C. (2008). "An evolutionarily informed education science". *Educational Psychologist*, vol. 43. pp. 179-195.
- Geary, D. (2012). "Evolutionary Educational Psychology". In Harris, K., Graham, S. & Urdan, T. (dir.). *APA Educational Psychology Handbook*, vol. 1. Washington, DC : American Psychological Association. pp. 597-621.
- Gravé-Brousseau, G. (2011). "L'Emile d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère". Disponible en ligne : http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf
- Hüttner, J. & Smit, U. (2014). "CLIL (Content and Language Integrated Learning): The bigger picture. A response to: A. Bruton. 2013. CLIL: some of the reasons why ... and why not. System 41 (2013): 587-597". *System*, vol. 44. pp. 160-167.
- Jäppinen, A.-K. (2005). "Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in content and language integrated learning (CLIL): teaching through a foreign language in Finland". *Language and Education*, vol. 19. pp. 148-169.
- Jiménez-Catalán, R. M. & Ruiz de Zarobe, Y. (2009). "The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL instruction". In Ruiz de Zarobe, Y. & Jiménez-Catalán, R. M. (dir.). *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe*. Bristol : Multilingual Matters.
- Jiménez-Muñoz, A. (2016). "Content and Language: the Impact of Pedagogical Designs on Academic Performance within Tertiary English as a Medium of Instruction". *Porta Linguarum*. pp. 112-125.

- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. London : Longman.
- Krashen, S. & Terrell, T. (2000). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Harlow : Pearson.
- Kyun, S., Kalyuga, S. & Sweller, J. (2013). "The effect of worked examples when learning to write essays in English literature". *Journal of Experimental Education*, vol. 81. pp. 85-408.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford : Macmillan.
- Moussa-Inaty, J., Ayres, P. & Sweller, J. (2012). "Improving Listening Skills in English as a Foreign Language by Reading Rather than Listening: A Cognitive Load Perspective". *Applied Cognitive Psychology*, vol. 26. pp. 391-402.
- Piesche, N., Jonkmann, K., Fiege, C. & Keßler, J.-U. (2016). "CLIL for all? A randomised controlled field experiment with sixth-grade students on the effects of content and language integrated science learning". *Learning and Instruction*, vol. 44. pp. 108-116.
- Roussel, S. & Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues – Mythes et réalités*. Paris : Retz.
- Roussel, S., Joulia, D., Tricot, A. & Sweller, J. (2017). "Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture: A cognitive load theory approach". *Learning and Instruction*, n° 52. pp. 69-79.
- Shaw, P. (2013). "Adjusting practices to aims in integrated language learning and disciplinary learning". *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. 32, n° 3. <http://apliut.revues.org/3840>.
- Sweller, J., Ayres, P. & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Berlin : Springer.
- Sweller, J. (2016). "Working Memory, Long-Term Memory, and Instructional Design". *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, vol. 5, n° 32. pp. 360-367.
- Tricot, A. & Sweller, J. (2014). "Domain-Specific Knowledge and Why Teaching Generic Skills Does Not Work". *Educational Psychology Review*, vol. 26. pp. 265-283.
- Van de Craen, P., Ceuleers, E. & Mondt, K. (2007). "Cognitive development and bilingualism in primary schools: teaching maths in a CLIL environment". In Marsh, D. & Wolff, D. (dir.). *Diverse contexts-converging goals: CLIL in Europe*. Frankfurt am Main : Peter Lang. pp. 185-200.

NOTES

1. Bien que le sigle *EMI* ne rende pas compte de certains contextes dans lesquels d'autres langues que l'anglais servent de vecteur d'enseignement, nous le conservons, d'autant qu'à notre connaissance il n'en existe pas d'équivalent en français.
2. L'expérimentation 3 a été menée par Danielle Joulia, maître de conférences en études anglophones à l'IUT de Toulouse.

RÉSUMÉS

L'objectif de cet article est de mettre en évidence les convergences et les divergences entre des résultats expérimentaux qui émanent d'espaces de recherche différents mais qui examinent le même objet : l'apprentissage d'une langue étrangère lié à l'apprentissage d'une discipline. Emile (Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère)/CLIL (*content and language integrated learning*) et EMI (*English as a medium of instruction*¹) sont autant d'acronymes qui délimitent des espaces de recherche à la fois divergents et convergents, dont les frontières peuvent être assez floues. Ces espaces de recherche divergent en ce qu'ils peuvent utiliser des méthodologies et invoquer des cadres théoriques différents, mais convergent en ce qu'ils observent et analysent des objets proches : l'enseignement-apprentissage d'une discipline dans une langue étrangère, l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère par le biais de l'enseignement-apprentissage d'une discipline. Lorsque la théorie de la charge cognitive (TCC), qui examine l'enseignement-apprentissage de connaissances disciplinaires de manière générale s'invite dans la réflexion et rencontre ces espaces de recherche, de nouveaux résultats expérimentaux émergent. S'opposent-ils aux résultats existants dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, ou les conclusions se rejoignent-elles ?

The aim of this paper is to focus on convergences and divergences between experimental results coming from research areas which are different although they examine the same research object ie foreign language learning, the latter being linked to the learning of a specific field. CLIL (*content and language integrated learning*) and EMI (*English as a medium of instruction*) are acronyms, which delineate research areas whose boundaries are often blurred. CLIL and EMI differ in the sense that they can use different methodologies and invoke different theoretical frameworks, but converge in the sense that they observe and analyze similar objects: the teaching-learning of a specific content in a foreign language and the teaching-learning of a foreign language through content teaching-learning. When the cognitive load theory—which is generally concerned with teaching-learning disciplinary/specific knowledge, is used as a theoretical framework and meets these areas of research, new results emerge. Do they converge or on the contrary diverge on the same object?

INDEX

Thèmes : Recherche

Mots-clés : Emile, EMI, charge cognitive

Keywords : CLIL, EMI, cognitive load

AUTEURS

STÉPHANIE ROUSSEL

Stéphanie Roussel est maître de conférences en études germaniques à l'université de Bordeaux. Rattachée au collège Droit, économie, gestion, elle enseigne l'allemand aux juristes et aux économistes de la première année de licence au master. Domaines de recherche : ALMT (apprentissage des langues médiatisé par les technologies), mécanismes cognitifs de la compréhension de l'oral, apprentissage des langues étrangères d'un point de vue psychocognitivist.

Affiliation : université de Bordeaux, Laces.

Courriel : stephanie.rousseau@u-bordeaux.fr

Toile : <http://www.laces.univ-bordeauxsegalen.fr/membres/rousseau-stephanie/>

Adresse : laboratoire Laces, université de Bordeaux, 3 ter place de la Victoire, 33076 Bordeaux Cedex, France.

ANDRÉ TRICOT

André Tricot est professeur de psychologie à l'université de Toulouse Jean Jaurès - Espé. Son travail de recherche concerne les apprentissages et la recherche d'informations avec des documents numériques, selon une approche cognitive et ergonomique. Il s'intéresse aussi à la théorie de la charge cognitive et à l'ergonomie des Interactions humains-machines (IHM).

Affiliation : Espé de Toulouse.

Courriel : Andre.Tricot@univ-tlse2.fr

Toile : <http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/>

Adresse : UMR 5263 Cognition, langage, langues, ergonomie (CLLE), CNRS, EPHE et université de Toulouse-le-Mirail, 56 avenue de l'URSS, 31078 Toulouse cedex 4, France.

Pratique et recherche

Portraits d'enseignants de FLS, pédagogues de l'hybride. Vers une ébauche de modèle

Portraits of FSL teachers as hybrid pedagogues. Towards a draft model.

Marie-Josée Hamel

Remerciements sincères à mes assistantes de recherche, Elizabeth Saint et Catherine Mongrain, sans qui ce travail n'aurait pas aussi facilement pris forme, à Martine, Isabelle et Kevin qui ont gracieusement accepté que je fasse leur portrait dans cette étude, à Sophie qui a guidé la conception artistique de mon modèle, au SAEA pour le soutien pédagogique et financier qu'ils ont apporté à cette initiative hybride. Enfin, merci aux relecteurs de cet article pour leurs commentaires et suggestions utiles.

1. Contexte

- 1 Les formations hybrides sont devenues des incontournables de l'offre d'enseignements à l'université au Canada, et cela en particulier pour répondre à la compétitivité entre institutions, au problème du manque d'espace physique (de salles de classe), ainsi qu'à une demande étudiante désireuse d'un apprentissage plus flexible et technologisé.
- 2 Par formation hybride, nous entendons ici un apprentissage qui combine le présentiel et le distanciel en une double modalité, rendue possible par la médiatisation et la médiation technologique (cf. Nissen, 2006 ; Nissen, 2014 ; Degache & Nissen, 2008).

1.1. Virage hybride à l'échelle d'une université

- 3 L'université d'Ottawa n'a pas échappé à cette mode de la formation hybride, en se fixant comme objectif "de convertir 20% de l'offre de cours, soit 1000 cours en mode hybride d'ici 2020", une "transformation qui touchera ainsi 500 professeurs et près de 25 000 étudiants". Le rapport¹ produit par un groupe de travail de l'université sur l'apprentissage en ligne souligne l'importance du développement de compétences en

littératie numérique, pour mieux préparer les étudiants "à répondre aux exigences du monde moderne". Ce rapport propose d'adopter l'apprentissage hybride "à grande échelle". Il recommande, pour ce faire, de "hausser les programmes de perfectionnement" par le biais d'un "programme de soutien et de formation à l'hybride", d'une "campagne de promotion" auprès des départements, ainsi que d'un "programme qui utilisera des champions de la cause pour stimuler l'innovation en enseignement". Le service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (SAEA) de l'université "serait responsable de tous les aspects logistiques de l'enseignement en ligne et à distance".

1.2. Vers une culture de l'hybride à l'Ilob

- 4 L'Institut des langues officielles et du bilinguisme (Ilob) est une unité d'enseignement relevant de la faculté des arts de l'université d'Ottawa. Les étudiants peuvent y suivre des programmes de premier cycle (baccalauréat) en français ou en anglais langue seconde et en didactique des langues secondes. Un parcours d'études spécialisé dans le bilinguisme est également proposé en deuxième cycle (maîtrise).
- 5 À l'Ilob, l'initiative d'hybrider des cours de langues a fait office de "tête de pont" du point de vue de l'innovation pédagogique, dans la mesure où cette initiative a été lancée bien en amont de celle de l'université, avec un projet pilote appuyé par le doyen de la faculté en 2011. C'est ainsi qu'un tout premier cours de langue hybride – un cours de grammaire en français langue seconde de niveau B1 – a été offert successivement à deux cohortes d'étudiants durant les années universitaires 2012-2013 et 2013-2014. Cette initiative d'ingénierie pédagogique a non seulement été observée et documentée (Lecoin & Hamel, 2014), mais aussi partagée avec les pairs au sein de l'unité, devenant ainsi une véritable "recherche-développement-action" (Narcy-Combes, 2005 ; Guichon, 2006 ; Duthoit, 2016), c'est-à-dire une recherche portant tout autant sur "l'objet" (la conception hybride) que sur le "projet" pédagogique (l'enseignement hybride). Initiée en 2013, cette recherche participative et réflexive (Duthoit, 2016 : 20) a abouti à l'élaboration d'un concept de cours de langue hybride (Lecoin & Hamel, 2014) et à la naissance d'une "culture de l'hybride" au sein de l'Ilob, avec :
 - la constitution d'un comité de travail sur les cours hybrides ;
 - l'embauche d'une professeure pour coordonner les cours de langues hybrides ;
 - le développement d'une campagne de promotion des cours de langues hybrides ;
 - la recherche d'un appui pédagogique et financier du SAEA.
- 6 La présente étude correspond à la période de transition de l'innovation, en 2015-2016, moment où l'initiative hybride fut déployée au sein de l'institut. Des fonds avaient été obtenus pour permettre l'hybridation d'une demi-douzaine de nouveaux cours de langue. Le comité de travail nouvellement constitué s'était alors entendu pour sélectionner des cours à offrir en 2^{ème} année de baccalauréat universitaire, cours de niveau intermédiaire (A2-B1), en vue de permettre aux étudiants d'améliorer leurs compétences de compréhension et de production écrite. À l'Ilob, chaque cours de langue est guidé par un syllabus (d'approches fonctionnelle et interactionnelle), des objectifs d'apprentissage (compétences langagières visées), ainsi que des exigences d'évaluation (un examen final obligatoire comptant pour 50% de la note du cours). Chaque enseignant est responsable d'élaborer les matériaux, les activités et les évaluations de son cours. Il décide du nombre, du format et du contenu de ses

évaluations continues. Ces conditions demeurent inchangées en contexte hybride. La formule hybride adoptée fut celle du 60-40 (60% en présentiel et 40% en distanciel, sachant que les deux modalités sont obligatoires), ce qui correspond peu ou prou à 15 heures de travail en ligne pour un cours de 39 heures échelonnées sur 13 semaines. Le système de gestion des apprentissages Blackboard Learn (BBL) fut retenu pour la partie en ligne du cours hybride, dans la mesure où les professeurs de langue l'utilisaient déjà avant le lancement de l'initiative.

- 7 Trois professeurs de FLS (français langue seconde), dont la nouvelle coordonnatrice des cours hybrides, ont pris en charge le développement d'un cours hybride durant l'été 2015, cours qu'ils ont enseigné à l'automne suivant. Leur expérience fait l'objet de l'étude détaillée dans cet article.

1.3. Posture du chercheur-praticien

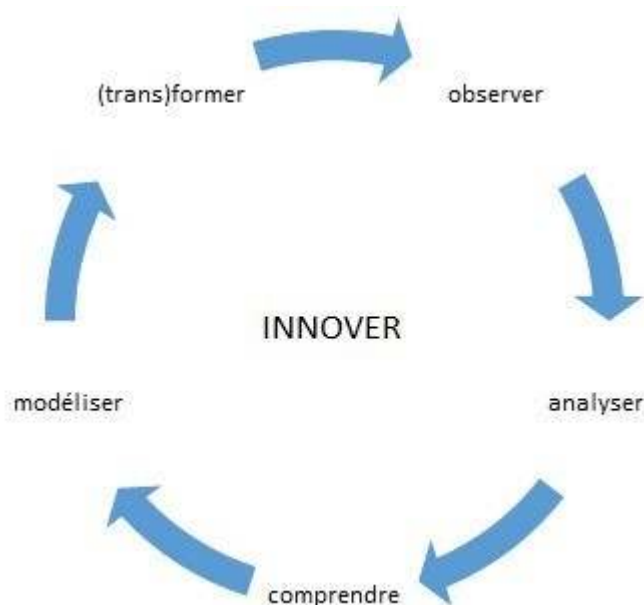
- 8 J'ai suivi ces professeurs dans leur processus d'hybridation d'un cours de langue, avec pour objectif d'examiner l'impact de l'innovation sur leurs pratiques pédagogiques.
- 9 Mon positionnement dans cette recherche-développement-action a été double. Étant l'instigatrice du projet pilote décrit plus haut, j'ai d'abord endossé le rôle du chercheur qui "stimule le changement et ce sont les résultats de sa recherche qui détermineront la démarche à suivre pour les acteurs du contexte" (Cros 2002 : 233, repris dans Duthoit, 2016 : 21), pour devenir, à compter de la présente étude, celui qui "intervient pour aider le groupe de praticiens dans leurs responsabilités face à l'innovation recherchée" Duthoit, 2016 : 21). En tant que praticienne, ma posture initiale était celle de conceptrice-enseignante, pour aboutir à celle de formatrice-experte-conseil, et donc d'accompagnatrice du changement.
- 10 Afin d'encadrer cette démarche, j'ai opté pour des approches destinées à guider les aspects conception et réflexion-formation de la recherche, avec des visées tout autant théoriques que méthodologiques. Mes choix se sont naturellement arrêtés sur des concepts issus de l'ergonomie cognitive et la didactique professionnelle, lesquels se rejoignent au sein d'un même champ de recherche selon Samurçay et Pastré (1998).

2. Ancrages théoriques et méthodologiques

2.1. Ergonomie cognitive

- 11 L'ambition de l'ergonomie cognitive (dite aussi : ergonomie de l'activité, ergonomie de langue française, Veyrac & Bouillier-Oudot, 2011) est d'étudier les êtres humains en activité dans leur milieu de travail. Elle cherche à décrire et interpréter leurs interactions instrumentées (Rabardel, 1995) lors de l'accomplissement de tâches spécifiques. Son but est d'améliorer la qualité de l'activité au travail et celle des instruments qui la médiatisent, afin que ces derniers correspondent davantage aux caractéristiques des êtres humains et aux exigences de leurs tâches au travail (cf. Caws & Hamel, 2016 ; Duthoit, 2016). L'ergonomie se définit par sa finalité, qui est de comprendre et de transformer la situation de travail (Durand et al., 2010). Elle envisage le changement (l'innovation) comme un processus itératif dynamique (en constante mouvance), tel que proposé dans la figure suivante.

Figure 1 – Innover est un processus itératif dynamique à visée (trans)formative.



- 12 Abordée en milieu éducationnel et se focalisant sur l'activité enseignante, l'ergonomie est directement reliée à la formation et au développement de l'activité professionnelle (Yvon & Saussez, 2010 ; Veyrac & Bouillier-Oudot, 2011), d'où la pertinence de s'intéresser à la didactique professionnelle comme perspective complémentaire à celle de l'ergonomie. Bertin (2015) parle, à cet effet, d'ergonomie didactique en contexte d'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT), une ergonomie à visée formative qui cherche à modéliser pour mieux penser.

2.2. Didactique professionnelle

- 13 La didactique professionnelle s'intéresse, elle aussi, à l'analyse du travail, et cela pour la formation de compétences professionnelles. Elle est centrée sur l'apprentissage d'activités, le développement de compétences chez l'adulte et la capacité d'adaptation à des situations variées dans un même type de métier (Pastré, 2011).
- 14 La didactique professionnelle se penche sur les pratiques (déclarées, professées et observées), notamment par le biais des représentations professionnelles que Piaser (2000 : 60) définit comme suit.

Les représentations professionnelles sont des représentations portant sur des *objets* appartenant à un milieu professionnel spécifique. Elles sont partagées par les membres de la profession considérée et constituent un processus composite grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle : opinions, attitudes, prises de position, savoirs, etc. (Piaser, 2000 : 60).

- 15 Il ajoute que "les représentations professionnelles sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles" (Bataille et al. 1997 : 63, cité dans Piaser, 2000 : 60).

Divers types d'analyses permettent de comprendre l'activité professionnelle, dont les analyses ergonomiques.

2.3. Analyses ergonomiques

- 16 Les analyses ergonomiques permettent de comprendre l'activité professionnelle durant le processus de conception d'environnements d'apprentissage. Elles sont toutes centrées sur l'expérience utilisateur (UX), qui est au cœur d'une conception dite ergonomique (cf. Caws, & Hamel, 2016). Elles s'intéressent à la qualité de cette expérience et, en particulier, aux interactions "utilisateur-tâche-outil" durant l'activité analysée. On distingue trois classes d'analyses ergonomiques : celle de la demande, celle de la tâche et celle de l'activité.
- 17 En amont du processus de conception, ce que l'on désigne comme "l'analyse de la demande" vise à une meilleure compréhension du contexte, des compétences et expériences, des besoins et de la concurrence. L'analyse de la tâche permet un inventaire détaillé et structuré des tâches à accomplir et des buts à atteindre lors de l'activité. L'analyse de l'activité concerne, quant à elle, l'observation des étapes du/des processus et du/des résultat(s) issus de la réalisation de la tâche, en vue d'établir des marqueurs et des balises d'observation.
- 18 Lors du processus de conception, les analyses ergonomiques se focalisent sur les usages instrumentés durant l'activité (des enseignants, par exemple). Elles visent à mesurer la qualité des interactions médiatisées par des outils (entendre ici, des technologies) en situation de réalisation de tâches spécifiques. Il s'agit essentiellement d'observations directes de l'activité, de son processus et de son résultat.
- 19 En aval du processus de conception, on mène des analyses dites "de satisfaction", lesquelles se matérialisent par des enquêtes (questionnaires et entretiens) destinées à recueillir des retours sur l'activité et l'UX (des enseignants, par exemple).
- 20 L'analyse des représentations professionnelles trouve sa place parmi ces analyses évaluatives de l'activité. L'analyse des représentations professionnelles est réflexive, introspective par essence et, en tant que méthode d'observation indirecte de l'activité (du point de vue du chercheur), elle propose un regard direct sur l'activité telle qu'elle est perçue par l'utilisateur : elle fournit une interprétation de la situation sans inférences (c'est-à-dire non reconstruite par le chercheur). Dans un cycle itératif de conception-évaluation d'environnements d'apprentissage, l'analyse conjointe des pratiques déclarées et des représentations professionnelles informe celle de l'activité, tout autant que les analyses de la demande et de la tâche.

3. Méthodologie

- 21 D'après Yvon et Saussez (2010 : 14), "La pratique de l'ergonomie s'appuie sur une diversité de méthodes qui s'étend de méthodes qualitatives aux méthodes quantitatives". Dans la présente recherche, qui se penche sur l'activité professionnelle en contexte d'élaboration de dispositifs de cours de langues hybrides, je me suis intéressée aux pratiques des enseignants, tout particulièrement à leurs pratiques médiatiques (Alava, 2008) ainsi qu'à leurs représentations professionnelles dans ce contexte où ils ont été amenés à innover et à se réinventer comme pédagogues de l'hybride. J'ai cherché à modéliser ces connaissances.

3.1. Questions de recherche

- 22 Deux questions principales de recherche ont guidé cette étude.
- Comment les enseignants conçoivent-ils, gèrent-ils et livrent-ils des cours de langues hybrides ? Quelles sont leurs pratiques ?
 - Comment les enseignants envisagent-ils leur rôle social dans ce nouveau contexte de cours de langues hybrides ? En d'autres termes, quelles sont leurs valeurs, leurs buts, leurs compétences, leurs rôles, la nature de leurs interventions et interactions ? Quelles sont leurs représentations professionnelles ?

3.2. Instruments et données

- 23 Afin de répondre à ces questions et de dégager des "portraits d'enseignants, pédagogues de l'hybride", j'ai opté pour une recherche qualitative (Dumez, 2011) reposant sur une étude de cas (Leplat, 2002), en l'essence située. Les réponses fournies par les trois professeurs de FLS investis dans l'initiative hybride, à deux instruments d'enquête (un questionnaire et un entretien semi-guidé) ont formé le corpus d'analyse qui a servi d'appui à cette étude.
- 24 Un questionnaire² (composé de 25 questions ouvertes et fermées) avait été distribué à l'ensemble des professeurs de l'Ilob à l'été 2015, en amont du déploiement de l'initiative hybride. Cet instrument avait pour but de les interroger sur leur pratique d'enseignement de la langue seconde et, plus particulièrement, sur les approches didactiques privilégiées, les tâches pédagogiques et la place de la technologie pour la médiation de ces tâches, ainsi que sur leur perception du potentiel des cours de langues hybrides.
- 25 Des entretiens semi-directifs (d'une heure environ et comprenant 16 questions) ont également été menés avec les professeurs de l'initiative hybride à l'hiver 2016, suite au cours hybride qu'ils ont assuré à l'automne 2015. Ces entretiens faisaient office de retour d'expérience et comprenaient des rubriques portant sur : la satisfaction et la perception de la réussite du cours hybride, les tâches langagières et la relation avec les étudiants.
- 26 Les données audio des entretiens ont été transcrites et analysées avec le logiciel Transana (Woods, 2001). Ce logiciel a été conçu pour l'analyse qualitative de données multimodales. Pour ce faire, le logiciel permet de baliser et d'aligner les transcriptions textuelles aux séquences audio(-visuelles) correspondantes et de coder les données sur la base de l'identification d'épisodes (thématiques par exemple) et de mots-clés.

3.3. Paramètres d'analyse des données

- 27 J'ai choisi de procéder à une analyse thématique de données textuelles (Fallery & Rodhain, 2007) selon les trois dimensions mises en avant par Moerman (2011) pour le repérage (dans les données de questionnaire et d'entretien de chaque participant) des informations relatives aux représentations professionnelles, à savoir, les dimensions pédagogique, contextuelle et de l'idéal professionnel.
- 28 Par "dimension pédagogique", Moerman (2011) entend les relations : enseignant-savoir (la didactique : sélection des contenus, organisation, présentation), étudiant-savoir (rôle de la Langue 1, techniques de classe, activités pédagogiques), et enseignant-

étudiant (interaction, traitement de l'erreur, évaluation). La "dimension contextuelle" concerne l'institution (ses valeurs, ses priorités, ses idéologies), son organisation (statuts, rôles et prises de décisions) et son cadre (structure spatiale et temporelle). Enfin, la "dimension de l'idéal professionnel" porte sur la motivation, la mission, la perception des compétences et des qualités requises d'un enseignant de langue.

- 29 Pour prendre également en compte la dimension médiatique dans les représentations professionnelles, j'ai enrichi cette analyse des taxonomies de Hampel et Stickler (2005) et de Guichon (2012) sur les compétences des enseignants de langue avec les Tice. Hampel et Stickler (2005 : 307) proposent une approche pyramidale d'habiletés technologiques qui s'échelonnent sur sept niveaux de compétences³, alors que Guichon (2012 : 179, 181-190) développe une approche distinguant entre compétences d'intégration minimale et compétences d'intégration approfondie⁴ avec les Tice. Ces deux approches complémentaires distinguent les compétences médiatiques des novices de celles des experts.

4. Portraits de trois enseignants de FLS

- 30 Dans cette étude, les trois professeurs sont des chargés d'enseignement à l'Ilob prénommés Kevin, Isabelle et Martine⁵. L'analyse thématique de leurs données, guidée par les paramètres décrits précédemment, a mené à l'identification de portraits de leurs pratiques médiatiques et de leurs représentations professionnelles. Il faut noter que les noms sont réels et que ces enseignants ont eu un droit de regard sur leur portrait en amont de la publication des résultats et qu'ils ont, par ailleurs, commenté et approuvé leurs portraits respectifs.
- 31 Des trois portraits, on distingue un novice (Kevin) de deux expertes (Isabelle et Martine) en enseignement du FLS médiatisé par les technologies. Nous les présenterons dans cet ordre. Les étiquettes qui ont été accolées à leurs noms correspondent à ce qui m'a semblé le plus parlant pour caractériser la personnalité professionnelle de chacun. L'analyse détaillée distingue les représentations recueillies en amont du cours hybride (thèmes émergeant des données du questionnaire) de celles collectées en aval (thèmes émergeant des données des entretiens). La carte conceptuelle, construite avec MindMup.com, propose une synthèse des deux perspectives. Chaque carte comporte une photo fournie par l'enseignant, avec une vignette Rock (expert) ou Rookie (novice), ainsi que des thèmes saillants, classés selon les trois dimensions de Moerman (2011).

