



**HAL**  
open science

# Soutenir la socialisation et l'autonomisation des apprenants : comment la mise en place d'un réseau socionumérique éducatif amène à repenser l'approche pédagogique

Jeanne Dumas

## ► To cite this version:

Jeanne Dumas. Soutenir la socialisation et l'autonomisation des apprenants : comment la mise en place d'un réseau socionumérique éducatif amène à repenser l'approche pédagogique. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01198944

**HAL Id: dumas-01198944**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01198944>**

Submitted on 14 Sep 2015

**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.



# **Soutenir la socialisation et l'autonomisation des apprenants**

—  
**Comment la mise en place d'un réseau  
socio-numérique éducatif amène à repenser  
l'approche pédagogique**

**DUMAS – Jeanne**

**N° d'étudiant : 21232356**

**Sous la direction de THIERRY SOUBRIÉ**

**Mémoire de Master 2<sup>ème</sup> année à finalité professionnelle**

**Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère**

**Année universitaire 2014-2015**

---

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication  
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère  
**Section de Didactique du Français Langue Étrangère**



## Remerciements

Je tiens à remercier Thierry Soubrié, directeur de ce mémoire, qui a su me guider dans mes recherches. Sa présence attentive et encourageante a joué un rôle essentiel dans la rédaction de ce travail.

Je souhaite exprimer toute ma gratitude à Güzin Bozduman, la directrice des cours de l'Institut Français d'Izmir, sans laquelle la plateforme n'aurait jamais vu le jour. Son soutien, ses critiques constructives et sa capacité à gérer les conflits ont rendu possible la mise en place du nouveau dispositif.

Je tiens à souligner également le rôle primordial de Gildas Gressant, ami et collègue de l'IFT, auquel j'adresse toute ma reconnaissance et ma sympathie. Il s'est investi intensément dans la mise en place du dispositif et a su créer une véritable dynamique de groupe au sein de l'équipe pédagogique.

Je remercie affectueusement l'équipe pédagogique de l'Institut qui a participé à l'élaboration du dispositif et continue de l'utiliser et de le faire évoluer. Merci en particulier à Angèle et Sarah pour leur contribution active au projet.

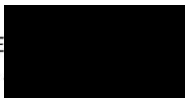
Enfin, je souhaite remercier les acteurs principaux de ce travail : les élèves de l'Institut. C'est pour et par eux que le dispositif prend tout son sens social et pédagogique. Görkem, Erkan, Suleyman, Deniz, Emin... c'est à vous qu'est dédié ce mémoire.



### DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : DUMAS ..... PRENOM : Jeanne .....

DATE : 29-06-2015 ..... SIGNATURE 

# Table des matières

Remerciements .....	3
Table des matières .....	7
Introduction .....	8
CHAPITRE 1 – CONTEXTE.....	10
1.1. L’Institut Français d’Izmir .....	10
1.2. L’équipe pédagogique .....	11
1.3. L’organisation des cours .....	12
1.4. Le public .....	13
CHAPITRE 2 – GENESE DU PROJET.....	15
2.1. Un projet dans l’air du temps .....	15
2.2. Les écueils d’une vision technocentrée .....	17
2.3. Evolution du projet et évolution des concepts : de l’outil au dispositif .....	18
2.4. Vers une (r)évolution dans les pratiques pédagogiques.....	21
CHAPITRE 3 – DEFINITION DES OBJECTIFS DU DISPOSITIF.....	24
3.1. Objectif de socialisation .....	24
3.1.1. La distance pour rapprocher.....	24
3.1.2. Les caractéristiques sémio-pragmatiques et énonciatives des forums .....	29
3.2. Objectif pédagogique et langagier.....	34
3.2.1. Pratique de la langue .....	34
3.2.2. Avantages cognitifs.....	38
3.3. Développement des compétences interculturelles .....	40
3.4. Objectifs métacognitifs et autonomisation .....	44
3.5. Un idéal difficile à atteindre : la constitution d’une communauté d’apprentissage en ligne.....	47
CHAPITRE 4 – LA DIFFICILE INTEGRATION DU DISPOSITIF .....	49
4.1. Retour sur les pratiques : réussites et difficultés.....	49
4.1.1. L’environnement technique.....	49
4.1.2. L’équipe pédagogique.....	50
4.1.3. Les étudiants de l’Institut Français.....	52
4.2. Pour une meilleure implication des acteurs .....	56
4.2.1. Un projet trop exogène.....	57
4.2.2. Un accompagnement accru pour une meilleure prise en compte de l’autonomie.....	59
4.3. L’importance de l’articulation présence/distance .....	62
4.3.1. « Hybride » par définition .....	62
4.3.2. Le risque de conflit instrumental.....	64
4.4. Les défis de l’innovation .....	66
4.4.1. Le poids des représentations .....	66
4.4.2. Nouvelles manières d’apprendre, nouvelles manières d’enseigner .....	67
4.4.3. La question de l’évaluation .....	71
4.4.4. La création de scénarios pédagogiques .....	73
Conclusion.....	77
Bibliographie.....	79
Sitographie .....	82
Table des annexes.....	83
Table des illustrations (dans le texte) .....	91

## Introduction

Dans un monde où les technologies numériques sont devenues omniprésentes, le domaine éducatif peut-il rester en marge de cette transformation qui a des implications sur les plans technique, culturel, social, mais peut-être aussi cognitif ? En tout cas, nombre d'institutions semblent considérer que l'enseignement doit évoluer, et diverses politiques, à l'échelle globale aussi bien que sur le plan local, promeuvent l'implémentation des TIC dans l'enseignement.

Aussi la direction de l'Institut Français de Turquie, qui siège dans la capitale et qui dirige les trois antennes d'Ankara, d'Istanbul et d'Izmir, s'inscrit-elle dans cette dynamique. Elle a lancé il y a quelques années un projet de plateforme en ligne qui a pris forme à l'Institut d'Izmir, au sein duquel j'ai effectué mon stage de Master 2 FLE de janvier à juillet 2013. Ma commande de stage était donc la conception et la mise en place de cette plateforme. Le prototype alors créé a subi depuis de nombreuses modifications qui reflètent certains changements conceptuels, notamment le passage d'une vision purement technique de l'outil à une compréhension plus complexe du dispositif. Des réajustements sur le plan technique et pédagogique ont aussi eu lieu, allant dans le sens d'un renforcement de la dimension sociale de l'apprentissage. De même, les objectifs se sont précisés : il s'agissait de soutenir l'autonomisation et la socialisation des apprenants par le biais d'un réseau socionumérique.

L'étude que nous proposons ici a largement dépassé les limites de mon stage. Comme j'ai été embauchée en tant qu'enseignante à l'Institut Français d'Izmir au cours des années 2013-2014 et 2014-2015, j'ai participé à ce projet et assisté à son développement pendant plus de deux ans, et je continue d'être tutrice à distance. Cela m'a permis d'inscrire mon analyse dans le temps, en considérant les évolutions progressives du dispositif. C'est le fruit d'un travail sur le long terme qui comprend l'évaluation de la situation, le réajustement des choix de conception et l'élaboration de propositions amélioratives. C'est pourquoi nous pouvons dire que la démarche que nous avons adoptée se rapproche de la recherche-action qui se caractérise, selon Mangenot (cours de *Méthodologie du mémoire professionnel*), par « son souci d'améliorer la réalité et sa démarche itérative » (p. 17). Par ailleurs, nous nous sommes efforcés de considérer le dispositif dans son ensemble, en nous intéressant aux différentes variables qui le composent, ainsi qu'« aux relations entre ces variables » (*ibid.*, p. 16). En ce sens, nous

avons privilégié une approche systémique, car elle nous semble la plus adaptée pour rendre compte de la complexité de tout dispositif. En effet, il nous semble indispensable de prendre en compte les différents acteurs et les différents paramètres (techniques, institutionnels, pédagogiques, psycho-affectifs...) de la situation d'enseignement-apprentissage si l'on veut appréhender les enjeux de l'innovation en pédagogie.

Même si le dispositif est encore dans une phase « pilote », il nous a paru intéressant de retracer notre démarche ingénierique et d'étudier dans quelle mesure le dispositif que nous avons créé permet de soutenir la socialisation et l'autonomisation des apprenants. On verra d'ailleurs que cela n'a pas seulement des conséquences sur la manière d'apprendre, mais aussi sur les stratégies d'enseignement et que la mise en place d'un dispositif hybride ne va pas sans une redéfinition globale de l'approche pédagogique.

Tout d'abord, nous nous proposons de présenter le contexte (chapitre 1) afin d'avoir un aperçu des acteurs du dispositif ainsi que du cadre institutionnel dans lequel il s'inscrit. Nous retracerons ensuite la genèse du projet (chapitre 2) qui nous permet de comprendre les évolutions du dispositif et les conceptions qui ont guidé (ou au contraire enrayé) sa mise en place. Dans un troisième chapitre, nous rendrons compte de la manière dont les différents objectifs ont été mis en œuvre. Nous argumenterons les choix conceptuels, pédagogiques et techniques qui ont été faits, et nous nous pencherons sur les particularités de la plateforme, les fonctionnalités qu'elle propose et les formes de participation qui s'y produisent. Enfin, dans une perspective d'évaluation et d'amélioration, nous nous poserons la question de l'intégration du dispositif, qui relève de l'appropriation de ce dernier par les acteurs (décideurs, enseignants et apprenants). Nous ne manquerons pas de signaler les faiblesses afin de proposer des pistes de remédiation. Nous étudierons plus particulièrement l'implication des acteurs et les formes d'accompagnement qui peuvent être mises en place, nous insisterons sur la nécessaire articulation entre présentiel et distanciel et nous reviendrons sur l'importance d'une remise en question générale de la situation d'enseignement-apprentissage.



## Chapitre 1 – Contexte

Izmir est la troisième plus grande ville de Turquie, avec plus de trois millions d'habitants, et environ 150 000 étudiants universitaires. C'est une ville dynamique du point de vue industriel et culturel. Le français, longtemps pratiqué par les élites, sous l'Empire Ottoman puis sous Atatürk, est resté une langue assez diffusée en Turquie, bien que l'anglais et l'allemand l'aient détrônée depuis quelques dizaines d'années. Cette langue est enseignée dans de nombreux collèges et lycées (et même parfois en primaire), que ce soit dans le privé ou le public. Dans ce contexte, l'Institut Français d'Izmir joue un rôle important tant sur le plan pédagogique que culturel.

### *1.1. L'Institut Français d'Izmir*

Comme tous les Instituts Français, l'antenne d'Izmir de l'Institut Français de Turquie est un établissement lié au Ministère des Affaires étrangères et du Développement international, qui suit les stratégies de l'Ambassade tout en bénéficiant d'une certaine autonomie financière et décisionnelle. Les Instituts sont chargés de promouvoir la langue et la culture françaises et de soutenir la coopération artistique entre les différents pays. Sur le site Internet de l'Institut Français (<http://www.institutfrancais.com/>), nous sont détaillées ses principales missions, en tant qu'entité qui supervise tous les Instituts Français dans le monde. L'Institut Français est présenté comme « l'opérateur de l'action culturelle extérieure de la France », devant créer un « dialogue renforcé avec les cultures étrangères », en adoptant « une démarche d'écoute, de partenariat et d'ouverture ». En ce sens, les Instituts Français ne proposent pas seulement des cours de langue, mais créent des événements culturels, organisent des partenariats artistiques, promeuvent des festivals, etc. En outre, depuis sa création en 2011 (lorsqu'il s'est substitué à l'association Culturesfrance), cet établissement public à caractère industriel et commercial (EPIC) se veut promoteur en matière d'usage des TICE. On peut lire sur le site :

L'Institut français est au cœur des enjeux actuels du numérique. Internet et les réseaux sociaux ayant bouleversé la diffusion de la culture, l'Institut français entend s'appropriier ces technologies et en faire un vecteur de l'influence française.

Le domaine du numérique est même considéré comme une « priorité stratégique » et « un nouvel enjeu de coopération », et l'Institut y dédie l'un de ces cinq départements

(« Cinéma », « Développement et partenariats », « Echanges et coopération artistique », « Langue française, livres et savoirs », et « Numérique »).

L'Institut Français d'Izmir (qui était initialement un Centre Culturel Français) existe depuis 1955. Ces dernières années, il regroupe environ 1500 inscrits à l'année. Du point de vue administratif, il s'agit d'une antenne de l'Institut Français de Turquie, qui est lui-même dépendant de l'Ambassade d'Ankara. Cela implique une hiérarchie complexe qui peut ralentir la prise de décision, mais qui permet aussi une plus grande mutualisation en ce qui concerne les projets culturels et pédagogiques. Ces trois dernières années, l'Institut d'Izmir a connu de grands bouleversements, dus à la prise de fonction d'une nouvelle directrice, ainsi qu'à des réorientations décidées à Ankara. D'un point de vue pédagogique, les manuels ont été changés, des TNI (Tableaux Numériques Interactifs) ont été installés, et un projet de mise en place d'une plateforme Moodle a été lancé. Sur le plan administratif et organisationnel, des remaniements ont eu lieu : quelques changements d'enseignants, l'embauche de stagiaires tout au long de l'année, la modification des cycles de cours (au lieu de cycle de 60 heures, des cycles de 32 heures, découpés en de nombreux sous-niveaux appelés A1.1, A1.2, A1.3, etc.) et la souplesse du calendrier (au lieu de fonctionner par semestre ou trimestre, un cycle peut démarrer dès que le nombre d'étudiants minimum est réuni). Ces nouvelles décisions n'ont pas été sans conséquences et de fortes tensions se sont fait ressentir au sein de l'équipe pédagogique et de la direction, suite à ces changements brusques, peu concertés, qui ont modifié le rythme de travail et les méthodes des enseignants.

