



Introduction

Thierry Soubrié, Laura Abou Haidar

► **To cite this version:**

Thierry Soubrié, Laura Abou Haidar. Introduction. Les Cahiers de l'ASDIFLE, 2014, Donner du sens à l'apprentissage du FLE avec les technologies numériques, pp.9-16. hal-01386672

HAL Id: hal-01386672

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01386672>

Submitted on 26 Oct 2016

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.

Introduction

Thierry Soubrié

Maître de conférences

Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, F-38040 Grenoble

Laura Abou Haidar

Maître de conférences

Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, F-38040 Grenoble

Les textes rassemblés ici reprennent certaines des communications présentées lors des 51^{ème} et 52^{ème} journées de l'ASDIFLE qui portaient sur le thème suivant : « donner du sens à l'apprentissage du FLE avec les technologies numériques ». Partant du constat que « les TIC affectent nos représentations du monde », il s'agissait d'étudier quels changements l'on pouvait observer dans les rapports qu'enseignants, formateurs, concepteurs et apprenants entretiennent aux technologies, en essayant, dans la mesure du possible, d'éviter tout déterminisme technique qui tendrait à établir une relation de cause à effet entre, d'une part, des comportements et/ou des représentations et, d'autre part, l'utilisation d'outils.

Lorsque l'on parcourt la littérature consacrée à la question de ces « rapports à », on se rend compte, dans une première approche, qu'il en existe quatre types.

Le rapport aux savoirs

Le rapport aux savoirs est sans conteste celui auquel on pense en premier dans la mesure où, historiquement, c'est le premier à avoir été mis en avant, parfois avec beaucoup d'enthousiasme : « Les autoroutes de l'information permettront l'accès de tous à la connaissance. D'immenses gisements d'information ne sont aujourd'hui exploitables que par quelques personnes, leur existence même reste

confidentielle. La création de bases de données accessibles par les autoroutes de l'information ouvrira à tous un accès individualisé simple et performant à la connaissance » (Théry & Bonnafé, 1994, p. 35). Pour le coup, on se situait à cette époque dans une perspective clairement technocentrée ! Il n'en demeure pas moins que les conditions d'accès à l'information ont bel et bien évolué depuis une vingtaine d'années. Comme on peut le lire dans le tout dernier rapport de la Fondation Internet Nouvelle Génération, établi à l'attention du Commissariat général pour la stratégie et la prospective, et rassemblant des experts provenant de différents champs (sociologie, ethnologie, économie gestion, télécommunications, philosophie, psychologie, sciences politiques) : « Jamais autant d'informations n'ont été accessibles à l'homme [...] encyclopédies, dictionnaires, bibliothèques numériques publiques (Gallica) ou privées (Google Books), espaces de livres et articles numériques ou numérisés, archives d'articles et productions web (blogs, réseaux sociaux, sites), lieux d'échanges et de capitalisation des savoirs (forums, faq) sont à portée de clic. Le web est devenu une archive vivante [...] » (Gille & Marchandise, 2013, p. 55). A cela, il convient d'ajouter les ressources dites pour l'apprentissage, comme les sites d'apprentissage mutuel, à l'instar de Live Mocha ou Bussu, ou encore les MOOC, Massive open online courses, récemment traduit en français par « Cours en ligne ouverts à tous » ([JO du 21/09/2013](#)). Il semble d'ailleurs que les ressources pour l'apprentissage foisonneront d'ici peu sur le web. Dans une communication du 25 septembre 2013, Androulla Vassiliou, commissaire européen pour l'éducation, la culture, le multilinguisme et la jeunesse, a annoncé entre autres la création du portail « Open Education Europa », destiné à rassembler les « ressources d'éducation ouverte » (Commission, 2013). On y trouve déjà le tout nouveau portail de MOOC français, France université numérique.

Sur le plan pédagogique, ce qui est en jeu ici, en premier lieu, c'est l'**autonomie** de l'apprenant. Comment l'aider à

sélectionner l'information et à la réorganiser, à développer ses capacités de synthèse, son esprit critique ? Comment l'aider à s'auto-évaluer, à construire un programme de formation ? Comment l'aider à développer son Environnement Personnel d'Apprentissage¹ ?

