



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

2018
Volume 21

Analyse de Enseignement/apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes

Alessandra Rollo



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3108>

ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Référence électronique

Alessandra Rollo, « Analyse de *Enseignement/apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes* », *Alsic* [En ligne], | 2018, mis en ligne le 08 juillet 2017, Consulté le 20 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3108>

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2018.

CC-by-nc-nd

Analyse de Enseignement/ apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes

Alessandra Rollo

RÉFÉRENCE

Paris : Éditions des archives contemporaines, 2016

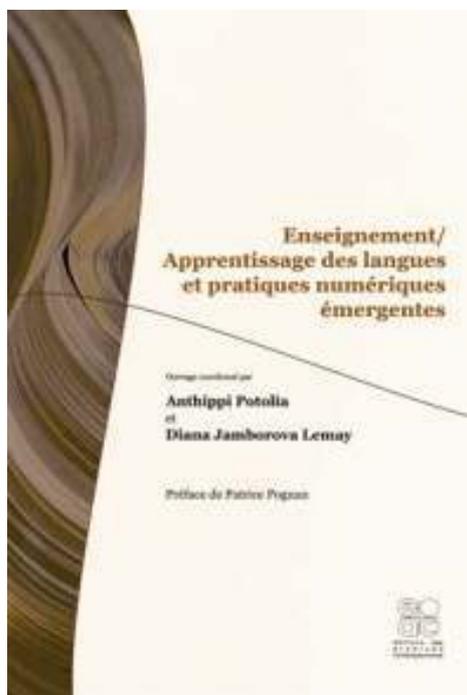
ISBN : 9782813001412

161 pages

24,00 €

1. Présentation générale de l'ouvrage

1 L'ouvrage coordonné par Anthippi Potolia et Diana Jamborova Lemay réunit les textes des communications présentées à la journée d'étude "Enseignement/apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes", organisée par l'équipe de recherche Pluralité des langues et des identités – Didactique, acquisition, médiations (Plidam), à l'Institut national des langues et civilisations orientales (Inalco) le 7 décembre 2012. Aux interventions de cette journée vont s'ajouter les contributions d'autres chercheurs, qui reviennent sur la relation entre l'enseignement/apprentissage des langues et les applications didactiques du numérique, dans une optique plurielle qui ne se veut pas du tout technocentrée.



- 2 Le volume s'ouvre par une "Présentation" où les deux organisatrices, avant d'introduire les dix contributions, fournissent quelques précisions terminologiques à propos du titre, en particulier pour ce qui est du terme "émergent", évoquant les nouvelles frontières que le numérique ouvre dans l'apprentissage des langues (formations hybrides, création de bases de données lexicales...), de même que les potentialités qu'il peut dégager dans les parcours didactiques, en termes sociolinguistiques, interculturels, énonciatifs, discursifs et, tout aussi important, de méthodologie de la recherche. Le couple "enseignement/apprentissage", loin de renvoyer à une opposition binaire, n'est que l'expression d'un *continuum* où les deux composantes s'entrecroisent et se nourrissent mutuellement (pages i-ii).
- 3 Dans la "Préface", Patrice Pognan illustre les thématiques et les domaines d'activité de l'équipe Plidam au sein de l'axe de recherche "Conception dans une perspective plurilingue d'outils pédagogiques". Suivant l'impact des nouvelles technologies dans la transmission des connaissances, le laboratoire a vocation à se situer dans le champ d'une recherche visant à l'élaboration et à l'implémentation de dispositifs, de plateformes plus ouvertes au plan technique et de modèles linguistiques à usage d'enseignement.
- 4 Dans le tableau ci-dessous, nous indiquons les contributions contenues dans le volume, qui se conclut par une brève biographie des auteurs.

Tableau 1 – Contributions de l'ouvrage.

<p>1. Le numérique entre effets de mode et réelle innovation (François Mangenot)</p> <p>2. L'intercompréhension intégrée : apprendre en apprenant par les langues (Pierre Escudé)</p> <p>3. Créativité et recherche : des antagonistes indissociables de l'apprentissage combiné (de langues) en semi-autonomie (Martine Verjans et Anouk Gelan)</p> <p>4. Des corpus aux bases de données en langue slovène – des chaînes de traitement informatique pour la préparation d'applications (lexiques et dictionnaires, grammaires, manuels, analyse automatique) (Patrice Pognan, Mojca Brezar-Schlamberger et Gregor Perko)</p> <p>5. Élaboration d'un cours d'enseignement à distance du swahili standard, niveau débutants (Odile Racine)</p> <p>6. Une approche d'inspiration éthologique pour analyser des interactions en ligne fortement multimodales (Caroline Vincent)</p> <p>7. Conversations en ligne : descriptions, perspectives (Louise Ouvrard)</p> <p>8. Créer un groupe Facebook : quelles pratiques discursives pour l'enseignement/apprentissage non formel du FLE ? (Christelle Combe Celik)</p> <p>9. Des échanges interculturels à distance : oui, mais quelle vision de l'interculturel ? (Catherine Muller)</p> <p>10. Pour une reconnaissance des sujets énonciateurs dans un environnement social de formation à distance (Elsa Chachkine)</p>
--

2. Atouts et limites des pratiques numériques appliquées à la didactique des langues

- 5 Comme nous allons le montrer dans notre lecture de l'ouvrage, les différentes contributions, qui ne seront pas passées en revue selon l'ordre de présentation dans le livre, mettent en avant les valeurs pédagogiques du numérique, sans pour autant sous-estimer ni nier ses limites. Telle est, par exemple, l'attitude de Mangenot qui, dans son article, porte un regard critique sur les technologies éducatives modernes, dont l'histoire oscille entre exagérations et véritable innovation. Tout en reconnaissant les nombreux apports des nouvelles technologies à la didactique des langues, l'auteur exprime sa perplexité à l'égard d'un dispositif qui est trop souvent exalté comme une sorte de panacée s'appliquant aux diverses situations d'apprentissage et dont l'efficacité semble être donnée comme certaine. À l'instar de Barbot (1998), qui invitait à ne pas céder aux "postulats menteurs" jugeant chaque nouvel outil supérieur aux précédents, Mangenot remet en perspective le poids de l'innovation, en prenant ses distances avec les discours utopiques et trop optimistes selon lesquels les Tice (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) seraient, de par leurs caractéristiques, porteuses d'innombrables bénéfices par rapport à l'apprentissage "classique".