## ***1.2. L'équipe pédagogique***

L'équipe enseignante est constituée d'une quinzaine de personnes, presque uniquement des femmes. La plupart sont des Françaises qui vivent depuis de nombreuses années en Turquie avec leur mari turc, et qui ont pratiqué d'autres métiers (liés au commerce ou au tourisme). Elles ont rarement une formation dans l'enseignement mais possèdent une grande expérience dans ce domaine, car elles ont souvent été appelées à travailler dans des cadres divers (écoles primaires, lycées, entreprises, etc.). Par ailleurs, des stagiaires sont recrutés sur des périodes de trois à six mois. Ce sont souvent des étudiants en Master FLE. En général, ils sont au nombre de deux, voire trois, lorsque les dates de stage se chevauchent. Ils assurent des heures de cours, comme les autres enseignants, et sont en outre chargés d'une mission d'ordre culturel ou pédagogique

(création d'évaluations formatives, mise en place d'un nouveau test de positionnement, organisation d'événements...). L'équipe est encadrée par Mme Bozduman, la directrice des cours, qui a été enseignante à l'Institut pendant de nombreuses années avant d'occuper ce poste. L'équipe (excepté les stagiaires) est assez fixe : la plupart des enseignants sont là depuis de nombreuses années. Mais les récentes réformes ont suscité des mécontentements, concernant notamment les modifications de calendrier et la présence de stagiaires. Les enseignants se sentent dans une situation plus précaire : les cycles ne durent que deux mois (au-delà de cette échéance, l'enseignant ne peut pas connaître son emploi du temps ni même le nombre d'heures de travail qu'il aura) ; les cours peuvent ouvrir à tous moments (les cycles se chevauchant, les enseignants n'ont jamais vraiment de vacances).

En conséquence des changements de politique et de gestion et du fonctionnement parfois trop unilatéral de la direction de l'Institut, j'ai ressenti de nombreuses tensions internes au cours de mon stage, qui ont parfois eu des retentissements sur le projet que je devais mener : des enseignants mécontents des nouvelles décisions et se sentant déconsidérés par la direction, portant un regard parfois un peu envieux sur les stagiaires car ils leur enlèvent leurs heures de travail et ont une gratification mensuelle sûre ; des stagiaires peu expérimentés auxquels on donne de nombreuses responsabilités sans s'assurer de leur capacité et sans les guider suffisamment ; une direction très occupée par de nouveaux projets et surveillée de près par la direction à Ankara, laquelle demande des évaluations de projet et des rapports détaillés très régulièrement.

### ***1.3. L'organisation des cours***

Plusieurs « formules » de cours sont proposées : cours pour enfants, cours individuels, cours en petits groupes, cours de français juridique et français des affaires, etc. Comme je l'ai évoqué précédemment, le calendrier a été modifié. Les cours « généraux tous publics », qui sont les plus courants, sont dorénavant structurés en cycles de trente-deux heures. Ainsi, le niveau A1 correspond à trois cycles. Les rythmes sont variables : de 4 heures par semaine à 8 heures par semaine, réparties sur un à trois jours par semaine. Le nombre maximal d'élèves est de 18 et les groupes sont souvent remplis. Cela représente parfois une difficulté pour les enseignants, surtout lorsque l'on a affaire à des groupes assez hétérogènes.

Les cours les plus fréquentés sont les cours débutants. En observant le tableau de répartition des étudiants par niveaux<sup>1</sup>, on se rend compte d'un écart notable entre les différents niveaux : il y a 42 groupes de A1, 16 groupes de A2, et 6 groupes de B1 ; les A1 concentrent 67,5 % d'inscrits, les A2 ne sont plus que 23,8 %, et les B1, 8,7 %. Il est normal que certains élèves abandonnent les cours dans une certaine mesure mais, en l'occurrence, le taux d'abandon est assez préoccupant. D'après certains enseignants, ce phénomène a été accentué par la modification de la longueur des cycles : les apprenants peuvent dorénavant s'inscrire pour deux mois de cours seulement, pour faire un essai, pour voir si le français leur plaît... L'investissement en argent et en temps est moindre. Bien souvent, même lorsqu'ils apprécient les cours, ces apprenants peu impliqués se découragent dès le premier cycle, pensant que le français est une langue trop compliquée. L'administration de l'Institut s'inquiète donc du fort taux d'abandon en fin de premier cycle, fait des enquêtes de satisfaction et organise des réunions pédagogiques pour tenter de pallier cela, sans remettre en cause ce qui constitue, selon les enseignants, le fond du problème : la modification des cycles et l'élasticité du calendrier.

#### ***1.4. Le public***

Les apprenants ont des profils assez divers. Il peut y avoir de grandes différences d'âge à l'intérieur d'un même groupe (les cours "enfants" sont destinés aux enfants de 8 à 13 ans ; passée cette limite d'âge, les enfants/adolescents peuvent être mélangés avec les adultes). Le tableau de répartition des étudiants par tranches d'âge et par sexe<sup>2</sup> montre que la tranche d'âge la plus représentée est celle des jeunes de 18 à 25 ans (25,49 %) et, en seconde place, les 25-35 ans (20,13 %). De manière générale, il y a plus de femmes que d'hommes (58,93 % contre 39,31 %). Les motivations des apprenants sont variées : de manière générale, les adolescents, qui apprennent déjà le français dans leur collège ou leur lycée, sont envoyés par leurs parents afin qu'ils aient de bonnes notes à l'école ; les étudiants à l'université apprennent le français « pour le plaisir » dans la plupart des cas, certains pensent aller étudier dans un pays francophone, quelques-uns ont besoin de présenter cette langue pour obtenir leur diplôme ; les adultes de plus de 25 ans ont soit une motivation professionnelle (ils apprennent le français pour pouvoir obtenir un meilleur poste ; certains sont même financés par leur entreprise), soit un intérêt pour le français lié

---

<sup>1</sup> Annexe 1

<sup>2</sup> Annexe 2

aux voyages touristiques qu'ils ont pu faire, ou souhaitent faire, en France et dans d'autres pays francophones.

A part dans le cas des adolescents inscrits par leurs parents, il s'agit d'un public non captif et, par conséquent, relativement dynamique et motivé (l'inscription, somme non négligeable bien que tout à fait raisonnable comparée aux autres écoles de langues à Izmir, est en quelque sorte un gage d'implication dans l'apprentissage). Nous avons pu remarquer cependant certains problèmes d'autonomie chez les apprenants : beaucoup d'apprenants, bien qu'ils semblent motivés, ont du mal à fournir le travail personnel demandé par l'enseignant ; en classe, il arrive souvent que l'enseignant soit très sollicité par les apprenants qui, même lorsqu'ils sont adultes, ressentent le besoin d'avoir constamment une figure d'autorité et de référence à leurs côtés. Ce phénomène pourrait en partie être imputable aux pratiques éducatives du système scolaire turc et, notamment, à l'importance des « dersane » (« lieu d'études »), institutions privées où les élèves se rendent plusieurs fois par semaine, en plus des heures d'école, pour réviser et faire leurs devoirs. Les apprenants turcs ont donc l'habitude d'être encadrés, ce qui peut expliquer qu'ils aient du mal à se responsabiliser et à mettre en place de leur propre initiative des stratégies d'apprentissage efficaces. La création d'une plateforme était notamment l'occasion de travailler sur ce point, et de tenter de modifier et d'étendre les stratégies cognitives et métacognitives des apprenants.

## Chapitre 2 – Genèse du projet

La mise en place d'une plateforme en ligne est un projet que l'Institut tente de développer depuis plusieurs années déjà ; il a rencontré différents obstacles et a connu de nombreux réajustements. Nous allons nous pencher sur les conditions, plus ou moins favorables, dans lesquelles ce projet a vu le jour et a pris forme petit à petit.

### *2.1. Un projet dans l'air du temps*

Si la direction a souhaité mettre en place une plateforme en ligne, cela n'a rien de surprenant. Nous savons bien que, de nos jours, les TICE sont de plus en plus utilisées dans les institutions. Concernant la diffusion d'informations, elles permettent une communication rapide, simple et efficace, pouvant toucher un large public. L'Institut possède déjà divers outils en ligne : un site internet, bien sûr, où l'on trouve des informations sur les cours, les événements culturels, les horaires de la bibliothèque, les nouveautés en livres et DVD, etc. ; une page facebook, où sont partagés les événements à venir et les photos prises au cours de ces événements ; une « NewsLetter » mensuelle, rappelant ces événements, et apportant diverses informations concernant les cours, la médiathèque, les examens DELF, etc. Nous utilisons également une plateforme « Hanaf », qui assure le lien entre l'administration et l'équipe pédagogique : sur cette plateforme, on peut visualiser les cours de chaque cycle, la constitution des groupes, etc. et chaque enseignant y consigne les « absences » des élèves pour chaque cours. Parmi cet attirail d'outils technologiques, la plateforme Ning représente quant à elle un lieu d'échange entre les enseignants et les apprenants. Plus qu'informationnel, elle a un rôle pédagogique et social.

De plus en plus d'institutions scolaires s'équipent de plateformes, notamment dans l'enseignement supérieur, sans parler des formations qui ont lieu entièrement à distance. Dans le contexte de l'enseignement du FLE, les plateformes font florès : Mumbaïkar in French, Français Mathadona, Frenchbook, Mexicaf... Mumbaïkar in French est probablement l'une des pionnières, et constitue un modèle en son genre. Nous nous en sommes souvent inspirés. Son concepteur, David Cordina, exprime de manière on ne peut plus claire l'objectif du réseau social : « nous sommes [...] dans une logique d'enrichissement du présentiel qui favorise le prolongement de l'action d'apprendre et d'enseigner hors des murs et du temps de la classe », a-t-il déclaré dans un entretien publié

le 10 janvier 2011 sur Thot Cursus. Il souligne l'avantage de l'apprentissage entre pairs, et la possibilité d'apprendre dans des situations formelles et informelles (Cordina, 2012).

On comprend tout à fait cet engouement pour les plateformes pédagogiques. En effet, le distanciel offre a priori de nombreux avantages. Nissen, dans les vidéos qu'elle a proposées en 2014 dans le cadre du MOOC « Enseigner et former avec le numérique en langues », en recense quelques-uns :

- la variation pédagogique rendue possible par les technologies (diversité des ressources pouvant être proposées, diversité des activités et des compétences travaillées selon le mode choisi, synchrone ou asynchrone...)
- une exposition régulière à la langue
- la flexibilité spatiale et temporelle
- la possibilité de mettre en place des échanges avec d'autres apprenants d'autres pays (télécollaboration)

La flexibilité spatiale et temporelle (on peut travailler sur la plateforme quand on le souhaite, depuis l'endroit que l'on veut, et sans limites de temps) est particulièrement appréciable lorsque le public est constitué de nombreux apprenants adultes, qui ont une activité professionnelle ou qui font des études, comme c'est le cas à l'Institut. Certains parlent aussi de l'avantage financier que le distanciel apporte : effectivement, les mêmes ressources sont utilisables indéfiniment par de multiples apprenants, et sans que l'on ait besoin de salles ni d'enseignants... Mais il ne faut pas oublier que la conception du dispositif, son entretien technique, les heures dédiées au tutorat, sont des investissements indispensables et coûteux. Enfin, l'un des avantages principaux du distanciel est d'ordre pédagogique. Nissen (2014a) mentionne, à juste titre, que « la formation hybride est également vue comme une opportunité pour passer d'une stratégie transmissive - encore trop souvent pratiquée à l'université - à une pédagogie active, par exemple par le recours à la résolution de problèmes ou à un apprentissage collaboratif » (vidéo n° 1). Un peu plus loin dans ce même cours (vidéo n° 3), elle résume les avantages du distanciel en ces termes :

Les avantages du distanciel et du recours aux technologies sont liés à la rupture de l'espace et à la rupture de l'unité de temps pour les activités. Mais aussi aux propriétés et possibilités des outils, à la diversification des contacts et à l'intégration de diverses situations quotidiennes qui devient possible.

C'est donc une nouvelle pédagogie qui se dessine, plus axée sur l'apprenant, qui devient davantage actif : il a une plus grande marge de décision sur les modalités de son apprentissage (notamment grâce à la flexibilité temporelle, qui lui permet de travailler à son rythme, de faire des recherches...) et il est amené à prendre part à la construction du savoir et ce, en interaction avec les autres apprenants (Nissen parle même de la possibilité de mettre en place un « apprentissage collaboratif »). L'« intégration de diverses situations quotidiennes » citée plus haut nous renvoie à la possibilité d'établir une communication plus authentique, avec une dimension sociale accrue.

L'utilisation des TICE présente donc des avantages indéniables. Il convient néanmoins de rappeler que « la démonstration de l'efficacité pédagogique des TIC va s'avérer quasi impossible, tant les facteurs qui influent dans une situation pédagogique sont nombreux et les comparaisons entre processus pédagogiques avec ou sans TIC difficiles » (Claire Bélisle, in Charlier & Henri, 2010, p. 44). En effet, les variables sont trop nombreuses pour permettre une analyse pertinente. L'intégration d'une plateforme Ning ne garantit pas en soi une amélioration de la qualité de l'enseignement et une meilleure implication des étudiants. L'outil fait partie d'un dispositif complexe. Ce qu'oublient trop souvent les institutions, qui misent sur l'effet « marketing » des TICE, négligeant la dimension pédagogique au profit de la dimension technique.

## ***2.2. Les écueils d'une vision technocentrée***

Le projet de mise en place d'une plateforme Ning s'inscrit dans une période où l'Institut d'Izmir cherche à se « moderniser ». D'importants investissements ont été consentis en termes de matériel technologique : d'abord, quelques ordinateurs ont été installés dans les couloirs, en plus de ceux mis à disposition à la médiathèque ; ensuite, presque toutes les salles de cours ont été équipées d'un TNI (Tableau Numérique Interactif). Et ce n'est pas un hasard si ces implémentations coïncident avec le lancement d'une nouvelle campagne publicitaire visant à rendre plus attractive l'image de l'Institut. On voit malheureusement que ces décisions sont guidées par une logique industrielle et technocentrée. Déjà en 1982, dans *Marchands et prophètes en technologie de l'éducation*, Dieuzeide prévenait contre cet écueil, caricaturant la situation ainsi : « L'inventeur industriel dit à la société “prenez : ceci est nouveau, donc bon” » (cité par Peraya, in Charlier & Henri, 2010, p. 25). C'est ce que Peraya (*ibid.*) appelle l'« illusion techno-



déterministe » (p. 26) qui fait croire encore trop souvent que l'outil joue un rôle décisif au point de l'emporter sur les choix pédagogiques.