4.1. Portrait de Kevin, "le natif curieux"

- 32 Kevin en est à sa première expérience d'enseignement d'un cours de langue hybride au moment de cette étude. Le cours qu'il enseigne (intitulé "Grammaire française pour étudiants en langue seconde : niveau intermédiaire") est le même que celui d'Isabelle. Le syllabus est partagé, mais chaque enseignant a développé ses contenus et ses évaluations dans un espace en ligne qui lui a été assigné sur la plateforme BBL. Kevin est doctorant en didactique des langues. Il enseigne des cours de FLS à l'Ilob depuis peu.

4.1.1. Kevin, en amont de son cours hybride

- 33 Ce qui se dégage du questionnaire quant aux représentations professionnelles de Kevin, en amont de son cours hybride, ce sont, avant tout, les dimensions pédagogiques. Dans sa relation au savoir, il se positionne comme une personne qui a une certaine expérience en enseignement du FLS et qui est en mesure d'accepter une charge de cours au pied levé. Il conçoit cependant chaque cours comme un apprentissage et comme un moyen de développer ses compétences. Pour cela, il n'hésite pas à faire appel à ses collègues. Il assume sans difficulté sa position de professeur en constante formation, du moins devant ses collègues. Il œuvre beaucoup à la recherche de contenu et à l'intégration de ce contenu dans les outils numériques à sa disposition (courriels, BBL, Google Drive). Il perçoit la technologie comme un moyen (i) de communication par écrit avec ses apprenants, (ii) d'organisation personnelle (gestion de classe), (iii) d'enseignement (PPT, Google Drive) et (iv) d'intégration de ressources d'aide à l'apprentissage (dictionnaires en ligne, correcteurs orthographiques, vidéo, audio, sites). Il démontre de façon certaine des compétences minimales en littéracie numérique (cf. Guichon, 2012) qui lui permettent d'enrichir sa pratique, par exemple des compétences documentaires, d'évaluation et de diffusion.
- 34 Dans sa relation à l'enseignement, il privilégie la communication avec ses apprenants, en indiquant que c'est la tâche dans laquelle il investit le plus de temps. Il favorise aussi une approche communicative pour ses cours. Pour cela, il propose des tâches de rédaction, de compréhension écrite et de discussion, ainsi qu'un enseignement explicite de la grammaire lors duquel il souligne et annoté systématiquement les erreurs dans les textes des apprenants.
- 35 La représentation de son idéal professionnel semble liée à la dimension contextuelle propre au bilinguisme canadien et à la singularité de l'université d'Ottawa dans laquelle évoluent ses apprenants. Il perçoit son rôle d'enseignant comme devant contribuer au développement de leur autonomie (cf. Poteaux, 2015). Son enseignement vise à fournir aux apprenants des outils (par exemple, de traitement de la langue, de communication) destinés à favoriser leur adaptation au contexte académique de l'université d'Ottawa et au monde professionnel du Canada.
- 36 Quant à la représentation qu'il se fait de la dimension contextuelle, il considère que la phase d'hybridation des cours que traverse son institution se situe dans une logique d'évolution de l'enseignement universitaire, qui doit tenir compte du degré d'autonomie des apprenants. À ce propos, voici ce qu'il dit.

Je pense que cela va avec la tendance grandissante de l'implication des technologies de l'information dans nos vies. C'est un bon moyen d'investir dans l'avenir pour l'université. Cependant, tous les cours ne sont pas hybridables, car parfois l'autonomie des étudiants a des limites.

4.1.2. Kevin, après son cours hybride

- 37 Au moment de l'entretien, Kevin venait d'entamer sa deuxième expérience d'enseignement du même cours hybride. Alors que la dimension contextuelle aurait pu avoir un impact sur ses représentations pédagogiques, dans la mesure où il avait éprouvé une certaine difficulté à gérer le format horaire de son premier cours hybride, on constate que cette seconde expérience est venue stabiliser la situation. En accord

avec sa posture d'enseignant en apprentissage, et acceptant ses compétences en développement, Kevin trouve émancipatrice l'expérience hybride. En effet, il affirme ceci.

J'étais curieux (rires). Ben, moi, j'aime ça apprendre en plus, donc. Mais non, je trouve que ça facilite quand même, ça ouvre les possibilités, ça ouvre des options du point de vue didactique, qu'on n'aurait pas en classe.

- 38 De même, on peut constater que l'expérience hybride n'a pas modifié la représentation que se fait Kevin de sa mission d'enseignant. Ainsi, il vise toujours à encourager l'autonomie chez ses apprenants et son approche en ligne consiste à leur accorder une liberté encadrée par ses interventions pédagogiques. À ce propos, voici ce qu'il dit.

Sur le plan académique, je pense que ça [l'hybride] leur apporte aussi une autonomie qu'ils vont pouvoir utiliser dans les autres cours. Je pense que c'est bien de leur apprendre à ne pas tous venir s'asseoir en classe et juste consommer la classe.

- 39 Là encore, la seconde expérience aura été l'occasion pour lui de se conforter dans cet idéal professionnel qui aurait pu se voir diminué après la première expérience, du fait que les étudiants ne saisissent pas toujours la nature obligatoire de la portion en ligne du cours (même si les activités ne font pas nécessairement l'objet d'une évaluation) et ne tiraient pas systématiquement profit de l'objectif de l'enseignant de les rendre autonomes dans leur apprentissage (c'est-à-dire en mesure d'accomplir les activités prévues dans la plateforme en ligne). Kevin démontre assurément une compétence de niveau 3 (cf. Hampel & Stickler, 2005), qui lui permet de jongler avec les contraintes liées à l'enseignement médiatisé et, au final, de remplir sa mission d'enseignant. À titre d'exemple, ses compétences en matière de numérique lui ont permis de bâtir son cours à partir d'un gabarit préexistant ou encore d'intégrer de nouvelles technologies et approches pédagogiques, sur les recommandations de collègues. Pour Kevin, l'adaptation et la flexibilité semblent faire partie des compétences essentielles requises pour proposer un enseignement de qualité. Il précise par ces mots.

Mais après, j'ai eu la chance d'avoir des collègues comme Martine qui ont pu m'aider, faire des suggestions d'idées. Ça a été dur pour la première fois à trouver des idées d'activités quand on n'a pas vraiment d'expérience en ça. On a bien des idées un peu ludiques comme, c'est ça Kahoot, etc., mais au-delà de ça, il faut quand même creuser. C'est une université. C'est pas juste ludique, il faut aussi que ce soit efficace du point de vue pédagogique.

- 40 Dans le cadre de son expérience d'enseignement hybride, la dimension pédagogique s'avère être prépondérante en termes de représentation professionnelle. Conformément à l'approche communicative qu'il privilégie auprès de ses apprenants, il a misé sur des tâches collaboratives synchrones en ligne, s'autorisant ainsi à les accompagner dans leurs apprentissages. À ce stade, même s'il a cherché à tirer avantage de la technologie pour rendre ses classes plus ludiques, il ne semble pas avoir pleinement développé les compétences de niveau 4 ou 5 (cf. Hampel & Stickler, 2005) permettant de créer des communautés ou de la socialisation en ligne. Il maîtrise, en revanche, ces compétences en présentiel, et semble s'être appuyé dessus pour fournir à ses apprenants des repères, une fois en ligne (pratique de l'écriture collaborative sur Google Docs en présentiel, et donc création des groupes de travail en présentiel, avant de faire ce type d'activité en ligne, par exemple). En cela, il semble user de compétences

techno-pédagogiques (cf. Guichon, 2012) en vertu desquelles il est en mesure d'anticiper le degré d'apprenabilité et de maîtrise de l'outil par les étudiants et de faire en sorte qu'ils soient capables de se concentrer sur leurs tâches (Guichon, 2012. : 185). Il affirme d'ailleurs ceci.

En classe, je suis ouvert aux questions, je peux expliquer. Ça peut les déstabiliser, ils m'ont dit, le fait de ne pas avoir un vrai cours magistral et que ça repose sur eux. Je les ai entendus parler en anglais au début des classes et, ça parlait de ça. Donc, certains étudiants qui expliquaient aux autres, "Non, non, mais c'est à toi de le faire en autonomie, le prof, il a dit qu'il fera pas de cours magistral".

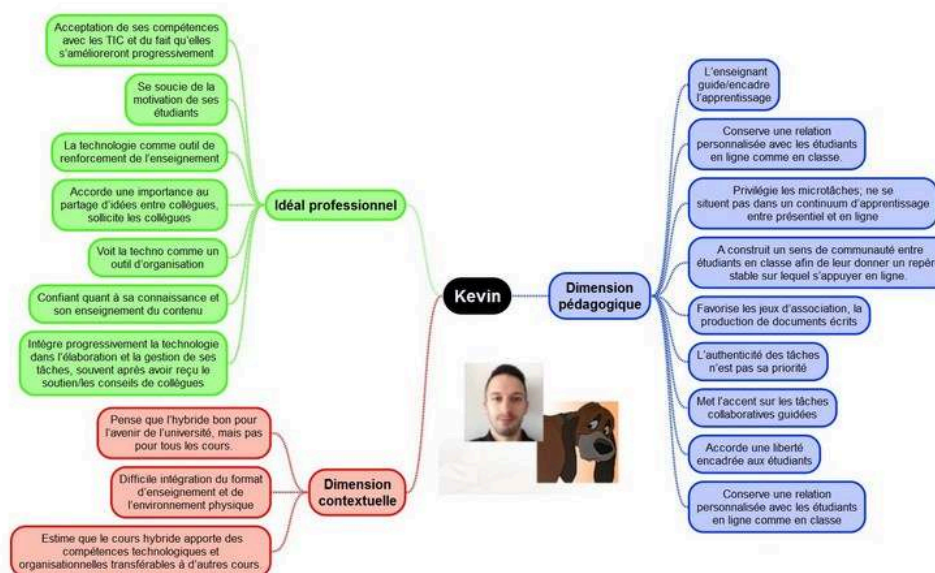
- 41 À l'issue d'une année d'expérimentation, la relation didactique qu'il établit par rapport à son propre savoir est identique à celle relevée en amont du cours hybride. Il est confiant quant à ses compétences d'enseignant de FLS et à sa connaissance de la matière enseignée (la grammaire française). L'expérience de l'hybride a cependant consolidé ses compétences en matière d'utilisation des technologies et de conception de tâches, qu'il se sent désormais en mesure de transférer à d'autres contextes. Voilà ce qu'il dit à ce propos.

Ben l'amélioration de mes compétences dans les Tic, ça c'est sûr, euh, qui vont pouvoir me servir ; dont je peux me servir dans d'autres cours, tu vois. Par exemple, Kahoot, que je ne connaissais pas, je l'ai fait dans un cours d'écrit, là, à cette session, juste pour un quiz sur je sais plus quoi. Ça a dynamisé la classe donc, je crois que ça peut s'appliquer à d'autres classes, même si c'est pas hybride. Donc, ça, une diversification de mon matériel didactique, ça, je suis très content. Euh, après bon sur le contenu de la grammaire, j'avais déjà les connaissances avant, ça, ça va.

4.1.3. Portrait synthèse de Kevin

- 42 La carte conceptuelle de Kevin propose une vision synthétisée de ses représentations professionnelles en tant qu'enseignant de FLS investi dans un dispositif hybride. On y note la saillance de la dimension pédagogique, laquelle repose beaucoup sur des références à ses pratiques déclarées.
- 43 Kevin est dans un discours du "où et quand", qui rend compte d'un questionnement sur la gestion présenteielle-distancielle de ses activités et actions pédagogiques. Il recherche la structure et le cadrage (repères et balises spatio-temporels) qui faciliteront son enseignement, en particulier son accompagnement en ligne des étudiants, une fonction nouvelle pour lui. Natif du numérique, il est confiant quant à ses compétences techno-pédagogiques en devenir.

Figure 2 – Portrait synthèse des représentations professionnelles de Kevin.



4.2. Portrait d'Isabelle, "la philosophe humaniste"

- 44 Au moment de cette étude, Isabelle a déjà enseigné une fois son cours de langue ("Grammaire française pour étudiants en langue seconde : niveau intermédiaire") au format hybride. C'est, par ailleurs, la quatrième fois que ce cours est donné en hybride, ayant moi-même assuré les deux premiers, auxquels Isabelle assistait en tant qu'observatrice (cf. Lecoin & Hamel, 2014). Isabelle termine un doctorat sur l'autonomie dans l'enseignement-apprentissage du FLS à distance. Elle possède sa propre entreprise de formation à distance en langues pour des professionnels adultes. Elle enseigne à l'Ilob depuis peu.

4.2.1. Isabelle, en amont de son cours hybride

- 45 Ce qui ressort des représentations professionnelles d'Isabelle c'est que, même si le cours médiatisé qu'elle anime émane d'une demande institutionnelle, il s'intègre sans problème à son idéal professionnel qui voit tout d'abord l'hybridation de l'enseignement universitaire comme essentielle et, ensuite, la technologie comme source de motivation et de réinvention de sa pratique professionnelle. Selon elle, la technologie amène à une autoréflexion qui s'avère utile à son évolution personnelle, ainsi qu'à la collaboration et au partage entre experts. Isabelle signale que, si elle enseigne ses cours en hybride, c'est parce qu'elle aime à la fois ce format et la technologie, à laquelle elle a, par ailleurs, souvent recours dans sa pratique. À cet égard, Isabelle confirme les propos de Guichon (2012), qui insiste sur la nécessaire adéquation entre l'intégration des Tice par le haut (l'institution), autant que par la base, et cela dans

la quotidienneté des pratiques, au niveau même où les enseignants utilisent les possibilités et se jouent ou non des contraintes de leur milieu d'exercice pour effectuer ce changement" (Guichon, 2012 : 34).

46 Un autre aspect prédominant des représentations professionnelles d'Isabelle réside dans sa relation au savoir, ou, selon les termes de Moerman (2011), dans la "relation didactique". En effet, elle semble porter un grand intérêt à la sélection du contenu de ses cours et à la meilleure façon de l'intégrer dans son enseignement (en ligne ou en classe). Ses objectifs sont à la fois d'améliorer ses compétences d'enseignement, de mieux maîtriser l'environnement de travail en ligne (BBL) et d'en diversifier l'utilisation (banque de lectures, compréhension de divers textes, combinaison de l'oral et de l'écrit pour des tâches signifiantes) au service de la relation d'apprentissage. À ce propos, elle indique passer énormément de temps à intégrer les nouvelles ressources sur la plateforme, ainsi qu'à sélectionner les contenus (selon des critères thématiques essentiellement, mais aussi selon les fonctions langagières), à déterminer les supports et à gérer la plateforme. Si l'on se réfère à la typologie des habiletés de Hampel et Stickler (2005), on peut avancer qu'Isabelle est une enseignante qui se situe au sommet de la pyramide (compétence de niveau 6 ou 7), dans la mesure où elle est à même de choisir de manière créative les outils en ligne les plus adaptés à son usage didactique, et de développer une relation avec et entre les apprenants visant à promouvoir un apprentissage communicatif, actif et responsable. Cette habileté supérieure pour enseigner en ligne se retrouve dans la perception qu'Isabelle a des relations d'apprentissage et d'enseignement : ses cours sont fondés sur des (micro et macro) tâches ; elle privilégie une approche actionnelle et expérientielle ; l'acquisition du savoir chez les apprenants passe par la communication (par exemple, animation de débats en classe, forums de discussion en ligne). Dans sa relation avec les étudiants, elle investit beaucoup de temps dans la communication médiatisée avec les étudiants (par exemple, courriels, discussions en ligne) afin de les guider dans leur apprentissage, dans leur utilisation des outils et de leur offrir un soutien psychoaffectif. Si elle fournit des rétroactions ponctuelles sur l'erreur, elle privilégie le commentaire d'ensemble et encourage l'auto-évaluation des processus d'apprentissage. L'usage des technologies et leur maîtrise par les étudiants visent à assurer le maintien de leurs acquis.

4.2.2. Isabelle, après son cours hybride

47 Les représentations professionnelles d'Isabelle après avoir donné ce cours en mode hybride ne sont guère différentes de celles qu'elle avait avant ce cours, dans la mesure où ce n'était pas la première fois qu'elle l'animait selon cette modalité. Ainsi, sa relation didactique reste inchangée, du fait qu'elle demeure en recherche constante de contenus et est très soucieuse d'améliorer sa pratique (elle sollicite des retours de la part des étudiants sur son cours hybride dans une démarche de réflexion et d'amélioration de sa pratique). Cependant, en comparaison avec la première fois qu'elle a donné le cours en mode en hybride, Isabelle indique avoir voulu mieux maîtriser les principes de la classe inversée comme outil pour l'hybridation, et être parvenue à plus de clarté dans ses explications en ligne ainsi que dans l'organisation du contenu sur la plateforme. Elle précise par quelques mots.

C'est parce que dans ce cours hybride là, je pense que je voulais vérifier, je voulais tester. Ben, je voulais premièrement apprendre beaucoup plus sur le concept de la classe inversée.

48 Il en va de même pour ses relations d'enseignement-apprentissage, qui allient micro-tâches en ligne et activités collaboratives en classe visant à favoriser la socialisation et

l'engagement des apprenants ("en classe", dit-elle, "il faut solidifier les liens, il faut socialiser"). Elle cherche toujours à responsabiliser les étudiants vis-à-vis de leur apprentissage (par exemple, activités d'explicitation de la matière, autoapprentissage, auto-évaluation). Elle dit ceci à ce propos.

Je pense autant au fait que, la finalité d'une langue seconde c'est qu'ils [les étudiants] soient autonomes pour apprendre, pis pour pouvoir vaincre leurs peurs, pour la parler dans différents contextes authentiques. Donc en salle de classe, je peux essayer de contribuer, d'aller chercher leur milieu authentique, leurs intérêts, tout ça, pour créer ce, cet "empowerment" linguistique. Donc, j'ai tout le temps été assez près de mes étudiants, pis, tout ça. Là [en hybride], je le suis, mais d'une autre manière, ce qui est intéressant. Ce que j'appelle, ben, ce que Glikman, Rodet appellent la présence en ligne.

- 49 On note toutefois une frustration chez Isabelle face à l'inadéquation des exigences institutionnelles en matière d'évaluation (un examen final obligatoire valant 50% de la note finale) et son propre idéal professionnel sur cette question. En effet, Isabelle estime qu'il est plus pertinent d'offrir une notation de l'ensemble du travail produit par l'apprenant durant le cours en contrôle continu. Pour cela, elle suscite l'auto-évaluation et la réflexion de l'apprenant sur son processus d'apprentissage et le guide en lui donnant des critères d'évaluation précis. Ainsi, elle juge que le système universitaire qui impose un examen final va à l'encontre de sa démarche pédagogique et constitue l'un des plus gros défis de l'enseignement médiatisé. Elle affirme plusieurs choses à ce sujet.

Parce que je pense pas qu'on puisse mesurer de façon ponctuelle un savoir complexe. Et je pense que la grammaire est quelque chose de complexe et souvent de rébarbatif pour les étudiants.

Ben, je changerais justement ça, là. Je changerais mes modes d'évaluation, je pense que le défi de la formation hybride à distance est dans l'évaluation. Je mettrais plus d'auto-évaluation, malgré qu'ils [les apprenants] se sont évalués sur tous les travaux notés. Euh, et puis j'inclurais l'évaluation par les pairs.

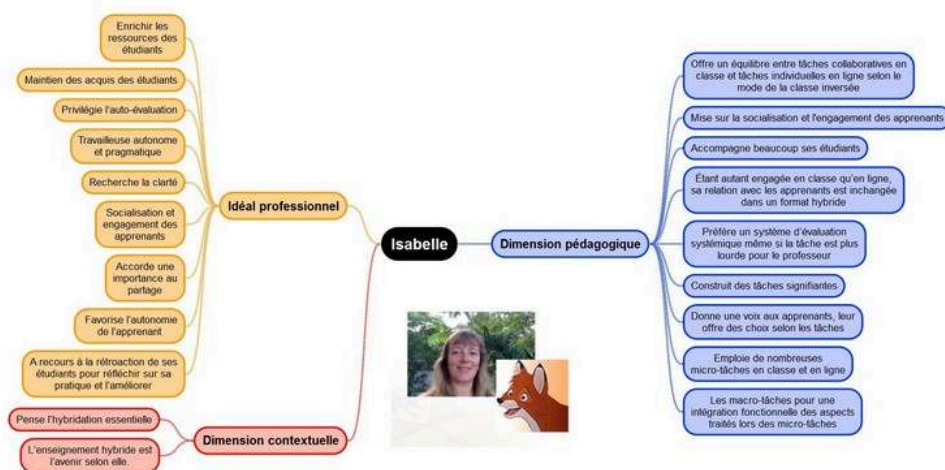
- 50 De manière globale, Isabelle trouve que le format d'enseignement hybride s'intègre encore assez mal à la structure spatiale et organisationnelle de l'université (disposition des salles de classe, matériel de projection non fonctionnel, etc., horaires rigides). Cependant, il semble que les compétences de conception et techno-sémio-pédagogiques⁶ (cf. Guichon, 2012) d'Isabelle soient assez élevées, ce qui est certainement lié au fait qu'elle avait déjà enseigné le cours en mode hybride, expérience préalable qui lui avait permis d'identifier les limites contextuelles (temps et lieux) et de mieux les contourner.

4.2.3. Portrait synthèse d'Isabelle

- 51 La carte conceptuelle d'Isabelle propose une vision synthétisée de ses représentations professionnelles en tant qu'enseignante de FLS en mode hybride. On y note aussi la saillance de la dimension pédagogique, ainsi que celle de l'idéal professionnel.
- 52 Isabelle est dans le discours du "pourquoi" : elle ne parle pas de technologie, qui est invisible dans son discours, lequel porte davantage sur l'autonomisation des apprenants. Elle a une vision de l'apprenant décentrée des outils. La technologie

transforme sa pédagogie. Le discours d'Isabelle se situe au niveau méta, de la réflexion sur, à propos de l'enseignement médiatisé. Si elle évoque une frustration, ce n'est pas avec la technologie (dont elle reconnaît les affordances), mais bien en rapport avec la modalité hybride (frustration institutionnelle en lien avec les formats rigides d'horaires et les salles de classe mal équipées).

Figure 3 – Portrait synthèse des représentations professionnelles d'Isabelle.



4.3. Portrait de Martine, "la pionnière engagée"

- 53 C'est le premier cours de langue (intitulé "Perfectionnement de l'écrit en français langue seconde : niveau avancé 1") que Martine donne en hybride à l'Ilob. Nouvellement recrutée à titre de coordonnatrice des cours hybrides à l'Ilob, Martine arrive avec une longue expérience d'enseignement du FLS médiatisé par les technologies, dans le secondaire (en hybride et à distance), à la Faculté d'éducation de l'université d'Ottawa (à distance), et à l'Ilob où elle est professeure depuis plus de dix ans, ce qui lui donne une bonne connaissance des cours de FLS pour les avoir presque tous enseignés en présentiel "enrichi" voire "amélioré" (Mangenot & Louveau, 2006 : 60).

4.3.1. Martine, en amont et en aval de son cours hybride

- 54 Considérant la grande expérience de Martine en enseignement des cours selon des modalités hybrides ou à distance, il est difficile de dissocier ses représentations avant et après le cours hybride. Lors de son entretien, elle mentionnait qu'elle en était à sa première expérience d'enseignement en modalité hybride en contexte universitaire, mais cela ne semblait avoir aucune incidence sur la façon dont elle se perçoit professionnellement, si l'on en juge d'après ses commentaires en amont et en aval du cours. Je tenterai donc ici de faire un portrait global de ses représentations professionnelles en tant qu'enseignante expérimentée de cours de langues médiatisés par les technologies.
- 55 Dans sa dimension pédagogique, Martine met beaucoup l'accent sur les trois relations mentionnées par Moerman (2011), à savoir la relation didactique (enseignant-savoir), la

relation d'apprentissage (étudiant-apprentissage) et la relation d'enseignement (enseignant-étudiant). En effet, elle indique passer beaucoup de temps à chercher des contenus pour varier ses activités et les ressources du cours, à déterminer les supports pour ces contenus et à planifier ses cours, afin que ses étudiants profitent pleinement du format hybride dans leur apprentissage. Pour elle, la technologie est un outil d'apprentissage qui, loin d'être un simple gadget, doit contribuer au progrès des compétences langagières des étudiants, à leur engagement actif dans leur apprentissage, ainsi qu'à leur développement personnel, en les conduisant à devenir des apprenants à vie. Martine vérifie à ce sujet la fréquence d'utilisation des outils par ses étudiants, afin de s'assurer qu'ils sont bien employés. Selon elle, la transition présentiel-distanciel ne doit causer aucune difficulté et elle aura, pour cela, beaucoup travaillé à leur expliquer les aspects techniques dès le départ afin d'arriver rapidement à un rythme de croisière. Elle privilégie une présentation de ses cours qui soit ludique, stimulante, authentique, tournée vers l'extérieur, interactive et dynamique. Pour elle, la technologie est une source de motivation pour l'apprentissage de la langue seconde et, en cela, le format hybride l'a aidée à établir une interaction plus plaisante et plus riche avec ses étudiants, en classe comme en ligne (par exemple, utilisation de l'humour et d'une plus grande authenticité dans les supports proposés, encadrement permanent des étudiants en vue de les rassurer, etc.). À ce propos, elle dit ceci.

Je trouve que ça me permet d'ajouter le côté réel à la langue, le côté authentique. Je pense que c'est ça qui est valable pour les étudiants. C'est qu'ils le voient là. On voit la Belgique, on voit la Suisse, on voit la France, on voit l'Afrique. Donc il y a vraiment le côté authentique que je peux explorer plus facilement.

- 56 Elle vise une approche expérientielle et actionnelle, fondée sur les tâches collaboratives et les projets entièrement guidés par les thèmes et les fonctions langagières recherchées. Elle reproduit en ligne les principes pédagogiques de l'enseignement des langues en face à face et se dit en désaccord avec la perception de nombreux professeurs qui pensent que l'on perd en interaction quand on passe en mode en ligne et que cela affecte l'apprentissage de la langue. À ce propos, elle affirme ces mots.