Par ailleurs, depuis l'apparition des blogs dans les années 1990, et surtout des systèmes de gestion de blog, la question du rapport aux contenus ne se pose plus seulement en termes d'accès, mais aussi de production et de diffusion. La participation des utilisateurs se trouve désormais fortement sollicitée à travers les outils et services du Web 2.0. Surgissent alors, peut-être de manière un peu plus aiguë que pour l'accès aux contenus, d'autres enjeux liés cette fois-ci à la maîtrise des codes propres au numérique, ce que l'on désigne communément par **littératie numérique** (digital literacy), ou bien encore par « **littératie médiatique multimodale** » (Lebrun, Lacelle, & Boutin, 2012), à savoir « la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés » (p. 9). Ne serait-ce pas là l'occasion de réinvestir en didactique de la compréhension et de la production la notion de **genre** ou de **technogenre**, pour reprendre le néologisme créé par Marie-Anne Paveau, qui souhaite ainsi montrer combien « l'écriture numérique possède des traits particuliers » (2012, p. 24) ?

Le rapport à soi et aux autres

Dominique Cardon, sociologue, s'intéresse depuis plus d'une quinzaine d'années aux nouvelles formes de sociabilités en ligne. Il observe que les rencontres en tête à tête ont tendance à perdre une part de leur centralité et se

¹ Un numéro spécial de la revue STICEF portant sur le sujet, coordonné par Daniel Peraya, Bernadette Charlier, France Henri et Monique Grandbastien, sortira prochainement sur le sujet : « Les environnements personnels d'apprentissage. Entre description et modélisation : quelles approches ? Quels modèles ? ».

trouvent « plus facilement mises en équivalence avec d'autres modalités d'interactions médiatisées » (Cardon, n.d.). Les relations interpersonnelles en ligne se multiplient et se diversifient, ce qui amène entre autres à se poser la question de la manière dont chacun se donne à voir et envisage la relation aux autres : « Dans un monde de représentations, que signifie « être présent » ? Comment l'utilisateur prend-il existence à l'écran ? Comment se socialise-t-il en ligne ? » (Georges, 2009, p. 167). On retrouve ici les questions liées à l'**identité** et à la **socialisation numérique**, et dans le cadre d'une relation contractuelle comme l'est la relation pédagogique, à la manière dont les **rôles, les postures, l'image de soi**, des uns et des autres se construisent dans l'interaction en ligne : « Dans le réel, le corps donne d'emblée existence à la personne, lui permettant de se manifester aux yeux des autres et ainsi de construire son identité par différenciation. A l'écran, la personne doit prendre existence [...]. Cette nécessité de prendre existence en laissant des traces est un changement radical du paradigme de l'identité » (*Idem*, p. 190). Comment enseignants et apprenants sont-ils amenés à redéfinir leur identité, leur rôle ? Qu'est-ce qui change dans leur perception de la relation pédagogique ? Lors des échanges entre pairs, qu'observe-t-on en ce qui concerne les modes d'adresse, les marques de socio-affectif, les relationèmes, les taxèmes ? Etc.

Le rapport au temps et à l'espace.

L'évolution des usages en lien avec les évolutions d'Internet et le développement d'outils nomades, remet en cause nos schémas de pensée et notre manière d'appréhender le temps et l'espace. Le télétravail se développe, les espaces de « coworking », lieux intermédiaires entre le domicile et le bureau, se multiplient. Le monde de l'éducation n'est pas en reste. L'informatique nomade, par exemple, « ouvre la voie à de nouvelles expériences spatiales qui redéfinissent sans cesse nos

rapports de distance ou de proximité avec notre espace environnant et avec les autres » (Genevois, 2011, p. 106). Jean-Luc Rinaudo (2013) constate de son côté combien le développement de pratiques numériques chez les enseignants conduit parfois à une extension de la vie professionnelle sur le domaine privé, brouillant ainsi la ligne de démarcation entre les deux espaces-temps. Il observe chez des enseignants qui utilisent Facebook avec leurs élèves la volonté de poursuivre la relation pédagogique au-delà du temps de classe. Un des enseignants interrogés dans le cadre de son étude construit ainsi selon lui « en même temps qu'un fantasme d'omnipotence, une restauration narcissique qui le reconforte et le renforce dans sa certitude qu'il peut être un bon enseignant » (p. 96). D'une manière générale, l'unité de temps et de lieu de la classe est remise en cause. Quelles nouvelles « formes scolaires » mettre en place ? Comment repenser le découpage en séquences horaires, la dispersion des salles, les configurations de salle, le cloisonnement des disciplines, la coupure relative entre l'espace-temps de l'école et l'espace-temps hors l'école ? Comment articuler espaces **formels** et **informels** d'apprentissage ? Etc.