En outre, le projet n'a bénéficié que d'un soutien passif de la part de l'administration : l'Institut d'Ankara a autorisé la mise en place de la plateforme, prévoyant de l'utiliser avec ses propres apprenants à condition qu'elle ait d'abord fait ses preuves à Izmir... C'est une manière d'encourager en apparence l'innovation, tout en évitant de s'impliquer dans une entreprise à l'issue incertaine. L'administration d'Izmir a elle-même fait montre d'un certain désengagement. Ne souhaitant pas mettre en place les moyens financiers, matériels et humains nécessaires, elle a préféré confier le projet à des stagiaires (dont j'ai moi-même fait partie). Or, pour des stagiaires embauchés pour une période de six mois et ayant par ailleurs d'autres tâches d'enseignement et de diffusion culturelle, il est impossible de mener à bien un projet qui nécessite, en plus de connaissances techniques solides, une bonne intégration au terrain, afin d'effectuer une analyse des besoins préalable. De plus, étant de passage, ils sont considérés comme extérieurs à l'équipe pédagogique, et les enseignants ont tendance à remettre en question (parfois à juste titre) la légitimité de leurs décisions.

On peut dire que la situation initiale était peu favorable : vision technocentrée des décideurs, désengagement de l'administration, insuffisance des moyens, non implication de l'équipe pédagogique, représentations négatives vis-à-vis des stagiaires et vis-à-vis des TICE... Malheureusement, ce type de démarche superficielle n'est pas un cas isolé. Linard (2003) en parle comme d'une généralité :

Les expériences qui donnent des résultats peu ou non significatifs se caractérisent souvent par une décision d'implanter des TIC d'origine hiérarchique, la priorité accordée à l'équipement sur la définition des buts, une faiblesse ou absence d'exposé des motifs, des méthodes, de suivi des acteurs et des résultats. (p. 4)

A l'Institut d'Izmir, il a fallu effectuer un travail sur le long terme pour vaincre en partie les préjugés sur les TICE et les représentations erronées qui y sont souvent associées. Le projet a peu à peu évolué et les concepts qui y sont rattachés se sont eux aussi transformés.

### ***2.3. Evolution du projet et évolution des concepts : de l'outil au dispositif***

Ma mission de stage m'avait été présentée comme la mise en place d'une plateforme de soutien aux apprenants. J'avais tout de suite été intéressée par la dimension ingénierique du projet mais, arrivée à Izmir, on m'a expliqué qu'il s'agirait d'une

plateforme Moodle sur laquelle seraient proposés des exercices de remédiation destinés aux élèves en difficulté. L'objectif m'a paru présenter peu d'intérêt, étant donné qu'on pouvait faire la même chose sur un support papier (par exemple, préparer des fiches d'exercices pour chaque point grammatical de chaque niveau, ce que font d'ailleurs déjà la plupart des enseignants). Cela n'avait aucune dimension interactive et n'exploitait donc pas les potentialités d'une plateforme en ligne. De plus, comme je l'ai évoqué plus haut, la situation n'était pas des plus encourageantes : nous étions deux stagiaires chargés de cette mission, peu encadrés, et peu soutenus par l'équipe. Sans compter que, chaque décision devant passer par un système hiérarchique complexe, il nous a fallu attendre deux mois avant que l'administration d'Ankara donne son aval et nous autorise à travailler sur la plateforme. Ce premier prototype a donc été un échec. Ce n'est que l'année d'après, alors que j'étais employée comme enseignante à l'Institut que, petit à petit, et grâce à l'intervention d'un nouveau stagiaire, Gildas Gressant, nous avons réussi à modifier le projet et à élargir ses objectifs. Il s'est agi alors de mettre en place une plateforme Ning, et d'offrir ainsi aux apprenants des occasions de pratiquer la langue en dehors des cours et d'interagir, grâce aux outils de forum, de blog et de tchat. Cette transformation du projet s'est accompagnée d'un travail souterrain sur les conceptions relatives à la plateforme.

Il semble évident qu'une plateforme pédagogique ne doit être ni un simple outil « marketing », ni un support se contentant de proposer le même type d'activités qu'en présentiel. Sous ce nouvel angle, le projet prend alors plus de sens mais nécessite également davantage d'engagement. Il faut alors le considérer dans une perspective systémique, en prenant en compte toutes les dimensions (technique, pédagogique, sociale, etc.) qui interviennent, c'est-à-dire en « tentant d'articuler dans un modèle compréhensif et global les différents niveaux – politique, institutionnel et individuel – qui constituent le contexte écologique d'introduction des environnements technopédagogiques » (Peraya, in Charlier & Henri, 2010, p. 32). Il faut donc envisager la nouvelle situation d'enseignement dans son ensemble. Comme le dit Mangenot (2000), « la perspective systémique s'intéresse moins à l'étude isolée de telle ou telle variable (les logiciels, les enseignants, les apprenants, l'institution) qu'aux relations entre ces variables » (p. 1). Il me semble que cette conception, qui est souvent conseillée en recherche, car elle permet de mieux cerner la situation observée et de construire une analyse à la fois globale et précise, doit aussi être adoptée au niveau pragmatique, dans tout projet ingénierique, dès les premières étapes de

conception : c'est en ayant à l'esprit toutes les variables de la situation que nous pouvons créer un nouvel outil adapté et l'intégrer de la manière la plus cohérente possible.

Il faut alors repenser le projet en termes de « dispositif », notion qui est de plus en plus utilisée depuis les années 1970 et dont le sens originel, issu du domaine technique, a été étendu au domaine de la didactique. Selon Albero (in Charlier & Henri, 2010), ce terme « englobe les lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens mobilisés en vue d'un objectif » (p.48). Cette définition simple nous rappelle l'importance, qui semble pourtant évidente, de formuler un objectif et de mettre en place les moyens susceptibles d'y parvenir. Cela fait ressortir l'une des principales faiblesses du projet tel qu'il avait été lancé initialement par l'Institut : une démarche ingénierique défailante due à un manque de précision dans les objectifs et à une négligence du terrain et des acteurs. C'est pourquoi, dans la volonté de réactualiser le projet de plateforme et de lui donner plus de portée, nous nous sommes d'abord attachés à lui donner un objectif précis : la socialisation des apprenants. Ce problème était en lien avec le terrain puisqu'il faisait partie des préoccupations des enseignants et de la direction : suite au remaniement des cycles, les horaires de cours étant plus flexibles, les étudiants avaient moins l'occasion de se rencontrer dans les couloirs. Lors des discussions en salle des professeurs, les enseignants mentionnaient souvent que le sentiment de « communauté » au sein de l'Institut s'était affaibli et que cela se ressentait au niveau de la motivation des apprenants. Il s'agissait donc dorénavant de pallier le manque d'échanges entre apprenants grâce à une plateforme Ning. Quant aux moyens, même s'il n'y a pas eu de grands changements sur le plan financier, nous avons bénéficié d'un plus fort engagement sur le plan humain : des groupes de travail ont été mis en place, constitués d'enseignants et de stagiaires, permettant ainsi une meilleure intégration du projet au sein de l'équipe pédagogique. En outre, des réunions mensuelles avec le reste de l'équipe étaient l'occasion de faire le point sur l'avancée de la plateforme. Cela a aussi joué sur la dimension symbolique du projet, puisque les représentations des enseignants, qui étaient plutôt négatives au début, ont commencé à évoluer.

Nous voyons donc qu'il est indispensable de replacer l'implémentation d'un nouvel outil technologique dans une perspective systémique (ou « écologique »). Ce changement de paradigme nous invite à reconsidérer le projet d'une manière beaucoup plus globale et compréhensive, condition nécessaire pour le mener à bien. On ne peut négliger les

dimensions symboliques, relationnelles, sociales, qui entrent en jeu (Linard, 2002). Van Lier (1998, cité par Mangenot, 2000) précise :

Dans la perspective écologique nous considérons l'apprenant comme un agent actif dans l'environnement d'apprentissage, interagissant avec d'autres apprenants et avec l'enseignant, construisant ses connaissances par l'investissement actif et co-construisant ses connaissances par un engagement social [...]. (p. 1)

Cette perspective nous fait donc reconsidérer la place de l'apprenant : elle lui redonne un rôle en tant qu'acteur social de son apprentissage. C'est la pédagogie même qui est ainsi amenée à évoluer.

#### **2.4. Vers une (r)évolution dans les pratiques pédagogiques**

Une intégration réussie des TIC dans l'enseignement-apprentissage s'accompagne nécessairement d'une modification sur le plan pédagogique. Il semblerait que les technologies numériques, et notamment l'utilisation du web 2.0, favorisent un apprentissage qui se base davantage sur l'interaction et sur la collaboration. En outre, la notion même de dispositif est définie par Peraya (1999, cité par Charlier, Deschryver & Peraya, 2006) comme « une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres » (p. 471). Peraya (*ibid.*) montre que le dispositif n'est pas sans influence sur le comportement et le mode d'apprentissage des sujets :

L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets » (p. 471).

Le dispositif transforme donc les conduites de ses utilisateurs, et ceux-ci modifient à leur tour le dispositif. Car, comme le remarque Linard (2002), « chaque acteur du dispositif, enseignants et apprenant inclus, contribue à son évolution par la confrontation des intentions, méthodes, stratégies et résultats induits par l'instrument ». Peeters et Charlier (1999), soutiennent eux aussi que les dispositifs pédagogiques « prennent davantage en compte l'action humaine des individus (considérés comme acteurs de leur formation) et sa dimension intentionnelle » (p. 18). Linard (1998) affirme d'ailleurs que tout dispositif est « une construction cognitive fonctionnelle, pratique et incarnée » (cité par Charlier *et al.*, 2006, p. 4). Une construction (voire "co-construction") qui est effectuée par les différents acteurs du dispositif, que ce soit les décideurs, les concepteurs, les

enseignants, ou bien les apprenants. Ceci est un élément primordial selon Charlier *et al.* (2006) pour qui « le dispositif ne prend sens que s'il est vécu et expérimenté par le sujet » (p. 4).

Selon ces différentes définitions, le dispositif donne à l'apprenant une plus grande part de décision, et donc de responsabilité, sur son apprentissage. Dans le cas de dispositifs hybrides, il a une plus grande marge de liberté sur le déroulement de son apprentissage, de par la souplesse spatio-temporelle du distanciel. D'autre part, les TIC permettent d'élargir le cadre de l'enseignement à des situations d'interactions sociales réelles. L'apprenant a l'occasion de se retrouver dans des situations de communication qui l'impliquent culturellement et affectivement. Il y a donc à la fois plus de dimension sociale et une plus forte centration sur l'apprenant, qui devient davantage acteur. A condition toutefois que le dispositif ne soit pas trop coercitif. Linard (2002) théorise cette distension entre liberté et contrainte. Elle énonce :

C'est quand le sujet est autorisé à être acteur, et non pas opérateur passif, que l'idéologie normative de la rationalisation technique se transforme en idéologie émancipatrice par sa mise à disposition au service de l'activité humaine. (p. 2-3)

Le dispositif doit être ouvert et adaptable pour garantir cette part de liberté. Linard va jusqu'à considérer l'autonomie comme une « condition d'efficacité des TICE » (p. 3 ; nous reparlerons de l'importance de l'autonomie dans le chapitre 4).

Autonomie, responsabilisation, implication sociale... Il semble que l'intégration des TIC dans l'enseignement-apprentissage amène à adopter une approche davantage actionnelle, qui « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, p.15). Cette nouvelle approche, tant prônée de nos jours, a pourtant du mal à s'imposer dans les pratiques. On peut penser que si la perspective actionnelle est encore peu appliquée, c'est que, si elle répond effectivement aux nouvelles conditions de la société, les conditions d'enseignement-apprentissage, elles, ont du mal à évoluer... Une révolution dans les pratiques pédagogiques s'avère nécessaire. L'apport des technologies numériques a transformé nos comportements et nos façons d'apprendre, et les pratiques pédagogiques doivent s'adapter à cette nouvelle ère. Linard (2003) explique cette évolution ainsi :

Notre hypothèse est que les effets généralisés d'interdépendance et de propagation propres aux TIC et au réseau entraînent un tournant épistémologique et culturel majeur aux conséquences incalculables. Ce tournant est celui d'une modification profonde des repères et des modes traditionnels de catégorisation de notre expérience de la rationalité, de la causalité, de l'espace et du temps. (p. 2)

On assiste à un bouleversement des modes d'apprentissage et des fonctions de chacun (Linard, 2003 ; Soubrié, 2005), l'enseignant n'assurant plus la transmission des savoirs de manière unilatérale, mais devant dorénavant s'attacher à créer les conditions favorisant la co-construction des connaissances et des compétences par les apprenants.

Il apparaît ainsi que, pour bénéficier réellement de l'apport des TIC, le dispositif doit savoir utiliser leurs caractéristiques à bon escient et favoriser de nouvelles formes d'enseignement-apprentissage. Avec notre plateforme Ning, nous avons souhaité profiter particulièrement des possibilités d'interactions et nous avons tenté de développer la dimension sociale de l'apprentissage. Dans le chapitre 3, nous allons définir les objectifs pédagogiques visés par le dispositif et présenter les particularités des différents outils mis en place.