2.1. Les innovations pédagogiques vont-elles de pair avec les innovations technologiques ?

- 6 Albero (2010) rappelle le défi majeur que pose la fuite en avant technologique, à savoir la rapidité du développement des outils et la puissance de leur influence sur les activités humaines, alors qu'une innovation pédagogique qui se veut réellement efficace s'appuie sur une temporalité lente (dimension chronophage des Tice) et sur une approche anthropocentrée, comme l'observe Linard (2003) à la lumière des expériences réussies de projets qui intègrent les technologies.
- 7 "Il existe malgré tout des manières d'intégrer les technologies en langues qui (...) présentent un caractère innovant", nous dit Mangenot (page 4), faisant écho à Linard. Il se focalise spécialement sur deux approches pédagogiques innovantes : la télécollaboration et les dispositifs hybrides. La première approche, rappelons-le, consiste à faire interagir par le biais d'Internet des apprenants de langues et cultures différentes, avec des objectifs à la fois langagiers et interculturels, mais aussi d'intercompréhension et de formation des futurs enseignants de langues au numérique. Le principe du tandem, qui est à l'origine de cette approche, se présente déjà comme une pratique innovante en tant que dispositif autonomisant (chaque partenaire est supposé corriger l'autre), mais c'est grâce aux Tice que l'on est passé de l'échange un à un à l'échange groupe à groupe. Pour ce qui est des dispositifs hybrides, dits aussi "mixtes" ou "combinés" (traduction de l'expression anglaise "*blended learning*", suggérant un mélange harmonieux), l'idée centrale est de conduire les apprenants à effectuer une partie de leurs apprentissages à distance à l'aide d'environnements numériques ; les deux modes, le distantiel et le présentiel, sont donc imbriqués et articulés dans une formation en langues cohérente (pages 4-5).
- 8 Au-delà des spécificités propres à ces pratiques pédagogiques émergentes, leur dénominateur commun consiste, selon Mangenot, dans le binôme "montée en compétences" et "engagement sans faille des enseignants" (page 6), seule condition qui permette de qualifier ces approches "d'innovantes".

2.2. Le phénomène Mooc, entre innovation et tradition

- 9 Dans la deuxième partie de sa contribution, Mangenot explicite les caractéristiques du "phénomène Mooc" (*Massive Open Online Courses*) qui a gagné du terrain ces dernières années : il s'agit de cours en ligne ouverts, gratuitement accessibles à tous après inscription¹ (voir aussi Moeglin, 2014). Dans le but de relancer la formation à distance et de valoriser les potentialités du système universitaire français, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche a promu l'initiative FUN (France université numérique), une plateforme nationale présentée via un portail web, visant à encourager la création et l'utilisation de Mooc.
- 10 Mangenot présente deux exemples en particulier : le Mooc "Enseigner et former avec le numérique", lancé au printemps 2014 par l'ENS Cachan et le Mooc "Enseigner et former avec le numérique en langues", mis en place en automne 2014 par l'université Stendhal Grenoble 3 avec l'ENS Cachan et l'ENS Lyon². Le premier s'appuyait sur des tâches bien conçues et favorisait des échanges mutuels, l'objectif étant de guider les apprenants – surtout des enseignants du système éducatif français – à concevoir des projets de

formation, individuels et collectifs, avec les technologies informatiques. C'était là la dimension la plus innovante du cours où le travail collaboratif revenait comme trait récurrent et exigeant de la formation en ligne, tant pour les apprenants que pour les tuteurs (Mangenot & Nissen, 2006), alors que le point faible concernait le plan technique, le tournage des vidéos n'étant pas toujours professionnel et le contenu n'étant pas toujours lié aux tâches demandées. En ce qui concerne le deuxième Mooc, il a été conçu dans l'intention de proposer un volet complémentaire, portant sur l'utilisation du numérique en classe de langue, un sujet qui a été décliné en quatre approches innovantes, les formations hybrides, la télécollaboration, les outils de l'intercompréhension, l'exploitation du web social. Bénéficiant d'un partage d'expériences et d'idées, les apprenants étaient appelés, chaque semaine, à réaliser des tâches liées à la thématique traitée, la tâche finale consistant en la mise en place d'une activité issue d'une de ces approches.

- 11 Or, bien que les Mooc aient stimulé la formation en ligne et qu'ils aient été salués comme une grande nouveauté, force est de constater qu'ils possèdent des caractéristiques qui ne leur appartiennent pas de façon exclusive, mais qu'ils partagent avec d'autres dispositifs déjà étudiés dans le passé (classe inversée, approche par tâches combinée avec une utilisation de forums, interaction en ligne entre pairs, scénarios pédagogiques, chronologiques et communicationnels bien définis) (page 8).
- 12 Un aspect que l'on peut à juste titre considérer comme innovant serait, selon Mangenot, la dimension d'évaluation par les pairs, qui responsabilise les apprenants et les rend plus participatifs, à condition, toutefois, qu'il y ait toujours une supervision des enseignants et que des grilles de critères précis soient fournies (page 9). En outre, la conception et la mise en œuvre de tels projets sollicitent la participation d'acteurs provenant de domaines de recherches différents, qui doivent mettre leurs compétences au service d'un travail commun ; d'après l'auteur, c'est sans doute dans cette collaboration productive, dont chacun peut tirer profit, que l'on peut trouver l'innovation et la véritable motivation (page 12).