Ça va devenir de plus en plus intéressant et je pense qu'une des craintes que j'ai entendues, c'est que pour nous, profs de langues, les interactions sont importantes et le côté personne à personne présentiel est important. Et je pense qu'avec la technologie, on n'aura plus ce problème parce qu'on va pouvoir se rencontrer en personne, même si on n'est pas dans la même pièce. Et ça, je pense aussi que c'est une chose qui devra changer, c'est que, on a la perception que l'enseignement est de meilleure qualité quand on est en personne. Mais moi je pense qu'on peut avoir un enseignement des langues de qualité même si on n'est pas dans la même pièce.

- 57 On peut dire que Martine a atteint le sommet de la pyramide de Hampel et Stickler (2005), en ce qui concerne ses habiletés pour enseigner en ligne, et qu'elle est parvenue à intégrer les outils technologiques dans son enseignement de façon à ce qu'ils répondent avantageusement à ses objectifs de cours. En ligne, elle établit un lien avec ses apprenants et utilise les ressources de manière créative pour promouvoir un apprentissage communicatif et actif de la langue seconde. Cela rejoint aussi la compétence techno-sémio-pédagogique décrite par Guichon (2012 : 190), qui "intègre différentes dimensions du métier des enseignants (la pédagogie, le langage, la

communication et les technologies) dans un assemblage inédit". Toutefois, Guichon précise le point suivant.

(...) il incombe désormais à l'enseignant de langue de concevoir des démarches évaluatives qui prennent en compte la construction collaborative de connaissance (plutôt que de se centrer sur la seule performance individuelle) et les compétences de communication acquises par le biais des outils de CMO (Guichon, 2012 : 190).

- 58 Martine indique, elle, continuer à évaluer ses apprenants individuellement, même s'ils produisent en groupe (correction des erreurs par annotation, compilation statistique, commentaire d'ensemble, relecture/révision/amélioration de la note, discussion en classe ou individuellement par entrevue).
- 59 La dimension contextuelle ne semble pas affecter les représentations professionnelles de Martine. Elle reconnaît qu'il peut y avoir des défis associés au format horaire des cours, ainsi qu'à certaines exigences universitaires concernant la protection de l'identité numérique des étudiants, mais elle explique que, par une planification très poussée de ses cours, elle s'est trouvée en mesure de contourner ces problèmes. Elle insiste sur le lourd investissement en temps lié à la préparation des cours hybrides, qui a néanmoins l'avantage de maintenir l'enseignant dans un renouvellement perpétuel de sa pratique professionnelle. Elle refuse l'idée préconçue qui consiste à dire que l'enseignement hybride n'avantage que les professeurs paresseux. Sur ce point, elle dit ceci.

Je pense vraiment qu'on se trompe avec la perception que les profs qui enseignent en modalité hybride sont tout simplement paresseux. Et je crois pas du tout que c'est vrai, parce que je me rends compte d'abord, un, c'est une préparation qui est supérieure, parce que ça me prend plus de temps à préparer mes cours en modalité hybride qu'en présentiel. Ensuite, ça me demande de faire de la recherche, de la composition. C'est vraiment un collage d'exercices, un collage, une suite, une continuité entre les exercices pour que les étudiants sentent "on s'en va vers quelque chose". Alors, donc, ça me demande une planification particulière.

- 60 Finalement, en ce qui concerne la dimension de son idéal professionnel, on peut avancer que Martine se perçoit comme une "pionnière" et une porte-parole de l'enseignement hybride au sein de son institution. La technologie prend une grande place dans sa pratique professionnelle et se trouve dans toutes les composantes de son cours, de la planification et le pilotage des activités à la communication avec les étudiants ou la compilation des notes. Se tenir informée des nouvelles technologies est, pour elle, autant une façon de renouveler sa pratique pédagogique que de s'opposer aux points de vue réticents et résistants de ses collègues. Elle accorde beaucoup d'importance à la formation professionnelle, notamment à l'hybride qu'elle considère comme une modalité d'enseignement inévitable au 21^{ème} siècle, parce qu'elle permettra d'aboutir à une participation positive et engagée des enseignants. En parlant de l'impact de l'expérience hybride sur sa pédagogie, elle dit ceci.

C'est une remise en question complète de ma pédagogie, parce que je me rends compte que si on sort de l'université d'Ottawa et on s'en va aux États-Unis, en Europe, la pédagogie en modalité hybride est très populaire et prend de l'expansion. Alors, ça veut dire qu'il faut regarder ce qu'il se fait ailleurs, pour comprendre, "Ah, voilà, eux le font comme ça et ils ont du succès parce que...". Alors c'est ça. Moi je pense que nous aussi on est en train de tisser la première toile de la modalité hybride. Il y a un peu de crainte, un peu de

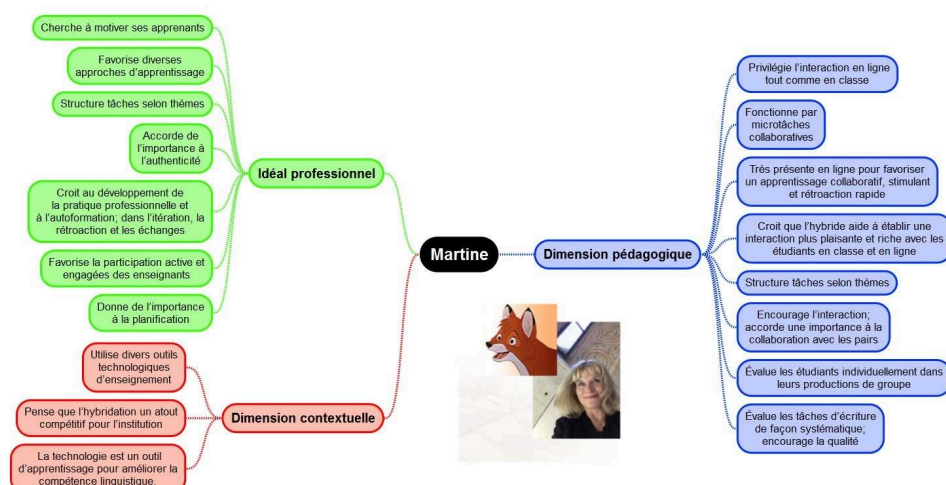
confusion, mais je pense qu'on doit continuer de construire. Parce que c'est très très important, je pense pour nous.

- 61 Cette formation se doit d'être progressive, non intimidante et idéalement se faire sur une base collaborative pour favoriser les échanges d'expériences et de ressources entre professionnels du domaine. Martine souligne partager par ailleurs régulièrement ses plans de cours et ses autres ressources avec ses collègues quand ces derniers les lui demandent.

4.3.2. Portrait synthèse de Martine

- 62 Martine est dans le discours du "comment": elle est dans la mouvance, elle expérimente beaucoup avec différentes technologies et selon différentes configurations. Elle travaille à l'horizontal, comme une femme-orchestre (multitâches et multi-approches). Elle partage ses expériences et expertises avec ses pairs, les invite à voir ce qu'elle fait et leur propose des rencontres et des formations. Son approche est très ouverte et proactive. Elle a un idéal professionnel fort.

Figure 4 – Portrait des pratiques et représentations professionnelles de Martine.

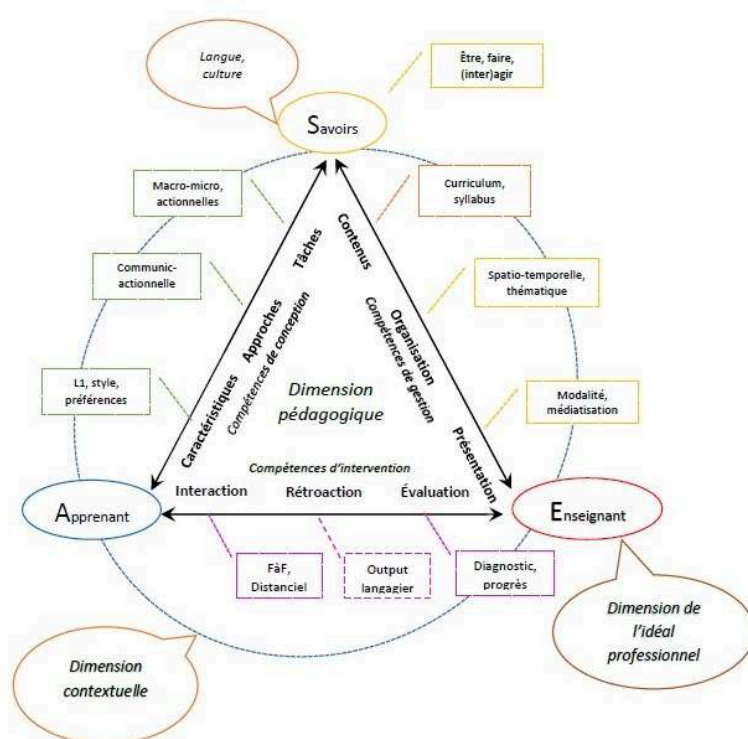


5. Proposition d'un modèle

- 63 Dans la lignée d'une recherche en ergonomie didactique à visée formative, ces portraits m'ont conduite à réfléchir à un modèle de la dimension pédagogique de l'enseignement d'un cours de langue hybride. Construit sur la saillance de la dimension pédagogique observée dans les données analysées, le modèle témoigne de l'importance accordée aux pratiques déclarées et professées des enseignants. Il intègre les paramètres d'analyse (issus des représentations professionnelles de Moerman, 2011, ainsi que des compétences technologiques de Hampel et Stickler, 2005 et de Guichon, 2012) et les thèmes émergents des données analysées (issues du questionnaire et de l'entretien semi-guidé). Ce modèle est à l'état d'ébauche pour l'heure, et ne saurait prétendre à une généralisation des trois cas observés mais sans doute à une "représentativité

[sociale] des concepts" (Strauss & Corbin, 1990, cité par Ayerbe & Missonier, 2007 : 44) dans un souci de "mise en évidence des aspects typiques de l'objet d'étude" (ibid.). Il évoque ainsi plutôt des tendances de représentations sociales qui mériteront d'être explorées par la suite. Je vous le présente ici sous son premier jour.

Figure 5 – Modèle de la dimension pédagogique de l'enseignement d'un cours de langue hybride.



- 64 On y distingue trois pôles, axés sur les acteurs principaux de cette dimension pédagogique, à savoir : l'enseignant, l'apprenant et les savoirs (qui rappellent le triangle pédagogique de Houssaye (1988), cependant enchâssé au sein d'une figure circulaire qui peut pivoter – et ainsi ne pas prioriser le pôle des savoirs, aux dépens de ceux l'enseignant et de l'apprenant). Les relations entre ces acteurs mettent en évidence trois types de compétences liés à l'enseignement d'un cours de langue hybride, soit des compétences que je nommerai : de conception, de gestion et d'intervention pédagogiques.
- 65 La relation enseignant-savoirs réunit les compétences de gestion pédagogique de l'enseignant, soit celles : des contenus du cours de langue hybride (basé sur le curriculum dans lequel il s'insère et son syllabus, avec ses objectifs spécifiques), de son organisation (spatio-temporelle : présentiel-distanciel, thématique, fonctionnelle, etc.) et du format de présentation des contenus (modalités (a)synchrones et plateformes de médiatisation des savoirs).
- 66 Au pôle enseignant se rattache la dimension de son idéal professionnel. Celle-ci porte sur la motivation, la mission, la perception de l'enseignant des compétences et des qualités requises : ce qu'il est et connaît, veut être et veut connaître, les savoirs "comment être" et "comment faire". En tant que pédagogue de l'hybride, il accepte et réévalue constamment cette rupture entre le connu et l'inconnu.

- 67 Sur le plan de la relation savoirs-apprenant, on trouve les compétences de conception pédagogique de l'enseignant, qui se traduisent par des connaissances sur : les caractéristiques des apprenants (niveau de compétence, langue maternelle, styles, préférences, etc.), les approches pédagogiques, notamment interactionnelle (cf. Ollivier, 2014), et la conception de tâches langagières (macro, méso, micro) ajustées aux profils des apprenants.
- 68 Les savoirs se traduisent par des connaissances sur la langue et la culture. Ils englobent tout autant des savoirs-être, savoir faire et savoir (inter-)agir (c'est-à-dire les savoirs interactionnels).
- 69 La relation enseignant-apprenant fait appel à des compétences (savoir-agir) d'intervention pédagogique, soit : d'interaction (face à face et distancielle, (a)synchrone, individuelle et collective), de rétroaction (sur le processus et le produit de la tâche langagière orale et écrite) et d'évaluation (diagnostique de la performance, des compétences, des progrès, de la participation).
- 70 La dimension contextuelle vient particulariser l'ensemble des composantes du modèle. Cette dimension porte sur les valeurs de l'institution, ses priorités, ses idéologies, son organisation, son cadre et ses structures spatiales. L'aspect distancielle de l'enseignement hybride élargit le contexte au-delà de celui de l'institution.

6. Conclusion

- 71 Dans cet article, j'ai détaillé une étude de cas portant sur les pratiques et les représentations professionnelles de trois enseignants de cours de FLS en format hybride. L'objectif de cette étude était de dégager leurs savoir-faire (agir et être), ainsi que leurs perceptions dans leur posture de professeur de langue, "pédagogue de l'hybride". L'étude a été construite sur des fondements d'ergonomie cognitive, enrichis par des apports provenant de la didactique professionnelle. Une analyse qualitative de données – extraites d'un questionnaire pré- et d'un entretien post-intervention – a ainsi été menée sur la base de paramètres combinant des perspectives d'analyse intégrant des représentations professionnelles des enseignants de langue (Moerman, 2011) et leurs compétences en matière de Tice (Hampel & Stickler, 2005 ; Guichon, 2012). Trois portraits d'enseignants de FLS ont ainsi été dégagés. Ces derniers mettent en lumière leurs pratiques médiatiques (Alava, 2008) à travers leurs représentations professionnelles en tant que "pédagogues de l'hybride". On remarque, dans ces trois portraits, des enseignants engagés dans l'innovation, qui n'ont pas peur du risque et du renouvellement de leur pratique. La collaboration avec les pairs, via le partage de cette pratique, semble un élément clé de leur réussite. La pédagogie est mise en avant, tandis que la technologie demeure à son service, et cela à travers une tâche langagière interactionnelle (Ollivier, 2014) à distance, agissant comme un "levier de formation" (Guichon, 2012 : 109). La relation, les interactions distancielles, les échanges en ligne avec les apprenants demeurent au cœur des préoccupations de ces enseignants et de leur projet didactique (cf. Degache & Nissen, 2008 ; Mangenot, 2011).
- 72 Les tendances observées dans ces trois portraits ont conduit à l'ébauche d'un modèle qui développe la dimension pédagogique de l'enseignement d'un cours de langue hybride, avec les champs de compétences de gestion, de conception et d'intervention pédagogique qu'elle fait entrer en ligne de compte pour l'enseignant à travers les

relations enseignant-savoirs, apprenant-savoirs et enseignant-apprenant. À l'instar de Bertin (2015), tout modèle se veut être un outil pour comprendre, éclairer et mieux penser la pratique, tenant ainsi lieu "d'outil de généralisation, alors qu'il décrit des particularismes situationnels" (Raby, 2009, cité dans Bertin, 2015 : 18). Mon souhait est ainsi de faire évoluer ce modèle, de le consolider au regard de plus de données, afin d'être en mesure d'en faire un phare d'(auto-)formation pour les (futurs) enseignants de langue investis dans la conception-évaluation de cours hybrides. Par phare, j'entends que les enseignants puissent construire, situer, confronter et comparer leurs pratiques au regard de l'outil de référence et de réflexion que deviendrait ce modèle.

- 73 Enfin, cette étude a cherché à mettre en évidence la valeur ajoutée que l'analyse qualitative des pratiques déclarées et des représentations professionnelles, en ergonomie cognitive d'ingénierie pédagogique, peut constituer pour la formation et le développement de l'activité professionnelle des enseignants. Ce type d'enquête indirecte sur l'activité professionnelle des enseignants trouve sa place au sein d'une méthodologie mixte (Duthoit, 2016) de "recherche-développement-action" (Narcy-Combes, 2005 ; Guichon, 2006 ; Duthoit, 2016), qui implique des acteurs avec une posture plurielle de chercheurs, praticiens et formateurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Alava, S. (2008). "Les pratiques médiatiques de l'enseignant au cœur des situations de formation". *Revue Spirales*. pp. 25-49. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00653139/document>
- Ayerbe, C. & Missonier, A. (2007). "Validité interne et validité externe de l'étude de cas : principes et mise en œuvre pour un renforcement mutuel". *Finance Contrôle Stratégie*, vol. 10, n° 2. pp. 37-62.
- Bertin, J.-C. (2015). "Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ?". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 18, n° 2. <http://alsic.revues.org/2781>. DOI : 10.4000/alsic.2781
- Caws, C. & Hamel, M.-J. (2016). "CALL ergonomics revisited". In Caws, C. & Hamel, M.-J. (dir.). *Language-Learner Computer Interactions. Theory, methodology and CALL applications*. Amsterdam : John Benjamins. pp. 18-40.
- Degache, C. & Nissen, E. (2008). "Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 1. <http://alsic.revues.org/797>. DOI : 10.4000/alsic.797
- Dumez, H. (2011). "Qu'est-ce que la recherche qualitative ?". *Le Libellio d'Aegis*, vol. 7, n° 4. pp. 47-58. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925>
- Durand, M., Ria, L. & Veyrunes, P. (2010). "Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification de l'activité des enseignants". In Yvon, F. & Saussez, F. (dir.). *Analyser l'activité enseignante - Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'université Laval. pp. 17-40.

- Duthoit, E. (2016). "Méthodologies de recherche et d'intervention en didactique des langues : l'apport de l'ergonomie de langue française". *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, n° 1. <http://apliut.revues.org/5384>. DOI : 10.4000/apliut.5384
- Fallery, B. & Rodhain, F. (2007). "Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique". *XVIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS*, 2007, Montréal, Canada, pp. 1-16. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448/document>
- Guichon, N. (2006). *Langues et Tice - Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des Tic dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Hampel, R. & Stickler, U. (2005). "New skills for new classrooms: Training teachers to teach online". *Computer Assisted Language Learning*, vol. 18, n° 4. pp. 311-326.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique - Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Bern : Peter Lang.
- Lecoin, I. & Hamel, M.-J. (2014). "Dispositif hybride pour un cours de grammaire en français langue seconde". *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 11, n° 1. pp. 35-49. Disponible en ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2014-v11-n1-ritpu02409/1035612ar.pdf>
- Leplat, J. (2002). "De l'étude de cas à l'étude de l'activité". *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, vol. 4, n° 2. <http://pistes.revues.org/3658>. DOI : 10.4000/pistes.3658
- Mangenot, F. (2011). "Spécificités du tutorat en langues". In Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. & Jaillet, A. (dir.). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck. pp. 213-226. Disponible en ligne : <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/Le-tutorat-en-langue.pdf>
- Mangenot, F. & Louveau, É. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE international.
- Moerman, C. (2011). "Les représentations professionnelles des enseignants de FLE de l'institut français d'Amérique latine : entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles". *Synergies Mexiques*, n° 1. pp. 71-80.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et Tic - Vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Nissen, E. (2006). "Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides". *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation - Le français dans le monde - Recherches et applications*. pp. 44-58. Disponible en ligne : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819>
- Nissen, E. (2014). "Les spécificités des formations hybrides en langues". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 17. <http://alsic.revues.org/2773>. DOI : 10.4000/alsic.2773
- Ollivier, C. (2014). "Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche - Les atouts du web 2.0". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 17. <http://alsic.revues.org/2743>. DOI : 10.4000/alsic.2743
- Pastré, P. (2011). "La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation". *Education Science & Society*, vol. 2, n° 1. pp. 67-82.
- Piaser, A. (2000). "Les différences statutaires en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école primaire". In Bataille, M. (dir.). *Représentations et*

engagements : des repères pour l'action - Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, n° 4. pp. 57-70.

Disponible en ligne : http://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2000_num_4_1_933

Poteaux, N. (2015). "Le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues et cultures étrangères : le cas de l'Université de Strasbourg. *Cahiers de l'ILOB*, vol. 7. pp. 3-13.

Disponible en ligne : <https://uottawa.scholarsportal.info/ojs/index.php/ILOB-OLBI/article/download/1357/1318>

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies - Approche cognitive des instruments contemporains*.

Paris : A. Colin. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462/document>

Samurçay, R. & Pastré, P. (1998). "L'ergonomie et la didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : la didactique professionnelle". *Actes des 2^{èmes} journées "Recherche et ergonomie"*. Toulouse, Université Toulouse-le-Mirail. pp. 105-112.

Sauf Pompiers Ltd (2013-2016). MindMup. Free Online Mind Mapping. <https://www.mindmup.com/>

Veyrac, H. & Bouillier-Oudot, M.-H. (2011). "Les concepts de représentations de la tâche en ergonomie pour la formation professionnelle des enseignants débutants". In *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa : Presses de l'université d'Ottawa. pp. 219-242.

Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01558064/document>

Woods, D. (2001). Transana. University of Wisconsin-Madison Center for Education Research.

Yvon, F. & Saussez, F. (2010) (dir.). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'université Laval.

NOTES

1. <https://www.uottawa.ca/vice-president-academic/sites/www.uottawa.ca/vice-president-academic/files/rapport-groupe-travail-sur-apprentissage-en-ligne.pdf>

2. https://fr.surveymonkey.net/r/Preview/?sm=79DG4_2BkxM7MNUY97Hs5MBscoQRdStJaI_2FGa_2B9jh1iW9lb_2BzulpvxveEjDtQpHqH

3. *Level 1 Basic ICT competence; Level 2 Specific technical competence for the software; Level 3 Dealing with the constraints and the possibilities of the medium; Level 4 Online socialization; Level 5 Facilitating communicative competence; Level 6 Creativity and choice; Level 7 Own style.* (Niveau 1 Compétence élémentaire avec les TIC ; Niveau 2 Compétence technique spécifique à l'application logicielle ; Niveau 3 (Savoir) Faire face aux contraintes et aux possibilités du médium; Niveau 4 (Savoir) Socialiser en ligne; Niveau 5 (Savoir) Faciliter la compétence communicative ; Niveau 6 (Savoir) Démontrer de la créativité et des choix ; Niveau 7 (Savoir) Développer son propre style. Ma traduction).

4. Les compétences approfondies sont regroupées en compétences de conception, techno-pédagogiques et sémio-techno-pédagogiques.

5. Professeurs à temps partiel, Martine est la seule à bénéficier d'un contrat à durée déterminée.

6. Guichon (2012 : 187) indique que la compétence techno-sémio-pédagogique est un indicateur qui permet de montrer que les enseignants atteignent leurs objectifs (acquisition des compétences langagières), en utilisant de façon opportune et pertinente les outils mais aussi des procédés adéquats pour créer et maintenir des conditions optimales autour d'une tâche d'apprentissage.

RÉSUMÉS

Cet article porte sur une initiative d'hybridation de cours de langues au sein d'une institution universitaire canadienne. S'appuyant sur une démarche d'ingénierie ergonomique pour mettre en œuvre le processus de conception des cours hybrides, cette initiative a donné lieu à une recherche-action-développement qui a mobilisé un ensemble d'acteurs, dont trois enseignants de FLS que nous avons suivis. À travers les portraits de ces enseignants, nous proposons une analyse des dimensions contextuelles, pédagogiques et de l'idéal professionnel de leurs représentations professionnelles en tant que pédagogues de l'hybride. Ces portraits ont été construits sur la base d'une analyse qualitative d'un questionnaire distribué en amont de l'initiative hybride et d'un entretien semi-dirigé mené après celle-ci. Ils ont conduit à l'ébauche d'un modèle à visée formative de la dimension pédagogique de l'enseignement d'une langue en modalité hybride.

This article focuses on an initiative aiming at hybridizing second-language courses within a Canadian academic institution. Based on an ergonomic engineering approach to implement the design process of these hybrid courses, this initiative was undertaken as a research-action-development that mobilized a set of actors, including three FSL teachers. Through their portraits, we propose an analysis of the contextual, pedagogical and professional ideal dimensions of their professional representations as hybrid pedagogues. These portraits emerged as the result of the qualitative analysis of a questionnaire distributed upstream of the hybrid initiative and a semi-directed interview conducted afterwards. They led to a draft model of the pedagogical dimension of language teaching in a hybrid mode.

INDEX

Thèmes : Pratique et recherche

Keywords : blended learning, course design, representations

Mots-clés : formation hybride, ingénierie de formation, représentations

AUTEUR

MARIE-JOSÉE HAMEL

Marie-Josée Hamel est professeure à l'institut des langues officielles et du bilinguisme de l'université d'Ottawa et directrice de son centre de recherche, le CCERBAL. Elle est titulaire d'une chaire universitaire en Apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT). Sa recherche porte sur la conception ergonomique de dispositifs d'ALMT.

Affiliation : université d'Ottawa, Canada.

Courriel : marie-josee.hamel@uottawa.ca

Toile : <http://ilob.uottawa.ca/hamel.php>

Adresse : institut des langues officielles et du bilinguisme, université d'Ottawa, 70 rue Laurier Est, Ottawa, Canada.

Les baladeurs MP3 en classe d'anglais de la 2^{nde} au BTS – Représentations et attitudes des apprenants

MP3 players in high school English classes-learners' beliefs and attitudes

Adeline Saverna

1. Introduction

- 1 Le baladeur MP3 est un objet de la vie courante conçu pour diffuser du son. Sur ce baladeur numérique, les fichiers audio sont généralement compressés sous un format MP3, d'où son appellation. Il est apparu il y a un peu moins de vingt ans, en 1998 et s'est nettement développé et démocratisé à l'instar du téléphone portable. Il a pris la relève du baladeur à cassettes (le *walkman*) et du lecteur portatif de disques (le *discman*). Son développement est tel qu'il a été introduit depuis quelques années dans le contexte scolaire. L'usage du baladeur MP3 pour les langues est envisagé dès 2000. Sabiron (2001) le perçoit en effet comme un outil favorisant l'autonomie en compréhension de la langue étrangère orale. Les premières expériences généralisées de baladodiffusion en contexte scolaire ont eu lieu en milieu universitaire (avec notamment la Duke University ; Belanger, 2005) à partir de 2004. Pour l'apprentissage des langues, le baladeur MP3 peut être utilisé à la fois pour des activités d'écoute (en stockant des fichiers audio) et pour des activités de production orale (grâce à la fonction dictaphone des baladeurs). Dans le monde de l'éducation, le terme "baladodiffusion" est employé pour parler de l'usage des baladeurs MP3. Toutefois, cette appellation met principalement en valeur le travail d'écoute, ce qui est réducteur par rapport aux deux types d'usage oral (compréhension et production) qui ont été mis en œuvre dans l'étude. C'est pourquoi le terme d'"oral nomade" sera privilégié : celui-ci renvoie à tout usage pédagogique nomade permettant de "faire de l'oral". Quand le terme "baladeur MP3" est employé, il fait référence à la fois au baladeur numérique autonome et à la

fonction baladeur MP3 d'un téléphone portable. Dans les deux cas, le concept est le même : l'écoute et l'enregistrement se font sur un artefact petit et transportable.