## Chapitre 3 – Définition des objectifs du dispositif

Si l'on suit la terminologie utilisée dans le rapport Compétice, qui différencie cinq scénarios, en fonction de la proportion de TICE utilisées dans une situation d'enseignement-apprentissage et des usages qui en sont faits, notre dispositif correspond plutôt à du « présentiel amélioré en amont et en aval ». Comme le définit le rapport, « il s'agit d'une stratégie documentaire et de communication ». En effet, sur la plateforme – ift-izmir.ning.com –, de nombreuses ressources sont proposées, permettant de travailler les compétences de compréhension orale et écrite, ainsi que la compétence interculturelle. Quant à la communication, elle est rendue possible à travers les différentes fonctionnalités de la plateforme : forums de discussion, blogs, commentaires, messagerie interne, et messagerie instantanée (à deux, ou bien en groupe, dans un « salon de tchat »). En outre, à chaque classe correspond une page « groupe » où l'enseignant peut mettre en ligne des documents ou des fils de discussion en rapport avec les thèmes étudiés, soit dans le but de préparer le cours (en amont), soit en tant que prolongement et complément (en aval) ; l'enseignant peut aussi demander aux apprenants d'y publier leurs productions. Nous allons voir quels objectifs servent ces différents outils.

### *3.1. Objectif de socialisation*

Le manque de socialisation des apprenants était l'un des problèmes soulignés aussi bien par les enseignants que par la direction de l'IF. Les élèves des différentes classes avaient moins l'occasion de se rencontrer depuis l'adoption du nouveau calendrier, plus souple et à horaires flexibles, et on observait une baisse du taux de participation aux événements organisés par l'Institut. L'objectif principal de la plateforme était donc de constituer un espace d'échanges entre apprenants d'une part, et entre apprenants et enseignants d'autre part, et de raviver un certain sentiment d'appartenance à une communauté (même si nous appréhendons ce concept plutôt comme un idéal à atteindre, ainsi que nous le verrons en 3.5).

#### **3.1.1. La distance pour rapprocher**

La plateforme comprend une partie intitulée « J'échange » et une autre intitulée « Je partage ». Dans la première, nous avons créé des sujets de discussion (*cf.* quelques exemples dans l'annexe 3) abordant des thèmes variés, afin que chacun puisse y trouver son intérêt. Dans « Je partage », chaque apprenant est libre de publier son propre fil de

discussion. Par ailleurs, lorsque l'on navigue sur le site apparaissent les noms des autres personnes connectées et on peut discuter à tout moment avec elles, soit en tête-à-tête, soit avec plusieurs personnes en même temps, dans le « salon de tchat ». Si on le souhaite, on peut même utiliser le vidéo-tchat (*via* « hangout » de Google +). Le fait que chaque membre puisse personnaliser son profil (présentation personnelle, photo de profil et d'arrière-plan, demandes d'amitié...) donne une touche attrayante et fait de la plateforme un véritable réseau social.

La plateforme entraîne une certaine distanciation par rapport au cadre institutionnel : les apprenants sont amenés à parler de thèmes moins scolaires, et le style peut être plus informel. Bourdet (2006) parle de « déhiérarchisation des relations dissymétriques » (p. 35). L'apprenant n'est plus dans la situation de communication classique de face-à-face avec l'enseignant. Sur Ning, l'apprenant échange avec d'autres apprenants, ou bien avec les tuteurs, ou des enseignants avec lesquels il n'a pas forcément cours. Cela favorise des relations plus horizontales et engendre une communication plus naturelle. Mangenot et Zourou (2007a) ont d'ailleurs observé que la communication asynchrone, même si elle ne permet pas toujours un grand degré d'interactivité, fournit aux apprenants des « occasions de réflexion individuelle sans pression à côté du cours général du dialogue » (l'expression, reprise par Mangenot & Zourou, p. 86, est de O'Rourke, 2005). En effet, l'écrit donne plus de temps à l'apprenant pour réfléchir et faire des recherches, et l'apprenant se sent ainsi plus sûr de lui. En plus, il ne subit pas l'effet intimidant que peut avoir une situation de face-à-face.

Selon Bourdet (2006), la distance produit, paradoxalement, un effet de rapprochement : « la distance cherche son propre antidote : plus on est loin, plus il faut se sentir proche, tel est le rôle de l'intime dans les échanges réalisés » (p. 35). Ce phénomène se manifeste notamment par l'usage abondant des *smileys* et des marques de ponctuation (points d'exclamation et de suspension) visant à créer un effet d'oralité et d'intimité. Dans le message suivant, tiré du forum intitulé « Avez-vous déjà vu... une ville française ? », Erkan utilise de nombreux points d'exclamation (parfois même plusieurs de suite) et un *smiley*. Il utilise par ailleurs la seconde personne pour donner un conseil aux autres apprenants :





Erkan TAN · 27 février 2015 at 23:17

Bonjour a tous!

Je suis allé a Paris en France pour l'école de langue en 2012. J'ai séjourné chez une madame 1 mois. Elle était tres gentille. J'avais 17 ans et j'ai visité 5 fois au musée Louvre gratuit :D c'était magnifique!!! J'ai visité la maison de Monet , La Tour Eiffel , Le Moulin Rouge , Le Musée D'Orsay , La Basilique du Sacré-Coeur , Le Tombeau de Napoléon , Le conciergerie et comme ça. A mon avis , si vous apprenez le français , vous devez aller a Paris. Parce que si j'ai déjà eu la chance d'y aller , je ne pense rien ! j'irai encore

Figure 1 – Extrait d'un forum : message avec utilisation de *smiley* et de points d'exclamation

En effet, la distance, et l'isolement qu'elle engendre inévitablement, doivent être compensés car, même si nous nous trouvons dans un dispositif hybride, il faut rappeler que la plupart des échanges qui se produisent sur la plateforme ont lieu entre des personnes qui ne se voient pas régulièrement, voire qui ne se connaissent pas. Pour ce faire, les tuteurs, et les enseignants qui participent aux discussions, s'efforcent de créer un lien affectif avec les apprenants, à travers des commentaires dans lesquels ils essaient de s'impliquer personnellement. Ainsi, les feedback ne visent pas seulement à corriger les productions mais prennent une dimension psycho-affective et motivationnelle. Les tuteurs assurent les différents rôles mentionnés par Bourdet (2006), en particulier les rôles d'animation (gestion des interactions), de ressource (aide à la compréhension) et de parité (aide au cheminement et encouragements). Parfois, nous donnons aussi des conseils à l'apprenant pour progresser et endossons alors le rôle de régulation, qui a trait au domaine métacognitif.

Voici un exemple de participation à un forum de discussion intitulé « Pourquoi j'apprends le français ? » :

 Erkan TAN · 27 février 2015 at 22:36  
 Quand j'étais un lycéen j'ai changé mon lycée et le français était 2ème langue. Je n'avais rien compris en cours d'école et j'ai décidé commencer a L'IFT. Maintenant j'adore le français et je n'imagine pas vivre sans français :)

Répondre | Supprimer

 Sarah Thiebault · 27 février 2015 at 22:38  
 Tu as déjà voyagé en France pour améliorer ton français? Raconte-nous ton expérience dans "Avez-vous déjà vu.... ?" :-)

Répondre | Supprimer

 Jeanne · 28 février 2015 at 0:59  
 Merci pour ton témoignage Erkan !

*Décidément, tu as vraiment un problème avec les virgules !!! ahahah !*

*Attention : pour une action qui dure dans le passé ou une habitude dans le passé, on utilise l'imparfait ("je ne comprenais rien")*



Quand j'étais lycéen, j'ai changé de lycée et, dans le nouveau lycée, le français était la deuxième langue. Je ne comprenais rien en cours et j'ai décidé de commencer à l'IFT. Maintenant, j'adore le français et je n'imagine pas vivre sans le français.

*Et pourquoi aimes-tu tant cette langue ? A quoi te sert-elle ?*

Figure 2 – Extrait d'un forum avec interventions des tuteurs mêlant encouragements, corrections, discussion

On voit dans cet extrait deux commentaires : une enseignante manifeste son intérêt par rapport au propos et encourage l'apprenant à participer à un autre forum ; ensuite, j'essaie à mon tour de relancer la conversation, tout en corrigeant et en expliquant les erreurs. Comme j'avais déjà signalé à Erkan dans un message précédent qu'il devrait utiliser davantage de virgules, je me suis permis de le lui faire remarquer sur un ton un peu moqueur cette fois-ci ; c'est un élève que j'ai eu en classe, et je savais qu'il n'allait pas se vexer. Avec un autre élève, j'aurais été plus prudente, afin de préserver sa face, car l'écrit asynchrone entraîne facilement des malentendus. Par ailleurs, le fait d'encadrer les corrections grammaticales par des remerciements et des questions personnelles est une manière de relativiser le côté évaluatif, et d'essayer de maintenir la conversation en cours, afin que les commentaires sur la forme ne fassent pas oublier le sens de la communication. En effet, comme le dit Matthey (2003, cité par Mangenot & Zourou, 2007a), « l'asymétrie constitutive de la conversation exolingue entraîne de fait un phénomène de bifocalisation, sur le code et sur le contenu [...] » (paragr. 7). Les pratiques tutorales ont été attentivement observées par Mangenot et Zourou (2007a) dans le cadre du projet *Le français en première ligne*. Dans cette expérience, les tuteurs (étudiants en Master 2 FLE) ont manifesté en

général la volonté de ne pas décourager les apprenants par trop de commentaires évaluatifs et, la plupart du temps, ont souhaité privilégier la communication. Ils ont donc souvent utilisés la combinaison de commentaires évaluatifs avec des passages plus personnels, à valeur socio-affective. C'est aussi la technique que nous avons choisie, car elle nous semble la plus adéquate pour combiner les dimensions sociale et pédagogique. De plus, « l'écrit permet ce "mélange des genres", de manière peut-être moins confuse que l'oral, du fait de sa permanence (on dispose de tout son temps pour lire) et de sa structuration dans l'espace » (Mangenot & Zourou, 2007a, paragr. 37).

Dans l'exemple suivant, tiré d'un forum destiné au partage de chansons en français, mon commentaire a pour but d'alimenter le fil de discussion, et de faire découvrir une autre chanson à l'apprenant, qui semble d'ailleurs l'avoir appréciée :

 **Jeanne** · 6 mars 2015 at 12:20  
Voici un choix très original, Görkem !

J'aime bien... L'instrumentation rappelle la musique berbère du Maghreb. D'ailleurs, les parents d'Areski Belkacem étaient kabyles d'Algérie. Le mélange des voix est intéressant. Il y a une véritable recherche musicale. On sent la liberté des années 60...

Areski a aussi travaillé avec Jacques Higelin. Tu connais ? Dans le même style, avec mélange des voix et paroles délirantes, "Tiens j'ai dit tiens" de Jacques Higelin :



[Répondre](#) | [Modifier](#) | [Supprimer](#)

 **Görkem Daşkan** · 6 mars 2015 at 13:36  
Dommage que je ne le savais pas avant. Sa musique m'a tout de suite parlé. (Est-ce que je peux dire ça ?)

Figure 3 – Extrait d'un forum : implication du tuteur et dimension psycho-affective

Ainsi, les tuteurs tentent de créer une proximité psycho-affective avec les apprenants afin que ceux-ci se sentent impliqués dans les échanges. Bourdet (2006) insiste sur la « fonction d'orientation » du tuteur, et la capacité « d'imagination [qu'il doit avoir] pour se projeter à la place de l'autre et se décentrer dans une empathie maximale (Rogers 1973) afin d'apprendre à voir » (p. 42). Cette « empathie » est nécessaire pour manifester aux apprenants que l'on est proche d'eux, que l'on partage des intérêts communs ; elle renvoie également à une démarche interculturelle (thème que nous développons un peu plus loin), qui vise à faciliter la communication malgré les différences socio-culturelles, et même à utiliser celles-ci comme source d'échanges et d'enrichissement.

### 3.1.2. Les caractéristiques sémio-pragmatiques et énonciatives des forums

Il semble que les forums possèdent certaines caractéristiques intéressantes à exploiter dans le cadre de la socialisation des apprenants. Mangenot (2004) en détermine quatre : le caractère écrit, asynchrone, public et structuré des échanges. Par ailleurs, Marcoccia (2004), reprenant la théorie de Baym (1998), qualifie les forums de « dispositifs hybrides de communication interpersonnelle de masse » (paragr. 11), car « ils permettent à la fois l'échange interpersonnel (A répond à B) et la communication de masse (A poste un message lisible par un nombre potentiellement illimité d'internautes) ». En effet, le caractère "polylogal" des forums permet d'intégrer à l'échange toute personne qui souhaite intervenir. Chaque message est "multi-adressé", et par là, concerne tout le monde, mais personne en particulier ; le polylogue tolère donc un engagement minimal (Marcoccia, 2004). Toutefois, la possibilité de répondre à un message en particulier permet de personnaliser l'échange. Pour cela, l'ordre et l'organisation des commentaires sont primordiaux : à chaque fois que l'on crée une page « forum » dans Ning, il faut veiller à choisir l'option « threaded », afin d'avoir la possibilité de répondre à un message (alors que le mode « flat » ne le permet pas), et pour que les réponses apparaissent directement à la suite des messages auxquels elles font référence. Mangenot (2004) explique que les fils de discussion sont une manière de structurer (de manière thématique et chronologique) les interactions. Soubrié (2008) mentionne d'ailleurs le fait qu'un thème clairement annoncé dans le titre du forum a tendance à engendrer plus de participation. Il convient donc de faire attention à la lisibilité des discussions. Nous avons tenté, pour notre part, de créer des titres à la fois suffisamment larges pour concerner tout le monde et assez expressifs pour attirer l'attention (*cf.* quelques exemples en annexe 3).