3. Exemples d'intégration des Tice dans l'apprentissage des langues

- 13 Un bon exemple d'intégration pédagogique des Tice nous est fourni par la contribution de Verjans et Gelan, qui illustre la place du numérique dans les dispositifs hybrides, notamment un projet d'apprentissage combiné en semi-autonomie (*semi-autonomous blended learning*) pour les langues spécialisées (français sur objectifs spécifiques ou FOS), implémenté, en 2002, à la faculté de gestion de l'université de Hasselt en Flandre.
- 14 Ce projet, promu et réalisé par le Centre de linguistique appliqué (CTL), a permis la création de cours électroniques qui se déroulent selon une démarche contrastive, visant un objectif essentiellement communicatif : apprendre à communiquer dans des situations authentiques et à gérer les différences culturelles afin de développer une compétence interculturelle. Comme le constate Levy :

The aim of culture learning is not assimilation but to help learners to be in a position to make an informed decision in an intercultural encounter according to their goal and their situations (Levy, 2007 : 109).

Le but d'un apprentissage culturel n'est pas l'assimilation mais d'être une aide afin que les apprenants soient en position de prendre des décisions fondées au cours

- d'un échange interculturel en fonction de leur but et de leur situation (notre traduction).
- 15 Le logiciel auteur développé dans le passé par le CTL a été actualisé et modernisé de manière à répondre aux besoins d'interactivité, de pertinence, d'accessibilité et de convivialité des internautes, en facilitant l'accès à la langue et à la culture grâce aux différents médias disponibles aujourd'hui et en assurant un suivi des résultats. En vue d'une utilisation maximale du logiciel auteur et des modules d'apprentissage, on a offert des services et des données dans le "Cloud" pour permettre aux auteurs-enseignants et aux étudiants, disposant d'une connexion Internet, d'avoir accès aux contenus et de les utiliser à tout moment et en tout endroit. On a également conçu un design plus souple pour l'environnement auteur, apte à rendre la nouvelle plateforme compatible avec la plupart des systèmes d'exploitation (Windows, Apple).
 - 16 Verjans et Gelan (pages 32-34) soulignent la grande flexibilité d'usage des modules, qui permet aux apprenants de composer leur propre parcours d'apprentissage. L'exploration des contenus du cours peut se faire de manière déductive (l'étude de la théorie précédant les exercices) ou inductive (la réalisation des activités pratiques ne passant pas par la partie théorique, sauf en cas de nécessité). Un autre avantage réside dans la variété d'activités offertes par le système ; pour les tâches automatisées, un tuteur virtuel assure la correction automatique des exercices, en fournissant également, sous forme multimédia (texte, audio, image...), une rétroaction ciblée sur les réponses données, comme des commentaires, des rappels théoriques, pourvu que les erreurs aient été prévues par l'auteur de l'exercice.
 - 17 La figure enseignante n'est pas pour autant mise de côté. Occupant la partie prépondérante du parcours de formation, l'apprentissage en autonomie est soutenu par des sessions "de contact" en présentiel, pendant lesquelles les étudiants peuvent demander au professeur des éclaircissements sur les matières étudiées individuellement et, surtout, pendant lesquelles ils s'engagent dans des activités de simulations de situations professionnelles, visant à développer les capacités de production orale et d'interaction. Le professeur, quant à lui, donne un feedback personnalisé concernant les aspects lexical et grammatico-syntaxique, le registre de langue, l'intonation, les différences culturelles, l'esprit commercial.
 - 18 Au nombre des pratiques numériques ayant des retombées positives sur le domaine didactique, on retiendra la constitution de nouveaux corpus et les traitements pour réutiliser des corpus préexistants jusqu'au montage de bases de données, comme le démontrent Pognan, Brezar-Schlamberger et Perko, qui retracent les étapes d'un travail réalisé en slovène, prévoyant la création d'un corpus "maison" au moyen de chaînes de traitement informatique de textes slovènes³, la reprise et le traitement d'un corpus déjà existant, pour arriver, enfin, à la fabrication d'une base de données pour l'étude du lexique slovène (pages 44-48). Un travail assez complexe, qui a été étendu à d'autres langues (slovaque, tchèque, polonais, berbère kabyle, etc.) et qui s'avère très prometteur quant aux applications futures du traitement automatique des langues (TAL), telle la réalisation de lexiques et de dictionnaires, ainsi que de grammaires et de méthodes d'apprentissage (par exemple, le fonctionnement syntaxique des formes fléchies, avec leurs régularités et idiosyncrasies) à partir de l'interface lexicale.
 - 19 Les auteurs observent que la structuration de la base de données et la richesse des informations enregistrées, aptes à couvrir, autant que possible, les divers phénomènes linguistiques, assurent un degré de productivité très élevé, particulièrement dans le

domaine lexicographique. Les bases de données montées dans le projet permettent de réaliser des dictionnaires langue étrangère – français, classés par mots et/ou par racines ; elles constituent un support pour concevoir et implanter un dictionnaire français – langue étrangère ; elles fournissent un lexique inverse des mots, des lexiques terminologiques, etc. ; autant d'outils extrêmement utiles dans une perspective pédagogique et de recherche.