- 2 Selon Rabardel (1995), un artefact devient instrument lorsqu'il est mis en situation : il se construit selon son contexte d'utilisation. Le baladeur MP3 étant un objet qui fait partie de la vie quotidienne des jeunes et qui est valorisé dans la sphère privée, la question posée ici est la suivante : une normalisation de l'artefact dans la sphère privée est-elle suivie de facto de sa normalisation dans un contexte d'apprentissage ? Pour y répondre, la présente étude porte sur l'attitude des apprenants à l'égard du baladeur MP3 en classe d'anglais à travers l'analyse de leurs représentations (dans la mesure où les représentations permettent de mettre en évidence une attitude).

2. Contexte de la recherche

- 3 Le travail entrepris est une étude exploratoire qui s'est déroulée au lycée Alfred Mézières de Longwy, situé en Lorraine (Saverna, 2016). La posture de la chercheuse est double dans la mesure où cette dernière est en même temps l'enseignante des classes.
- 4 L'étude a été menée lors de l'année scolaire 2013-2014 et a concerné un nombre élevé d'apprenants (une cohorte de 171 participants). Pour plus d'exhaustivité (tant dans les parcours que dans les aptitudes en anglais) et d'amplitude au niveau de l'âge, l'étude a concerné l'éventail complet des classes : les apprenants étaient issus de seconde, première, terminale, BTS (brevet de technicien supérieur fait en lycée en deux ans après le baccalauréat) 1^{ère} année et 2^{ème} année. Elle a touché des élèves inscrits dans les séries à la fois générales (L, littéraire, et S, scientifique) et technologiques (sciences et technologies du management et de la gestion, STMG). Les participants étaient âgés de 14 à 22 ans. Leur niveau d'anglais oscillait entre A2 et B2, selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001). Aucune sélection n'a été faite au regard de leur niveau. En moyenne, les participants avaient étudié l'anglais pendant plus de six ans.

Tableau 1 – Synthèse des participants.

Âge moyen	Minimum	Maximum
16,45	14	22
Nombre moyen d'années d'étude de l'anglais		
6,87	2	12

3. Méthodologie

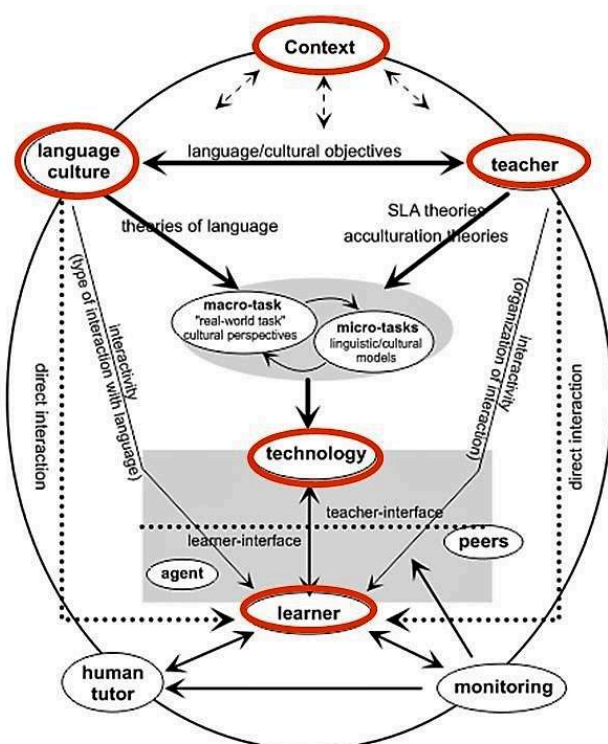
3.1. La démarche

- 5 L'approche de cette étude se démarque des travaux antérieurs dans la mesure où elle se veut systémique et dynamique, non analytique. Les points caractéristiques de l'approche systémique sont : l'existence d'un système, d'interactions entre les

composantes de ce système, de rétroactions sur chacune des composantes, ainsi que de frontières entre les différentes composantes. L'idée première est la notion d'évolution, de fluctuation, d'ambiguïté ; le processus n'est donc pas chronologiquement linéaire. Cette approche s'oppose à la méthode aristotélicienne (communément appelée "approche analytique"), qui consiste à catégoriser le monde et à réduire la complexité à des composantes stables.

- 6 Le modèle retenu a été le modèle d'ergonomie didactique de Bertin (Bertin et al., 2010). Le terme d'"ergonomie" est traditionnellement utilisé dans le monde du travail. L'ergonomie s'intéresse à la relation entre l'humain et les machines, l'objectif étant d'optimiser les performances du système et d'améliorer les conditions de l'humain. De la même manière, l'ergonomie didactique se penche sur un processus de transformation : celui de l'individu qui acquiert des savoirs et des savoir-faire. Elle examine les conditions qui permettent une meilleure intégration de la technologie dans un dispositif, dans le but de favoriser et faciliter l'apprentissage.
- 7 L'ergonomie didactique est une approche théorique de l'instrumentation technologique de la situation d'apprentissage, visant à l'adéquation entre la technologie, ses utilisateurs et le processus, c'est-à-dire l'objectif recherché (l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire) (Bertin, 2003 : 49).
- 8 Ce modèle, qui prend appui sur les principes de l'approche systémique, est de nature dynamique et, de ce fait, permet de décrire et saisir la situation d'apprentissage dans sa complexité.

Figure 1 – Modèle d'ergonomie didactique de Bertin (2015 : 24).



- 9 Le modèle est constitué de cinq pôles : l'apprenant, l'enseignant, la technologie, l'objet d'étude (la langue-culture) et le contexte. Au lieu de s'intéresser uniquement à la

relation apprenants-technologie, toutes les interactions qui interviennent dans la situation d'apprentissage sont prises en compte.

3.2. L'outil

- 10 L'étude s'est articulée autour de deux questionnaires ciblés sur l'apprenant. Les représentations et les attitudes ne sont, en effet, pas accessibles à l'observation. Par conséquent, le questionnaire a permis de verbaliser et d'inférer ce qui n'est pas observable.
- 11 Les participants ont dû compléter deux questionnaires. L'un a été administré en amont de l'expérimentation avec les baladeurs MP3, et l'autre en aval, afin de rendre compte de l'éventuelle évolution des représentations et attitudes des apprenants. Cette méthode est en accord avec la posture dynamique retenue, qui considère qu'un système (ici, la situation d'apprentissage) a une capacité d'évolution.
- 12 Le premier questionnaire¹ a été administré en septembre 2013. Puis, l'expérimentation s'est déroulée de septembre 2013 à mai 2014. Les élèves/étudiants ont eu l'occasion de travailler avec des baladeurs MP3 pour les activités langagières orales de compréhension de l'oral et de prise de parole en continu. Le tableau ci-dessous indique le nombre d'utilisations du baladeur MP3 pendant l'année 2013-2014, selon les classes et selon les activités orales effectuées (expression orale/compréhension de l'oral).

Tableau 2 – Nombre d'utilisations du baladeur MP3 pendant l'année scolaire.

	Compréhension de l'oral	Expression orale	Total
2 ^{nde}	1	3	4
1 ^{ère} L	0	1	1
1 ^{ère} STMG	1	3	4
Terminale L	0	2	2
Terminale européenne	1	1	2
Terminale S	1	3	4
BTS 1	4	4	8
BTS 2	4	3	7

- 13 La moyenne d'utilisation de l'ensemble des classes est de quatre fois. Le baladeur a le plus souvent été utilisé pour effectuer des productions orales. En effet, les entraînements en expression orale à la maison nécessitent de pouvoir s'enregistrer. De plus, pour les évaluations, il est impossible de faire passer toute une classe de plus de 30 élèves individuellement sans que cela ne soit chronophage. C'est pourquoi l'enseignante a eu plus souvent recours au baladeur MP3 pour les activités de production.

- 14 Le deuxième questionnaire² a été administré en mai 2014, à l'issue de la phase d'expérimentation.
- 15 Les questionnaires ont intégré la perspective globalisante de la situation d'apprentissage, en proposant différentes unités thématiques faisant référence aux différentes composantes de la situation d'apprentissage (contexte/langue-culture/enseignant/technologie).

4. Baladeur MP3 et pratique pédagogique

- 16 Le dispositif pédagogique mis en place pendant cette étude a été le suivant. Pour la production orale en continu, les apprenants ont dû s'enregistrer en continu en classe et à la maison. Ceci met en avant le décroisement de l'espace-classe (Julié, 2008 : 150), qui est une des potentialités de l'oral nomade. Les opportunités de pratiquer l'oral sont multipliées, ce qui permet d'apporter une réponse aux problèmes de quotas horaires réduits de la 2nde au BTS, et aux problèmes de sureffectif en lycée. Le bénéfice également attendu était de pouvoir évaluer plus précisément et plus objectivement les élèves/étudiants dans la mesure où il est possible de réécouter leurs productions (Malavaux & Mazaudier, 2009). Cela vient pallier le problème de la fugacité de la langue orale. Enfin, l'utilisation du baladeur MP3 donne la possibilité de plusieurs "galops d'essai" (Montaigu & Nicodeme, 2009 : 9) aux apprenants. De surcroît, ces derniers peuvent échapper au regard des autres et cela dédramatise l'oral (CNDP, 2010).
- 17 Pour la compréhension de l'oral, les élèves/étudiants devaient écouter des fichiers sonores en classe³. L'avantage majeur est l'écoute individualisée : les apprenants peuvent bénéficier de plusieurs écoutes et s'arrêter sur les passages difficiles (Lelong, 2008 ; Tohill, 2008). Ainsi, chacun peut aller à son rythme, contrairement à une écoute "classique", où tous les apprenants écoutent en même temps le fichier diffusé par l'enseignant, ce qui ne permet pas de prendre en compte la diversité des niveaux de compétences. Cette pratique individualisée rend l'activité de compréhension de l'oral plus à la portée de tous les apprenants, ce qui contribue à accroître la confiance en soi.
- 18 Par conséquent, l'oral nomade conduit à la modification de la pratique de l'anglais, à savoir l'intensification du travail oral (avec la multiplication des opportunités d'entraînement), l'asynchronie (avec le décroisement de l'espace-classe), ainsi que la pédagogie différenciée.

5. Résultats

5.1. Absence de normalisation du baladeur MP3 dans un contexte d'apprentissage

- 19 Les résultats de l'étude ont montré que les jeunes d'aujourd'hui appartenaient à la génération Y (Rollot, 2012) eu égard à leur utilisation du baladeur MP3 *dans la vie quotidienne* : ils présentent un niveau d'équipement très élevé ; ils utilisent régulièrement leur baladeur MP3 ; ils font preuve d'un intérêt pour les technologies et d'une certaine expertise. Il y a effectivement une normalisation du baladeur MP3 dans la sphère privée. La théorie de la normalisation a été développée par Bax (2003) : pour qu'une technologie soit normalisée, il faut que celle-ci soit invisible et complètement

intégrée (comme par exemple un crayon ou un livre dans la salle de classe). Bax définit sept étapes pour accéder à la normalisation.

Figure 2 – Processus de normalisation (d'après Bax, 2003).



- 20 Néanmoins, ce travail de recherche a mis en évidence le fait qu'une forte fréquence d'utilisation du baladeur MP3 en dehors du milieu scolaire n'était pas suivie d'une acceptation unanime du baladeur MP3 dans un contexte d'apprentissage. En effet, les apprenants interrogés n'ont pas plébiscité le recours au baladeur MP3 en cours d'anglais : seuls deux tiers des apprenants s'y sont déclarés favorables. Une "technologie pour vivre" ("*living technology*") ne devient pas de manière systématique une technologie pour apprendre ("*learning technology*"; Kennedy et al., 2008 : 119). En effet, les apprenants n'ont pas le même usage du baladeur MP3 quand ils s'en servent en classe que lorsqu'ils l'utilisent à la maison : il y a un détournement.
- 21 Ce premier résultat définit le statut du baladeur MP3 en classe : il est au stade 5-6 de la théorie de la normalisation de Bax, à savoir "crainte mêlée d'admiration"/"en cours de normalisation". Par conséquent, nous sommes encore loin des prédictions que faisait McNicol en 2004.

Je pense que dans environ 10 ans, plutôt que les téléphones portables soient interdits en classe, ils seront probablement obligatoires, comme ce fut le cas à une époque avec les règles à calcul et comme c'est le cas actuellement avec les calculatrices (ma traduction).

I think that in 10 years or so we may see that, rather than cell phones being banned in classrooms, they will be required, as was once the case with slide rules and is now the case for calculators (McNicol, 2004).

5.2. Des attitudes hétérogènes à l'égard du baladeur MP3

- 22 L'étude a également montré qu'il existait un continuum d'attitudes chez les apprenants envers le MP3, allant du refus à l'adhésion totale, tout en passant par l'indifférence et l'acceptation mesurée : tout le monde ne dit pas *iPod you*.

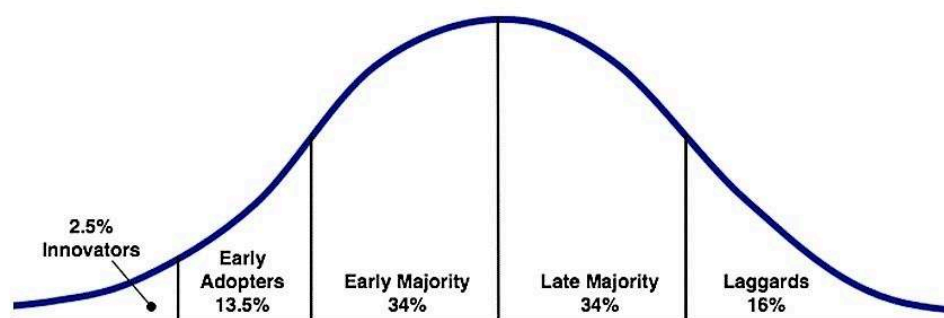
Tableau 3 – Pourcentage de participants favorables à l'introduction du baladeur MP3 en classe⁴ (questionnaire n°1).

Sexe	filles : 65% garçons : 65%
Âge	14-15 ans : 83% 16-18 ans : 59% 19-22 ans : 57%
Durée d'étude de l'anglais	2-5 ans : 76% 6 à 8 ans : 61% 9-12 ans : 59%
Classe	2 ^{nde} : 86% 1 ^{ère} L : 74% 1 ^{ère} STMG : 52% Terminale L : 37% Terminale S : 78% Terminale européenne : 67% BTS 1 : 56% BTS 2 : 64%
Filière	filière générale : 69% filière technologique : 55%
Degré d'expérimentation	élèves novices : 63% élèves expérimentés : 66%
Appétence pour l'école	oui : 72% non : 55%
Appétence pour la langue anglaise	oui : 66% non : 30%
Appétence pour l'expression orale	oui : 79% non : 56%
Appétence pour la compréhension de l'oral	oui : 74% non : 49%
Niveau de langue	bon-très bon : 66% moyen : 64% pas bon-pas bon du tout : 58%
Appétence pour les technologies	élèves "technophiles" : 70% élèves "technophobes" : 29%

Posture de l'enseignant face aux technologies	favorable : 67% défavorable : 47%
Attribution d'une valeur sociale au baladeur MP3	oui : 69% non : 51%

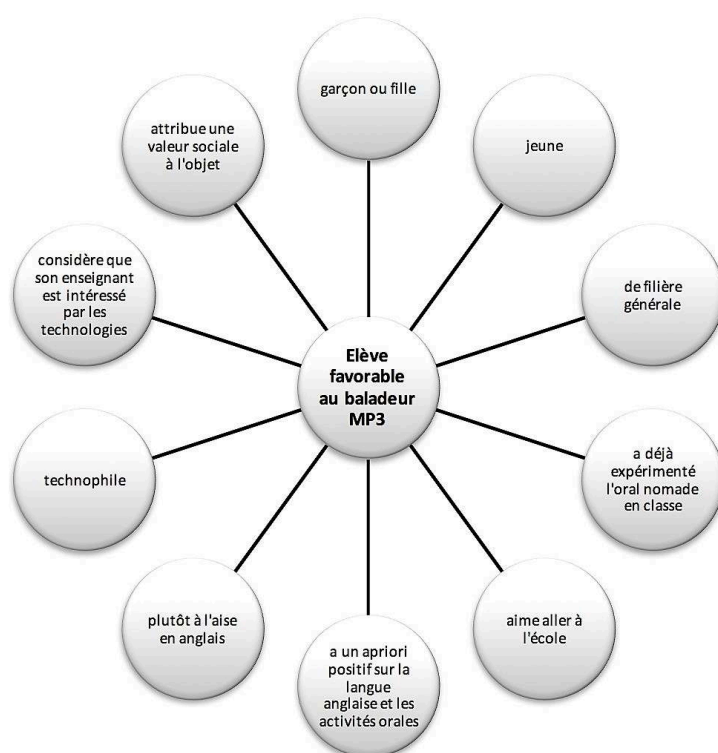
- 23 Le continuum est en parfait accord avec la courbe de l'adoption de l'innovation développée par Rogers (1962).

Figure 3 – Courbe d'adoption d'une innovation (d'après Rogers, 1962).



- 24 Cela s'explique par le fait qu'il n'existe pas une seule construction de l'objet technologique, mais diverses constructions. La représentation du baladeur MP3 n'est donc pas la même d'un apprenant à un autre.
- 25 De la même manière que certains auteurs ont développé un profil du "bon apprenant de langue" (Rubin, 1975 ; Stern, 1975), un profil d'apprenant favorable au baladeur MP3 dans un contexte d'apprentissage a été mis en évidence.

Figure 4 – Profil de "l'apprenant nomade".



- 26 Tout d'abord, les filles et les garçons apprécient autant cette façon d'apprendre l'anglais. Cela vient contredire le "mythe de la fille technophobique" (Schoenberg, 2001), selon lequel les filles font preuve de moins d'intérêt et d'aptitude pour les technologies que les garçons.
- 27 En revanche, plus les apprenants sont jeunes, plus ils sont favorables à l'introduction du baladeur MP3 en cours d'anglais. Cela peut s'expliquer par le principe de "modelage" (Delannoy, 2005) des apprenants. Plus un élève est âgé, plus il a des habitudes d'apprentissage. Plus il a des habitudes d'apprentissage, plus il lui sera difficile d'accepter un autre mode d'apprentissage. Il est fait ici référence à l'habitus de l'apprenant. Les apprenants ont construit des représentations par rapport à leurs expériences passées (c'est-à-dire sans utilisation de baladeur MP3) et les ont internalisées. De ce fait, toute transformation de l'habitus des apprenants est limitée. Ces représentations mentales et inconscientes ne sont certes pas immuables, mais elles sont ancrées depuis plus longtemps chez les apprenants les plus âgés, ce qui les rend moins disposés que leurs cadets à tout changement dans les pratiques de classe.
- 28 De plus, l'apprenant nomade étudie plutôt en filière générale. En effet, les élèves des filières technologiques, qui baignent pourtant plus dans les technologies, ne sont pas plus enclins à utiliser un baladeur MP3. L'accueil davantage favorable de l'introduction du baladeur MP3 par la filière générale est coordonné à une représentation plus valorisante de la langue anglaise, de l'apprentissage de l'anglais, et de l'école.
- 29 Ensuite, les élèves ayant déjà expérimenté le baladeur MP3 en cours d'anglais sont plus favorables que les élèves novices à une généralisation de l'utilisation de l'objet technologique aux autres langues. Au stade de l'introduction, le baladeur MP3 en contexte scolaire représente l'inconnu pour les élèves novices. Ils sont, par conséquent, plus susceptibles de s'interroger sur la manière dont cela se passe et sur l'efficacité

d'utiliser un baladeur MP3. Vouloir une généralisation de la pratique requiert de connaître la démarche au préalable.

- 30 Moins les apprenants aiment l'école, moins ils apprécient l'utilisation du baladeur MP3 en cours d'anglais. Quand un élève aime aller à l'école, le travail demandé est moins considéré comme un travail forcé. Les élèves qui ont une appétence pour l'école acceptent plus favorablement tout ce qui est lié au domaine scolaire. Ainsi, lorsque le baladeur MP3 est intégré à la classe, les apprenants en ont une représentation positive.
- 31 Avoir une représentation positive de l'anglais favorise également un a priori positif vis-à-vis de l'introduction du baladeur MP3 en cours. Il est possible d'expliquer ce résultat à travers le concept du "bon apprenant de langue" (Rubin, 1975 ; Stern, 1975). Le bon apprenant de langue se caractérise par sa capacité à mettre en œuvre des comportements spécifiques qui le distinguent des autres apprenants : il a un style d'apprentissage qui lui correspond ; il a une approche active face à la tâche d'apprentissage ; il présente une attitude ouverte et tolérante face à la langue cible ; il sait comment fonctionne la langue ; il cherche à comprendre ; il utilise des stratégies d'expérimentation et de planification ; il aime s'auto-corriger ; il sait que la langue est un outil de communication ; il est disposé à pratiquer la langue (Stern, 1975). Le comportement qui est intéressant ici est le fait que l'apprenant recherche et exploite toutes les occasions pour pratiquer la langue. Pour lui, tout ce qui participe de l'apprentissage de l'anglais est perçu favorablement. Ainsi, un élève qui aime l'apprentissage de l'anglais appréciera l'utilisation du baladeur MP3 dans la mesure où l'objet est un outil d'apprentissage, qui lui permet d'utiliser la langue et de s'entraîner.
- 32 L'accueil du baladeur MP3 est un peu plus favorable chez les élèves avec un bon/très bon niveau. Les croyances des élèves sur leurs compétences ont un impact sur leur attitude. Les apprenants qui ne réussissent pas en anglais ont tendance à ne pas se sentir à l'aise avec la langue. Ce manque de confiance en soi favorise une attitude négative générale dès lors que l'apprentissage de l'anglais est en jeu. Or, le baladeur MP3, malgré son côté assez divertissant, participe au processus d'apprentissage de l'anglais lorsqu'il est introduit en contexte scolaire. Il n'est alors plus perçu comme un objet de divertissement, mais comme un outil d'enseignement-apprentissage. C'est pourquoi les apprenants qui ont une confiance en eux faible vis-à-vis de leurs compétences en anglais ont plus de difficulté à accueillir favorablement l'objet technologique en classe.
- 33 L'appétence pour les technologies en général va aussi de pair avec une appétence pour l'utilisation du baladeur MP3 en classe. Dans la mesure où une "technologie" est simplement l'hyperonyme d'un "baladeur MP3", cette conclusion paraît logique.
- 34 Les apprenants qui considèrent que leur professeur est intéressé par les technologies sont plus favorables à l'introduction du baladeur MP3 en classe. En effet, lorsqu'ils pensent que leur professeur apprécie les technologies, ils sont plus préparés psychologiquement à utiliser des technologies dans le cadre scolaire.
- 35 Pour finir, la reconnaissance de la valeur sociale du baladeur MP3 génère chez l'apprenant une attitude plus favorable à l'égard du développement de l'oral nomade en classe. Dans la mesure où la société actuelle valorise la possession de technologies, et en l'occurrence d'un baladeur MP3, l'utilisation de l'objet en classe permet à l'apprenant d'accroître son estime auprès des autres et d'asseoir sa place dans la communauté.

5.3. Influence des représentations des apprenants sur leur attitude à l'égard du baladeur MP3

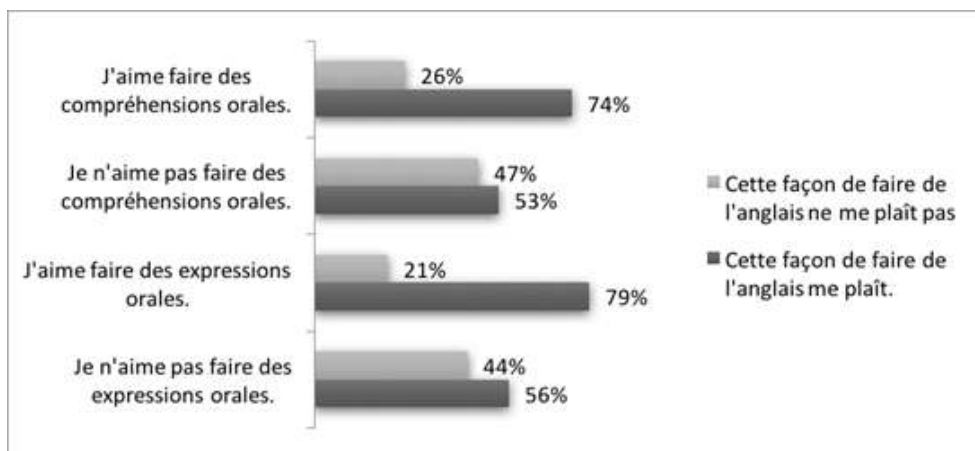
- 36 D'autres facteurs extérieurs à la relation apprenant-baladeur MP3 entrent en ligne de compte : l'enseignant, le contexte ainsi que l'objet d'étude (la langue-culture). L'artefact se construit au sein de cette situation d'apprentissage globale. C'est la complexité de la situation d'apprentissage, où tous les pôles interviennent, qui rend impossible le simple transfert d'activité, d'une utilisation loisir du baladeur MP3 dans la sphère privée à une utilisation pédagogique dans le domaine scolaire.
- 37 Récapitulons l'influence des autres pôles dans la relation apprenant-technologie. Tout d'abord, le pôle langue-culture détermine l'interaction des apprenants avec le baladeur MP3. Les représentations que les élèves/étudiants avaient de la langue anglaise et de l'apprentissage de l'anglais ont influé sur leur attitude à l'égard de l'introduction du baladeur MP3.

Tableau 4 – "Cette façon de faire de l'anglais me plaît", selon la représentation de la langue anglaise.