Même si l'écrit est en général plus rassurant que l'oral, les échanges sur forums posent certains problèmes. On a vu que le multi-adressage avait tendance à moins impliquer les éventuels interlocuteurs (Marcoccia, 2004). Par ailleurs, le caractère public peut engendrer des problèmes de face et être source de blocage (Mangenot, 2004). Mais, même lorsqu'ils n'interviennent pas, les apprenants ont pu lire les messages des autres et en profiter du point de vue cognitif. C'est ce que montrent des questionnaires d'étudiants cités par Mangenot (2004), où on apprend que les étudiants qui n'ont pas osé publier considèrent avoir tiré profit de la lecture des forums. Il s'agit de participants passifs, des "lurkers", qui lisent les échanges sans intervenir. En présentiel aussi, on a souvent affaire à

des élèves “muets”. Il est probable que ces élèves aient plus de facilité à surmonter leur timidité par écrit, et à distance. C’est ce que fait remarquer Mangenot (2004) :

Concernant la participation, des études américaines (Kern, 1995, *p. ex.*) montrent qu’une meilleure distribution de la parole est obtenue dès que l’on utilise des modalités collectives autres que l’oral, celui-ci ayant d’une part un effet paralysant sur les plus timides et d’autre part un caractère quantitativement limité, la durée d’une séance de travaux dirigés étant inextensible.

L’anonymat peut aussi poser des problèmes. L’un de nos apprenants s’est inscrit sur Ning sous le pseudonyme de « Jan Jak Russo » (orthographe turquisée de Jean-Jacques Rousseau), ce qui a déstabilisé les interlocuteurs :



Figure 4 – Discussion dans un forum (partie « groupe ») : le problème de l’anonymat

De manière générale, on se sent plus impliqué lorsqu’on est en mesure d’identifier et de visualiser ses interlocuteurs. C’est pour ça que nous insistons auprès des apprenants pour qu’ils complètent leur profil (s’ils ne mettent pas leur photo, l’image de profil est par défaut la Joconde).

Le phénomène de socialisation est visible du point de vue énonciatif. Tout d’abord, on observe une implication personnelle de la part des étudiants, qui s’expriment à la première personne, utilisent de nombreux verbes d’opinion, des signes de ponctuation et des *smileys* visant à créer un effet de proximité, et un registre parfois familier (*cf.* 3.1.1). L’usage de la deuxième personne du pluriel, même s’il est parfois rhétorique, montre que les lecteurs potentiels sont pris en compte (par exemple, dans un forum sur la cuisine, un étudiant dit : « Je peux partager une astuce avec vous »). On remarque aussi des

expressions comme « Bonjour à tous ! », « J'espère que tout le monde va bien », etc. Certains étudiants n'hésitent pas à parler de leur vie personnelle, même si cela n'a pas de rapport avec le sujet (l'intervention ci-dessous est tirée d'un forum sur les médecines alternatives ; on y observe une abréviation qui rend ce message encore plus informel) :



Figure 5 – Extrait d'un forum : apprenant parlant de sa vie intime

Le simple fait que les participants lisent les interventions précédentes avant de publier leur message, et qu'ils s'y réfèrent, montre qu'un lien se crée, et que chacun participe à une même « volonté d'élaborer un objet (texte ?) collectif harmonieux » (Mangenot, 2004, p. 6). Selon Mangenot (2004), « la permanence de l'écrit [...] fait du forum l'équivalent d'un texte en perpétuelle voie d'enrichissement » (p. 2). Voici une intervention de Görkem, tirée d'un forum sur les bandes dessinées. Il avait déjà posté un commentaire mais, suite au message d'un autre apprenant, il écrit à nouveau pour reprendre les références mentionnées et compléter le propos :

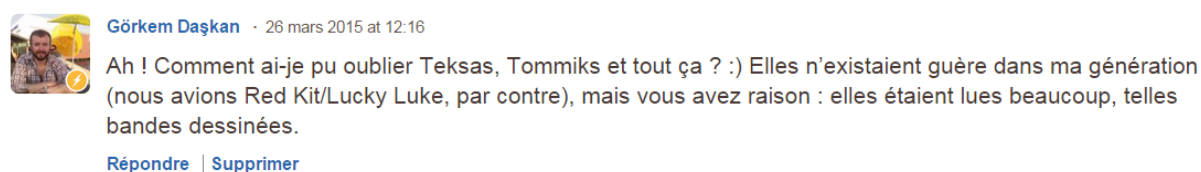


Figure 6 – Extrait d'un forum : intervention d'un apprenant qui reprend et complète le propos d'un autre apprenant

Dans un autre forum, dédié au partage de chansons francophones, Görkem, encore une fois, donne des informations complémentaires sur une chanson postée par un autre apprenant, et remercie celui-ci pour le « moment nostalgique » :

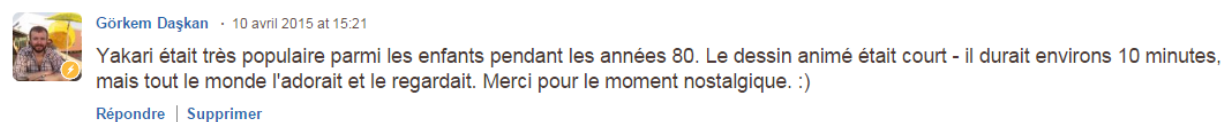


Figure 7 – Extrait d'un forum : un apprenant réagit au message d'un autre apprenant et le remercie

Cependant, Marcoccia (2004) remet en question le fait qu'un forum constitue une véritable conversation (notamment à cause de la dispersion thématique qui a parfois lieu sur les forums, à cause de l'extension indéfinie de la durée de l'échange, et à cause de

l'indétermination des personnes qui y participent), et parle plutôt de « conversations discontinues » (paragr. 17), reprenant les théories de Goffman et de Kerbrat-Orecchioni. Il propose la définition suivante :

On peut alors définir les forums de discussion comme des polylogues discontinus médiatisés par ordinateur, qui, comme tout polylogue, sont des conversations qui favorisent la fragmentation, l'émergence et la bifurcation de sous-groupes conversationnels (Parker, 1984 : 48). En d'autres termes, les forums de discussion sont des dispositifs qui permettent l'émergence de conversations focalisées dans un espace d'interaction faiblement focalisée (de Fornel, 1989 : 33). (paragr. 18)

En effet, on a pu observer dans nos forums des sortes de « sous-conversations », qui se tissent entre deux ou trois personnes, et qui ne sont pas toujours en lien direct avec le sujet du fil de discussion. Ainsi, dans un forum sur les films français, un apprenant et une enseignante parlent d'un film en particulier, et se donnent rendez-vous pour le voir ensemble :

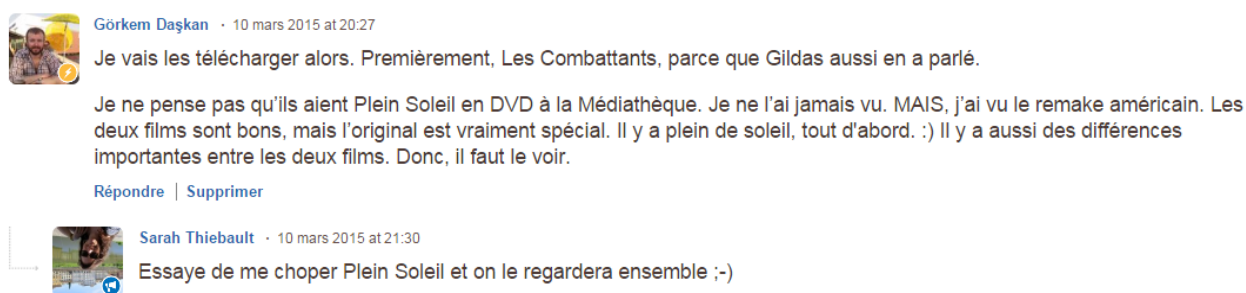


Figure 8 – Extrait d'un forum : exemple de « sous-groupe conversationnel »

Bien sûr, comme l'objectif est aussi de pratiquer la langue, on observe très souvent des digressions d'ordre métalinguistique :



Figure 9 – Extrait d'un forum : exemple de digression métalinguistique

Comme nous l'avons exposé plus haut, le mélange des genres (réflexions métalinguistiques et commentaires personnels) ne nous semble pas représenter un problème, et les apprenants semblent aussi s'en accommoder, mélangeant eux-mêmes remerciements pour les corrections qu'on leur apporte et propos sur la thématique du forum, comme dans

l'exemple suivant (ici, l'apprenant fait allusion à un rite traditionnel de guérison et de protection contre les piqûres de scorpion, le thème du forum étant « Les médecines alternatives ») :



Figure 10 – Extrait d'un forum : remerciement pour les corrections et poursuite de la discussion

Il semble donc que les commentaires sur la forme ne nuisent pas au bon déroulement de la communication. Par ailleurs, les « sous-groupes conversationnels » dont parle Marcoxia (2004) ne sont pas un obstacle au fait que tout le monde puisse participer à la discussion ; après ces digressions, la discussion à propos du thème principal poursuit son cours. Ce n'est qu'une marque de socialisation supplémentaire : comme dans les relations interpersonnelles non médiatisées, toutes les personnes formant un groupe n'entretiennent pas forcément le même type de lien ; certaines peuvent donc former des sortes de « sous-groupe » où le degré d'intimité est plus fort.

En dernier lieu, on assiste à la constitution progressive de référents et de codes communs, même si cela prend beaucoup de temps. Par exemple, après plusieurs allusions au problème récurrent de ponctuation de l'un des apprenants, Erkan, ce sujet s'est transformé en blague :

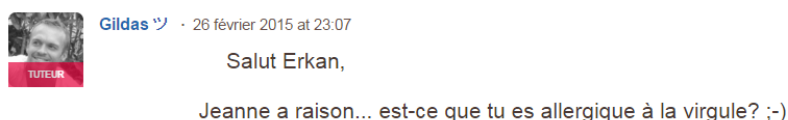


Figure 11 – Extrait d'un forum : plaisanterie de la part du tuteur

L'apprenant l'a d'ailleurs pris avec humour :

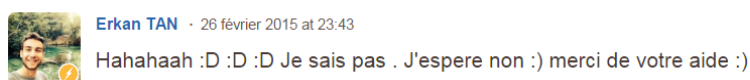


Figure 12 – Extrait du même forum : réaction de l'apprenant à la plaisanterie

On voit donc, à travers ces marques énonciatives, qu'un certain type de socialisation se crée. Le forum, avec ses spécificités telles que le caractère écrit et asynchrone, public et structuré, confère aux interventions une forme particulière, entre formel et informel, relevant d'un échange parfois focalisé et adressé à une personne en



particulier, parfois général et adressé à tous... Par ailleurs, tout passe par les mots et subit l'effet du temps et de la distance. L'absence des marques non verbales et para-verbales qui caractérisent normalement une interaction en face-à-face donne un caractère particulier à l'interaction à distance (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006) – même si elles sont partiellement compensées par des marques énonciatives telles que l'utilisation de la ponctuation et des *smileys*. Lamy (2001, cité par Mangenot, 2004), montre comment la dimension socio-affective ne peut passer que par une « élaboration textuelle collective », dans laquelle le tuteur doit trouver sa place :

Le pédagogue en ligne doit [...] se construire par l'unique biais du discours un rôle nouveau, prenant en compte les propriétés matérielles de l'outil (interface, utilisation de l'espace et du temps) ainsi que les « comportements » autant cognitifs que socio-affectifs d'une communauté d'apprentissage créée elle aussi de toutes pièces par un ensemble de discours. (p. 4-5)

### ***3.2. Objectif pédagogique et langagier***

La plateforme a bien sûr un objectif pédagogique, puisqu'elle est utilisée en complément des cours de français de l'Institut. Chaque conversation, chaque document mis en ligne, chaque question d'ordre technique ou métalinguistique, sont autant d'occasions pour pratiquer la langue.

#### **3.2.1. Pratique de la langue**

La plateforme propose des ressources diverses. Nous avons créé une page « Je découvre », qui comprend différents thèmes tels que : jeux, l'actualité en français, chanson francophone, lire en français, humour, etc. Pour chaque thème, des documents sont présentés (certains sont régulièrement mis à jour, puisque nous avons intégré à la page des canaux sociaux, au contenu changeant). Il peut s'agir de textes, de documents audio ou vidéo, permettant ainsi de travailler les différentes compétences de compréhension. La distance apporte ici un grand bénéfice : l'apprenant peut lire ou écouter à loisir le document, l'étudier à son rythme (en faisant éventuellement des pauses s'il s'agit d'un document audio ou vidéo). D'un point de vue plus scolaire, nous proposons une partie « J'apprends », où nous invitons les apprenants à faire des tests ou bien des exercices. Nous avons utilisé le site [learningapps.com](http://learningapps.com) pour trouver des exercices adaptés et aussi en créer de nouveaux. Ces exercices sont classés selon les niveaux de l'Institut, et selon les compétences et les points grammaticaux qu'ils permettent de travailler, afin de permettre une meilleure visibilité aux apprenants et une meilleure individualisation de leur parcours (chacun choisissant les exercices qu'il souhaite faire selon ses difficultés). Un service de

tutorat en ligne est aussi organisé : l'apprenant peut prendre rendez-vous en remplissant un formulaire en ligne (créé via « Google Forms »), dans lequel il peut choisir entre les plages horaires proposées, et doit préciser certaines informations personnelles, ainsi que le thème ou le point de grammaire qu'il souhaite travailler. L'entrevue avec le tuteur s'effectue par vidéo (sur « Hangout »).