4. L'exploitation pédagogique du web social

- 20 À l'heure actuelle, où les applications du web social (ou web 2.0) sont nombreuses, en premier lieu les réseaux sociaux, on ne peut pas ne pas explorer l'utilisation pédagogique d'un média comme Facebook (Selwyn, 2009 ; Madge et al., 2009 ; Lamy, 2011), qui est l'un des réseaux socionumériques⁴ les plus populaires et, par là, un moyen de choix dans l'intégration des pratiques numériques en didactique des langues. C'est dans cette direction que s'oriente l'article de Combe Celik, qui s'attache à décrire les pratiques discursives d'apprenants de français langue étrangère (FLE) dans un espace dédié à l'enseignement/apprentissage non formel du FLE sur Facebook. Les échanges au sein des groupes fermés⁵ créés sur cet espace multimodal (trois groupes d'adultes d'origines culturelles variées apprenant le français) ont pour objectif de développer la compétence interactionnelle, en suscitant des conversations pluriculturelles non formelles en français. L'analyse des données issues des trois cas d'étude montre que Facebook offre une grande liberté d'expression, facilitant un apprentissage communautaire non formel où les apprenants partagent leurs goûts, leurs humeurs, approfondissent leur apprentissage de la langue et de la culture françaises et renforcent la cohésion du groupe, en manifestant "un ethos d'apprenants socio-connectés" (page 106) ; cela arrive surtout lorsque les contributions des participants sont spontanées, non incitées par les enseignants, dont les interventions restent limitées.
- 21 La contribution d'Ouvrard s'inscrit dans la même ligne. Elle met en lumière les perspectives qu'offrent les réseaux sociaux comme lieu social d'apprentissage, mais dans une optique différente. Partant du constat que le discours électronique est marqué par une alternance de codes linguistiques, par une graphie et une syntaxe plus proches de la langue parlée familière, notamment dans le cas de la communication synchrone, où l'on ressent la contrainte du temps, la notion de "variation" envisagée en sociolinguistique (Labov, 1976) est ici bien au programme. Le corpus faisant l'objet de l'analyse contient des énoncés tirés de conversations informelles synchrones en langue malgache, postées sur un réseau social. Les locuteurs – nous rappelle l'auteure – sont tous plurilingues⁶, ce qui leur permet de jouer avec les différents systèmes linguistiques, de mélanger les registres et de varier leurs usages en fonction de la situation de communication et des locuteurs auxquels ils s'adressent (page 89). Il ressort de l'analyse une langue vivante, créative, ouverte sur des réalités culturelles authentiques, qui représente un répertoire précieux pour tout apprenant ; de même, les modifications formelles des "vraies conversations" recueillies dans le corpus laissent percevoir l'activité métalinguistique du locuteur.
- 22 Une donnée particulièrement importante en contexte didactique, sur laquelle Ouvrard met l'accent, est la possibilité de consolider une compétence désormais incontournable, à savoir la compétence linguistique et interactionnelle liée à la production et à la compréhension du discours électronique, marqué par une variation diastratique évidente (page 95).

5. Échanges télécollaboratifs et "intercompréhension intégrée"

- 23 Comme il a été annoncé à propos de l'article de Mangenot, l'une des approches innovantes favorisées par les outils numériques est la télécollaboration, qui est au centre de l'article de Muller. *Cultura*, *eTandem*, *Le français en (première) ligne*, Galanet ne sont que quelques exemples témoignant de l'intérêt que ce type de dispositif a suscité au cours des dernières décennies dans le domaine de la didactique des langues. Lorsqu'on parle de télécollaboration, et donc de mise en relation d'étudiants appartenant à des univers culturels différents, on tend à mettre au premier plan la visée interculturelle comme objectif prioritaire (Degache & Mangenot, 2007). En fait, ainsi que le remarquent Mangenot et Zourou (2007), il faut admettre que les échanges exolingues entre apprenants alloglottes ne sont pas forcément synonymes d'échanges interculturels, lesquels, au contraire, sont le résultat d'un parcours progressif, encouragé par des activités ciblées ; les blogues s'avèrent, à cet égard, un moyen efficace favorisant l'échange d'expériences, le partage d'images, en bref, une immersion dans la vie du pays dont on étudie la langue et la culture.
- 24 Après avoir délimité rapidement la notion de "culture" dans sa double conception – entité figée et statique vs entité liquide et dynamique –, Muller, qui privilégie la deuxième conception, s'interroge sur la perception par les étudiants des dimensions culturelles dévoilées lors des échanges télécollaboratifs (page 114). Pour ce faire, l'auteure part d'un projet de télécollaboration franco-hongkongais mis en œuvre en 2010, qui a vu la participation d'un groupe d'étudiants français en didactique du FLE (les tuteurs) et d'apprenants de français à Hong Kong, la finalité des échanges étant la création d'un blogue sur la vie étudiante en France et à Hong Kong. On a là un cas représentatif de ce que Byram et al. (2002 : 29) qualifient d'"éducation réciproque des élèves", une sorte d'"apprentissage mutuel" (van Dixhoorn et al., 2010 : 28), qui est un atout du web social, dont les avantages sont également discutés dans les contributions d'Ouvrard et de Combe Celik (cf. supra).
- 25 Un autre aspect digne d'intérêt, que Muller ne manque pas de relever, concerne le fait que la découverte de l'"Autre" donne parallèlement à réfléchir sur soi-même et sur sa société, comme il est préconisé par le Conseil de l'Europe (2008 : 14). "Ouverture", "décentration" et "intérêt pour l'altérité" (page 123) sont les mots clés de ce parcours. Les témoignages des participants révèlent un "sentiment de responsabilité" (page 119), car chacun est conscient que, par sa contribution aux échanges, il concourt à transmettre une image plus ou moins positive de son pays et de son peuple. De ce point de vue, une "tension entre l'individu et le collectif" (page 121) émerge, comme le note bien l'auteure, en ce sens que certains participants se configurent ou catégorisent leurs interlocuteurs comme des représentants de leur propre ville/pays, alors que d'autres comprennent que les échanges reposent sur des expériences personnelles qui ne peuvent pas être considérées comme paradigmatiques d'une culture et d'une identité.
- 26 Dans ce tour d'horizon des pratiques numériques émergentes, Vincent consacre son étude à la présentation d'un dispositif télécollaboratif d'enseignement/apprentissage du FLE : *Le français en (première) ligne*, ou FIL, (mentionné dans l'article de Muller), destiné aussi bien aux apprenants de FLE vivant hors de France qu'aux étudiants français qui se

préparent à devenir de futurs enseignants de FLE (les tuteurs en ligne). L'auteure détaille d'abord le terrain de recherche, pour passer ensuite à la démarche méthodologique, et arriver enfin au bilan final.