	Oui	Non
J'aime la langue anglaise.	66%	30%
Apprendre l'anglais est un plaisir.	69%	42%
L'anglais est utile pour mes études.	66%	40%
L'anglais me sera utile dans ma carrière.	66%	53%
L'anglais me sera utile dans la vie quotidienne.	67%	48%
J'apprends l'anglais uniquement parce que j'y suis obligé.	48%	68%
L'anglais est facile à apprendre.	69%	55%

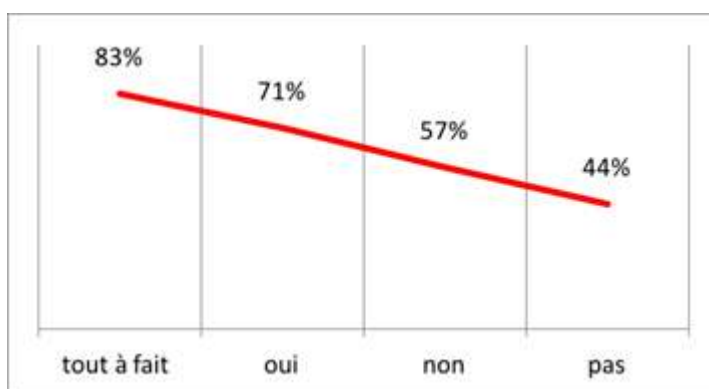
- 38 Les apprenants intéressés par l'anglais étaient plus enclins à utiliser un baladeur MP3 dans un contexte d'apprentissage.

Graphique 1 – "Cette façon de faire de l'anglais me plaît", selon le goût pour une activité orale.



- 39 De même, plus l'activité intégrant le baladeur MP3 était appréciée par les participants, plus les participants à l'étude étaient favorables à l'utilisation de l'objet technologique. Cela montre bien la médiation de l'activité dans la relation entre l'apprenant et le baladeur MP3.
- 40 Ensuite, l'enseignant revêt un rôle important dans l'adhésion des apprenants. En effet, c'est l'enseignant qui décide d'avoir recours ou non aux baladeurs pour son cours. Il peut donc soit aider l'innovation, soit la freiner. Puis, dans la mesure où les attitudes ont évolué suite à l'expérimentation, il est possible d'affirmer que l'introduction des baladeurs MP3 décidée et mise en place par l'enseignant a des répercussions sur l'attitude des apprenants.
- 41 Pour finir, le contexte intervient également sur la relation apprenant-technologie. L'étude a mis en lumière l'influence du contexte à travers l'impact des représentations que les élèves/étudiants avaient de l'institution sur leur adhésion à l'utilisation du baladeur MP3 en classe.

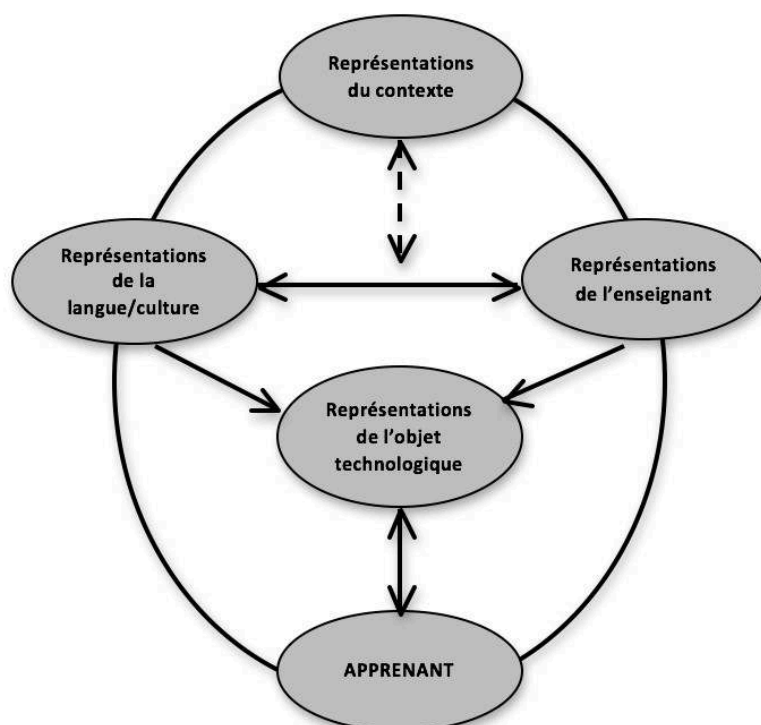
Graphique 2 – "Cette façon de faire de l'anglais me plaît", selon l'intérêt pour l'école.



- 42 Dans le graphique ci-dessus, les pourcentages correspondent à la mesure de l'intérêt pour l'école, tandis que la courbe renvoie aux réponses à l'énoncé "cette façon de faire de l'anglais me plaît". La figure indique qu'une attitude positive vis-à-vis de l'école conditionne une attitude favorable à l'introduction et l'utilisation du baladeur MP3 en classe.

- 43 Par conséquent, cette étude non seulement confirme le modèle d'ergonomie didactique, mais elle permet de l'affiner. En effet, le modèle indique que le système ne peut être compris que dans une perspective globale, où toutes les composantes du système entrent en jeu et interagissent. Les conclusions de l'étude ont surtout montré que les représentations de ces mêmes composantes chez les apprenants permettaient une compréhension plus fine du système. Par conséquent, il n'y a pas uniquement une interaction des différents pôles les uns avec les autres, mais *une interaction des représentations des apprenants* sur les différents pôles.

Figure 5 – Application de l'étude au modèle d'ergonomie didactique.



5.4. Évolution des attitudes des apprenants à l'égard du baladeur MP3

- 44 La passation des deux questionnaires avant et après l'expérimentation a montré que les représentations et l'attitude des apprenants avaient évolué.

Tableau 5 – Évolution des avis entre les deux questionnaires.

	Quest. n°1	Quest. n°2	
I-5. Je voudrais que mon prof d'anglais me demande de l'utiliser de nouveau l'an prochain.	51%	62%	+ 11 pts

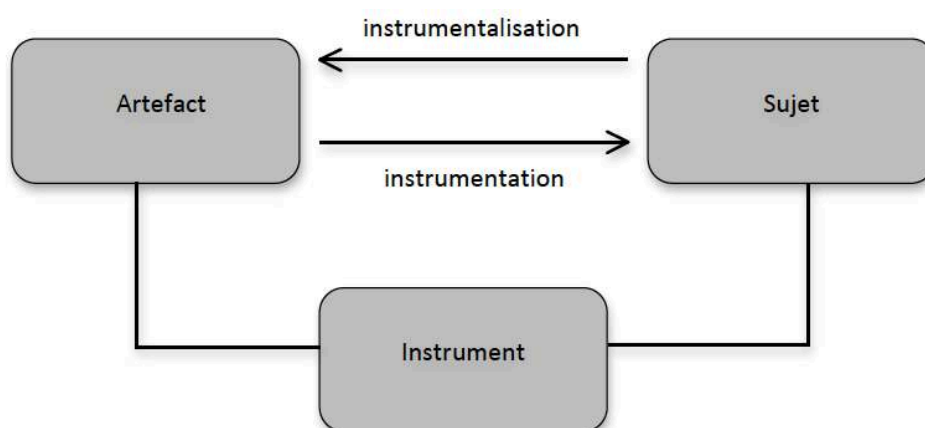
I-6. Mon niveau d'anglais est bon/très bon.	52%	55%	+ 3 pts
I-7. Mon niveau d'anglais en expression orale est bon/très bon.	49%	42%	- 7 pts
I-8. Mon niveau d'anglais en compréhension orale est bon/très bon.	54%	54%	=
I-9. J'aime la langue anglaise.	93%	93%	=
I-10. Apprendre l'anglais est un plaisir.	83%	84%	+ 1 pt
I-11. J'aime faire des compréhensions orales en anglais.	54%	57%	+ 3 pts
I-12. J'aime faire des expressions orales en anglais.	40%	56%	+ 16 pts
I-13. Facilité à parler anglais	71%	79%	+ 8 pts
I-14. Facilité à comprendre l'anglais parlé	60%	61%	+ 1 pt
I-15. Je sais utiliser un baladeur MP3 pour écouter un fichier sonore.	95%	99%	+ 4 pts
I-16. Je sais m'enregistrer sur un baladeur MP3.	89%	96%	+ 7 pts
I-17. Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est divertissant.	67%	72%	+ 5 pts
I-18. Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est à la mode.	57%	65%	+ 8 pts
I-19. Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est nouveau.	76%	61%	- 15 pts
I-20. Le fait d'utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais ne me surprend pas.	59%	76%	+ 17 pts
I-21. Un baladeur MP3 est un objet de divertissement. Il n'a pas sa place en contexte scolaire.	26%	18%	- 8 pts
I-22. Cette façon de faire de l'anglais me plaît.	65%	68%	+ 3 pts
I-23. Le baladeur MP3 me donne envie de parler anglais.	42%	43%	+ 1 pt
I-24. Le baladeur MP3 me donne envie d'écouter de l'anglais.	57%	58%	+ 1 pt
I-25. Je comprends l'utilité de l'utilisation d'un MP3 en anglais.	74%	83%	+ 9 pts
I-26. J'aimerais que mes autres profs de langues me demandent d'utiliser un baladeur MP3.	50%	57%	+ 7 pts

- 45 Les participants avaient une attitude un peu plus favorable à l'issue de l'expérimentation (+ 3 points). Après avoir utilisé un baladeur MP3 pendant neuf mois, ils étaient notamment plus enclins à une généralisation du baladeur MP3 aux autres cours de langue (+ 7 points) et à une prolongation de l'utilisation du baladeur l'année

suivante (+ 11 points). L'expérimentation a eu un fort impact sur l'activité d'expression orale (+ 16 points). Ce plus grand engouement des apprenants pour l'activité de production orale serait dû aux phénomènes induits par la technologie, comme l'absence du jugement des autres ou le gain de temps. En effet, le regard des autres est l'un des éléments principaux d'anxiété lorsque des apprenants doivent s'exprimer. Or, l'utilisation du baladeur MP3 les libère de la pression de la classe dans la mesure où le travail est individuel, ce qui permet une dédramatisation de la prise de parole (l'erreur n'est donc plus connue que du professeur et de l'élève).

- 46 La situation d'apprentissage est bel et bien un système dynamique dont les composantes se reconstruisent en permanence les unes en lien avec les autres. Cette perspective est liée au double-processus de genèse instrumentale de Rabardel (1995).

Figure 6 – La genèse instrumentale.



- 47 Lorsque le sujet utilise l'artefact, il transforme l'objet en lui attribuant des propriétés (= instrumentalisation); mais dans le même temps, le sujet évolue avec la transformation et l'évolution des schèmes d'usage (= instrumentation).

6. Implications pédagogiques

- 48 Ce travail a montré qu'il convient de rester prudent face à l'idée que les technologies peuvent s'adresser à tous les apprenants de façon indifférenciée (c'est-à-dire le concept de *one size fits all*) : leur valeur ajoutée réside davantage dans le "sur-mesure" que dans l'industrie (Endrizzi : 2013). Il est donc recommandé de commencer, dans un premier temps, par les apprenants qui sont les plus favorables à l'égard de la technologie. Il faut, en effet, du temps pour que l'initiation à l'innovation par une minorité devienne une adoption de l'innovation par une majorité. Ainsi, l'introduction des baladeurs MP3 pourrait ne concerner que quelques classes au départ – celles qui y sont le plus favorables (comme les plus jeunes classes, ou celles des séries générales par exemple).
- 49 Il est également important d'intégrer les technologies progressivement. En effet, les apprenants ont encore tendance à avoir une représentation assez traditionnelle de l'école et de la situation d'apprentissage, et ils ne sont pas favorables à une surutilisation des Tic (technologies de l'information et de la communication) en contexte scolaire. Un usage trop important de technologies peut être contre-productif et ne pas avoir l'effet escompté. L'utilisation du baladeur MP3 ne doit pas, non plus,

constituer un changement radical, qui bouleverse totalement les habitudes de travail des apprenants. "Une phase de domestication" (Caron et al., 2007 : 47) est à privilégier. De plus, une mise en place progressive permettrait de prendre en compte les différents profils d'utilisateurs.

50 Dans une perspective globalisante de la situation d'apprentissage, ce n'est pas tant le baladeur MP3 qui plaît ou qui ne plaît pas, mais les activités intégrant le baladeur. C'est donc bien le contexte pédagogique d'utilisation du baladeur MP3 qui est déterminant. Et c'est ce sur quoi il importe que les enseignants et les autorités éducatives fassent porter leur réflexion.

51 Notre travail de recherche a également mis en lumière l'importance des représentations des apprenants dans la situation d'apprentissage. Pour une meilleure intégration du baladeur MP3, il faut que de nouvelles représentations de la technologie puissent émerger. Or, cette émergence peut être facilitée grâce à l'enseignant, à travers son discours et ses pratiques. Cela nécessite un développement professionnel auprès des enseignants. Ces derniers devraient être encouragés à développer leurs compétences technopédagogiques, ainsi que l'expriment O'Bryan et Hegelheimer.

L'enseignant doit être bien formé aux usages réalistes de l'Alao dans la salle de classe, ce qui peut réduire l'attitude de peur et d'admiration que Bax perçoit comme une normalisation inhibante (ma traduction).

The instructor needs to be well-trained in realistic uses of CALL in the classroom, which can help to alleviate the attitude of fear and awe that Bax sees as inhibiting normalization (O'Bryan & Hegelheimer, 2007 : 178).

BIBLIOGRAPHIE

Bax, S. (2003). "CALL–Past, present and future". *System*, n° 31. pp. 13-28.

Belanger, Y. (2005). "Duke University iPod first year–Final evaluation report". Disponible en ligne : https://cit.duke.edu/pdf/reports/ipod_initiative_04_05.pdf

Bertin, J.-C. (2003). "L'ergonomie didactique face au défi de la formation ouverte et à distance". *ASp*, n° 41-42. pp. 47-66. Disponible en ligne : <https://asp.revues.org/1163>

Bertin, J.-C. (2015). "Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ?" *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 18, n° 2. <http://alsic.revues.org/2781>. DOI : 10.4000/alsic.2781

Bertin, J.-C., Gravé, P. & Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey, PA : IGI Global.

Caron, A., Weiss-Lambrou, R. & Caronia, L. (2007). "La baladodiffusion en éducation : mythes et réalités des usages dans une culture mobile". *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 4, n° 3. pp. 42-57. http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0403_caron.pdf

CNDP. (2010). *Guide pratique de la baladodiffusion - Langues vivantes*. Paris : Scérén/CNDP. Disponible en ligne : <http://www.cndp.fr/guidebaladodiffusionlangues/balado.pdf>

- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Delannoy, C. (2005). *La motivation – Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette Éducation – Scérén-CNDP.
- Endrizzi, L. (2013). "Génération dite Y : quand la recherche empirique contredit le discours commun". *Actes du Congrès AREF 2013 – Actualités de la recherche en éducation et en formation*, Montpellier, 27-30 août 2013. Disponible en ligne : <http://laure-endrizzi.net/wp-content/uploads/2013/12/Art-Endrizzi-2013-AREF.pdf>
- Julié, K. (2008). *Enseigner l'anglais : mise en œuvre du CECRL, pédagogie actionnelle, pratiques de classe, usages des TICE*. Paris : Hachette.
- Kennedy, G., Krause, K., Judd, T., Churchward, A. & Gray, K. (2008). "First year students' experiences with technology: Are they really digital natives?" *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 24, n° 1. pp. 108-122. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/download/1233/458>
- Lelong, P. (2008). "Balades en nomades langues". *Medialog*, n° 68. pp. 4-8.
- Malavaux, O. & Mazaudier, M. (2009). *La baladodiffusion : de l'évolution des représentations au développement de compétences*. Académie de Besançon. Disponible en ligne : http://langues.ac-besancon.fr/sites/langues/IMG/pdf/ENQUETE_BALADODIFFUSION_dec_2009.pdf
- McNicol, T. (2004-04-05). "Language e-learning on the move". *Japan Media Review*. <http://archive.li/hs9Yp>
- Montaigu, R. & Nicodeme, R. (2009). *Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues – Rapport*. Paris : Inspection générale de l'éducation nationale. Disponible en ligne : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/104000137/0000.pdf>
- O'Bryan, A. & Hegelheimer, V. (2007). "Integrating CALL into the classroom: the role of podcasting in an ESL listening strategies course". *ReCALL*, vol. 19, n° 2. pp. 162-180. Résumé disponible en ligne : <http://journals.cambridge.org/action/displayIssue?jid=REC&volumeId=19&issueId=02>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies – Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rogers, E. (1962). *Diffusion of Innovation*. New York : Free Press.
- Rollot, O. (2012). *La Génération Y*. Paris : PUF.
- Rubin, J. (1975). "What the 'good language learner' can teach us". *TESOL Quarterly*, vol. 9, n° 1. pp. 41-51.
- Sabiron, J. (2001). "Des outils pour l'autonomie : l'exemple du baladeur numérique pour la compréhension de la langue étrangère orale". In Vincent-Durroux, L. & Panckhurst, R. (éd.) *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?* Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée. pp. 107-113.
- Saverna, A. (2016). *Les baladeurs MP3 en classe d'anglais au lycée – Représentations et attitudes des apprenants*. Thèse de doctorat. Université du Havre.
- Schoenberg, J. (2001). *The Girl Difference: Short-Circuiting the Myth of the Technophobic Girl*. New York City : Girls Scouts of the United States of America.

Stern, H. H. (1975). "What can we learn from the good language learner?" *Revue canadienne des langues vivantes*, n° 31. pp. 304-318.

Tohill, K. (2008). "I Podcast, You Podcast, Together We Podcast: Podcasting as a Learning Tool in Second Language Classrooms". In McFerrin, K., Weber, R., Carlsen, R. & Willis, D. (dir.). *Proceedings of SITE 2008-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Las Vegas, Nevada : Association for the Advancement of Computing in Education. pp. 3645-3650.

ANNEXES

Annexe 1

Questionnaire n° 1

I-1. Sexe : __ H __ F

I-2. Âge : _____ ans

I-3. Nombre d'années d'étude de l'anglais : _____ ans

I-4. Classe : _ 2^{nde} __ 1^{ère} L _ 1^{ère} STMG _ Tle L _ Tle S _ Tle euro _ BTS 1_ BTS 2

Q5. J'ai déjà utilisé un baladeur MP3 pour les cours de langues. _ oui _ non

Si oui,

as-tu apprécié ? _ pas du tout _ un peu _ beaucoup

voudrais-tu que ton prof d'anglais te demande de l'utiliser de nouveau cette année ? __
oui _ non

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
I-6. J'aime aller à l'école.				
I-7. L'école est faite pour apprendre, et non pour s'amuser.				
I-8. L'école est moderne.				
I-9. L'école et la maison sont deux mondes distincts. Il n'y a pas de continuité entre les deux.				

I-10. Mon niveau d'anglais est : _ pas bon du tout _ pas bon _ moyen _ bon _ très bon

I-11. Mon niveau d'anglais en expression orale est : _ pas bon du tout _ pas bon _ moyen
_ bon _ très bon

I-12. Mon niveau d'anglais en compréhension orale est : _ pas bon du tout _ pas bon _
moyen _ bon _ très bon

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
I-13. J'aime la langue anglaise.				
I-14. Apprendre l'anglais est un plaisir.				
I-15. L'anglais est utile pour mes études.				
I-16. L'anglais me sera utile dans ma carrière.				
I-17. L'anglais me sera utile dans la vie quotidienne.				
I-18. J'apprends l'anglais uniquement parce j'y suis obligé(e).				
I-19. L'anglais est facile à apprendre.				
I-20. J'aime participer en cours d'anglais.				

I-21. Parler anglais est : _ très difficile _ difficile _ assez facile _ très facile

I-22. Comprendre l'anglais parlé est : _ très difficile _ difficile _ assez facile _ très facile

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
I-23. Parler anglais est plus difficile qu'écrire.				
I-24. Comprendre l'anglais parlé est plus difficile que comprendre l'anglais écrit.				
I-25. Parler anglais est important.				
I-26. Comprendre l'anglais parlé est important.				
I-27. J'aime écouter de l'anglais.				
I-28. J'aime faire des compréhensions orales en anglais.				
I-29. J'aime parler anglais.				
I-30. Je me sens à l'aise quand je parle anglais devant mes camarades de classe.				
I-31. J'aime faire des expressions orales en anglais.				
I-32. L'anglais est facile à prononcer.				

I-33. Je possède un baladeur MP3. _ oui _ non

Si oui, _ il est intégré à mon téléphone portable _ c'est un appareil autonome

I-34. J'utilise mon baladeur MP3 : _ tous les jours _ régulièrement _ peu souvent _ jamais

I-35. Posséder un baladeur MP3 est cool. _ pas du tout d'accord _ pas d'accord _ d'accord _ tout à fait d'accord

I-36. J'ai un baladeur MP3 spécifique pour le lycée. _ oui _ non

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
I-37. Je sais utiliser un baladeur MP3 pour écouter un fichier sonore.				
I-38. Je sais m'enregistrer sur un baladeur MP3.				
I-39. Je suis intéressé(e) par les nouvelles technologies.				
I-40. Je sais me débrouiller facilement avec les nouvelles technologies.				

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
I-41. J'apprécie le fait que les profs utilisent les nouvelles technologies en classe.				
I-42. Ma prof d'anglais aime les nouvelles technologies.				
I-43. Ma prof d'anglais utilise souvent les nouvelles technologies en classe.				

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
I-44. Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est divertissant.				
I-45. Utiliser un baladeur MP3 pour le cours de langues est à la mode.				
I-46. Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est nouveau.				

I-47. Le fait d'utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais ne me surprend pas.				
I-48. Un baladeur MP3 est un objet de divertissement. Il n'a pas sa place en contexte scolaire.				
I-49. Cette façon de faire de l'anglais me plaît.				
I-50. Le baladeur MP3 me donne envie de parler anglais.				
I-51. Le baladeur MP3 me donne envie d'écouter de l'anglais.				
I-52. Je comprends l'utilité de l'utilisation d'un MP3 en anglais.				
I-53. J'aimerais que mes autres profs de langues me demandent d'utiliser un baladeur MP3.				

I-54. Donne 3 adjectifs résumant ton opinion sur les baladeurs MP3 en cours d'anglais.

I-55. Remarques

Annexe 2

Questionnaire n°2

I-1. Sexe : _ H _ F

I-2. Âge : _____ ans

I-3. Classe : _ 2^{nde} _ 1^{ère} L _ 1^{ère} STMG _ Tle L _ Tle S _ Tle euro _ BTS 1 _ BTS 2

I-4. C'était la 1^{ère} année que j'utilisais un baladeur MP3 pour le cours d'anglais. _ oui _ non

I-5. Je voudrais que mon prof d'anglais me demande de l'utiliser de nouveau l'an prochain. _ oui _ non

I-6. Mon niveau d'anglais est : _ pas bon du tout _ pas bon _ moyen _ bon _ très bon

I-7. Mon niveau d'anglais en expression orale est : _ pas bon du tout _ pas bon _ moyen _ bon _ très bon

I-8. Mon niveau d'anglais en compréhension orale est : _ pas bon du tout _ pas bon _ moyen _ bon _ très bon

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
I-9. J'aime la langue anglaise.				
I-10. Apprendre l'anglais est un plaisir.				

I-11. J'aime faire des compréhensions orales en anglais.				
I-12. J'aime faire des expressions orales en anglais.				

I-13. Parler anglais est : _ très difficile _ difficile _ assez facile _ très facile

I-14. Comprendre l'anglais parlé est : _ très difficile _ difficile _ assez facile _ très facile

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
I-15. Je sais utiliser un baladeur MP3 pour écouter un fichier sonore.				
I-16. Je sais m'enregistrer sur un baladeur MP3.				

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
I-17. Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est divertissant.				
I-18. Utiliser un baladeur MP3 pour le cours de langues est à la mode.				
I-19. Utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais est nouveau.				
I-20. Le fait d'utiliser un baladeur MP3 pour le cours d'anglais ne me surprend pas.				
I-21. Un baladeur MP3 est un objet de divertissement. Il n'a pas sa place en contexte scolaire.				
I-22. Cette façon de faire de l'anglais me plaît.				
I-23. Le baladeur MP3 me donne envie de parler anglais.				
I-24. Le baladeur MP3 me donne envie d'écouter de l'anglais.				
I-25. Je comprends l'utilité de l'utilisation d'un MP3 en anglais.				

I-26. J'aimerais que mes autres profs de langues me demandent d'utiliser un baladeur MP3.				
---	--	--	--	--

I-27. Donne 3 adjectifs résumant ton opinion sur les baladeurs MP3 en cours d'anglais.

I-28. Comment ton avis concernant l'utilisation des baladeurs MP3 en cours d'anglais a-t-il évolué cette année? _ - _ = _ +

I-29. Remarques

NOTES

1. Voir Annexe 1.
2. Voir Annexe 2.
3. Pendant l'année, les élèves/étudiants se sont également entraînés à l'activité de compréhension de l'oral à la maison, et non uniquement en classe. Ils avaient des fichiers audio à écouter chez eux. Ceux-ci étaient partagés sur un espace d'échange sur l'ENT (espace numérique de travail) du lycée. Ils pouvaient soit les écouter directement sur leur ordinateur, soit les télécharger sur leur baladeur MP3. Néanmoins, dans la mesure où ils n'étaient pas obligés d'utiliser un baladeur pour ce type d'activité, peu l'ont fait.
4. Participants ayant répondu favorablement à l'item "cette façon de faire de l'anglais me plaît".

RÉSUMÉS

Le travail proposé s'intéresse à l'impact des outils numériques nomades sur l'apprentissage des langues-cultures, et plus particulièrement des baladeurs MP3 en classe d'anglais. Il s'agit d'une étude exploratoire des représentations et attitudes de 171 apprenants, relative à l'introduction et l'utilisation des baladeurs MP3 en cours d'anglais dans un lycée. La démarche d'investigation choisie a reposé sur une approche systémique de la situation d'apprentissage. Afin de mettre au jour les attitudes des apprenants, des questionnaires ont été utilisés. Les résultats ont mis en évidence l'absence d'unanimité dans l'acceptation du baladeur MP3 en cours d'anglais. Une utilisation régulière du baladeur MP3 dans la vie quotidienne ne prédispose pas à son appropriation dans un contexte scolaire. Le baladeur MP3 n'est pas un objet réel - c'est un artefact qui se reconstruit selon les usages. L'étude a également montré que les représentations de l'objet technologique chez les apprenants dépendaient de leurs représentations des autres éléments de la situation d'apprentissage.