L'utilisation de la plateforme permet une augmentation du temps d'exposition à la langue et multiplie les occasions pour les apprenants de pratiquer le français dans des situations diverses, plus ou moins formelles. Albero (2000) insiste sur l'importance du lien social dans tout apprentissage et explique que « la multiplicité des échanges, qu'ils soient centrés sur les contenus, les processus et les procédures ou bien sur la dimension psycho-affective des apprentissages, fait partie intégrante de la formation que celle-ci les formalise ou non » (p. 11). Dans leur page « Groupe » (correspondant à leur classe), les apprenants se trouvent plus ou moins dans la même situation formelle qu'ils ont en classe, puisqu'ils savent que leurs productions sont lues (et corrigées) par leur enseignant. Dans les forums, il s'agirait plutôt d'une situation d'apprentissage non formel, tel que défini dans les *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels* (CEDEFOP, 2009) :

Apprentissage non formel : Apprentissage intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas toujours explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources), mais comportent un important élément d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant. (p. 82)

Il arrive aussi que se produisent des situations d'apprentissage informel, qui n'est, lui, « ni organisé, ni structuré », et « possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant » (p. 82). C'est le cas notamment des conversations par messagerie instantanée que j'ai pu avoir avec certains apprenants, qui n'étaient stimulées que par la simple curiosité et le plaisir de discuter, et qui, incidemment, pouvaient contenir des remarques métalinguistiques. Voici un exemple où l'utilisation des parenthèses (par moi ainsi que par l'apprenante) montre que la correction linguistique reste secondaire par rapport au déroulement de la communication :

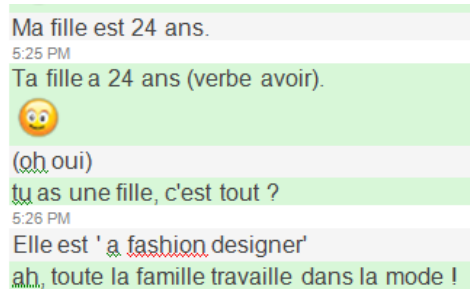


Figure 13 – Extrait de chat : prépondérance du contenu par rapport à la forme

Lors d'une autre occasion, j'ai eu une discussion plutôt intime avec une élève que je ne connaissais pourtant pas du tout. Nous avons parlé de nos vies personnelles et du fait que son petit ami vivait en Suisse et elle en Turquie :

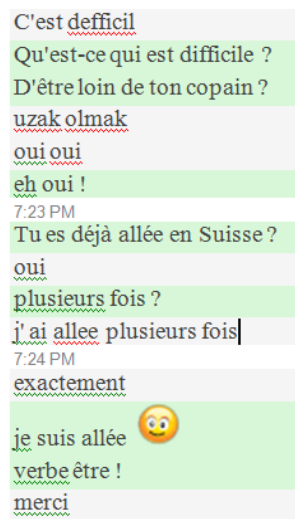


Figure 14 – Extrait de chat : exemple de discussion informelle

L'échange par messagerie instantanée étant privé et adressé à un destinataire déterminé, il entraîne un plus fort degré d'intimité et, par conséquent, prend facilement un caractère plus informel. Dans un mémoire sur les interactions par messagerie instantanée, Bibauw (2007) insiste sur le rôle social du chat :

La finalité de ces conversations est, à de rares exceptions près, interne, à savoir que les interactions « visent le plaisir de l'échange » et ont pour objectif « l'entretien et l'approfondissement des liens sociaux » (Traverso 2005 : 19). (p. 19)

Par ailleurs, l'échange par messagerie instantanée n'a pas d'objectif prédéfini ; il est « gratuit » dans la mesure où il « n'a ni sujet ou thème fixé d'avance, ni but avoué autre que celui de converser » (André-Larochebouvy, 1984, cité par Bibauw, 2007, p. 39). Les différentes rubriques de la plateforme et les différents outils de communication disponibles

offrent donc à l'apprenant des situations de communication diversifiées, qui permettent plusieurs types d'apprentissage, formel, non formel et informel.

En outre, l'un des avantages majeurs de la plateforme est de donner la possibilité aux apprenants de pratiquer l'interaction écrite, une compétence difficilement abordable de façon naturelle en présentiel, et trop souvent négligée. C'est en tout cas ce que soutient Nissen (2007) :

Une autre forme de communication est également favorisée par le mode distantiel : la communication écrite. Elle est généralement oubliée dans les référentiels des compétences et notamment dans le cadre européen commun de référence pour les langues, mais bien présente dans la réalité professionnelle par exemple. (paragr. 20)

Cette critique peut sembler sévère : le *CECRL* prend en compte quatre « activités langagières », relevant de la production, de la réception, de l'interaction et de la médiation, chacune « étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit » (p. 18). L'interaction écrite est donc prise en compte. Mais, en effet, le *CECRL* n'y consacre à proprement parler qu'une page, où sont évoqués seuls quatre types de situations d'interaction écrite (« échanger des notes », « correspondre par lettres », etc.) dont, en dernier lieu, « participer à des forums en-ligne et hors-ligne » (p. 68). On peut se demander ce que veut dire cette dernière expression, « forums hors-ligne ». Quant à l'interaction par messagerie instantanée, elle n'est pas mentionnée. Il est vrai qu'à l'époque de la publication du *CECRL*, en 2001, l'usage des nouvelles technologies était moins répandu et les services de messagerie instantanée commençaient tout juste à se développer (*Yahoo! Messenger* a été lancé en 1998 et *MSN Messenger* en 1999). Les auteurs du *CECRL* prévoyaient cependant que ce domaine allait prendre de l'importance :

Compte tenu de la sophistication croissante des logiciels informatiques, la communication interactive entre l'homme et la machine est appelée à jouer un rôle de plus en plus important dans les domaines public, professionnel et éducationnel, voire dans le domaine personnel. (p. 68)

Il y a fort à parier que, si le Conseil de l'Europe publie un jour une nouvelle version du Cadre ou bien une série d'ajouts, les compétences liées à l'interaction écrite seront considérées plus en détail car ce type de communication est à présent prépondérant dans la vie de tous les jours.

### 3.2.2. Avantages cognitifs

De nombreuses recherches ont montré l'importance de la dimension sociale dans l'apprentissage. Mondada et Pekarek Doehler (2000) expliquent qu'un tournant conceptuel s'est produit dans le domaine de la recherche acquisitionniste au cours des dernières décennies : « L'idée d'un individu intériorisant des compétences langagières spécifiques a laissé progressivement sa place à celle d'un locuteur interagissant avec d'autres interlocuteurs et s'appropriant ainsi progressivement des ressources communicatives variables et fonctionnelles » (paragr. 3). Cette dernière conception rejoint d'une certaine façon la perspective actionnelle adoptée par le *CECRL*, dans laquelle l'apprenant (et plus globalement, tout usager d'une langue) est considéré comme un « acteur social » qui développe des compétences langagières et les mobilise dans différentes situations de communication, en tenant compte du contexte et des conditions : « Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (p. 15).

Le lien qui existe entre interaction et acquisition a été mis en évidence par Vygotski qui, selon les termes de Mondada et Pekarek Doehler (2000), considérait « l'acquisition d'une langue – qu'elle soit première ou seconde – [comme] un processus socio-cognitif ancré dans l'emploi instrumental, c'est-à-dire finalisé, de la langue au sein des interactions entre êtres humains » (paragr. 4). Vygotski envisageait donc l'interaction « comme un facteur qui structure la forme et le contenu du développement cognitif aussi bien que langagier » (paragr. 4). Si l'on suit ces théories, l'interaction doit être appréhendée comme une composante indispensable de l'apprentissage. C'est ce que soutient également Alberio (2000) :

Que celle-ci ait une fonction reconnue d'initiation ou d'aide à la compréhension de contenus, à l'acquisition de compétences cognitives et de maîtrise technique ou qu'elle ait une fonction, moins souvent prise en compte, de conseil méthodologique ou de soutien psychologique, l'interaction humaine est indispensable à l'autostructuration des connaissances et à la construction de l'image de soi en tant qu'apprenant efficace. (p. 11)

La plateforme, de par les possibilités d'interaction qu'elle offre et de par la variété des situations de communication qui s'y produisent, peut être un outil très profitable en ce sens.

En outre, les caractéristiques sémio-pragmatiques des forums, que nous avons mentionnées plus haut en nous basant sur les analyses de Mangenot (2004) et de Marcoccia

(2004), ont une influence sur le processus d'apprentissage. La permanence de l'écrit permet une certaine mutualisation des savoirs. Mangenot (2004) remarque :

Dans le cas d'un travail par groupes, cette permanence de l'écrit constitue un atout important en ce qu'elle pallie la perte d'information inhérente aux discussions orales : le système informatique joue alors le rôle d'une mémoire collective permettant l'élaboration d'un objet de pensée plus complexe. (p. 6)

De plus, « le fait de “publier” leur contribution amène également les étudiants à être plus attentifs aux dimensions pragmatiques de leur écrit » (Mangenot, 2004, p. 7). Cela permet une réflexion plus approfondie et, qui plus est, interactive et sociale, grâce au caractère public et multi-adressé des échanges. Toute production est destinée à tout le monde et chaque correction, bien que ciblée, est consultable par tous... Ainsi, chacun apprend de tous, et à son rythme (ce n'est pas comme dans une situation de classe où certaines explications risquent d'échapper aux plus lents). Par ailleurs, le caractère structuré des forums permet un archivage clair qui facilite la compréhension et favorise leur usage à des fins cognitives. C'est pour cela que Mangenot (2004) parle d'« extériorisation » et de « partage de la cognition » et considère le forum comme « un texte en perpétuelle voie d'enrichissement » (p. 2). Pour Marcoccia (2001, cité dans Marcoccia, 2004), un forum est « un document numérique dynamique, produit collectivement de manière interactive » (paragr. 5).

L'évolution des conceptions sur l'acquisition des langues et l'apparition de théories telles que la « cognition située », « partagée » ou « distribuée », ont permis de mettre en avant « le rôle que jouent l'environnement technique et humain dans la (co)construction des connaissances » (Soubrié, 2005, p. 3). En effet, comme le développe Linard (2002) :

Les sujets ne peuvent pas agir, penser ni apprendre isolément en dehors de l'apport et de la stimulation de leurs semblables : parce que les exigences du corps social débordent rapidement leurs capacités naturelles et qu'il est rare qu'ils accèdent spontanément au métaniveau des règles, des concepts et de l'analyse réflexive. Ce n'est pas seulement dans l'action et le plaisir "d'être auteur de" (Piaget), mais dans l'interaction avec autrui (Vygotski, Wallon, Bruner) que s'alimentent le sens, la motivation et la poursuite de l'effort d'apprendre. (p. 6)

Le groupe fonctionne comme un agent de motivation, et les interactions en ligne ont un intérêt cognitif indéniable. Cordina (2012) parle d'un phénomène de « vicariance », c'est-à-dire que les membres du réseau apprennent par observation et imitation, ce qui les rend « capables d'acquérir des comportements ou des savoir-faire sans avoir à les élaborer graduellement par un processus d'essais et d'erreurs » (p. 13). La plateforme permet

d'entrevoir la mise en place d'un apprentissage « entre pairs » où les contenus d'apprentissage ne seraient plus seulement transmis de manière unilatérale par l'enseignant, mais « co-construits » par les apprenants.

Par ailleurs, comme on l'a souligné précédemment, la plateforme permet des apprentissages de type formel, non formel et informel. Ces deux derniers types d'apprentissage sont de plus en plus mis en exergue par les chercheurs car ils permettent d'apprendre dans une situation contextualisée, et en interaction avec d'autres. Il ne s'agit plus seulement de mémoriser des savoirs scolaires et de les reproduire de manière systématique, mais de mobiliser des compétences en lien avec des situations réelles. Selon Deschryver (in Charlier & Henri, 2010), on tend à passer à une « logique d'ouverture et de mobilisation des acquis “dans le monde”, c'est-à-dire une logique de développement de compétences » (p. 184). Cette tendance est confirmée par le *CECRL*, bien sûr, mais aussi par d'autres écrits officiels tels que le rapport de la direction générale Education et Culture de la Commission Européenne publié en 2008 (cité par Charlier, in Charlier & Henri, 2010), qui encourage l'apprentissage tout au long de la vie et réfléchit aux possibilités d'articulation entre apprentissage formel et informel. Deschryver (*ibid.*) soutient qu'Internet, et notamment le Web 2.0, qui « simplifie les méthodes d'apprentissage actif et collaboratif et constitue une ressource presque inépuisable » (p. 183), donne de multiples occasions d'apprentissage informel, ce qui va dans le sens du développement des compétences en contexte.

### ***3.3. Développement des compétences interculturelles***

Si « tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée » (comme il est écrit dans le *CECRL*, p. 41), il est inévitablement lié à des normes socioculturelles. Apprendre une langue ne se réduit pas à assimiler des faits grammaticaux et syntaxiques ; on admet aujourd'hui communément qu'il existe d'autres dimensions, méta et extralinguistiques. Le *CECRL* rappelle qu' « il convient de garder à l'esprit le fait que le développement de la compétence à communiquer prend en compte des dimensions autres que purement linguistiques » (p. 12). Ainsi, il divise la « compétence à communiquer langagièrement » en trois grandes composantes : linguistique, pragmatique (qui renvoie à l'organisation du discours) et sociolinguistique, composante qui a trait à la capacité du locuteur à adapter son discours en fonction des normes sociales qui caractérisent la communication dans une culture donnée, et qui comprend la connaissance des règles de

politesse, des types de relations interpersonnelles et des comportements qui y sont liés, des différences de registre de langue, etc. Lorsque cette compétence sociolinguistique est complètement acquise (niveau C2), le locuteur doit être en mesure de jouer « le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques » (*CECRL*, p. 95).