- 27 Il s'agit, en l'espèce, de l'édition franco-américaine 2007-2008 à laquelle ont participé les universités de Lyon et de Berkeley⁷. Les quatre objectifs visés sont :
- enseigner le FLE à travers une exposition à l'univers linguistico-culturel de manière authentique ;
 - former les étudiants français à la didactique du FLE à distance ;
 - former les futurs enseignants aux outils technologiques et à la communication multimodale ;
 - analyser les interactions visiophoniques entre les acteurs à travers Skype.
- 28 La communication se réalise sur trois espaces : l'espace présentiel des tuteurs français, l'espace présentiel des apprenants américains et l'espace "transactionnel" (De Fornel, 1994) d'interaction (l'espace virtuel de Skype, qui permet la communication hebdomadaire). C'est une communication au "potentiel fortement multimodal" (page 74), donc, d'après la définition de la multimodalité que donne Kerbrat-Orecchioni (2011 : 178), "multicanale et plurisémiotique"⁸ d'après la définition de la multimodalité que donne Kerbrat-Orecchioni (2011 : 178).
- 29 En ce qui concerne la méthodologie, s'inspirant de l'approche de l'éthologie appliquée à la communication humaine, le projet de formation met en œuvre une démarche empirique, basée sur l'observation et sur l'enregistrement des comportements sur le terrain de recherche. Comme le précise Vincent, la posture d'observation des chercheurs est "justifiée"⁹ selon la terminologie éthologique (Pléty, 1993), c'est-à-dire que les acteurs sont informés des enregistrements, mais en même temps elle est "discrète et faiblement participante" (page 76), l'observateur reculant d'un pas, contrairement à l'attitude de l'ethnologue qui s'intègre dans le milieu étudié et devient membre effectif du groupe. Un choix raisonnable et très judicieux à notre avis, car, tout en assurant la rigueur scientifique de la recherche, on évite d'inhiber le comportement des observés.
- 30 L'article s'achève sur un bilan de l'expérience, où l'auteure relève tant les bénéfices que les limites du projet. Pour ce qui est des bénéfices, au niveau méthodologique, il y a, en premier lieu, la possibilité de travailler sur des données naturelles, sur des pratiques réelles (les captures d'écran dynamiques des tuteurs, l'enregistrement des débriefings hebdomadaires après chaque séance pédagogique, les entretiens post-interactions menés avec chaque tuteur et les questionnaires qu'on leur a soumis). Toutes ces données ont été essentielles pour saisir le point de vue des acteurs ; en outre, à la différence de la démarche éthologique pure, les questions de recherche ont été élaborées après le recueil des données, ce qui a évité d'influencer le comportement des tuteurs. Au niveau analytique, grâce à cette méthodologie, on a élaboré une grille d'analyse visant à examiner en détail les pratiques des tuteurs. Quant aux inconvénients, l'auteure mentionne le manque d'entretiens d'auto-confrontation ou d'une analyse des autres séances de la formation qui auraient aidé à trouver des réponses à des questions ayant émergé au cours de l'analyse ; de plus, le protocole d'enregistrement n'a pas fonctionné à 100% ; en conséquence, la non-intégralité des captures d'écran n'a pas rendu possible la comparaison de la conduite des tuteurs pendant chaque séance ; la formulation des questions de recherche a posteriori a également empêché d'interroger les tuteurs sur certains points faisant question (page 81).

- 31 En nous amenant dans le cadre de l'intercompréhension en milieu scolaire, Escudé illustre une innovation pédagogique très intéressante : le manuel *Euromania*, au sous-titre *J'apprends par les langues*, qui est le premier manuel scolaire européen traitant de l'intégration des langues majeures de l'espace roman et des disciplines (voir, entre autres, à ce sujet, Escudé, 2008, 2011, 2013 ; Escudé & Janin, 2010). S'adressant aux élèves des trois dernières années d'école primaire (de 8 à 11 ans), il propose, en sept versions de langue d'enseignement, vingt leçons d'apprentissage disciplinaire de mathématique, sciences expérimentales, technologie et histoire, en intercompréhension des langues romanes – cinq langues nationales (français, italien, castillan, portugais, roumain) plus l'occitan et le catalan ; autrement dit, chaque version offre la même réalisation didactique dans la langue d'apprentissage¹⁰.
- 32 En adoptant une conception renouvelée des langues (chacune fonctionne à la fois comme langue vecteur et langue objet), le manuel permet d'acquérir des savoirs et des savoir-faire de diverses disciplines et, parallèlement, d'assimiler le fonctionnement des langues de la famille romane ; le savoir se construit donc grâce à un éventail de langues appartenant à la même famille que la langue maternelle. C'est en vertu de ce processus que l'on parle d'"intercompréhension intégrée"¹¹ (page 20) dans la mesure où l'intercompréhension des langues va de pair avec l'intégration des disciplines, afin de développer des compétences plurilingues et pluriculturelles ; des "compétences partielles", bien entendu, comme le souligne Escudé de manière avisée, mais néanmoins "transversales" (page 22).
- 33 Le point de départ du processus d'intercompréhension est la conscience qu'apprendre une langue signifie "comprendre le système global de la famille dont elle est le fruit singulier" (page 19) ; c'est la perception d'un substrat commun qui permet l'interaction, même en présence de différences linguistiques. Dans le circuit que mobilisent les dynamiques de l'intercompréhension, la "biographie langagière de l'élève" (les langues familiales et sociales connues au-delà du cadre institutionnel d'apprentissage) se configure comme une donnée naturelle chez les apprenants ; les compétences "épilinguistiques", qui émergent des hypothèses validées à propos des analogies ou des divergences entre langues différentes, deviennent à leur tour la base des compétences métalinguistiques aboutissant à une prise de conscience plus solide d'un code grammatical systémique (page 21).
- 34 Un élément saillant que l'auteur porte à l'attention du lecteur réside dans le fait qu'au moyen des activités de compréhension écrite, constituant le noyau dur de l'intercompréhension, les apprenants font des hypothèses de sens sur différentes formes de texte ; une fois cette compétence optimisée et transformée en compétence opératoire – un support efficace pour l'apprentissage des langues – les élèves sont en mesure de développer des habilités de production orale et écrite. En bref, on part des similarités entre des langues appartenant à la même famille que la langue maternelle et on progresse, jusqu'à parvenir à échanger chacun dans sa langue, passant de la réception à l'interaction.
- 35 Enfin, Escudé constate que la "didactisation" du contact des langues, dont témoigne chaque classe dans la société mondialisée actuelle, permet de normaliser une diversité qui pourrait devenir désordre, voire conflit, en l'inscrivant dans un cadre unifié et équilibré, en vertu de l'alternance des codes (page 24).