Le rapport aux objets techniques

Enfin, à une époque où de nouveaux objets techniques font sans cesse leur apparition, il est plus que jamais nécessaire de prendre le temps de s'interroger sur l'influence qu'ils exercent sur l'activité humaine, dans la perspective de les intégrer en classe. Comme le rappelle Albero (2010), « depuis l'ardoise jusqu'aux plateformes numériques, l'action éducative a toujours pris appui sur les moyens techniques du moment » (p. 7). Ces objets techniques ont toutefois toujours été considérés comme des objets seconds. C'est ainsi qu'ils ne figurent pas dans le triangle pédagogique de Houssaye (1992), qui continue pourtant à être régulièrement utilisé pour penser les situations didactiques (voir toutefois Lombard, 2007). « Aujourd'hui,

l'intégration du numérique dans tous les domaines rend cette dissociation plus que jamais inadéquate. Elle contraint à inventer d'autres cadres d'analyse qui tiennent compte des nouvelles formes de relations et d'interdépendance entre objets techniques et activité humaine. Le secteur de la formation, en particulier, ne peut plus ignorer le changement radical des modèles d'organisation et de fonctionnement des environnements, ni l'apparition de systèmes hybrides (et techniques et sociaux) qui transforment profondément nos rapports au monde et à l'action. Dans cette perspective, l'enjeu est double : comprendre l'évolution d'environnements de formation toujours plus complexes et fournir des orientations à l'analyse et à l'intervention dans ce domaine » (Ibid.). On retrouve ici les différents aspects que l'on vient de passer en revue : comment les objets techniques modifient les rapports des différents acteurs éducatifs aux contenus, au temps et à l'espace, à soi et aux autres. Mais il s'agit également de s'intéresser à une dimension davantage spécifique aux outils, à savoir les **affordances**, c'est-à-dire les possibilités d'actions perçues par un sujet dans un environnement numérique donné, ainsi qu'à son corollaire, le **sentiment de présence**, en partie lié « aux actions que nous pouvons réaliser dans un espace donné » (Blin, Nocchi, & Fowley, 2013, p. 95). Quelles représentations mentales les sujets développent-ils par rapport au fonctionnement de tel ou tel outil ? Quels détournements d'usages ou de fonctionnalités, quelles réinventions observe-t-on de la part des usagers ? Etc.

Les textes qui composent cet ouvrage questionnent tous un ou plusieurs de ces « rapports à ».

François Mangenot (LIDILEM, Université Grenoble-Alpes) initie la réflexion à travers une conférence intitulée : *Heurs et malheurs de l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues*. Par une singulière coïncidence, Mangenot rappelle que 26 ans plus tôt, il présentait au salon

Expolangues un logiciel à visée didactique, *Écritures automatiques* (1987). Ce rappel est pour l'auteur l'occasion de questionner rétrospectivement et en parallèle le rapport aux savoirs, à travers la confrontation des apprenants avec un nouvel *environnement personnel d'apprentissage*, et le rapport aux objets techniques. Tout en explorant d'une manière méthodique le vaste panel de dispositifs numériques à visée didactique et la manière dont leur intégration est susceptible de modifier autant le rapport au savoir qu'au savoir-faire, Mangenot appelle les acteurs du champ à la prudence et, à la suite de Marie-José Barbot, revient sur quelques « *postulats menteurs* » qui sont surtout l'occasion d'alerter sur la nécessité d'un certain pragmatisme pédagogique et l'importance de ne pas se laisser éblouir par les faux mirages de la technologie. A partir d'une discussion de la notion d'*intégration* et de ses enjeux autant d'un point de vue pédagogique qu'institutionnel, Mangenot dégage un concept fondamental qui est celui de la *temporalité*, qui lui permet de questionner en particulier le rapport au « *temps de la technologie* » et au « *temps de la pédagogie* ». L'auteur met l'accent sur la nécessité de mettre en place des pratiques pédagogiques voire un dispositif de formation approprié aux TICE, d'une part en insistant sur l'« *accompagnement* » et la « *médiation* », ce qui est pour lui l'occasion de questionner les modalités d'interactions médiatisées évoquées plus haut, et par conséquent le rapport à soi et aux autres, et d'autre part en alertant sur la « *complexité des outils* », ce qui est l'occasion de questionner le rapport aux objets techniques.