Il apparaît donc du devoir de l'enseignant d'aborder la dimension socioculturelle de la langue. Or, il ne suffit pas de transmettre des savoirs sur la culture d'un pays donné, car « l'addition de faits culturels pris isolément est aussi inefficace pour l'approche d'une culture que la mémorisation de mots hors contexte pour l'apprentissage d'une langue » (Abdallah-Preteille, 2010, p. 54). Pour reprendre la distinction établie par Abdallah-Preteille (2010), il convient de transmettre une « culture en acte », et non de présenter la culture comme un objet. Pour ce faire, elle recommande d'adopter une « approche interculturelle » qui se base sur un « humanisme du divers » (2011) : « il s'agit d'apprendre à passer du stade descriptif à la compréhension des processus en s'appuyant sur des savoirs mêlés » (p. 96). Il ne s'agit pas d'adopter telle quelle la culture cible, mais d'accepter la diversité et d'avoir un regard ouvert à l'altérité. Cela rejoint la définition de « locuteurs interculturels » (“intercultural speakers”), donnée par Byram et Fleming (1998), comme des personnes capables de : « establish a relationship between their own and the other cultures, to mediate and explain differences – and ultimately to accept that difference and see the common humanity beneath it » (cité par Liaw, p. 59, 2006). C'est aussi ce que les auteurs du *CECRL* conseillent :

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. (p. 9)

Les éléments qui composent les « aptitudes et les savoir-faire interculturels » sont ainsi détaillés :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère
  
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
  
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
  
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. (p. 84)



On peut dire que les échanges permis par la plateforme sont favorables au développement de ces savoir-faire, puisque « la compétence interculturelle est dans une grande mesure la capacité à être acteur de sa propre culture en interaction avec d'autres » (Huber-Kriegler *et al.*, 2007, p. 9). Les interlocuteurs sont de différentes nationalités : il y a plusieurs Français (les tuteurs et les enseignants), une grande majorité de Turcs, et quelques autres nationalités (Etats-Unis, Serbie, Azerbaïdjan). La plupart des discussions portent sur des thèmes quotidiens, sur les goûts, etc., ce qui amène souvent les apprenants à mettre en avant certaines différences culturelles. Dans le forum intitulé « Avez-vous déjà visité la France ? », une étudiante a raconté son séjour à Lyon :

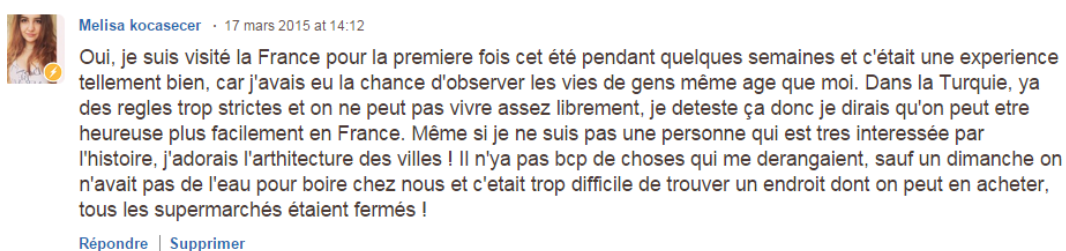


Figure 15 – Extrait d'un forum : l'apprenante entame une réflexion sur les différences culturelles entre le France et la Turquie

Elle fait une comparaison entre les « règles » de la France et de la Turquie. Même si elle caricature un peu la situation, l'expression « je dirais que » montre qu'elle est consciente d'exprimer un avis subjectif. Elle évoque aussi le fait que tous les magasins étaient fermés le dimanche (différence culturelle avec la Turquie). Il semble qu'elle n'ait pas apprécié cette situation. Un commentaire de Gildas lui rappelle qu'il s'agit d'un fait lié à la culture et à l'histoire du pays :

Oui le dimanche en France, c'est particulier, jour de repos. :) Je suis content que ça t'ait plu ton séjour en France.

Figure 16 – Extrait du même forum (suite de la discussion) : le tuteur tente de faire mieux accepter la différence culturelle

Ensuite, j'ai pu lui signaler un autre fait intéressant :

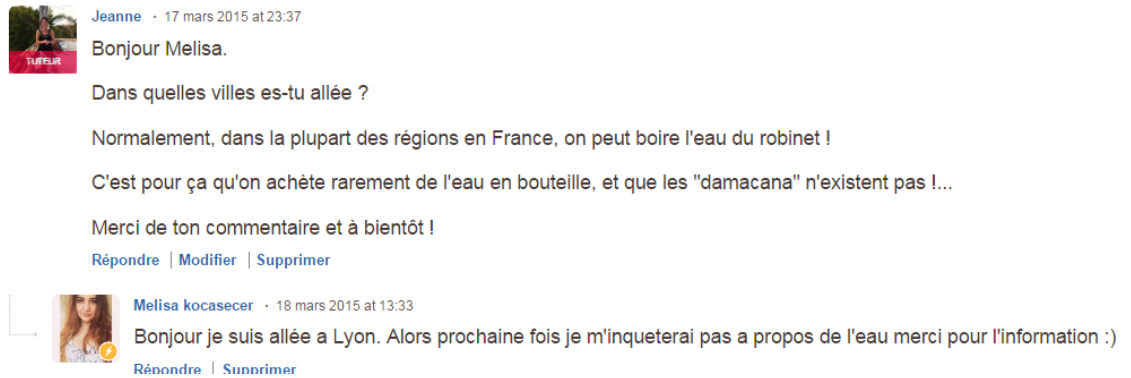


Figure 17 – Extrait du même forum (suite de la discussion) : poursuite de la réflexion sur les différences culturelles

Dans le forum intitulé « Les médecines alternatives », un étudiant a raconté une séance traditionnelle d'« efsun », un rite pratiqué en Turquie qui a pour but de conjurer un mal (une brûlure, des verrues, etc.). Emin racontait en détails comment le guérisseur avait procédé pour le protéger des piqûres de scorpion. Ce récit était particulièrement intéressant du point de vue culturel. Cela a été l'occasion pour moi de faire un parallèle avec les coupeurs de feu, et autres guérisseurs, qui existent encore dans certaines régions de France. Il m'a semblé intéressant de montrer une face cachée de la France, loin des images préconçues des apprenants, qui imaginent souvent la France comme un pays très cartésien, moderne et aseptisé.

On ne peut pas dire que les échanges observés sur la plateforme sont « interculturels » en soi (rappelons que « l'interculturel ne correspond pas à un état, à une situation mais à une démarche, à un type d'analyse », Abdallah-Preteceille, 2011, p. 99), mais il semble que ces discussions peuvent amener les apprenants à réfléchir sur leur propre culture en rapport avec d'autres cultures. Le fait d'interagir avec des locuteurs natifs confronte les apprenants à des codes socioculturels différents des leurs, dans le contenu des discours, mais aussi dans les normes énonciatives et les relations interpersonnelles. Certains apprenants font bien preuve d'une décentration et d'un regard critique sur les deux cultures - ce que Byram (1997) appelle *critical cultural awareness*, en d'autres termes le « savoir-s'engager », qui « fait appel à des aptitudes d'évaluation critique [...] des deux cultures et d'engagement à négocier des compromis pour soi-même et avec les autres » (Audras & Chanier, 2008, paragr. 6). En témoigne le message suivant, où Görkem, tout en rappelant qu'il n'est pas spécialiste de la question, donne son avis sur l'adoption d'une loi interdisant les châtiments corporels envers les enfants, qui n'existe ni en France, ni en Turquie :



Görkem Daşkan · 6 mars 2015 at 0:38

Je ne suis un expert ni de la loi ni de la façon dont elle est pratiquée en France, mais théoriquement, ce que le Conseil de l'Europe impose à la France sonne juste pour moi. Je suis pour tout ce qui contribue à améliorer les droits des enfants, parce que si l'un des prérequis pour une démocratie est le niveau des droits des minorités, l'autre est celui des enfants. Comme je l'ai écrit ci-dessus, je ne connais pas les détails, mais on sait très bien que la violence à l'école conduit à l'agression dans la vie future des enfants. C'est un fait universel. Je souhaiterais que mon pays, par exemple, sérieusement considère ce que la Cour européenne des droits de l'homme conseille sur les droits des enfants en Turquie.

Figure 18 – Extrait d'un forum : décentration et évaluation critique de la part d'un apprenant

### ***3.4. Objectifs métacognitifs et autonomisation***

Comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre, le public turc a tendance à être particulièrement dépendant de l'enseignant. On a vu que cela pouvait être lié aux pratiques pédagogiques du pays. Certains apprenants, même parmi les adultes, se sentent perdus lorsque l'enseignant n'est pas derrière eux pour les encourager et les corriger ; dès qu'ils produisent un énoncé, ils ont besoin d'un feedback immédiat. D'où leur manque de persévérance lorsqu'ils se retrouvent seuls à la maison : de nombreux apprenants ne font pas leurs devoirs, non pas par manque de motivation, mais parce qu'ils se sentent désemparés dès qu'ils n'ont plus à leurs côtés la figure de référence que représente à leurs yeux l'enseignant. Nous avons pensé qu'une plateforme en ligne était un bon moyen de maintenir une sensation de « présence à distance » (Weissberg, 2001 ; Charlier *et al.*, 2006), ou un « sentiment de présence » (Jacquinot-Delaunay, 2001), afin d'encourager et de rassurer l'apprenant lorsqu'il travaille en dehors des cours. Lorsqu'il se connecte sur la plateforme, que ce soit pour faire un exercice, pour participer à une discussion ou pour mettre en ligne un devoir, l'apprenant voit les marques de présence laissées par les autres participants. Il peut contacter son professeur, ou bien un tuteur ou un camarade de classe, soit par chat (si ceux-ci sont connectés) soit via la messagerie interne, pour poser une question, demander de l'aide pour faire ses devoirs, etc. Un service de tutorat (*cf.* 3.2.1) est également à sa disposition. Ainsi, l'apprenant, bien que libre dans son utilisation de la plateforme, peut compter sur la présence des autres, puisqu'on sait bien que « sa nature essentiellement sociale et culturelle le rend incapable d'être seul "tout seul" » (Linard, 2002, p. 6). L'idéal est justement de pouvoir être seul « avec les autres » : l'objectif est d'habituer progressivement l'apprenant à savoir demander de l'aide quand il en a besoin. Il s'agit de développer une certaine autonomie psycho-affective (suivant la distinction des différents types d'autonomie faite par Albero, 2000), amenant l'apprenant à « réguler ses émotions », « assumer sa part de responsabilité dans la formation » et « tolérer une relative incertitude » (Nissen, 2007, paragr. 18).

En outre, la liberté de choix favorise la « prise de responsabilité et l'initiative de l'apprenant » (Demaizière, citée par Nissen, 2007) :

il s'agit d'apprendre par soi-même et non de suivre ou subir la parole magistrale ou les choix de l'enseignant sans marge de manœuvre (il ne s'agit nullement d'être seul sans suivi ou guidage pour autant). (paragr. 35)

L'asynchrone et la flexibilité des parcours possibles sur la plateforme sont, en ce sens, des atouts. Soubrié (2008) souligne :

[La] flexibilité [permise par la distance] est très bénéfique dans le cadre d'une formation à dominante présentielle car elle permet de faire prendre conscience aux apprenants que l'activité d'apprentissage ne saurait se limiter au strict cadre de la classe, voire même de l'institution, et de l'intérêt qu'il y a à avoir une pratique réflexive continue. (paragr. 5)

Ce dernier point est indispensable surtout dans l'apprentissage d'une langue. Quelques heures de cours par semaine ne sont pas suffisantes ; il est nécessaire, en dehors des cours, de consulter des ressources en langue cible, de pratiquer les faits langagiers en contexte, avec d'autres locuteurs, etc. La plateforme est là pour faciliter ce travail qui doit être fait en autonomie et est trop souvent négligé par nos apprenants. Cette responsabilisation va dans le sens d'un approfondissement du « savoir-apprendre », l'une des compétences générales mises en évidence dans le *CECRL*, qui consiste à développer des « aptitudes à apprendre » qui « donnent à l'apprenant la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes » (p. 85). L'apprenant, face aux choix qui lui sont proposés sur la plateforme, développe des « aptitudes à l'étude », comme notamment « la conscience, en tant qu'apprenant, de ses forces et de ses faiblesses et la capacité d'identifier ses propres besoins et d'organiser ses propres stratégies et procédures en conséquence » ; il renforce également ses « aptitudes heuristiques », qui lui permettent d'« utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information nouvelle » (p. 86). Ainsi dans le message suivant, Görkem fait appel aux tuteurs pour élargir son vocabulaire :

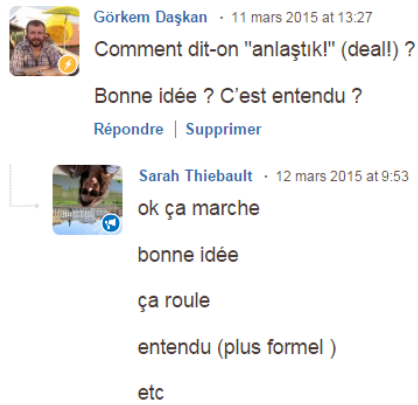


Figure 19 – Extrait d'un forum où l'apprenant fait preuve de « savoir-apprendre »

Voici un autre exemple dans lequel il cherche à vérifier qu'il a bien compris la correction proposée par son enseignante, et émet une analyse métalinguistique :

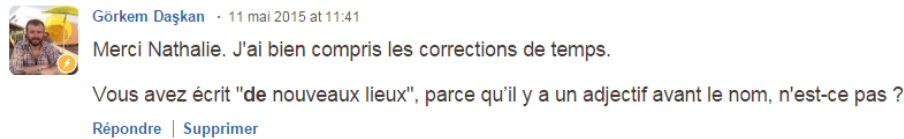


Figure 20 – Extrait d'un forum (partie « groupe ») : analyse métalinguistique de la part d'un apprenant suite aux corrections de son enseignante

Dans un autre forum, un apprenant demande au tuteur de reformuler son feedback afin de bien identifier la nature de son erreur, en vue de progresser :

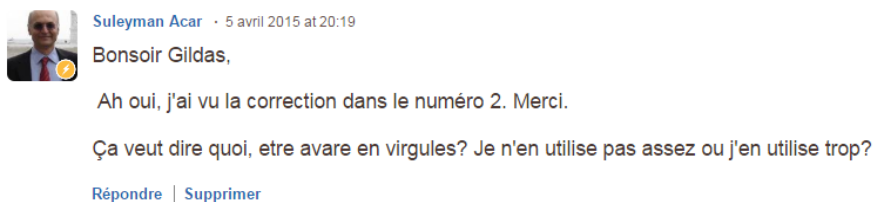
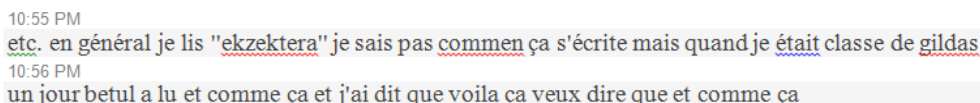


Figure 21 – Extrait d'un forum : un apprenant cherche à identifier ses faiblesses (réflexion métacognitive)

En outre, ces apprenants mettent en oeuvre des aptitudes qui relèvent de l'« autonomie sociale » (toujours selon la typologie d'Albero, 2000), puisqu'ils se montrent capables de « communiquer pour apprendre » (Nissen, 2007, paragr. 18).