6. Quels avantages pour les apprenants dans une formation à distance ?

- 36 Deux contributions, celles de Racine et de Chachkine, se situent plus spécifiquement dans le domaine de la formation à distance (FAD).
- 37 L'article de Racine porte sur un projet d'enseignement à distance du swahili en cours de construction (à la date de la rédaction de l'article) dans le cadre du développement des Tice à l'Inalco ; un projet innovant avant tout parce que l'enseignement à distance du swahili n'est pas encore très développé. L'auteure commence par présenter la méthode (objectif à atteindre, niveau de compétence, public visé...). Reposant sur la combinaison des Tice et de la réflexion de chercheurs en linguistique, le dispositif pédagogique possède des traits distinctifs qui en font un outil innovant au niveau didactique :
- souplesse et simplicité d'utilisation ;
 - progression graduelle, assurée par la structure en épi de la méthode (le noyau dur du parcours correspond au minimum à acquérir pour passer à l'étape suivante) ;
 - autonomie des étudiants associée à des rendez-vous périodiques avec les enseignants, dans le but de maintenir la motivation ;
 - diversité des activités proposées ;
 - richesse des supports pédagogiques (DVD, manuel, visioconférences disponibles en podcast sur le site de l'Inalco).
- 38 Après avoir décrit les caractéristiques générales de la méthode, qui voit dans la grammaire un "outil vers l'autonomie" (page 60), Racine s'arrête sur les modalités de construction des compétences. L'exploration de la langue, afin d'en comprendre le fonctionnement, repose sur deux types d'activités : l'acquisition des outils grammaticaux (obligatoire), concernant les structures morphosyntaxiques et les compétences langagières, et les activités de découverte (optionnelles), portant sur le vocabulaire et les spécificités culturelles. Pour assurer l'acquisition des automatismes et du vocabulaire de base, un éventail varié d'exercices récapitulatifs est mis en place (de prononciation, d'orthographe, d'appariement, à trous, et encore, remise en ordre, mots croisés, etc.). Ensuite, il y a la phase d'évaluation avec une appréciation de la performance et, enfin, l'étape de la révision proposant des fiches de synthèse sur les points de grammaire abordés.
- 39 Au terme de son article, l'auteure revient sur les atouts d'un enseignement en ligne à destination d'un public vaste et diversifié, offrant des outils pédagogiques innovants qui peuvent avoir un effet dissuasif "contre le décrochage scolaire" (page 67).
- 40 À partir des bénéfices de la FAD, Chachkine réfléchit dans son intervention à un aspect peu exploré mais tout à fait pertinent quand on s'occupe de l'apprentissage en ligne, à savoir la posture énonciative des apprenants qui se configurent comme entité origine du discours (page 128). Ancrée dans la théorie des opérations énonciatives de Culioli (1990, 1999), l'étude est jalonnée par une série de repères théoriques – définition de quelques concepts clés tels que "sujet énonciateur", "énonciation", "socioconstructivisme" – qui servent de cadre général propédeutique à la présentation d'une FAD en FLE au sein d'un établissement d'enseignement supérieur francophone au Vietnam.
- 41 Le dispositif choisi pour la réalisation d'activités collaboratives à distance, en l'occurrence une activité de résolution collective d'énigmes linguistiques, est le forum, un

mode de communication asynchrone au potentiel interactif reconnu, ayant l'avantage de permettre aux étudiants de produire des énoncés en langue étrangère en différé et donc de disposer de plus de temps pour soigner leurs productions langagières. S'agissant d'une modalité communicative écrite, les apprenants sont censés avoir "une maîtrise de l'attention volontaire, une attitude plus métalinguistique par rapport à la pratique orale spontanée" (page 131); en plus, ils sont inscrits dans une situation dialogale ou d'interlocution réelle, ce qui suppose qu'ils soient à la fois émetteurs et récepteurs, ou bien, énonciateurs et co-énonciateurs. Les usagers du forum peuvent accéder à tout moment aux messages, stockés sur un serveur selon un enchaînement chronologique. Quant au rôle du tuteur, celui-ci se doit d'être "un accompagnateur discret" (ibid.), afin que les groupes développent un esprit de communauté et une capacité tutorale adéquate, s'engageant au niveau cognitif, métacognitif, affectif, motivationnel et technique.

