

## Editorial / Éditorial

### Numéro spécial RCAT - Scénarios pédagogiques et interactions en ligne

*François Mangenot, Université Grenoble Alpes*

*Elke Nissen, Université Grenoble Alpes*

#### Introduction

D'un point de vue socioconstructiviste, les interactions représentent la clé de voûte de l'apprentissage. Cela vaut également pour les formations se déroulant partiellement ou entièrement en ligne. Ce principe gagne en évidence aujourd'hui, si on laisse de côté certains Moocs, mais n'était pas encore généralisé dans ces formations au milieu des années 2000. Dans l'argumentaire du premier colloque *Échanger pour apprendre en ligne* (Epal) qui a eu lieu à Grenoble en 2007, nous constatons ainsi qu'elles prenaient encore fortement appui sur des ressources numériques et faiblement seulement sur les interactions entre pairs, avec des tuteurs/enseignants, ou avec des personnes extérieures à la formation. Depuis, les formations à distance et hybrides ont évolué et intègrent aujourd'hui de manière bien plus systématique un accompagnement, un travail collectif entre pairs, une télécollaboration avec des partenaires à l'étranger, ou encore un recours aux réseaux sociaux, etc., dans leur scénario pédagogique. Les interactions sont incontournables, plus encore que dans d'autres disciplines, dans les formations en langues, où elles représentent à la fois un moyen et un objectif de l'apprentissage.

Pour autant, certaines des contributions à ce numéro mettent en évidence que le parcours effectué par les apprenants ne correspond souvent pas exactement à celui prévu par le concepteur de la formation (cf. infra). Elles confirment par là l'écart potentiel, plus ou moins grand, entre scénario pédagogique *a priori* – celui qui correspond à la proposition et explicitation du déroulement d'une unité ou d'une formation entière à destination des acteurs de la formation – et le scénario pédagogique *a posteriori* (Pernin et Lejeune, 2004), effectivement réalisé par les apprenants. Cela concerne également les interactions qui se produisent dans le cadre de cette formation, et qui restent en partie non directement prédictibles. L'analyse du lien entre questions ingénieriques et interactions produites, et la recherche d'autres facteurs influents dans le cadre d'une formation, renvoie à la vision systémique mise en avant dans la dernière édition en date du colloque Epal (juin 2015), qui avait pour sous-titre « l'ingénierie dans tous ses états ».

Les articles de ce numéro spécial CJLT / RCAT correspondent à une sélection de soumissions suite à ce colloque<sup>1</sup>, ayant suivi la procédure de double évaluation anonyme et plusieurs navettes entre les auteurs, les responsables du numéro, et les responsables de la revue. Les noms des membres du comité scientifique du colloque figurent à la fin de ce document ; qu'ils soient ici remerciés de leur précieuse contribution. Nous avons choisi de présenter les cinq articles en abordant successivement trois problématiques qu'ils mettent en avant, d'une manière ou d'une autre : l'ancrage social des scénarios pédagogiques, le recours au web social et les questions d'accompagnement et d'autonomie.

### **Ancrage social et individuel des scénarios pédagogiques**

La préoccupation d'un enseignement-apprentissage qui fasse sens pour les apprenants a été promue par Dewey (1960) et Freinet (1992) déjà. C'est avant tout l'inscription sociale de la tâche qui est vue comme un moyen pour y arriver : proposer une tâche issue du contexte social ou quotidien des apprenants ou bien destinée à un public élargi (Dejean-Thircuir et Nissen, 2013). Dans les textes de ce numéro, non seulement le contexte social, mais également le contexte personnel joue un rôle important. Les auteurs s'intéressent ainsi, avec des focus divers, au lien entre ce qui est proposé au sein d'un scénario pédagogique (les tâches, la construction possible d'un parcours, les outils) et le contexte personnel des apprenants (leurs objectifs, leurs usages, leurs motivations).