This study looks into the impact of mobile digital tools on language learning, and in particular the impact of MP3 players in English classes. It consists in an exploratory study of 171 learners' beliefs and attitudes as regards the introduction and use of MP3 players in English classes in a high school. The investigation was based on a systemic approach of the learning context. In order to explore the learners' attitude, questionnaires were used. The results highlighted the absence of consensus in the acceptance of the MP3 player in English classes. A frequent use of the MP3 player in their daily lives does not lead to its appropriation in a school context. The MP3 player is

not a real object – it is an artefact that is reconstructed according to the uses. Our study also showed that the learners' beliefs of the technological object depended on their beliefs of the other elements belonging to the learning context.

INDEX

Keywords : didactics, English, MP3 player, representations, appropriation

Mots-clés : didactique, anglais, baladodiffuseur, représentations, appropriation, compréhension de l'oral

Thèmes : Pratique et recherche

AUTEUR

ADELINE SAVERNA

Enseignante agrégée dans un lycée, Adeline Saverna est titulaire d'un doctorat en didactique de l'anglais et spécialisée dans l'intégration de la technologie pour l'enseignement-apprentissage des langues

Affiliation : Cirtai, université du Havre.

Courriel : saverna_adeline@yahoo.fr

Adresse : 13 avenue de l'aviation, 54400 Longwy, France.

Points de vue, échanges

Quels lieux d'apprentissage en anglais Lansad en 2016 ? Le cas de l'université Paul Valéry Montpellier 3

What places to learn English as a non-specialist in 2016? The case of Paul Valéry University in Montpellier

Cécile Poussard

1. Introduction

- 1 La question posée dans l'intitulé de l'article : "Quels lieux d'apprentissage en anglais Lansad (langues pour spécialistes d'autres disciplines) en 2016 ?" peut être complétée par la question subsidiaire suivante : quel(s) rôle(s) pour le Centre de langues étrangères et régionales (Cler) de l'université Paul Valéry Montpellier 3, après 20 ans d'expériences et d'expérimentations ? Il s'agit de proposer ici un témoignage et une réflexion critique sur les différents dispositifs d'apprentissage/enseignement mis en place. Je vais tenter de répondre à ces questions en présentant tout d'abord le contexte Lansad dans cette université et en apportant quelques éclairages utiles sur la notion de lieu, avant d'identifier les espaces d'apprentissage possibles et ceux qui sont utilisés par les étudiants dans les quatre dispositifs qui ont été ou sont à présent à l'œuvre en anglais. Cela me conduira à discuter de la pertinence de la conception de certains dispositifs et à conclure sur le ou les rôles actuels que joue le Cler dans mon université.

2. Contexte

- 2 Sans sombrer dans le misérabilisme, le Lansad à l'université Paul Valéry Montpellier 3 s'inscrit dans le contexte maintenant classique du Lansad à l'université tel qu'il est évoqué par Linda Terrier et Christelle Maury (2015) à l'université Jean Jaurès Toulouse

2 ou par Stéphanie Roussel (2015) à l'université de Bordeaux, avec une massification du secteur, des effectifs en hausse constante, et des contraintes budgétaires importantes.

- 3 En voici les caractéristiques principales. Le Lansad est géré par le Cler, structure de l'UFR (unité de formation et de recherche) de langues et espace physique de 200 m², qui accueille 16 000 étudiants en Lansad, dont plus de 10 000 pour l'anglais, 1150 de ces étudiants étant inscrits dans une formation entièrement à distance. En licence, neuf langues sont offertes en langue majeure obligatoire, et 12 langues en langue mineure optionnelle. Les neuf langues majeures sont également proposées en master. Les maquettes de licence comprennent, pour les langues, 19h30 de TD (travaux dirigés) par semestre, pendant six semestres, celles de master deux fois 20 heures de TD. Le seuil de remplissage des TD est de 45 étudiants. Les enseignants sont recrutés par et rattachés à leur département de langue ; on compte en anglais deux maîtres de conférence et huit professeurs agrégés sur profil Lansad, auxquels viennent s'ajouter des lecteurs et des chargés de cours. La demande institutionnelle porte sur l'atteinte par les étudiants d'un niveau B2 en langue majeure en licence ou, à défaut, en master, et sur la mise en place de la certification Cles (certification en langues de l'enseignement supérieur) ; en revanche, contrairement à l'université de Bordeaux par exemple, il n'y a pas de demande explicite d'innovation. Enfin, sur le plan matériel, les TD de langue sont dispensés dans des salles de cours non dédiées, et souvent non équipées, dispersées sur l'ensemble du campus. Par ailleurs, l'université, qui compte 20 000 étudiants, ne dispose que de huit amphithéâtres (c'est l'une des rares universités françaises à manquer de locaux), ce qui permet difficilement d'envisager des cours magistraux de méthodologie, comme cela a été mis en place à l'université Jean Jaurès (Terrier & Maury, 2015).

3. Quelques éclairages sur la notion de lieu

- 4 Le premier terme à préciser est celui de "lieu" par rapport à celui d'"espace". Parle-t-on de la même chose ? La réponse est affirmative si l'on suit les deux premières définitions du *Dictionnaire de la langue française* (Littré, 1873-1874) pour le mot "lieu" : "l'espace qu'un corps occupe" et "un espace quelconque considéré sans aucun rapport avec les corps qui peuvent le remplir".
- 5 Les mots "lieu" et "espace" seront donc ici employés indifféremment. Ainsi, dans leur avant-propos, Annick Rivens Mompean, Peggy Candas et Anne Château (2015) posent la question de savoir si le CRL (centre de ressources en langues) est un espace physique ou un espace virtuel. Le terme "espace" est, en effet, largement employé dans le domaine du numérique. Lorsqu'on effectue une recherche Internet sur l'expression "espace de formation et Tice", on relève les termes suivants : "espace numérique (de formation)", "espace de cours en ligne", "espace Tice" (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), "espaces de formation (interconnectés/et de collaboration)", "espace pédagogique", "espace personnel d'apprentissage", etc.
- 6 Souvent lieu et temps sont associés. Monique Linard (1990) considère que l'interaction du sujet dans l'espace (pour elle, le contexte) et le temps (l'histoire) est le lieu des apprentissages. Par ailleurs, il est à noter qu'un concept comme celui de parcours d'apprentissage appartient aussi bien au lieu qu'au temps. Linda Terrier et Christelle Maury (2015) font d'ailleurs référence à la notion "d'espaces-temps disponibles dans les universités". Et Marcel Lebrun, à propos des classes inversées, parle de "recombinaison

des temps et des lieux d'enseignement et d'apprentissage" (Lebrun, 2011). Il préconise de "mieux utiliser les espaces (mobilité, présence-distance) et les temps (flexibilité, synchrone-asynchrone) de l'enseigner et de l'apprendre (flipper l'espace-temps)" (Lebrun, 2016).

- 7 Le lieu renvoie également aux notions de présence et de distance. Est ainsi soulignée la nécessité (Charlier, Deschryver & Peraya, 2004), voire la difficulté (Soubrié, 2008), d'articuler présence et distance, ou de créer "de la présence à distance" selon Jézégou (2010) qui propose de considérer "la proximité qui relie" plutôt que "la distance qui sépare" et ainsi passer du couple distance-absence au couple proximité-présence (Jézégou, 2014). Elle distingue ainsi trois dimensions de la présence à distance : la présence socio-cognitive, par les transactions entre apprenants, la présence socio-affective, par les interactions qui permettent un climat favorable, et la présence pédagogique, par les interactions avec le formateur (Jézégou, 2014).
- 8 Enfin, il conviendra de garder à l'esprit la question des lieux des apprentissages informels dans la présentation des dispositifs du Cler (Toffoli & Sockett, 2015).

4. Dispositifs à l'œuvre en anglais et espaces d'apprentissage

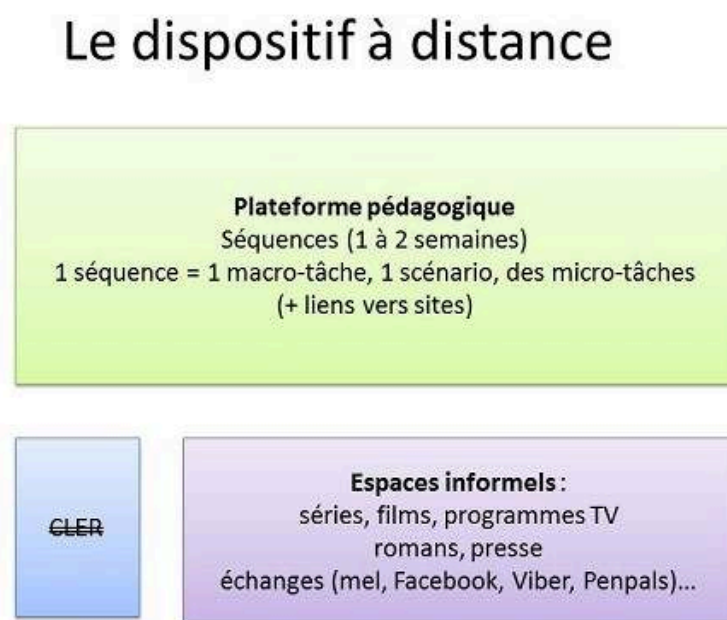
- 9 Quels sont les lieux d'apprentissage préconisés et utilisés dans les différents dispositifs à l'œuvre en anglais Lansad à l'université Paul Valéry Montpellier 3 ? Cinq types d'espaces peuvent être retenus : l'espace physique du Cler avec des ressources qui, pour certaines, sont accessibles en ligne et qui, pour d'autres, ne sont accessibles qu'au Cler (quelques logiciels, des ouvrages papier) ; la plateforme pédagogique où sont proposées des activités pédagogiques mais également des liens vers des ressources externes et qui constituent, à ce titre, un autre type d'espace ; les salles de cours sur le campus ; et des espaces d'apprentissage informel. Ce sont leurs places et rôles respectifs qui sont présentés ici pour les quatre dispositifs concernés : le dispositif à distance, l'autoformation guidée, le dispositif hybride, et le présentiel amélioré. Pour chacun des dispositifs, deux dimensions sont prises en compte : celle du "fonctionnel de référence", ou dimension "ingénierique" (ce qui est préconisé), et celle du "vécu", ou dimension "pédagogique et praxéologique" (ce qui est concrètement fait et vécu par les apprenants) pour reprendre les termes utilisés par Brigitte Albero (2010 ; 2014).

4.1. Le dispositif à distance

- 10 Il concerne les étudiants inscrits à un diplôme entièrement en enseignement à distance (EAD), en licence et en master. Sur le plan organisationnel (dimension ingénierique, selon Albero, 2010), l'espace de la plateforme pédagogique tient une place centrale dans le dispositif (voir Figure 1) : les cours semestriels sont organisés en séquences d'une durée de sept à 15 jours chacune, selon l'année d'études. Ainsi en troisième année de licence (L3 EAD), chaque séquence est construite autour d'un scénario et est constituée de micro-tâches orientées vers la réalisation d'une macro-tâche en fin de séquence (cf. Poussard, 2007), sous forme d'exercices individuels sollicitant différentes compétences langagières, de forums de discussion, et de devoirs individuels ou collectifs, écrits ou oraux, postés par les étudiants et corrigés par les enseignants. Les séquences présentent éventuellement des liens vers des ressources externes, pédagogiques ou

non. Le séquençage temporel dans l'espace de la plateforme pédagogique est important dans la mesure où il permet une interaction régulière entre les participants et avec l'enseignant, couvrant ainsi les trois dimensions de la présence à distance mentionnées par Annie Jézégou (2014).

Figure 1 – le dispositif à distance.



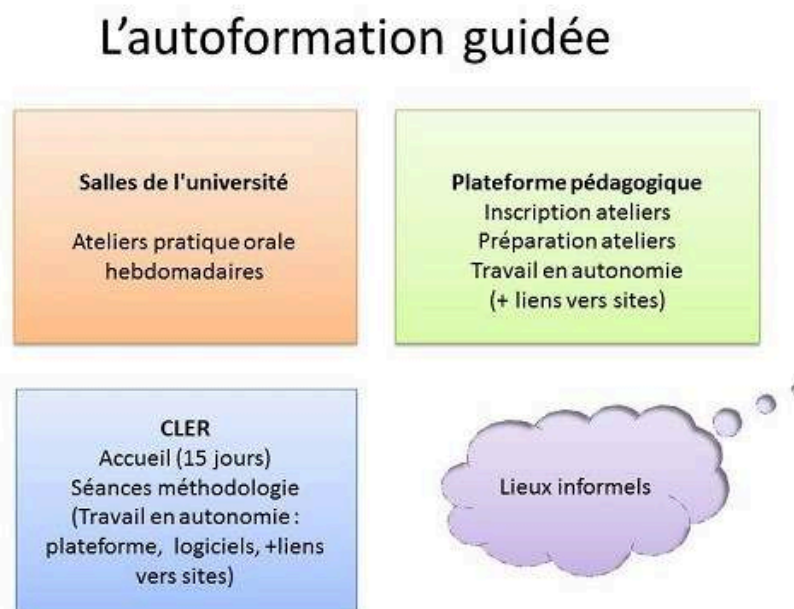
- 11 Les étudiants de L3 EAD indiquent utiliser des espaces d'apprentissage informel. Ainsi, en 2016-17, à l'occasion d'un forum intitulé "*Helping each other*", où était posée la question suivante : "*How can you improve your English skills (listening, reading, speaking, writing)?*", 25 étudiants, parmi la soixantaine ayant posté des messages sur la plateforme, mentionnent regarder des séries, des films, des programmes TV en anglais, sous-titrés ou non, et discutent de la nature des sous-titres, en anglais, en français, 17 disent lire en anglais (presse, romans), six écouter des chansons et leurs paroles, et quatre échanger avec des étrangers par courriel, Facebook, Viber, ou un site de correspondants (Penpals Website, par exemple).
- 12 Le seul contact avec le lieu physique de l'université pour les étudiants de licence EAD est lors des examens de mai et juin, sans passer physiquement par le Cler. Quant aux étudiants de master EAD, ils ne se déplacent pas à l'université puisque l'évaluation se fait à distance. C'est pourquoi en figure 1, le Cler apparaît rayé.
- 13 En ce qui concerne l'utilisation du dispositif en L3 EAD (la dimension du vécu d'après Albero, 2014), on compte, en 2016-17, un peu plus de 50% de participants actifs, c'est-à-dire utilisant les forums et postant des devoirs, même si l'on sait d'expérience que le nombre d'étudiants actifs fond généralement un peu pendant l'année, pour des étudiants qui vivent souvent trois journées en une, alliant emploi, famille et études. À titre d'exemple, le test de positionnement Self (nd), réalisé par l'université de Grenoble Alpes dans le cadre du programme Idefi (initiatives d'excellence en formations innovantes) Innovalangues, comptait, début novembre 2016, 112 participants sur 201

inscrits. On verra (partie 4.4) que la proportion d'utilisateurs dans le dispositif de présentiel amélioré à la même période est bien inférieure. Les réponses au questionnaire d'évaluation soumis aux étudiants de L3 EAD à la fin de l'année 2015-16 sont positives : les étudiants apprécient particulièrement le séquençement, autour des scénarios et des thématiques proposées, les interactions, ainsi que la variété des compétences langagières sollicitées.

4.2. L'autoformation guidée

- 14 C'est le dispositif en place en troisième année de licence en présentiel (L3). Il a connu de nombreuses évolutions en bientôt 20 ans d'existence, en s'ajustant à la massification, le nombre d'étudiants étant passé de 200 à 1800. Il repose toujours sur le triptyque : conseil, travail en autonomie sur des ressources pédagogiques et ateliers de pratique orale, mais avec des modalités adaptées aux grands nombres.
- 15 Au niveau organisationnel, en 2016-17, on distingue plusieurs lieux d'apprentissage possibles (voir Figure 2).
- 16 Au Cler, l'accueil physique des étudiants est assuré pendant les 15 premiers jours de l'année par les enseignants, sous forme de permanences enseignantes, pour expliquer la formation. Des séances de méthodologie du travail autonome et de la préparation à l'examen (compréhension de l'oral en semestre 5 et production orale en continu au semestre 6) sont également proposées en laboratoire. En effet, avec l'accroissement du nombre d'étudiants en L3, très vite les entretiens individuels obligatoires initialement mis en place sont devenus facultatifs et sont passés d'individuels à deux ou trois étudiants, pour être ensuite transformés en séances de méthodologie en petits groupes. Des ressources sont également disponibles en libre-service, notamment quelques logiciels.
- 17 Les salles de cours de l'université, à l'extérieur du Cler, accueillent les ateliers hebdomadaires de pratique orale en groupes de 10-12 étudiants. 80 créneaux horaires sont ainsi proposés chaque semaine, avec huit ou neuf thématiques possibles.
- 18 Sur la plateforme numérique, les étudiants choisissent leurs ateliers et s'y inscrivent, en fonction de leur emploi du temps et des thèmes traités. Ils y trouvent les fiches de préparation aux ateliers auxquels ils se sont inscrits et peuvent y effectuer leurs préparations qui sont très majoritairement constituées de tâches de compréhension de l'oral comportant des liens vers des ressources externes. Ils peuvent également effectuer la partie de la formation consacrée au travail en autonomie sur des ressources pédagogiques et ainsi travailler plusieurs compétences langagières.
- 19 Enfin, on peut raisonnablement penser, tant dans ce dispositif que dans les suivants, que les étudiants fréquentent des lieux d'apprentissage informel mais aucune enquête n'a encore été menée à ce sujet permettant d'en mesurer l'ampleur ; c'est pourquoi ces lieux sont indiqués, sur la figure 2 et les suivantes, sous la forme plus floue d'un nuage.

Figure 2 – L'autoformation guidée.

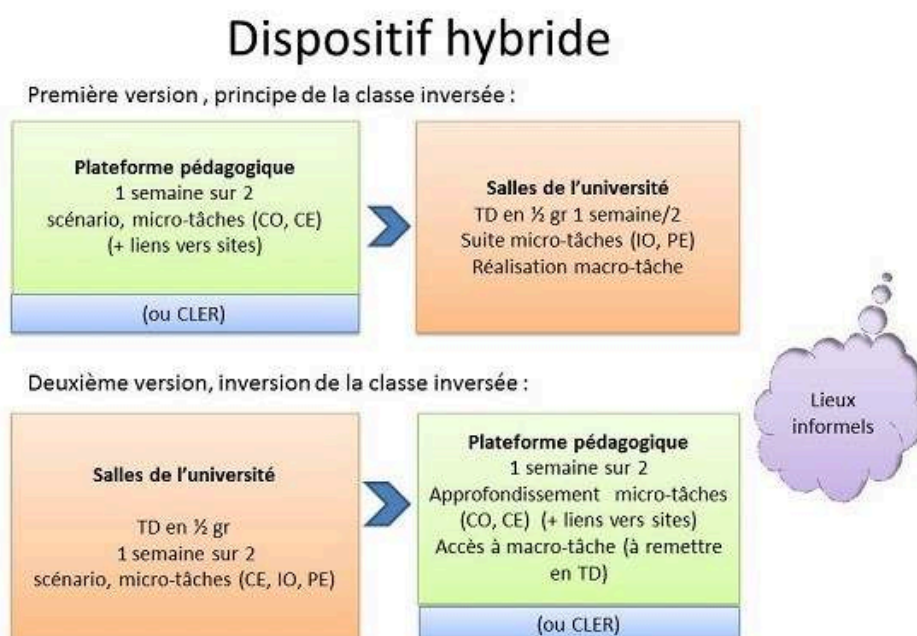


- 20 En ce qui concerne la dimension du vécu, le dispositif recueille, de façon informelle, des avis très positifs voire enthousiastes des étudiants qui y participent activement, ainsi que des collègues intervenant dans la formation. Mais même si la participation aux ateliers de pratique orale est valorisée par un bonus de points ajouté à la note d'examen, seule la moitié des étudiants fréquente les ateliers de façon assidue. Dans l'étude par questionnaires menée en 2008, un quart des étudiants déclarait effectuer la partie "travail en autonomie sur ressources pédagogiques" de façon régulière. Ces quelques observations semblent aller dans le sens de ce que relève Stéphanie Roussel (2015) pour la formation en ligne qu'elle décrit à l'université de Bordeaux, à savoir un temps de travail compris entre zéro et cinq heures chez 43% des étudiants, de cinq à dix heures pour 32%, et plus de 10h pour 24%.

4.3. Le dispositif hybride

- 21 C'est le plus problématique des dispositifs, celui qui a connu les plus grandes évolutions en dix ans pour être, in fine, abandonné à la rentrée 2016. En effet, après avoir été mis en place à la fois en première année (L1) et en seconde année (L2), il a ensuite fonctionné pendant quatre ans uniquement en L2, l'équipe enseignante ayant pensé une gradation dans l'apprentissage de l'autonomie depuis un dispositif de présentiel amélioré en L1, puis un dispositif hybride en L2, jusqu'au dispositif d'autoformation guidée en L3. Il était construit sur l'alternance du travail de l'étudiant dans deux espaces d'apprentissage principaux : la plateforme pédagogique et la salle de cours (voir Figure 3). En outre, il permettait un travail de TD en demi-groupes de 20 à 25 étudiants répartis en deux niveaux de langue et c'est la raison de sa longévité relative (10 ans), nous y reviendrons dans la section consacrée aux utilisations effectives du dispositif.

Figure 3 – Le dispositif hybride.



- 22 Dans sa première version, c'était un dispositif de type classe inversée. La première semaine, sur la plateforme numérique consultée essentiellement depuis le domicile, plus rarement depuis le Cler, les étudiants devaient effectuer un travail individuel en ligne : lire l'exposé du scénario pédagogique et effectuer des micro-tâches de compréhension de l'oral et de l'écrit conçues par l'équipe enseignante ou renvoyant vers des ressources externes, ces activités langagières étant plus appropriées à un travail en autonomie dans la mesure où les étudiants pouvaient y travailler à leur rythme. La semaine suivante, en salle de classe et en demi-groupe de TD, les étudiants continuaient le travail sur le même scénario avec des micro-tâches d'interaction orale et/ou de production écrite en vue de la réalisation de la tâche finale, à réaliser en fin de séance ou à remettre lors de la séance suivante. L'équipe enseignante s'est progressivement heurtée à une difficulté majeure : au fil des années, de moins en moins d'étudiants effectuaient la première partie du travail en autonomie, ce qui rendait impossible le travail en présentiel qui s'appuyait sur ce qui était censé être déjà connu et avoir été travaillé préalablement.
- 23 Il a donc été décidé d'inverser la classe inversée de la façon suivante : la première semaine, en salle de classe, en demi-groupe de TD, les étudiants prenaient connaissance du scénario pédagogique et de la macro-tâche à réaliser puis effectuaient des activités de compréhension de l'écrit, d'interaction orale et de production écrite. La semaine suivante, ils devaient, dans l'espace de la plateforme numérique, approfondir le travail individuellement à l'aide de tâches de compréhension de l'écrit et de l'oral, puis réaliser la tâche écrite finale à remettre lors de la séance suivante.
- 24 En ce qui concerne les utilisations effectives de la seconde version du dispositif, on a observé que peu de tâches finales étaient rendues malgré un bonus de points à la clé, et que peu d'étudiants participaient au travail d'approfondissement. Julie McAllister et

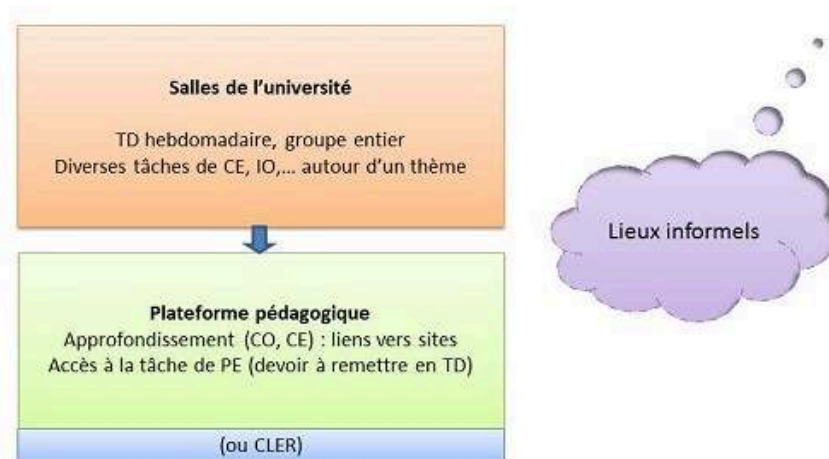
Marie-Françoise Narcy-Combes (2015) indiquent, à propos d'un dispositif hybride mis en place en LEA (langues étrangères appliquées), que les étudiants disent "avoir moins d'heures", vivent le dispositif comme "déstabilisant par manque de guidage" (plus de 50% des étudiants), qu'ils ont l'impression d'être livrés à eux-mêmes" (plus d'un tiers des étudiants), et qu'ils estiment la "relation avec l'enseignant comme un élément central dans le processus d'apprentissage". Sans pouvoir malheureusement être étayées ici par une étude chiffrée aussi précise, ce sont exactement les paroles que l'on a pu entendre à propos du dispositif hybride en place, non seulement de la part des étudiants mais aussi des enseignants qui vivaient très douloureusement le fait d'avoir moins d'heures "en face des étudiants" (les étudiants ayant sept séances en présentiel au lieu de 13) et le fait de se sentir inutiles ou tout du moins impuissants. C'est la raison majeure qui a conduit à l'abandon du dispositif hybride (malgré l'avantage, qui a longtemps pesé, de pouvoir intervenir en demi groupes et en groupes de niveau) au profit d'un dispositif de présentiel amélioré depuis la rentrée 2016.

4.4. Le présentiel amélioré

- 25 En place en première année de licence (L1), il est composé de deux temps et deux espaces : un premier temps en salle de classe, où se tiennent des TD en groupe entier (pour rappel, 45 étudiants inscrits), organisés chaque semaine autour d'un thème différent. Les étudiants y effectuent des tâches de compréhension de l'écrit, d'interaction orale et de production écrite ; un second temps sur la plateforme numérique (de l'extérieur du Cler ou au Cler) où les étudiants peuvent effectuer diverses tâches d'écoute et de lecture, soit grâce à des matériaux pédagogiques préparés par l'équipe enseignante, soit en suivant des liens vers des sites tels que BBC Learning English (nd) ou Learn English–British Council (nd), et prendre connaissance du sujet de la tâche écrite qu'ils peuvent remettre à l'enseignant au TD suivant. L'objectif visé ici est que l'étudiant de L1 prenne l'habitude de fréquenter la plateforme numérique de façon régulière et se prépare ainsi au travail des années suivantes en anglais.

Figure 4 – Le présentiel amélioré.