- 42 Chachkine observe que les signes d'interaction cognitive au fil des discussions sont révélateurs de l'engagement ou du non-engagement des participants et de leur position énonciative, plus ouverte au dialogue (modalisateurs d'assertion comme "je pense que", "selon moi", relativisant son propre point de vue) ou, par contre, plus autoritaire (assertions strictes et formes de vérité générale comme "c'est vrai", "on ne peut pas").
- 43 En définitive, l'activité de résolution de problèmes de langue, de façon collaborative et médiée par le forum, soutenue par un tuteur présent mais pas envahissant, permet aux étudiants de devenir auteurs de leurs apprentissages, des sujets énonciateurs qui s'expriment en leur propre nom tout en tenant compte des autres membres du groupe et qui, au besoin, ajustent leur conduite énonciative en vue d'une interaction plus harmonieuse et d'un apprentissage plus profitable, en entendant par là le fait d'apprendre (acquérir des connaissances, partager des stratégies) "mais aussi d'apprendre par les autres (...) et d'apprendre à être avec les autres" (page 139). L'auteure conclut par une évaluation positive du projet mis en œuvre, ce qui est d'ailleurs confirmé par une expérimentation semblable menée à l'université Paris-Est Créteil, qui a donné des résultats très encourageants (Chachkine & Champseix, 2013).

7. Conclusion

- 44 Au bout de notre analyse de l'ouvrage *Enseignement/apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*, nous pouvons affirmer que les articles des divers auteurs proposent, chacun sous un angle d'approche différent, une contribution tournée vers l'apport des pratiques numériques en tant qu'outil pour stimuler et renforcer l'apprentissage des langues, pour offrir de nouvelles perspectives et, en même temps, pour aider les différents acteurs (enseignants et étudiants) à repérer les difficultés et à les surmonter par la proposition de méthodes adéquates.
- 45 Comme nous l'avons vu, les pistes ouvertes sont nombreuses : à partir d'approches innovantes qui vont désormais pouvoir se répandre auprès d'un public de plus en plus nombreux, comme les dispositifs hybrides (Mangenot, et Verjans & Gelan), la télécollaboration (Muller, Vincent), l'intercompréhension (Escudé), jusqu'à l'exploitation du réseautage social (articles d'Ouvrard et de Combe Celik), pour arriver aux bénéfices de la formation à distance en tant que parcours formatif pour un large public (Racine), et cela, non seulement d'un point de vue didactique stricto sensu, mais aussi en termes sociaux, les participants étant des personnes qui existent et apprennent dans une communauté co-construite (Chachkine). Également importants, les apports du TAL dans

les domaines lexicologique, lexicographique, grammatical, etc. (Pognan, Brezar-Schlamberger & Perko).

- 46 De même, il faut rappeler que l'implémentation de plateformes d'apprentissage ainsi que l'élaboration de manuels numériques (comme *Euromania*) peuvent s'appuyer sur une recherche approfondie au niveau des contenus d'apprentissage "technologiquement innovants, mais aussi et surtout didactiquement pertinents" (page iv), comme le remarquent Potolia et Lemay dans leur "Présentation".
- 47 On a là bien des raisons qui justifient un regard optimiste sur l'intégration du numérique dans le parcours didactique en classe de langue. Il convient néanmoins, à notre sens, de garder une attitude prudente, telle qu'elle est suggérée par des chercheurs comme Mangenot, qui mettent en garde les usagers trop prompts à s'enthousiasmer face à des avancées technologiques et à idéaliser les ressources mises à disposition par l'informatique. Il ne faut pas oublier que ce sont des instruments au service de la situation pédagogique, et non le contraire. Pour profiter au mieux de certains dispositifs qui restent complexes et toujours perfectibles, enseignants et apprenants, en tant qu'acteurs centraux des pratiques éducatives, doivent, avant tout, consolider leurs compétences numériques ; les apprenants doivent également développer une bonne capacité d'autonomie, laquelle est souvent à tort présumée acquise et, surtout, s'approcher des pratiques émergentes comme des outils complémentaires, ayant un rôle de facilitation et d'intégration et non pas de substitution de la figure enseignante.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, B. (2010). "Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action". *Éducation et Didactique*, vol. 4, n° 1. pp. 7-24. Disponible en ligne : <http://educationdidactique.revues.org/715>
- Barbot, M.-J. (1998). "Présentation – Diversification des ressources et évolutions de la didactique des langues". *Études de linguistique appliquée*, n° 112. pp. 389-395.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues – Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe – Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf
- Chachkine, E. & Champseix, É. (2013). "Impacts d'une réflexion métalinguistique collective médiée par un forum". In Bertrand, O. & Schaffner, I. (dir.). *Enseigner la grammaire*. Paris : Éditions de l'École Polytechnique. pp. 345-356. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00923132/document>
- Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel. "Vivre ensemble dans l'égalité digne"*. Strasbourg : Publishing Editions. Disponible en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf

- Coutant, A. & Stenger, T. (2011). "Les activités quotidiennes des jeunes sur les réseaux sociométriques : typologies et enjeux". *Réel/virtuel*, n° 2. <http://reelvirtuel.univ-paris1.fr/index.php?/revue-en-ligne/a-coutant---s-thomas/>
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation - Opérations et représentations (tome 1)*. Paris : Ophrys.
- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation - Formalisation et opérations de repérage (tome 2)*. Paris : Ophrys.
- Cultura (nd). An intercultural project that connects groups of students online to help them understand each other's culture. <http://cultura.mit.edu/>
- De Fornel, M. (1994). "Le cadre interactionnel de l'échange visiophonique". *Réseaux*, n° 64. pp. 107-132.
- Degache, C. & Mangenot, F. (2007). "Les échanges exolingues via Internet". *Lidil*, n° 36. pp. 5-22. Disponible en ligne : <http://lidil.revues.org/2373>
- Escudé, P. (dir.) 2008. *Euromania, j'apprends par les langues - Manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes*. CRDP Midi-Pyrénées : Commission européenne et site pédagogique.
- Escudé, P. (2011). "Euromania : un manuale scolastico europeo in intercomprensione. Perché e come servirseno ?". In De Carlo, M. (dir.). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio : Wizarts editore. pp. 98-114.
- Escudé, P. (2013). "Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie, et didactique de l'intercompréhension". *Passage de Paris*, revue de l'APEB-FR (Associação dos Pesquisadores e Estudantes Brasileiros na França), n° 8. pp. 42-61. http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie3.pdf
- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *L'intercompréhension, clef du plurilinguisme*. Paris : Clé International.
- eTandem Europa (2004). <https://www.openeducationeuropa.eu/en/project/etandem-europa>
- Fonseca, M. (2013). "Intercompréhension intégrée : des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe". *Passage de Paris*, n° 8. pp. 62-76. http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie4.pdf
- FUN. Se former en liberté (2013). L'excellence de l'enseignement supérieur pour des cours en ligne, gratuits et ouverts à tous. <https://www.fun-mooc.fr/>
- Galanet (2001). Plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes. <http://galanet.eu/>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2011). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Minuit.
- Lamy, M.-N. (2011). "Entre les 'murs' de Facebook et le forum institutionnel : nouveaux espaces d'expression en langue cible". *Actes du colloque EPAL 2011 (Échanger pour apprendre en ligne)*. Université Stendhal - Grenoble 3, 24-26 juin 2011. <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2011-lamy.pdf>
- Le français en (première) ligne (2002). Création et tutorat d'activités multimédias pour des apprenants distants. <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/>