Chez Cappellini, Eisenbeis et Rivens Mompean, le scénario pédagogique est fortement orienté vers l'apprendre à apprendre et laisse une grande liberté aux apprenants. Ceux-ci ont alors le choix, entre autres, de pratiquer l'interaction – ou non –, et pour le faire, de sélectionner le type d'interlocuteurs et l'outil (par exemple, le télé-tandem ou un blog). L'article explore ainsi les raisons individuelles selon lesquelles chaque apprenant détermine son propre parcours, et le type d'interlocuteurs auxquels il fait appel.

La réflexion pédagogique de Castello est basée sur le même questionnement que celui de Cappellini, Eisenbeis et Rivens Mompean, à savoir l'interrogation sur les interactions en ligne qui font sens pour les apprenants, et sur leur plus-value dans le cadre d'un scénario pédagogique. Les besoins du public dont il s'agit dans ce texte sont liés au fait que les apprenants soient faiblement scolarisés. L'auteure s'intéresse ainsi à l'appropriation des tâches proposées au sein de forums en ligne – et de leur dimension sociale – par les apprenants.

L'appropriation de la tâche-projet (Nissen, 2011, paragr. 18) proposée par l'enseignant est analysée par Kalyaniwala-Thapliyal sous l'angle du cheminement collectif entrepris par un groupe restreint d'apprenants. Face au constat d'une déviation dans la trajectoire du groupe, elle cherche ainsi à identifier comment les interactions en son sein ont influencé les décisions prises pour la réalisation des différentes étapes de la tâche-projet.

Dans l'article de Foucher et Yun, l'objectif donné pour l'élaboration des scénarios pédagogiques recourant à *Facebook*, par de futurs enseignants et à destination de leurs partenaires télécollaboratifs apprenants de français, est de travailler les écrits du quotidien. Les scénarios que les enseignants en devenir conçoivent négligent, tous, les usages que les

---

<sup>1</sup> La prochaine édition du colloque *Epal* aura lieu en juin 2018.

apprenants peuvent faire de ce réseau social en contexte personnel (commenter une publication, partager un lien sur son mur).

Tang, au contraire, inscrit son étude explicitement en *complément* du contexte habituel des apprenants. En effet, dans l'étude d'une télécollaboration se déroulant dans *Second Life*, elle se concentre sur ce qui est spécifique à ce monde virtuel 3D, car lié aux actions qui y sont possibles, aux avatars et aux objets de ce monde – et ce qui serait par conséquent impossible, ou du moins différent, dans un contexte « réel ».

### Le recours au web social

Une autre thématique qui traverse tous les articles de ce numéro est celle du « web social » (que les anglophones appellent souvent « social media », Zourou, 2012). Il se trouve que la dernière approche en date en didactique des langues est la perspective actionnelle, qui préconise, comme son nom l'indique, d'agir avec le langage plutôt que de l'étudier comme une fin en soi. Le web social (que l'on peut aussi appeler « Net participatif », comme le fait Castello, mettant ainsi en lumière une de ses caractéristiques les plus intéressantes) ne fournit-il pas justement des outils et des contextes propices à des échanges langagiers authentiques (Mangenot, 2013) ? Encore faut-il ne pas s'enthousiasmer trop vite sur ces promesses de communication avec le « monde réel » : il ne suffit pas d'utiliser une application du web social pour que les langues (ou les claviers) se délient.

Ainsi, l'utilisation de *Facebook* dans une télécollaboration que montre l'article de Foucher et Yun est très en retrait par rapport à ce qui était espéré : les échanges verbaux restent formels, ne correspondant pas aux usages habituels de cet environnement; il semble donc ne pas y avoir eu de transfert des pratiques de la sphère privée vers la sphère pédagogique, comme le montre l'analyse des auteurs. Des réticences quant à la porosité sphère privée / sphère pédagogique apparaissent même chez certains apprentis enseignants.

À l'inverse, Castello réussit bien à insérer ses apprenants, adultes pourtant faiblement alphabétisés, dans certains échanges sur les forums de discussion d'un journal quotidien, mais c'est au prix d'un accompagnement sans faille ; pour elle, écriture et utilisation du Web participatif devraient aller de pair pour développer une littératie multimodale de plus en plus nécessaire aujourd'hui dans la sphère professionnelle.