Le rapport à soi et aux autres ainsi que le rapport aux savoirs sont questionnés d'une manière prioritaire dans les interventions de Marco Cappellini (STL, Université Lille 3), Catherine Muller (LIDILEM, Université Grenoble-Alpes) et Bhushan Thapliyal (LIDILEM, Université Grenoble-Alpes).

Dans une communication intitulée « *Un forum de discussion en ligne pour le développement de la compétence* »

communicative interculturelle », Marco Cappellini rend compte d'une expérimentation à partir de laquelle, dans le cadre d'un dispositif de télécollaboration mis en place à l'Université de Lille 3, il met en lumière la « *dimension interprétative de la compétence communicative interculturelle* ». La *construction du sens* est analysée à travers des « *journaux d'étonnement* » partagés par les participants au dispositif mis en place. Des objectifs langagiers et interculturels étaient simultanément ciblés, d'une part la « *morphosyntaxe des temps du passé* », d'autre part la « *relativisation des systèmes d'interprétation* » à travers une « *posture réflexive* » de la part des participants. Du rapport à soi et au savoir, l'auteur aboutit tout naturellement à questionner le rapport aux objets techniques, en sollicitant en particulier le concept d'« *affordance* » qu'il définit comme étant « *ce que l'apprenant ou le formateur pourra utiliser pour apprendre ou pour accompagner l'apprentissage* ». Il en tient compte tout particulièrement pour le rôle qu'il joue dans l'apprentissage ou l'accompagnement à l'apprentissage dans un dispositif de télécollaboration.

Catherine Muller, pour sa part, a centré son intervention sur la thématique suivante : « *Echanges en ligne et discours des apprenants et des tuteurs sur ces échanges : pluralité des interprétations* ». Le rapport à soi et aux autres est au centre de sa réflexion. L'auteure s'intéresse aux dispositifs de télécollaboration, à travers une analyse centrée sur les différences d'interprétation de la part des participants desdits dispositifs : un groupe de tuteurs de M2 de l'Université Paris Descartes et un groupe d'apprenants de l'Université baptiste de Hong Kong. Alors que Cappellini analysait des « *erreurs culturelles* », Muller quant à elle s'intéresse aux « *malentendus* » ou « *écarts d'interaction entre interactants* » observés dans les échanges et les discours sur les échanges effectués par les participants au dispositif de télécollaboration (*interactions à distance et asynchrones*). Elle met en lumière les *dysfonctionnements*

qui peuvent être caractéristiques, dans ce type de dispositif, et qui sont dus à des facteurs variés. A partir d'une analyse minutieuse d'échantillons variés extraits de son corpus, Muller met en lumière différentes catégories de malentendus observés entre participants tuteurs et apprenants. Son travail l'amène à conclure sur « *la complexité de la relation tutorale* » en contexte didactique.

La communication de Bhushan Thapliyal, intitulée « *La réception des feedback interactifs entre pairs : quels intérêts pour la didactique de l'écriture ?* », illustre l'articulation entre le rapport à soi et aux autres, et le rapport au savoir, et la manière dont le premier agit résolument et positivement (dans l'ensemble) sur le deuxième. En effet, comme l'indique le titre de son texte, l'auteur s'intéresse à un dispositif spécifique d'interactions en ligne, dans le cadre d'activités d'apprentissage de l'écriture par des apprenants scripteurs émetteurs mais aussi récepteurs, dans la mesure où ils sont confrontés à des textes rédigés par des pairs. Le rôle du feedback dans l'apprentissage de l'écriture tel qu'il a été évoqué dans la littérature, et en particulier dans la construction collective des savoirs et savoir-faire par les apprenants scripteurs, est souligné par l'auteur, alors même qu'en l'absence de ce feedback les scripteurs seraient incapables d'effectuer le même travail en autonomie à ce stade de leur apprentissage. Bhushan Thapliyal centre son analyse sur une expérimentation qui a eu lieu à l'Alliance française de Bombay et donne des exemples variés de feedbacks de différentes natures. Son travail va dans le sens d'une typologie de feedbacks entre apprenants, et met en lumière leur fonction principale qui est résolument celle d'une aide à l'apprentissage.