- Levy, M. (2007). "Culture, culture learning, and new technologies: towards a pedagogical framework". *Language Learning & Technology*, vol. 11, n° 2. pp. 104-127. Résumé disponible en ligne : <https://www.learntechlib.org/p/74486>
- Linard, M. (2003). "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie". In Albergo, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès-Lavoisier. pp. 241-263.
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J. & Hooley, T. (2009). "Facebook, social integration and informal learning at university: 'it is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'". *Learning, Media and Technology*, vol. 34, n° 2. pp. 141-155.
- Mangenot, F. & Nissen, E. (2006). "Collective activity and tutor involvement in e-learning environments for language teachers and learners". *Learning, Media and Technology*, vol. 34, n° 2. pp. 157-174.
- Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). "Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 10, n° 1. <https://alsic.revues.org/650>
- Moeglin, P. (2014). "L'enseignement supérieur au défi du numérique. MOOC : de l'importance d'un épiphénomène". *Futuribles*, n° 398. pp. 5-21.
- Pléty, R. (dir.) (1993). *Éthologie des communications humaines : aide-mémoire méthodologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Selwyn, N. (2009). "Faceworking: exploring students education-related use of Facebook". *Études de linguistique appliquée*, n° 112. pp. 157-174.
- Van Dixhoorn, L., Loiseau, M., Mangenot, F., Potolia, A. & Zourou, K. (2010). *Apprentissage des langues : ressources et réseaux*. Étude du consortium "Language learning and social media : 6 keys dialogues". Disponible en ligne : <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/ressources-et-reseaux-ls6.pdf>

NOTES

1. Selon le type d'activité, certains auteurs distinguent le "xMooc" ou Mooc transmissif, visant essentiellement à transmettre des contenus, et le "cMooc" ou Mooc connectiviste, encourageant la collaboration et le travail en groupe (Downes, cité par Mangenot, page 7). En fait, c'est une simplification, vu que l'éventail d'activités pédagogiques proposées dans tous les types de Mooc est plutôt varié, allant des tâches individuelles aux productions communes, les échanges entre pairs étant toujours plus ou moins présents.
2. Ce Mooc, que nous avons personnellement suivi, était encore un projet en cours de réalisation lors de l'écriture de l'article de Mangenot.
3. Les textes sélectionnés relèvent de domaines différents (revues de vulgarisation scientifique, livres d'histoire et de critique littéraire) pour garantir une certaine variété de vocabulaire.
4. Coutant et Stenger (2011) adoptent la terminologie de "réseau socionumérique" pour souligner la "double dimension sociale et technologique" des réseaux sociaux.
5. Dans un groupe "fermé", n'importe qui peut afficher le groupe et ses membres, mais seuls les membres peuvent afficher les échanges. Le groupe Facebook peut être aussi "ouvert" (n'importe qui peut afficher le groupe et ses membres, ainsi que ses publications) ou "secret" (seuls les membres autorisés peuvent afficher le groupe, ses membres et leurs publications).
6. Ils maîtrisent le malgache (langue officielle de Madagascar), le français et le betsileo, soit le régiolecte de la province de provenance.

7. Des cours de FLE donnés par des tuteurs lyonnais à des apprenants américains par l'intermédiaire de Skype.
 8. Elle se produit simultanément à travers un double canal – visuel et auditif – et avec l'appui de multiples systèmes sémiotiques, comprenant les codes verbaux, paraverbaux et non verbaux.
 9. Ou bien, "déclarée", "ouverte", "transparente". Si, par contre, on ne prévient pas les acteurs qu'on va les enregistrer, on parle de présence "injustifiée", "couverte" ou "clandestine".
 10. Chaque leçon traite deux points langagiers transversaux aux langues romanes, qu'Escudé appelle respectivement "pont", pour la réalisation graphique ou lexicale d'un même phénomène (phonique ou langagier) de langue à langue, et "la forme informe", soit l'encodage d'une même contrainte (genre, nombre...) au niveau morphosyntaxique (page 18).
 11. Voir également Fonseca, 2013.
-

INDEX

rubriques Analyse de livres

Mots-clés : analyse

Keywords : review

AUTEURS

ALESSANDRA ROLLO

Alessandra Rollo est enseignante-chercheuse en langue et traduction françaises à l'université du Salento. Ses intérêts de recherche se situent notamment dans les domaines de la linguistique cognitive et de la traduction spécialisée (secteurs économique et audiovisuel).

Affiliation : département d'études humaines, université du Salento, Italie.

Courriel : alessandra.rollo@unisalento.it

Toile : www.unisalento.it/people/alessandra.rollo

Adresse : università del Salento, Edificio Buon Pastore, via Taranto 35, 73100 Lecce, Italie.