Toutes autres sont les ressources pour la pratique des langues que Tang tire du web social : elle se sert de *Second Life* pour offrir un contexte ludique à des interactions franco-américaines ; celles-ci restent néanmoins assez scolaires, du fait des tâches assignées et de l'omniprésence de la tutrice. Les moments où les échanges deviennent plus « naturels », plus spontanés, se produisent quand l'environnement oblige à se concerter pour surmonter certaines difficultés de déplacement, d'action ou de communication. Langage et action sont alors mêlés, comme on le voit dans les exemples fournis. Pouvoir « se cacher » derrière un avatar contribue également pour certains à faciliter la prise de parole.

Si l'expérience relatée par Tang correspond à une forme d'apprentissage relativement formelle, le dispositif d'*autoformation guidée* décrit par Cappellini, Eisenbeis et Rivens Mompean envisage certes aussi l'utilisation des réseaux sociaux mais dans un cadre plutôt *non*

*formel*, voire *informel* (voir dans l'article la définition de ces termes) : tout d'abord, les apprenants ne sont pas obligés d'avoir recours au web social, et s'ils y ont recours, le choix des applications leur est laissé, même si les auteurs envisagent surtout les sites de type « réseau social pour l'apprentissage des langues » (Chotel et Mangenot, 2011; Potolia, Loiseau et Zourou., 2011). Ensuite, ils ne sont pas accompagnés dans ces incursions sur le web social. Enfin, on leur demande d'écrire dans un journal de bord ce qu'ils ont pu « récolter » ainsi, cette pratique réflexive constituant une « activité pont » (« bridging activity », Thorne et Reinhardt, 2008) entre la navigation sur le web social et des apprentissages plus formels.

Kalyaniwala-Thapliyal, enfin, n'utilise le web social qu'à travers *Edmodo* et *Voicethread*, deux applications nécessitant d'avoir une adresse précise (voire un mot de passe pour *Voicethread*, si on l'a paramétré ainsi) pour pouvoir y accéder. *Edmodo* fait même son argument principal de la protection qu'apportent les groupes d'apprentissage privés (voir entrée du site). Ces deux applications sont alors avant tout ici des outils de collaboration intragroupe, même si *Voicethread* sert également à diffuser auprès d'écoliers les histoires numériques créées par les étudiants.

### **Technologies : autonomie et accompagnement**

Une des premières spécialistes françaises des technologies éducatives, auteure de l'ouvrage *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies* (Linard, 1990), estime 13 ans plus tard que TICE et autoformation font rarement bon ménage, à deux exceptions près : « celle des individus déjà autonomes, experts, motivés ou indépendants par nature, et celles d'expériences qui remplissent des conditions maintenant connues d'accompagnement humain de l'apprentissage médiatisé » (Linard, 2003, p. 248). L'autonomie est pour elle trop souvent présumée et insuffisamment prise en charge, ce qui conduit bien souvent à l'échec.

Les cinq articles de ce numéro présentent des dispositifs comprenant un fort accompagnement humain et ne tombant donc pas dans le travers dénoncé par Linard. L'accompagnement est tantôt assuré par un petit groupe d'étudiants futurs enseignants de FLE (Foucher et Yun), tantôt par une équipe professionnelle de tuteurs (Cappellini, Eisenbeis et Rivens Mompean), tantôt par un seul enseignant (qui est aussi le chercheur) pour les trois autres.

On conçoit fort bien que les étudiants de Castello et de Kalyaniwala-Thapliyal aient eu besoin de cette aide rapprochée, à la fois technologique et langagière, pour développer une certaine autonomie sur les deux plans ; et on peut imaginer que la « pédagogie par-dessus l'épaule » (expression québécoise) de ces deux auteures ait su apporter juste ce qu'il fallait de soutien pour que les apprenants réussissent dans leurs projets, projets par ailleurs tournés vers le monde extérieur.

En ce qui concerne Foucher et Yun ou Tang, on est par contre amené à se demander si le scénario pédagogique n'est pas un peu trop « lourd », notamment du fait de tâches très précises, et ne laisse pas trop peu de place au développement de l'autonomie langagière des apprenants. Une utilisation de *Second Life* en tant que réseau social, par exemple, aurait pu amener à chercher soi-même des locuteurs de la langue seconde avec qui dialoguer.