.....
La communication de Pierre L. Salam (Université du Maine) est intitulée : « *Intégrer un projet d'échanges en ligne à l'université : quels apports pour la formation de*

futurs enseignants de FLE compétents ? ». L'auteur pose d'emblée la question de la *Compétence professionnelle* ce qui lui permet de questionner le rapport aux savoirs de l'enseignant en formation, et de mettre en lumière les facteurs qui permettent l'acquisition de cette compétence ainsi que la « *modification de la fonction enseignante* ». En prenant pour terrain d'expérimentation un projet de formation en ligne en Master à l'université Stendhal-Grenoble 3, l'auteur mène une réflexion sur les « *situations formatives* », ce qui lui donne l'occasion de questionner le rapport aux objets techniques des étudiants en formation, qui sont amenés à expérimenter plusieurs types d'outils et à ajuster leur activité. Le rapport à soi et aux autres est également sollicité, ce qui permet de faire ressortir notamment le caractère chronophage des activités de correction.

Quant à Nicolas Guichon (Université Lyon 2, Laboratoire ICAR) et Nathalie Bittoun-Debruyne (Universitat Oberta de Catalunya), ils se concentrent sur « *La professionnalité des enseignants de langue en ligne – Le cas de la Universitat Oberta de Catalunya* ». Le rapport à soi et aux autres est exploré du point de vue de l'enseignant, à partir d'une enquête ethnographique menée auprès de l'équipe pédagogique de FLE de cette université. La question de l'identité professionnelle des *enseignants en ligne* est examinée, avec des remarques préalables tout à fait pertinentes sur le *flottement terminologique* dont ils font l'objet. L'analyse des entretiens fait clairement ressortir un nouveau rapport au temps et à l'espace, avec une remise en cause de l'unité de temps et de lieu traditionnelle de la classe : le caractère chronophage des activités est évoqué par les enquêtés, ainsi que l'intrusion de la dimension professionnelle dans la sphère privée. Guichon et Bittoun-Debruyne pointent des difficultés spécifiques au caractère asynchrone des activités, mais aussi plus généralement au nouveau rapport aux savoirs des enseignants, qui les amène notamment à inventer de nouvelles modalités de

fonctionnement.

Références bibliographiques

Albero B. Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Education et Didactique*, 2010, n° 4(1), pp. 7-24.

Blin F., Nocchi S. & Fowley C. Mondes virtuels et apprentissage des langues : vers un cadre théorique émergent. *Le Français Dans Le Monde, Recherches et Applications*, 2013, n° 54, pp. 94-107.

Cardon D. (n.d.). Internet. Les usages sociaux. *Encyclopaedia universalis* [en ligne].

Commission européenne. Opening up Education : Innovative teaching and learning for all through new technologies and Open Educational Resources. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Bruxelles, 25 septembre 2013.

Genevois S. Internet ou les nouvelles figures de la spacialité. In *L'éducation à l'heure du numérique. Etat des lieux, enjeux et perspectives*, ENS de Lyon, INRP, pp. 105-129, Lyon, 2011.

Georges F. Représentation de soi et identité numérique. *Réseaux*, 2009, n° 154(2), pp. 165-193.

Gille L. & Marchandise J.-F. *La dynamique d'internet. Prospective 2030.* (Etude réalisée pour le Commissariat général à la stratégie et à la prospective). Télécom ParisTech, Fondation Internet Nouvelle Génération, 2013.

Houssaye J. *Le triangle pédagogique.* Peter Lang, Berne, 1992.

Lebrun M., Lacelle N. & Boutin J.-F. (Eds.) *La littératie médiatique multimodale*, PUQ, Québec, Canada, 2012.

Lombard F. Chapitre 8. Du triangle de Houssaye au tétraèdre des TIC : comprendre les interactions entre les savoirs d'expérience et ceux de recherche. In B. Charlier & D. Peraya (Eds.), *Transformations des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*, De Boeck Supérieur, pp. 137-154, 2007.

Paveau M.-A. Genre de discours et technologie discursive. Tweet, twittécriture et twittérature. *Pratiques, Modèles et théories du genre en confrontation*, 2012, n°157/158, pp.7-30.

Rinaudo J.-L. Extension du domaine de la classe. Technologies numériques et rapport au temps des enseignants. *Connexions*, 2013, n° 100(2), pp. 89-98.

Théry G., & Bonnafé A. *Les autoroutes de l'information* (Rapport au Premier ministre), p. 98, Paris, 1994.