Dispositif de présentiel amélioré



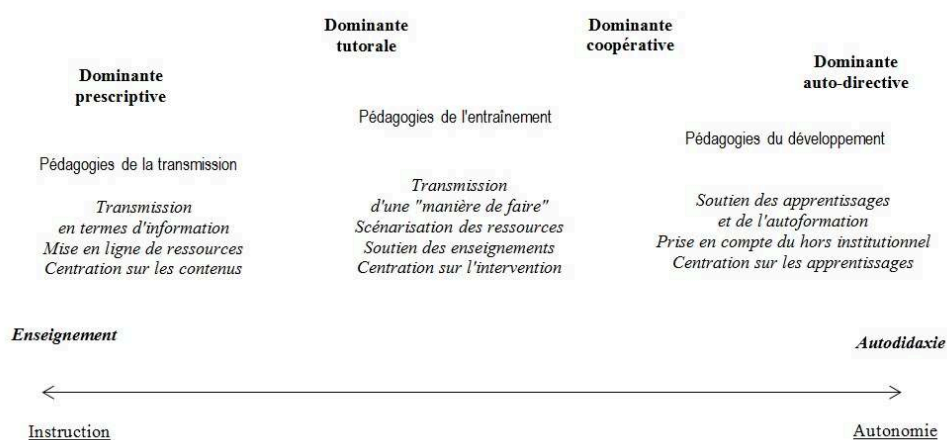
- 26 Du point de vue de la pratique effective, et notamment de l'utilisation de l'espace de la plateforme numérique, on relevait, début novembre 2016, pour 2584 inscrits, 883 étudiants, soit un tiers, ayant effectué le test de positionnement Self (nd), alors même qu'il avait été présenté comme une tâche obligatoire à effectuer avant le 31 octobre. De la même manière, malgré l'incitation à remettre régulièrement des travaux par un bonus de points ajouté à la note de l'examen (ici, deux points si l'étudiant remet six devoirs dans le semestre), peu d'étudiants rendent des devoirs. À titre personnel, au premier semestre 2016-17, pour chacun des deux groupes de 45 étudiants dont j'avais la charge, un tiers des étudiants ont régulièrement rendu des travaux. Cette faible utilisation de la plateforme numérique peut être mise en regard du peu d'utilisation par les étudiants d'un centre de ressources virtuel, relevé par Rebecca Starkey-Perret et al. (2015).

5. Discussion

- 27 Il ressort une impression mitigée quant à l'utilisation réelle de l'espace de la plateforme numérique dans les trois derniers dispositifs, c'est-à-dire en dehors des formations en EAD dans lesquelles la plateforme est plus fréquentée par les étudiants. Une raison pourrait être la difficulté qu'ont les étudiants en formation initiale, en particulier en licence, à autoréguler leurs apprentissages en autonomie. En effet, Franck Amadiou et André Tricot (2015) indiquent qu'une plateforme numérique d'apprentissage non obligatoire est essentiellement utilisée par les étudiants qui réussissent, car "ce type de plateforme exige une autorégulation de l'apprentissage, et donc des compétences d'étude et des motivations plutôt intrinsèques chez les étudiants".

- 28 D'autre part, Muriel Grosbois (2015) souligne "l'importance des lieux de socialisation et de convivialité dans un contexte d'apprentissage numérique". De la même façon, Stéphanie Roussel (2015), citant Annie Jézégou (2014), note l'importance de l'accompagnement, de la présence à distance dans un "espace numérique de communication". Or l'hypothèse posée par l'équipe enseignante lors la création de ces dispositifs était que c'était le TD ou l'atelier qui constituait le lieu de socialisation, en présentiel. L'hypothèse était sans doute erronée, auquel cas une conclusion pourrait être que l'hybride, le présentiel amélioré, tout recours au numérique en fait, est à accompagner au même titre que du distanciel pur.
- 29 Comment cependant expliquer l'inappétence particulière de l'ensemble des acteurs pour le dispositif hybride ? Si l'on se réfère à la typologie des dispositifs selon leur paradigme d'inscription et leur visée que présente Brigitte Albero (2014), les quatre dispositifs évoqués ici se rangent du côté de l'enseignement, de l'instruction (voir Figure 5¹) et plus précisément dans les "pédagogies de l'entraînement à dominante tutorale" avec la scénarisation des ressources, la transmission d'une "manière de faire" et la centration sur l'intervention.

Figure 5 – Typologie des dispositifs selon leur paradigme d'inscription et leur visée (Albero, 2014).



- 30 Annick Rivens Mompean (2014) indique que "la médiatisation technologique peut être l'occasion de repenser la médiation humaine de l'apprentissage et le renversement du pôle enseignement vers le pôle apprentissage". Clairement, ce renversement n'a pas été ou n'a pas pu être mené à bien en anglais, ni en aucune autre langue du secteur Lansad à l'université Paul Valéry Montpellier 3. En effet, il n'a été question ici que de l'anglais mais il convient d'ajouter que les autres langues présentes au Cler sont essentiellement proposées sur le mode du présentiel pur, voire sur celui du présentiel amélioré. Et les enseignants d'anglais ont souvent le sentiment d'œuvrer à contre-courant et dans une relative solitude.

6. Conclusion

- 31 Dans les conditions décrites ci-dessus, on peut s'interroger sur le ou les rôles remplis à l'heure actuelle par le Cler, avec ses 50 postes dans une grande salle, et son laboratoire de 20 places.

- 32 Autrefois "Espace langues", il est devenu pendant un temps "Espace multimédia (langues et cultures)", rattaché au service Tice de l'université. Il était alors un centre de ressources très fréquenté par les apprenants d'au moins trois langues, anglais, chinois et espagnol. Un tournant certain a été la dématérialisation des ressources. Celle-ci s'est faite, paradoxalement, au moment de son institutionnalisation par la création de la structure du Cler, qui a, depuis quatre ans, un statut officiel au sein de l'UFR de langues, ainsi qu'un directeur et des conseillers. Le Cler possède ainsi une véritable structure administrative avec une responsable administrative sur emploi pérenne ; il gère toutes les langues du Lansad : mise en groupes, examens, procès-verbaux de notes. C'est également un lieu d'information et d'accueil avec un coin lecture apprécié, et un lieu régulier de travail pour quelques étudiants et enseignants. Mais c'est surtout le lieu du tutorat de soutien, avec environ 150 étudiants par semaine accueillis pour quatre langues, et le lieu de l'organisation, de l'inscription, et celui de la passation du Cles. Il a pour projet de devenir aussi un lieu d'animations culturelles.
- 33 Si l'on suit les premières définitions apportées par Annick Rivens Mompean (2014), le centre de langues (CL) est une "structure large organisant les cours" alors que le centre de ressources en langues (CRL) est un "espace pédagogique plus restreint, généralement structuré autour de ressources numériques", alors tout donne à penser que le Cler, ancien centre de ressources, est devenu *simple* centre de langues. Mais si l'on envisage "le CRL comme un mégadispositif regroupant des dispositifs pluriels, qui pourrait être articulé à une formation en présentiel enrichi, hybride ou encore en autoformation guidée qui peut se faire partiellement à distance" (Rivens Mompean (2014), alors le Cler est un centre de langues ainsi qu'un méga-dispositif. En ce sens, il garde aussi sa fonction de CRL, les ressources étant devenues plus humaines que matérielles.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, B. (2010). "De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques". In Albero, B. & Poteaux, N. (éd.). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie - Une expérience d'autoformation à l'université*. Paris : Les éditions de la Maison des sciences de l'homme. pp. 67-94.
- Albero, B. (2014). "La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation". In Lameul, G. & Loisy, L. (éd.). pp. 27-53.
- Amadiou, F. & Tricot, A. (2015). "Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la réussite des étudiants". *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXXIV, n° 2. <http://apliut.revues.org/5155>. DOI : 10.4000/apliut.5155
- BBC Learning English (nd). Site d'apprentissage de l'anglais par la BBC. <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/>
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2004). "Articuler présence et distance, une autre manière de penser l'apprentissage universitaire". *L'AIPU : 20 ans de recherches et d'actions pédagogiques: bilans et perspectives. Marrakech - 3-7 mai 2004 - Université Cadi Ayyad - Actes du 21^{ème}*

Congrès de l'AIPU. Disponible en ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17878/ATTACHMENT01>

Grosbois, M. (2015). "S'appropriier le numérique : réussite ou échec ? Pour qui, pourquoi, comment ?". *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXXIV, n° 2. <http://apliut.revues.org/5168>. DOI : 10.4000/apliut.5168

Jézégou, A. (2010). "Créer de la présence à distance en e-learning – Cadre théorique, définition et dimensions clés". *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 2. pp. 257-274.

Jézégou, A. (2014). "Le modèle de la présence en e-learning. Une modélisation théorique au service de la pratique, notamment en contexte universitaire". In Lameul, G. & Loisy, L. (éd.). pp. 111-120.

Lameul, G. & Loisy, L. (éd.). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique – Questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles : de Boeck.

Learn English–British Council (nd). Site d'apprentissage de l'anglais par le *British Council*. <https://learnenglish.britishcouncil.org/fr>

Lebrun, M. (2016). "Classes Inversées, étendons et "systémisons" le concept ! Essai de modélisation et de systémisation du concept de Classes inversées". Article de blogue. Blog de M@rcel. <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=740>

Lebrun, M. (2011). "5 facettes pour construire un dispositif hybride : du concret !" Article de blogue. Blog de M@rcel. <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=579>

Linard, M. (1990). *Des machines et des hommes*. Paris : Éditions universitaires.

Littre, É. (1873-1874). *Dictionnaire de la langue française*. Paris : L. Hachette. Version électronique créée par François Gannaz. <http://www.littre.org>

McAllister, J. & Narcy-Combes, M.-F. (2015). "Étude longitudinale d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire – Le point de vue des étudiants". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 18, n° 2. <http://alsic.revues.org/2858>

Poussard, C. (2007). "Communication médiée avec des étudiants Lansad en formation à distance". In Lamy, M.-N., Mangenot, F. & Nissen, E. (éd.). *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble, 7-9 juin 2007. <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/poussard.pdf>

Rivens Mompean, A. (2014). "Les centres de langues : des dispositifs pluriels à un dispositif modélisé ?". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 17. <http://alsic.revues.org/2747>. DOI : 10.4000/alsic.2747

Rivens Mompean, A., Candas, P. & Chateau, A. (2015). "Avant-propos". *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialités*, vol. XXXIV, n° 1. pp. 7-8. <http://apliut.revues.org/5004>

Roussel, S. (2015). "Quand l'institution prescrit 'l'innovation' : bilan et perspectives d'un cours de langues en ligne en licence d'économie". *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXXIV, n° 2. <http://apliut.revues.org/5177>. DOI : 10.4000/apliut.5177

Self (nd). Test de positionnement en langues. Idefi – Innovalangues. Université de Grenoble Alpes.

Soubrié, T. (2008). "La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 2. pp. 105-127. <http://alsic.revues.org/385>. DOI : 10.4000/alsic.385

Starkey-Perret, R., McAllister, J., Bellan, S. & Le Ngo, T. P. (2015). "Assessing undergraduate student engagement in a virtual resource center". *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXXIV, n° 2. <http://apliut.revues.org/5184>. DOI : 10.4000/apliut.5184

Terrier, L. & Maury, C. (2015). "De la gestion des masses à une offre de formation individualisée en anglais-LANSAD : tensions et structuration". *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialités*, vol XXXIV, n° 1. pp. 67-89. <http://apliut.revues.org/5029>. DOI : 10.4000/apliut.5029

Toffoli, D. & Sockett, G. (2015). "L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les centres de ressources en langues ?" *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXXIV, n° 1. pp. 147-165. <http://apliut.revues.org/5055>. DOI : 10.4000/apliut.5055

NOTES

1. Le schéma est reproduit depuis le chapitre rédigé par Brigitte Alberio (2014 : 44).

RÉSUMÉS

Avec, d'une part, le développement des plateformes numériques et du web 2.0, et, d'autre part, l'augmentation constante du nombre d'étudiants à l'université et particulièrement en anglais Lansad, comment espace et temps se combinent-ils pour constituer un ou des lieux d'apprentissage pour nos apprenants de langues ? Et que devient alors le centre de langues ? Une fois précisé le contexte des enseignements Lansad dans notre université, l'article aborde, dans un premier temps, ce que recouvre la notion d'espace et les questions qui lui sont souvent associées : la nécessité voire la difficulté d'articuler présence et distance, ou de créer de la présence à distance ; l'opportunité de combiner les espaces et les temps. Les divers dispositifs de formation en anglais implantés dans notre université sont ensuite examinés : distanciel, autoformation guidée, hybride, et présentiel amélioré, à la lumière de ces deux paramètres que sont l'espace et le temps, afin de caractériser les lieux d'apprentissage proposés par l'équipe enseignante et les lieux d'apprentissage utilisés par les étudiants. Cela conduit à interroger le rôle et la place de notre centre de langues à l'heure actuelle avec la dématérialisation effective des ressources pédagogiques mises à disposition des étudiants.

Considering the development of digital platforms and social networks on the one hand, and the constant increase of students entering university, especially non-specialist learners of English, on the other hand, how are space and time combined to provide our students with places to learn? What becomes of our language center then? The paper first presents the context of the English courses for non-specialists in our university together with a few definitions of the notion of space and some issues at stake such as the need and the difficulty to link onsite and online learning and to create presence at a distance, and the opportunity to combine space and time. In order to characterize the learning places and spaces offered by our teaching team and the places and spaces used by our students, the various course types implemented at our university—distance learning, self-study, blended and enhanced classroom instruction courses—are then

studied in terms of space and time, leading to the questioning of the role and place of our language center today in the general context of digitalized resources.

INDEX

Thèmes : Points de vue / échanges

Mots-clés : anglais, Lansad, dispositif, centre de langues

Keywords : English, LSP

AUTEUR

CÉCILE POUSSARD

Maîtresse de conférences en anglais à l'université Paul Valéry Montpellier 3, Cécile Poussard enseigne l'anglais dans le secteur Lansad, et la didactique des langues en licence LLCER. Ses travaux portent sur la didactique de l'anglais oral et les Tice. Elle a été la coordinatrice de l'Espace multimédia, puis la directrice du Centre de langues étrangères et régionales de 2001 à 2016.

Affiliation : département d'études anglophones, équipe d'accueil Emma EA741, université Paul Valéry Montpellier 3.

Courriel : cecile.poussard@univ-montp3.fr

Adresse : université Paul Valéry Montpellier 3, Route de Mende, 34199 Montpellier Cedex 5, France.

Contribution/soutien des espaces à l'autodirection : un exemple d'hybridation du virtuel et du physique à l'université de Lorraine

Spaces supporting self-directed language learning: an example of hybridization of virtual and physical spaces at the university of Lorraine

Anne Chateau, Sophie Bailly et Valérie Willié

1. Introduction

- 1 Depuis environ dix ans, l'introduction grandissante du numérique dans la vie quotidienne et les progrès techniques permettant d'avoir accès rapidement à une multitude de ressources en ligne ont ouvert de multiples opportunités d'apprentissages informels, en particulier dans le domaine des langues (Bailly, 2010). Ces nouveautés technologiques amènent tout naturellement à s'interroger sur l'avenir des centres de ressources en langues (CRL) et des espaces physiques d'apprentissage : sont-ils appelés à disparaître dans un futur proche ?
- 2 Si ce questionnement existe depuis les débuts d'Internet, Rivens Mompean (2013 : 418) indique au contraire ceci.

L'espace d'accueil et d'accompagnement humain permettant une rencontre des pairs et des tuteurs reste un élément fondamental du dispositif qui nous semble devoir perdurer, même si un certain nombre de ces fonctions pourrait se faire à distance.
- 3 À propos de la même question, Mynard (Benson et al., 2016 : 288) confirme la part importante de l'humain dans les environnements d'apprentissage.

Although resources can be accessed easily, other aspects of self-access remain crucial and need to be developed in the coming years in order to support learners in their ongoing endeavours, i.e. supporting them in navigating the opportunities, managing the process, and

reflecting on their language learning; providing access to social learning environments; and providing the emotional support so that they can persist in their language learning.

Bien que l'on puisse maintenant facilement accéder à des ressources, d'autres aspects des CRL demeurent essentiels et demandent à être développés dans les prochaines années afin d'accompagner les apprenants dans leur découverte des opportunités, leur gestion du processus et la réflexion sur leur apprentissage de langue ; afin aussi de leur donner accès à des environnements sociaux d'apprentissage et de leur fournir le soutien psychologique nécessaire pour qu'ils puissent persister dans leur apprentissage (notre traduction).

- 4 Ces deux auteurs insistent sur les aspects relationnels nécessaires à tout environnement d'apprentissage. Un récent rapport sur les espaces de documentation souligne, lui, la nécessité pour ces espaces de s'adapter aux nouveaux usages.

La place croissante du numérique ne conduit ni à une désertification des bibliothèques, ni à une baisse globale des usages de la documentation. Elle engage des modifications profondes dans la manière d'habiter les espaces et d'utiliser les ressources (DGESIP, 2016 : 7).

- 5 Afin de répondre à ces nouveaux défis pour les CRL – des préoccupations que partagent de nombreux collègues dans le monde, comme en atteste un récent numéro spécial de la revue *SiSAL Journal-Studies in Self-Access Learning* (Edlin & Mynard, 2016) – un environnement pour l'apprentissage des langues en auto-direction composé d'une plateforme numérique et de plusieurs CRL est en cours de développement à l'université de Lorraine. L'objectif du projet – qui est piloté par l'unité de formation et de recherche (UFR) Lansad (langues pour spécialistes d'autres disciplines) – est de répondre à cette nécessité d'adaptation en permettant la symbiose – ou hybridation¹ – du virtuel et du physique. Afin d'explorer l'apport de cette hybridation, nous définirons tout d'abord la genèse et le contexte de ce projet, décrirons rapidement la plateforme et son fonctionnement, puis montrerons comment cette dernière permet la revitalisation des espaces physiques.

2. Genèse et contexte du projet

- 6 Le centre de langues Yves Chalon (Clyc)² est un CRL ouvert à l'université Nancy 2 depuis 1995³. Ses fondements théoriques reposent sur les travaux menés par l'équipe Crapel de l'Atilf depuis les années 1970 (Holec, 2000). À ce propos, comme le rappelle Maquart-Willié "le Crapel, parmi les thèmes de recherche qu'il se donne, laisse une large place à l'autonomie et à l'apprentissage en autodirection" (2012 : 13). L'objectif promu dans ce CRL est de faciliter l'autonomisation des apprenants en langues, définie comme le fait de leur "faire acquérir la capacité de réaliser les diverses opérations constitutives d'un acte d'apprentissage" (Holec, 1979 : 51) ou bien encore le développement de leur capacité d'apprendre (Chateau & Zumbihl, 2010). Le Clyc propose donc aux apprenants, depuis sa création, diverses ressources et opportunités (voir par exemple, Cembalo, 1995) leur permettant d'apprendre en auto-direction⁴. Des recherches menées au cours des dernières années ayant montré les besoins d'améliorer le catalogage des ressources ainsi que l'accessibilité aux services et l'accompagnement des apprenants (Chateau & Bailly, 2012, 2013), un projet de développement d'une plateforme qui permettrait de répondre à ces besoins est en gestation depuis 2012 (Maquart-Willié, 2012). Parallèlement, la fusion des universités lorraines, début 2012, s'est accompagnée de la création et l'intégration – au sein d'une même entité regroupant les services de formation en langues pour spécialistes d'autres disciplines – de deux nouveaux CRL sur

d'autres campus éloignés géographiquement. Ces regroupements ont donc fait apparaître, à la fois la nécessité d'établir une synergie entre les trois CRL (par exemple, du point de vue de leur présentation, des services offerts aux apprenants et du catalogage des ressources), mais également le besoin d'une appropriation des principes théoriques sous-tendant le fonctionnement du Clyc par davantage d'enseignants. La conclusion d'une étude publiée en 2012 et qui portait en partie sur ce CRL et sur le rapport des enseignants à ce centre indiquait, en effet, "qu'un effort pourrait être porté sur la communication et la formation, tant en direction des enseignants que des apprenants" (Chateau & Bailly, 2012 : 68). Notre projet de plateforme, dont l'arborescence et les principes fondateurs ont déjà été présentés, a pour objectif

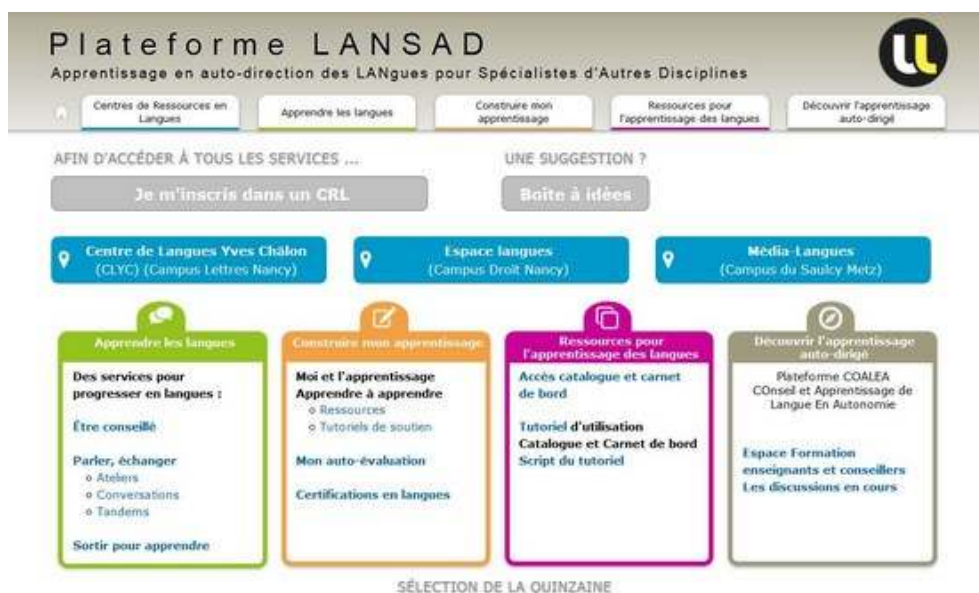
d'intégrer dans un même espace numérique différentes fonctionnalités et contenus auparavant dispersés dans des espaces indépendants et hétérogènes sur les plans informatique et ergonomique (Chateau, Bailly & Ciekanski, 2015 : 6).

- 7 Il s'agit ainsi de favoriser le plus possible "l'institutionnalisation des pratiques autonomisantes" (Chateau, Bailly & Ciekanski, 2015 : 6). La plateforme a donc, dès le départ, cherché à répondre à la nécessité de créer un espace virtuel réunissant les trois CRL, permettant un accès facilité à leurs ressources et services et incitant également les enseignants à se former à l'accompagnement et au conseil (Gremmo, 1995).

3. La plateforme

- 8 Dans le cadre d'un projet financé par la région et le Fonds européen de développement régional (de septembre 2015 à décembre 2018) – et plus spécifiquement dans le cadre du dispositif dit "Formations innovantes" – l'UFR Lansad a pu mettre en fonction, dès septembre 2015, la première version d'une plateforme numérique. Cet outil, dont le nom ("plateforme Lansad") et l'apparence sont encore provisoires, comporte pour le moment différents éléments présents dès la page d'accueil, comme l'illustre l'image suivante.

Figure 1 – Accueil plateforme.



- 9 - La partie appelée "Centres de ressources en langues", présente la localisation géographique des CRL, leurs espaces de travail et les services pédagogiques qui y sont proposés.
- 10 - L'onglet "Apprendre les langues" permet d'accéder aux calendriers des services et activités offerts dans les CRL : entretiens conseil individuels, séances de conversation et ateliers en petits groupes (maximum huit participants), aide à la formation de tandems. L'utilisateur peut s'informer (voir en particulier les explications sur le conseil⁵), choisir et s'inscrire aux différentes activités proposées.
- 11 - Une partie "Construire mon apprentissage" est destinée à faciliter la prise en main par les apprenants de leur apprentissage et à les accompagner dans cette démarche en leur proposant des ressources pour les y aider, tels que des liens sur l'apprendre à apprendre, l'auto-évaluation, les styles d'apprentissage, ou encore des tutoriels de soutien (tels que "Comment utiliser une série pour apprendre une langue" ou "Comment écrire en langue étrangère", par exemple). Les contenus de cette section sont encore peu développés à l'heure actuelle, mais elle sera une partie importante pour soutenir l'apprentissage auto-dirigé dans la nouvelle version de la plateforme qui devrait être mise en ligne dans le courant de l'année universitaire 2017-2018.
- 12 - L'onglet "Ressources pour l'apprentissage des langues" – par le biais duquel l'apprenant accède à un catalogue de ressources par langue – affiche à la fois les ressources physiques proposées dans les différents CRL et des ressources en ligne. Ce catalogue est relié à un carnet de bord interactif⁶ destiné à favoriser la réflexivité des étudiants, en les incitant à réfléchir sur les tâches et activités entreprises et à garder des traces verbales de leur réflexion (voir la figure 2 qui comporte un extrait d'un carnet de bord étudiant). Le conseiller peut s'appuyer sur ce carnet de bord lors de l'entretien pour amorcer la discussion sur l'apprentissage en cours. Dans la version future de la plateforme, le conseiller aura la possibilité d'intervenir directement sur le carnet de bord des apprenants. Plusieurs études (Chateau & Candas, 2015 ; Chateau & Zumbihl, 2010 ; Dam, 2006 ; Rivens & Eisenbeis, 2009) ont montré l'utilité de cet outil pour permettre l'autonomisation des apprenants.

Figure 2 – Extrait d'un carnet de bord.