Enfin, le dispositif qui met le plus directement en œuvre les principes de l'autoformation, puisqu'il vise explicitement le développement de l'autonomie des apprenants, est celui qui est présenté par Cappellini, Eisenbeis et Rivens Mompean. Il n'y a plus de cours présentiels au sens classique, les apprenants sont invités à participer à différentes formes d'interactions, formelles (par exemple participation obligatoire à un *eTandem*), non formelles (par exemple à travers des sites de réseautage en langues) et informelles (interactions de la vie quotidienne, pour ceux qui apprennent en milieu homoglotte, interactions par les réseaux sociaux pour les autres). Pour les auteurs, l'idéal à atteindre est une forme d'autodidaxie et le moyen d'y parvenir passe par l'apprendre à apprendre.

### Références bibliographiques

- Chotel, L. et Mangenot, F. (2011). Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues. Dans Ch. Dejean, F. Mangenot et T. Soubrié, *Actes du colloque EPAL 2011*. Université Stendhal-Grenoble 3. Repéré à <http://epal.u-grenoble3.fr/actes>
- Dejean-Thircuir, C. et Nissen, E. (2013). Évolutions technologiques, évolutions didactiques. *Recherches et applications*, 54, 28-40. Repéré à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00978035>
- Dewey, J. (1960). *The child and the curriculum and the school and society* (5<sup>e</sup> éd.). Chicago, IL : The University of Chicago Press, Phoenix Books.
- Freinet, C. (1992). *Œuvres pédagogiques*, Tome 1. Paris, France : Seuil.
- Linard, M. (1990). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris, France : Éditions universitaires.
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero (dir.) *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 241-263). Paris, France : Hermès-Lavoisier.
- Mangenot, F. (2013). Internet social et perspective actionnelle. *Recherches et applications*, 54, 41-51. Repéré à <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/Internet-social-RA.pdf>
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement-apprentissage des langues aujourd'hui. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 14, Repéré à <http://alsic.revues.org/2344>
- Pernin, J.-P. et Lejeune, A. (2004). Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios. Dans *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie* (p. 407-414). Compiègne, France : Université de technologie de Compiègne. Repéré à [http://www-clips.imag.fr/arcade/User/jean-philippe.pernin/recherche/download/PerninLejeune\\_TICE2004\\_Article.pdf](http://www-clips.imag.fr/arcade/User/jean-philippe.pernin/recherche/download/PerninLejeune_TICE2004_Article.pdf)

- Potolia, A., Loiseau, M. et Zourou, K. (2011). Quelle(s) pédagogie(s) voi(en)t le jour dans les (grandes) communautés Web 2.0 d'apprenants de langues. Dans Ch. Dejean, F. Mangenot et T. Soubrié, *Actes du colloque EPAL 2011*. Université Stendhal-Grenoble 3. Repéré à <http://epal.u-grenoble3.fr/actes>
- Thorne, S. et Reinhardt, J. (2008). “Bridging activities”, new media literacies, and advanced foreign language proficiency. *CALICO Journal*, 25(3), 558-572. Repéré à [https://calico.org/html/article\\_717.pdf](https://calico.org/html/article_717.pdf)
- Zourou, K. (2012). De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 15(1). Repéré à <http://alsic.revues.org>

### Comité scientifique

Jacques Béziat, Université de Poitiers, France  
 Françoise Blin, Dublin City University, Irlande  
 Eric Bruillard, ENS Cachan - IFE/ENS Lyon, France  
 Bruno De Lièvre, Université Mons-Hainaut, Belgique  
 Françoise Demaizière, Université Paris Diderot, France  
 Melinda Dooly, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne  
 Jérôme Eneau, Université Rennes 2, France  
 Anne-Laure Foucher, Université Clermont Auvergne, France  
 Mirjam Hauck, Open University, Royaume-Uni  
 Robert O'Dowd, Université de León, Espagne  
 Christophe Reffay, Université de Franche-Comté, France  
 Ciara Wigham, Université Lyon 2, France



Cette création est mise à disposition sous un contrat Creative Commons 3.0.