Date	Temps passé CRI, Extérieur	Ressources	Description du travail effectué
28/11/2016	01h06	■ Conversation Anglais (01h06)	<p>Since the beginning of the semester, I wanted to inscribe myself to a conversation workshop. I did it with my friend Anais, which is in English with me. Both of us wanted to improve our pronunciation, our fluency and of course, practise English. We haven't really the occasion to speak english in our everyday life and the conversation workshop is the perfect occasion.</p> <p>I must confess that I was a little afraid before this workshop. In fact, it was and AMAZING experience !!!!</p> <p>The women which animated the conversation is Rose. She was incredible : smiling, nice, and makes people comfortable. In two minutes I felt no stress anymore. I was happy to be here and dialog with Rose and the other students.</p> <p>The topic of the conversation was "how you've changed" and we had to bring an old photo of ourselves. Rose played the game and showed us some old photos of her. I really appreciated that Rose played the game because it was like we are at the same place : there are no teacher, no students, juste people who speak together. She started with hers pictures : she explained the story of this photo, her personality, her childhood, her adolescent ... Then, every students did the same. It was a real sharing. It was a real sharing. I enjoyed this conversation, meet some people and have some kind of confidences with them. The hour passed so fast!!!!</p> <p>We have practise English and it's a good way to improve our level.</p> <p>Thanks to Rose, I enjoy this workshop and I will inscribe me to others !!!!</p>
06/11/2016	00h21	■ TED* (00h21)	<p>The psychology of time</p> <p>oh my god... this man speaks so fast... !!!! It was very difficult for me to understand this TED conference. I watched several times some passages to better understand.</p> <p>LIFE IS TEMPTATION :</p> <p>At first, he imagines a conversation between Adam and Eve on apple temptation and it's funny!</p> <p>This TED conference remembers me be some memories. This man talk about an experience that I watched on TV with my parents several years ago : the marshmallow experiment.</p> <p>It's really simple : it's really simple : a kid is sitting on a chair. In front of him, there is one marshmallow. He can't eat the marshmallow, he must wait fifteen minutes. If he resists to the temptation, he can have two. My parents and I had laughed to this experience. It's really funny to see that a lot of kids can't wait and eat the marshmallow immediately, only some kids can wait the fifteen minutes and they are rewarded by the two marshmallow.</p>

- 13 - Enfin, la partie "Découvrir l'apprentissage autodirigé" permet aux enseignants de langues de se former aux pratiques facilitant l'apprentissage autodirigé, notamment le conseil. Elle contient, par exemple, des vidéos d'experts accompagnées de leurs transcriptions, des textes et extraits d'articles complétant les points traités par les experts, ou encore un corpus d'entretiens de conseil transcrits, interrogeable par mot-clé. Tout enseignant de langues de l'université, s'il le souhaite, peut y accéder en se connectant au moyen de ses identifiants personnels. Par ailleurs, cette partie est également ouverte à toute personne désireuse de s'informer au sujet du conseil en langues, même si elle est extérieure à l'université de Lorraine.
- 14 Une partie des éléments de la plateforme facilite donc l'accès, y compris à distance, à des matériaux et ressources "documentaires" pour l'apprentissage (documents authentiques et didactiques, supports d'apprentissage formel et informel, textes et documents écrits, sonores et vidéo, etc.). Par ailleurs, une autre partie vise à améliorer l'organisation des rencontres humaines nécessaires à l'apprentissage⁷, grâce au calendrier et au système d'inscription en ligne qu'elle met à la disposition des usagers. La plateforme peut ainsi être considérée comme un système médiateur entre les apprenants et les différentes opportunités d'apprentissage permettant de sortir de l'isolement que pourrait générer l'apprentissage en auto-direction, comme l'indiquent des étudiants interrogés à leur sortie de séances de conversation, d'entretien conseil ou d'atelier⁸, et qui apprécient la convivialité apportée par les services, par opposition aux conditions de cours traditionnelles (Bailly et al., à paraître). L'environnement hybride – en alliant espaces virtuel et physiques – vise donc à aider les apprenants à développer leur capacité à trouver des matériaux, ressources et opportunités ou affordances (Grassin, 2016) qui répondent à leurs besoins, soutenant ainsi leur démarche d'autonomisation, la prise en charge responsable de leur formation en langue ou le "développement de [leur] capacité d'apprendre" (Holec, 1990 : 77).

4. Revitalisation des espaces physiques

- 15 La mise en place de l'espace virtuel en septembre 2015 a grandement facilité la communication sur les actualités des CRL. Ainsi, lors de la "Journée des langues" du 26 septembre 2016, des ateliers divers et variés ont été proposés au Clys, comme par exemple un atelier "Karaoké multi-langues", répété plusieurs fois au cours de la journée. Ce dernier a rencontré un grand succès. On peut noter, par exemple, que, ce jour-là, environ 80 inscriptions aux tandems ont été dénombrées sur les 160 enregistrées entre septembre et décembre 2016. Par ailleurs, une nette augmentation des chiffres de fréquentation des CRL au cours des deux dernières années semble indiquer la création d'une "synergie" entre la plateforme et les lieux physiques. Les chiffres obtenus (voir le tableau 1) corroborent, à cet effet, ce que Edlin (2016 : 128) souligne, à savoir que *"in saving a small amount of time in access, people can gain a great amount [of] engagement in learning"*⁹.

Tableau 1 – Utilisation des services en 2011-2012 et 2015-2016 (en heures cumulées¹⁰).

	Clys 2011-2012	Clys 2015-2016	Total CRL 2015-2016
Conseil	46	81	224
Conversations	888	1 482	2 621
Ateliers		641	902
Total "services"	934	2204	3 747

- 16 En 2011-2012, seul le Clys existait. Il proposait aux apprenants des séances de conversation en petits groupes avec des natifs et des entretiens de conseil individualisés, mais pas encore d'ateliers thématiques animés par les enseignants (tels que, par exemple, l'atelier *"Vocabulary in a fun way"* qui est à présent proposé). Cette nouvelle offre a été mise en place en 2013-2014, en s'inspirant de ce qui était proposé à l'université de Strasbourg (voir Candas, Poteaux & Tribby, 2008). De plus, à l'époque, pour s'inscrire aux "services", les apprenants devaient se rendre sur place (aux heures d'ouverture), avec le risque, lorsqu'ils se présentaient à l'accueil du CRL, que le groupe auquel ils auraient aimé s'inscrire soit déjà complet. La comparaison avec l'année 2015-2016, première année d'utilisation de la plateforme numérique, indique clairement une augmentation de la fréquentation des espaces physiques et l'attractivité des services offerts, tant au Clys que dans les trois CRL. La plateforme permet donc non seulement de démultiplier l'offre de "services" aux apprenants, mais également d'en faciliter l'accès, comme en atteste, par exemple, l'un des étudiants que nous avons interrogés à la sortie d'un atelier : *"c'était super bien le fait qu'on puisse euh venir quand on veut les inscriptions et tout ça se fait vachement facilement"*. Il semble donc qu'elle permette de répondre à l'un des principes énoncés par Edlin (2016 : 128) pour l'amélioration des environnements d'apprentissage, selon lequel *"removing barriers and increasing accessibility facilitates action and learning"*¹¹.

5. Essaimage

- 17 Par ailleurs, depuis la mise en place de la plateforme, nous avons constaté qu'elle fonctionnait comme une sorte de "spirale vertueuse". Par la visibilité qu'elle donne aux activités et services proposés dans les CRL, elle semble, en effet, donner lieu à un accroissement des pratiques enseignantes autour de l'auto-direction et, surtout, à une appropriation de ces pratiques. Ceci confirme les résultats d'une étude précédente qui avait montré "l'existence de pratiques favorisant l'autonomisation, le début de leur essaimage et une amorce de changement de paradigme éducatif chez les enseignants" (Chateau, Bailly & Ciekanski, 2015 : 8).
- 18 De plus en plus d'enseignants de langues se sentent ainsi prêts à mettre en place des ateliers thématiques ou à changer de rôle pour proposer des entretiens conseil. Ainsi, 29 collègues différents ont proposé des ateliers dans l'un des CRL en 2016-2017, contre 22 l'année précédente. Parallèlement, dans le cadre de leurs enseignements, ces collègues se servent de la plateforme pour communiquer davantage à propos des nouveaux types de formation – en rupture avec l'enseignement traditionnel en face à face – proposés dans le nouvel environnement. De plus, au sein de leurs cours de langues, des enseignants créent des dispositifs hybrides qui invitent les étudiants à utiliser les différents outils et espaces. Le module d'anglais proposé au premier semestre universitaire à l'ensemble des étudiants de première année du campus Lettres et sciences humaines à Nancy (environ 1 200 étudiants)¹² a ainsi été transformé depuis la mise en place de la plateforme, afin d'inciter les étudiants à prendre en main leur propre apprentissage. Le nombre d'heures en face à face a été réduit de moitié et un ensemble de tâches à réaliser en utilisant les outils et espaces proposés dans l'environnement (constitué de la plateforme et des CRL) a été introduit. On peut donc espérer que, par la suite, les apprenants seront à même de se les approprier et d'en faire usage, même lorsqu'ils n'auront plus de cours de langue obligatoire dans leur cursus. Dans ce cas, les enseignants donnent à la plateforme (qui leur permet de présenter les lieux, les services et les ressources) un véritable rôle de "pont" entre le cours en classe et le travail en CRL.
- 19 Ainsi, on ne raisonne plus en termes de rupture mais en termes de complémentarité entre la classe et l'environnement d'auto-direction. En cela, la plateforme facilite également pour les enseignants le passage du rôle d'enseignant au rôle d'accompagnant. La médiation auprès des étudiants est ainsi facilitée et la visibilité des CRL accrue. Le fait d'allier un environnement numérique à des CRL permet aussi, semble-t-il, de générer davantage d'intérêt de la part des apprenants autour des activités proposées. Par exemple, deux enseignantes du site de Metz de l'université, jusque-là non impliquées dans le dispositif mis en place au sein de l'UFR Lansad, ont décidé à la rentrée 2016-2017 de proposer des ateliers au CRL Média-langues (implanté sur le campus du Saulcy à Metz) et en ont parlé dans leurs enseignements. Cet apport a sans doute contribué à multiplier par quatre le nombre d'étudiants s'inscrivant à un atelier dans ce CRL. Seuls dix étudiants s'étaient en effet inscrits à des ateliers de septembre à novembre 2015 (période de démarrage de la plateforme), tandis qu'ils étaient quarante entre septembre et novembre 2016.
- 20 Le développement de l'offre de services dans les trois CRL – qui s'est accompagné d'une multiplication de propositions d'ateliers – est un autre indicateur de cet essaimage des pratiques. En 2015-2016, 186 ateliers avaient ainsi été proposés sur les trois CRL ;

l'année suivante ils étaient 328. Par ailleurs, la diversification des thématiques proposées peut être interprétée comme un indice de la créativité libérée de certains enseignants, qui n'hésitent pas à mettre en place des ateliers très variés. Des ateliers aux thématiques aussi diverses que "Conversation in English – Prendre confiance, s'exprimer, échanger sur des sujets divers, amusants, surprenants", "Writing your CV in English", "F.R.I.E.N.D.S. vs How I Met Your Mother", "Atelier culturel sur le nouvel an chinois", "Game of Thrones–Understand the best scenes", "Scandinavia in popular culture (anglais/langues scandinaves)", "Survivre les premières semaines en Allemagne", ou encore "La gastronomie chinoise" ont ainsi été planifiés au semestre 2 de l'année 2016-2017. On peut également signaler que l'année 2016-2017 a vu la création d'un embryon de CRL sur un autre campus que celui où est implanté Média-Langues, grâce à l'initiative d'un collègue récemment recruté qui s'est tout de suite approprié les nouvelles pratiques soutenues et générées par l'environnement. Ce lieu permet à de nombreux étudiants basés sur ce campus excentré du site de Metz d'avoir accès, près de leur lieu d'étude, à certains des services proposés par l'environnement mis en place. Enfin, une équipe d'enseignants travaille actuellement à la réalisation de tutoriels de soutien à l'apprentissage auto-dirigé. Les premiers documents finalisés, de formes numériques variées et issus d'anciennes fiches papier, vont être mis à disposition des étudiants sur la plateforme dès septembre 2017, afin de les accompagner dans leur travail, où qu'ils se trouvent. Certains de ces documents sont consacrés à la manière d'utiliser de façon optimale certaines ressources¹³. Ce faisant, ils renforcent la symbiose entre virtuel et physique et augmentent la visibilité des centres et de leur offre.

- 21 L'environnement hybride d'apprentissage créé à l'université de Lorraine, qui allie lieux physiques et virtuels, semble ainsi permettre en partie de répondre au vœu émis par Rubesch et Barrs (2014 : 43) d'apporter aux apprenants davantage de liberté quant aux horaires, ainsi qu'à l'accessibilité des ressources offertes par un environnement d'apprentissage de langue : *"if learner autonomy is to be truly realized, there needs to be a lifting of these 'restrictions' imposed by the physical SAC"*¹⁴.

6. Conclusion

- 22 À l'université de Lorraine, le lancement de la plateforme numérique – qui renforce le soutien des pratiques autonomisantes et dont la conception est fortement ancrée dans les concepts théoriques fondateurs des CRL – s'est accompagné d'une revitalisation des espaces physiques. Il semble qu'un effet de synergie – qui installe la cohérence entre les principes théoriques ayant soutenu la création des CRL physiques et le virtuel – se soit enclenché et que ce dernier permette à l'environnement créé de répondre aux objectifs fixés lors du démarrage du projet, même si cela demandera à être confirmé lors des années à venir. En effet, la plateforme numérique ne se substitue pour l'heure en rien aux CRL, mais propose, au contraire, une offre de formation qui leur est complémentaire. La relation entre les deux espaces se caractérise donc, ainsi que le recommandent Rubesch et Barrs (2014 : 44), par une *"mutually supportive and interconnected relationship between the physical and virtual worlds"*¹⁵.
- 23 Notre plateforme et sa conception – en tant que "boîte à outils globale" (voir Chateau & Bailly, 2013 : 376) qui vient compléter et améliorer les CRL physiques – permet à notre environnement de rejoindre ce que Edlin (2016 : 119) théorise dans son article sur la définition d'un environnement d'apprentissage facilitateur et agentif. En outre,

l'environnement ainsi créé – parce qu'il facilite l'accès à des services où la prise de parole en petits groupes est encouragée – répond à l'un des principes énoncés par Edlin (2016 : 125-126) concernant l'effet positif sur l'apprentissage et la prise de risque sans crainte de jugements négatifs.

- 24 Nous souhaitons conclure en indiquant, qu'à l'université de Lorraine tout du moins, l'introduction d'une plateforme numérique d'apprentissage de langues ne semble a priori pas susceptible d'entraîner la disparition des CRL mais au contraire, en renforce la nécessité, confirmant ainsi ce que Rubesch et Barrs (2014 : 47) déclaraient il y a trois ans.

We agree with Mynard (2012) that "a self-access facility is much more than just a library of resources" and do not foresee (or advocate) the expanding role of an online presence as a path leading to the end of physical SACs. Indeed, learners will need guidance in selecting and using the materials offered in the virtual SAC just as they need it in the physical one. Therefore, we feel that virtual components both complement and enhance the physical SAC while adhering to the core principles of self-access.

Nous sommes d'accord avec Mynard (2012) qu'un CRL est bien plus qu'une bibliothèque de ressources et n'envisageons (ni ne recommandons) le rôle grandissant de la présence en ligne comme aboutissant à l'extinction des CRL physiques. Les apprenants, en effet, auront besoin d'accompagnement pour choisir et utiliser les matériaux du CRL virtuel tout comme dans un CRL physique. Nous pensons par conséquent que les éléments virtuels complètent et renforcent à la fois les CRL physiques, tout en respectant leurs principes fondamentaux (notre traduction).

BIBLIOGRAPHIE

Bailey, S. (2010). "Supporting Autonomy Development in Online Learning Environments: What Knowledge and Skills do Teachers Need?". In Villanueva, M. L., Ruiz Madrid, M. N. & Luzon, M. J. (dir.). *Genres Theory and New Literacies: Applications to Autonomous Language Learning*. Cambridge : Cambridge Scholars Publishing. pp. 81-100.

Bailey, S., Chateau, A., Paris, J. & Martin, C. (à paraître). "Reliance et confiance dans un environnement d'apprentissage autodirigé en langues". *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. 37, n° 1.

Benson, P., Chávez Sánchez, M., McLoughlin, D., Mynard, J. & Peña Clavel, M. (2016). "New scenarios in autonomy for foreign language learning: Conference summary and reflections". *Studies in Self-Access Learning Journal*, vol. 7, n° 3. pp. 287-296. https://sisaljournal.org/archives/sep16/benson_et_al/

Candas, P., Poteaux, N. & Triby, E. (2008). "Le centre de ressources de langues : un dispositif d'apprentissage à l'université". *Questions vives, état de la recherche en Sciences de l'Éducation*, vol. 4, n° 9. pp. 165-178. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00943443/document>

- Cembalo, S. M. (1995). "Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues". *Mélanges - Spécial Centre de Ressources*, vol. 22. pp. 95-104. <http://www.atilf.fr/spip.php?article3502>
- Chateau, A. & Bailly, S. (2012). "Autonomie d'apprentissage de langues en CRL : voie unique ou chemins multiples ?". *Les Langues Modernes*, vol. 3. pp. 62-68.
- Chateau, A. & Bailly, S. (2013). "Learning in a language centre: A new kind of 'do-it-yourself'?". *Language Learning in Higher Education*, vol. 2, n° 2. pp. 371-383.
- Chateau, A., Bailly, S. & Ciekanski, M. (2015). "Vers l'institutionnalisation de l'enseignement autonomisant - La technologie, soutien et obstacle à l'innovation". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 18, n° 2. <http://alsic.revues.org/2838>. DOI : 10.4000/alsic.2838
- Chateau, A. & Candas, P. (2015). "Tracking students' autonomization through emotion traces in logbooks". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, vol. 5, n° 3.
- Chateau, A. & Zumbihl, H. (2010). "Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ?". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 13. <http://alsic.revues.org/1392>
- Dam, L. (2006). "Developing learner autonomy-Looking into learners' logbooks". In Kötter, M., Traxel, O. & Gabel, S. (dir.). *Investigating and facilitating language learning*. Trier : Wissenschaftlicher. pp. 265-282.
- DGESIP (2016). *Articulation et collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation. Conclusions du groupe de travail*. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid29939-cid110776/de-la-pedagogie-a-la-documentation.html>
- Edlin, C. & Mynard, J. (dir.) (2016). *Special Issue on Virtual and Other Learning Spaces, Studies in Self-Access Learning Journal*, vol. 7, n° 2. <https://sisaljournal.org/archives/jun16/>
- Edlin, C. (2016). "Informed Eclecticism in the Design of Self-Access Language Learning Environments". *Studies in Self-Access Learning Journal*, vol. 7, n° 2. pp. 115-135. <https://sisaljournal.org/archives/jun16/edlin/>
- Grassin, J.-F. (2016). "Affordances d'un réseau social pour une formation en Français Langue Étrangère : pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne". *Adjectif.net*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article395>
- Gremmo, M.-J. (1995). "Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil". *Mélanges - Spécial Centre de Ressources*, vol. 22. pp. 33-61. <http://www.atilf.fr/spip.php?article3505>
- Holec, H. (1979). "Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé". *Mélanges 1979*. pp. 49-64. <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/4holec.pdf>
- Holec, H. (1990). "Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?". *Mélanges 1990*. pp. 75-87. http://web.atilf.fr/IMG/pdf/6holec_1990.pdf
- Holec, H. (2000). "Le C.R.A.P.E.L à travers les âges". *Mélanges Crapel*, vol. 25. pp. 5-12. <http://www.atilf.fr/spip.php?article3467>
- Maquart-Willié, V. (2012). *Projet d'introduction d'une plate-forme numérique au Centre de Langues Yves Chalon. Quelle évolution pour le dispositif d'accompagnement à l'apprentissage en autodirection ?*. Mémoire de master 2. Université Grenoble Alpes. Résumé disponible en ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00708299>

Riley, P. & Gremmo, M.-J. (1997). "Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée". *Mélanges Crapel*, vol. 23. pp. 81-107. http://www.atilf.fr/IMG/pdf/07_gremmo_riley.pdf

Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de ressources en langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : presses universitaires du Septentrion.

Rivens Mompean, A. & Eisenbeis, M. (2009). "Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ?". *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 6, n° 1. pp. 221-244. <http://rdlc.revues.org/2204>

Rubesch, T. & Barrs, K. (2014). "Supporting a physical self-access center with a virtual presence". *Studies in Self-Access Learning Journal*, vol. 5, n° 1. pp. 42-49. https://sisaljournal.org/archives/mar14/rubesch_barrs/

NOTES

1. Nous utilisons ces deux termes au sens défini par le CNRTL (voir <http://www.cnrtl.fr/definition/symbiose> et <http://www.cnrtl.fr/definition/hybridation>).
2. Dont une description est disponible dans Maquart-Willié (2012 : 26-27).
3. Son "ancêtre", la Bibliothèque sonore d'anglais, avait été ouverte en 1975 par le Crapel (Centre de recherches et d'application pédagogiques en langues créé en 1969), puis étendue à d'autres langues en 1990 (allemand, espagnol, italien, français langue étrangère...).
4. Holec (1979) ou Riley et Gremmo (1997) ont défini cette modalité d'apprentissage, qui concerne la définition à la fois des objectifs, des ressources et modalités et des critères d'appréciation à utiliser pour évaluer son apprentissage par l'apprenant lui-même, ainsi que du rythme de l'apprentissage suivi.
5. <http://plateforme-lansad.univ-lorraine.fr/fr/quest-ce-quetre-conseille>
6. Qui fonctionne pour le moment à l'aide de l'application développée par Lille 3 (Rivens & Eisenbeis, 2009).
7. C'est-à-dire toutes les activités appelées "services" proposées aux apprenants dans les espaces physiques.
8. Lors d'une enquête menée au premier semestre 2017 dans le cadre d'une autre étude, 16 étudiants-utilisateurs ont été entendus lors d'entretiens semi-directifs au sujet de quatre conversations, quatre entretiens conseils et deux ateliers.
9. "en faisant gagner du temps aux gens pour l'accès aux services et ressources, on leur permet de s'investir davantage dans leur apprentissage" (notre traduction).
10. Chaque inscription étudiante correspondant à une heure ou 30 minutes pour les conseils.
11. "la suppression des obstacles et l'amélioration de l'accessibilité facilitent l'action et l'apprentissage"(notre traduction).
12. Un dispositif construit sur le même principe a également été mis en place pour les premières années de l'UFR de sciences humaines et sociales du campus du Saulcy à Metz par nos collègues responsables de cet enseignement, en concertation avec l'équipe de Nancy.
13. La ressource intitulée "Comment utiliser une série" donne, par exemple, aux apprenants des pistes pour utiliser les DVD de séries proposés dans les CRL.
14. "Dans la mesure où l'on souhaite que l'autonomie soit pleinement effective, il importe d'abolir les limitations qu'implique la dimension physique du CRL" (notre traduction).
15. "relation de support mutuel et d'interconnexion entre les espaces physiques et virtuels" (notre traduction).

RÉSUMÉS

Contrairement à certaines plateformes de e-learning commerciales qui tendent à vider les espaces physiques dans les institutions de formation en langues, la plateforme en cours de création à l'université de Lorraine a été pensée, dès sa genèse, pour soutenir l'apprentissage auto-dirigé des langues en Centre de ressources en langues (CRL) (Maquart-Willié, 2012) et en faire la promotion. Elle est appelée à devenir un des piliers d'un environnement global qui comprend également les différents CRL de l'université, l'objectif étant de faciliter l'autonomisation des apprentissages de langues. Plutôt que de mettre en concurrence les espaces physiques et virtuels, cet environnement vise leur hybridation ou symbiose. Notre hypothèse est que l'interdépendance des deux permettra à chacun de combler les manques de l'autre : l'environnement hybride ainsi obtenu offrira la possibilité de concilier la présence et la distance, l'indépendance et l'accompagnement, la flexibilité et les contraintes.

La plateforme – avec son espace de travail global pour les acteurs impliqués dans l'apprentissage des langues (apprenants, personnels des CRL, enseignants) – vise à la fois à stimuler l'utilisation des lieux physiques et à intensifier leur activité (en facilitant la promotion d'évènements ou l'inscription aux services proposés) ainsi qu'à rassembler des acteurs distants. Nous étudions ici la dynamique générée par cet environnement à partir de traces quantitatives et qualitatives d'activités menées dans les CRL et sur la plateforme. L'hybridation entre espaces physiques et virtuels semble déboucher sur l'essaimage de pratiques innovantes.

Unlike what happens with the introduction of some e-learning platforms, whose main result is to empty physical spaces in language institutions, the platform under development at the university of Lorraine was designed right from the beginning to support self-directed learning in self-access centres (SAC) and to promote it (Maquart-Willié, 2012). It is meant to become one of the main elements of a global environment which also includes the various self-access centres of the university, the objective being to facilitate language learners' autonomisation. Our study of the dynamics of the environment is based on quantitative and qualitative traces of activities in the SAC and on the platform. It seems that rather than opposing physical and virtual spaces, the environment created by their hybridization enhances innovative practice.

INDEX

Keywords : blended learning, learning environment, language centre, autonomy

Thèmes : Points de vue / échanges

Mots-clés : formation hybride, environnement d'apprentissage, centre de langues, autonomie

AUTEURS

ANNE CHATEAU

Directrice de l'UFR Lansad à l'université de Lorraine depuis septembre 2014, Anne Chateau est maître de conférences en anglais. Ses intérêts de recherche sont le développement de l'autonomisation dans le cadre de l'apprentissage des langues en auto-direction, la conception de dispositifs d'apprentissage hybrides, et l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.

Affiliation : UFR Lansad, université de Lorraine, équipe Crapel-Atilf/CNRS, UMR 7118.

Courriel : anne.chateau@univ-lorraine.fr

Adresse : UFR Lansad, université de Lorraine, campus Lettres et sciences humaines, 23 Boulevard Albert 1^{er}, BP 133.97, 54015 Nancy Cedex, France.

SOPHIE BAILLY

Sophie Bailly est professeure en sciences du langage à l'université de Lorraine. Ses recherches relèvent du domaine de la didactique des langues et de l'anthropologie linguistique et concernent en particulier le dialogue conseillère-apprenant en dispositif d'apprentissage autodirigé avec soutien et la conception d'environnements numériques.

Affiliation : université de Lorraine, équipe Crapel-Atilf/CNRS, UMR 718, CNRS.

Courriel : sophie.bailly@univ-lorraine.fr

Adresse : université de Lorraine, campus Lettres et sciences humaines, 23 Boulevard Albert 1^{er}, BP 133.97, 54015 Nancy Cedex, France.

VALÉRIE WILLIÉ

Ingénieure pédagogique de la plateforme Lansad UL. Titulaire d'un master 2 en sciences du langage, spécialité Français langue étrangère de l'université de Grenoble, Valérie Willié est l'auteure d'un mémoire sur la genèse d'une plateforme de soutien à l'apprentissage autodirigé.

Affiliation : UFR Lansad, université de Lorraine, équipe Crapel-Atilf/CNRS, UMR 7118.

Courriel : valerie.willie@univ-lorraine.fr

Adresse : UFR Lansad, université de Lorraine, campus Lettres et sciences humaines, 23 Boulevard Albert 1^{er}, BP 133.97, 54015 Nancy Cedex, France.