On peut postuler que les feedback des tuteurs, qui mêlent explications linguistiques, dont l'objectif est pédagogique, et commentaires personnels, à valeur socio-affective (cf. 3.1.1), amènent les apprenants à se questionner sur leurs savoirs et sur leurs erreurs de manière régulière et décomplexée. Nous avons déjà évoqué les erreurs de ponctuation d'Erkan qui avaient donné lieu à des commentaires de la part des tuteurs,

certaines un peu moqueurs, mais acceptés avec humour par l'apprenant, qui a pu ainsi conscientiser cette faiblesse. Au cours d'un chat avec moi, ce même étudiant est revenu sur une erreur que je lui avais signalée dans un forum (l'usage fautif de l'expression « et comme ça ») et a entamé une réflexion métacognitive à ce propos :



10:55 PM  
etc. en général je lis "ekzektera" je sais pas comment ça s'écrit mais quand je étais classe de gildas  
10:56 PM  
un jour betul a lu et comme ça et j'ai dit que voila ça veux dire que et comme ça

Figure 22 – Extrait de chat : un apprenant mène une réflexion métacognitive suite aux corrections qui lui ont été faites sur un forum

Il se rend compte qu'il confond « etcetera » et « et comme ça », et il retrouve la source de cette erreur (Betül, une autre étudiante, avait dit un jour « et comme ça » à la place d'« etcetera »). On peut dire que les interactions sur la plateforme sont propices à la conduite de réflexions métacognitives et à la mise en place de stratégies d'apprentissage de la part des apprenants.

Par ailleurs, les enseignants peuvent reprendre en présentiel des tâches faites à distance pour que les apprenants mènent une réflexion collective sur ce qu'ils ont appris, sur les manières d'améliorer leurs productions, sur les points qu'ils doivent travailler, etc. Cela peut être l'occasion d'un retour métacognitif sur les compétences développées grâce à la plateforme et celles qu'il leur reste à travailler.

### ***3.5. Un idéal difficile à atteindre : la constitution d'une communauté d'apprentissage en ligne***

Lors de leur navigation sur le réseau social, les apprenants sont amenés à interagir avec des membres qu'ils n'ont jamais rencontrés (qu'ils soient enseignants ou étudiants), mais qu'ils seront probablement en mesure d'identifier par la suite, pendant les pauses de cours ou lors d'événements organisés par l'Institut. Le réseau permet de décroquer les classes, de ne plus restreindre les relations interpersonnelles à des petits groupes, de donner à chacun une place parmi tous les membres de l'Institut. C'est un espace propice aux rencontres et à la création de liens affectifs. On a précédemment exposé la manière dont se tissent les conversations et se crée une certaine socialisation.

Le terme de « communauté » est de nos jours très utilisé, parfois à tort et à travers, tâchons donc d'en rappeler les spécificités pour ne pas le galvauder. Dillenbourg, Poirier et Carles (2003), dans leur analyse du concept de « communauté virtuelle d'apprentissage » et des usages qui en sont faits, recommandent d'ailleurs une « utilisation restrictive du

terme “communauté” » (p. 1). Si l’on s’en tient à la définition du Larousse, il s’agit d’un « ensemble de personnes unies par des liens d’intérêts, des habitudes communes, des opinions ou des caractères communs ». C’est aussi l’une des caractéristiques distinctives retenues par Dillenbourg *et al.* : « les communautés se cristallisent autour d’un intérêt partagé ou d’un but commun » (p. 4). Dans notre cas, on peut soutenir que tous les participants ont un intérêt commun – l’apprentissage du français – et partagent en plus une même expérience – les cours à l’Institut. Par ailleurs, les apprenants évoluent de manière autorégulée sur la plateforme et leur participation n’est soumise à aucune contrainte (sauf si l’enseignant a demandé quelque chose en particulier aux apprenants, ce qui arrive rarement jusqu’à présent puisque peu d’enseignants utilisent la plateforme). Ainsi, le réseau semble répondre également au critère suivant : « la participation à une communauté constitue une forme d’apprentissage libre, informelle, collaborative et contextualisée, guidée par des experts praticiens » (p. 23).

Cependant, le nombre restreint de participants (comme le montrent les statistiques que nous présenterons dans le chapitre suivant) laisse à penser qu’il ne s’agit que des prémices d’une communauté. En effet, Dillenbourg *et al.* soulignent aussi l’importance de « l’intensité des interactions » et nous rappellent que :

Le concepteur d’environnements virtuels (enseignant, formateur, animateur, responsable...) doit faire preuve de modestie. Il est difficile de prétendre créer une communauté, notamment parce qu’il est difficile de créer une forte implication des membres. Comme les communautés émergent de façon spontanée et informelle, elles se créent lentement.

Dans notre cas, on peut tout juste prétendre au renforcement de liens affectifs qui existaient au préalable : on observe que les personnes qui se connaissent et s’apprécient en dehors du réseau ont tendance à interagir entre eux sur la plateforme ; d’ailleurs, la plupart des apprenants actifs sur le réseau font partie de mes anciens élèves ou de ceux de Gildas.

Il faut bien se résoudre à l’idée qu’ « on ne crée pas une communauté, elle se crée » (Dillenbourg, 2003, p. 24). Il nous revient donc d’entretenir les conditions qui favorisent l’apparition des communautés et de tenter d’optimiser le dispositif. Dans le chapitre suivant, nous allons mettre en évidence les points forts et les points faibles du dispositif et esquisser quelques pistes d’amélioration.

## Chapitre 4 – La difficile intégration du dispositif

On l'a dit à plusieurs reprises : l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement n'est pas un gage en soi de l'amélioration de la qualité des cours, ni d'un engagement accru des apprenants dans leur apprentissage. Une plateforme en ligne n'est qu'un outil qui, dans certaines situations, peut se révéler adapté pour servir différents objectifs, comme ceux que nous avons mentionnés dans le chapitre 3. C'est la façon dont cet outil est utilisé qui peut, ou non, le rendre profitable. Par ailleurs, il est impossible d'établir des critères exacts permettant de garantir l'efficacité du dispositif ; de nombreux facteurs entrent en jeu :

Des variables tantôt organisationnelles (coordination entre équipes d'enseignants, modalités d'encadrement, accès aisé ou non à des ordinateurs connectés, etc.), tantôt technico-pédagogiques (existence de tâches, maîtrise des outils informatiques, etc.), tantôt psychologiques (degré de motivation et d'engagement) ou encore institutionnelles (calendriers universitaires, intégration dans le curriculum) peuvent s'avérer cruciales dans le déroulement des échanges entre apprenants à distance (Belz, 2002 ; O'Dowd et Ritter, 2006). (Mangenot et Zourou, 2007b, paragr. 8)

Nous allons nous pencher sur ces différents paramètres et essayer de mettre en évidence les faiblesses de notre dispositif pour, ensuite, proposer des perspectives d'amélioration.

### ***4.1. Retour sur les pratiques : réussites et difficultés***

La plateforme a été rendue publique en août 2014, date à partir de laquelle elle a commencé à être utilisée ponctuellement par quelques groupes-classes ; puis, à partir de février 2015, elle s'est étoffée, avec l'ajout des parties « J'échange » et « Je partage », et elle a vu son taux de participation augmenter. Même s'il est encore difficile de prendre le recul nécessaire à une évaluation du dispositif, on peut déjà proposer un bilan provisoire des points faibles et des points forts.

#### **4.1.1. L'environnement technique**

La plateforme Ning offre de nombreuses fonctionnalités (que nous avons évoquées plus haut) et présente l'avantage d'être assez intuitive en ce qui concerne la conception. Elle répond assez bien à notre objectif initial de socialisation car elle met l'accent sur les échanges, les publications personnelles, et permet de personnaliser les profils. Elle favorise des interactions horizontales : les relations hiérarchiques sont très discrètes (un petit logo en bas de la photo de profil indique s'il s'agit d'un étudiant, d'un enseignant, ou d'un



tuteur) ; tout le monde peut visualiser les publications de chacun. Elle propose par ailleurs des designs assez attrayants. De plus, la prise en compte du mode « html » donne la possibilité d'intégrer des ressources extérieures. Il s'agit d'un environnement relativement malléable, qui se laisse prendre en main assez facilement.

Cependant, nous avons eu plusieurs déconvenues avec la dernière version de Ning (la version 3.0). Premièrement, nous attendons toujours que soit mis en service l'outil de messagerie instantanée et plusieurs autres fonctionnalités (notamment des outils de gestion, comme un calendrier, par exemple). Les responsables, malgré les mécontentements de nombreux abonnés, restent silencieux quant à ces lacunes. La dernière annonce officielle de la société sur le développement de la version 3.0 date du 29 juillet 2014. Il semblerait que la société est dans une période difficile. En 2011, une grosse réduction de personnel avait déjà eu lieu ; ceci explique peut-être la dégradation des services. Etant donné que nous considérons la messagerie instantanée comme un outil très important, qui a une influence majeure sur la dynamique du réseau, il a fallu que nous souscrivions à un deuxième service, Skysa, qui permet d'intégrer une barre d'outils proposant des fonctionnalités telles que le tchat (à deux personnes), le salon de tchat (pour plus de deux personnes), un service de sondage et la possibilité de diffuser des annonces en continu sur la barre d'outils. Mais il ne s'agit que d'une solution provisoire, du moins c'est ce que l'on espère. En plus de ces déficiences fonctionnelles importantes, nous avons subi plusieurs pertes d'information (toutes les discussions du forum ont été effacées) suite à des *bugs* de Ning. La direction de l'Institut parle déjà de rompre l'abonnement à Ning suite à ces problèmes qui donnent une image « amateur » à la plateforme. Si la version 3.0 n'est pas rapidement mise à jour et améliorée, l'avenir du réseau est en péril.

#### **4.1.2. L'équipe pédagogique**

Dès le début du projet, l'administration s'est caractérisée par son manque d'engagement (*cf.* chapitre 1). Rappelons qu'aucune analyse des besoins n'avait été faite, ni de consultation auprès de l'équipe pédagogique. Faute de moyens financiers et humains, la tâche devait être menée à bien par des stagiaires, ceux-ci étant peu encadrés et devant porter un projet auquel personne ne croyait vraiment. Cet état de choses a certainement influencé les représentations des enseignants. La plateforme leur a été présentée de manière superficielle. Faute de savoir vraiment ce qu'elle contenait, et quels objectifs elle servait, elle leur est apparue comme un outil vide de sens, une sorte de gadget, qui leur était imposé, et allait représenter une charge supplémentaire de travail.

Par ailleurs, la majeure partie de l'équipe est composée de femmes de plus de quarante ans, qui enseignent le français depuis longtemps mais qui n'ont pas de formation dans le domaine du FLE. Elles sont en général peu enclines à l'utilisation des technologies numériques et n'ont pas l'habitude de remettre en cause leurs pratiques pédagogiques. De plus, au-delà des réticences liées à la nouveauté que représente le numérique, le peu d'implication des enseignants peut être perçu comme une manière de contester les nombreuses décisions prises unilatéralement par la direction (changement de manuel, de calendrier, etc.) et la logique exogène qui a caractérisé la mise en place du dispositif (cf. 4.2.1).

Sur une équipe d'une quinzaine de personnes, seuls deux enseignantes et une stagiaire peuvent être considérées comme actives : elles interviennent en tant qu'enseignantes en ajoutant du contenu sur leur page « Groupe » et en interagissant avec les apprenants qu'elles ont en classe ; parfois, elles participent à l'animation générale du réseau (dans les forums) et endossent alors le rôle de tuteur du dispositif, en faisant des corrections linguistiques et en émettant des commentaires stimulants pour entretenir le lien affectif entre les participants. Les utilisations des groupes-classes sont encourageantes ; ils semblent que les étudiants apprécient le suivi permis par la plateforme. Une enquête réalisée auprès des étudiants (cf. 4.1.3) montre que plusieurs étudiants considèrent comme un atout le fait d'être en contact avec leur professeur en dehors des heures de cours, et la possibilité de consulter rapidement les corrections de leurs productions. Cependant, une étudiante a fait remarquer que ces corrections ne sont pas toujours claires d'un point de vue typographique. En effet, il serait utile de faire un point sur les façons de corriger afin d'unifier les pratiques concernant les polices et la manière de signaler les erreurs. Dans l'exemple suivant, on voit que la technique de correction entraîne plus de confusion que d'éclaircissements :



Nathalie Brisson · 7 mars 2015 at 14:48

Merci Şehnaz pour ta réponse. Voici quelques corrections :

A notre époque, généralement, dans la plupart des pays qui ont une économie particulièrement belle/florissante, tout le monde peut part/partir en vacances. A force de partir en vacances meme ,ils veulent vivre quelque chose différent/de différent. En meme temps ils voudraient y voyage aussi/ils veulent aussi voyager. L'insatisfaction a augmenté, les gens étaient mauvais/les gens se sentent mal. A cause de cette situation ,quelq'un voudrait luxe. l'autre personne voudrait silence ou émotion.....certaines personnes préfèrent des vacances luxueuses, d'autres préfèrent se reposer ou vivre des émotions.

Figure 23 – Extrait d'un forum (partie « groupe ») : technique de correction d'une enseignante

D'un point de vue visuel, ce sont les passages fautifs, soulignés, qui attirent l'attention, tandis que les apports et corrections ne se distinguent pas du reste du texte d'un point de

vue typographique. Ce sont donc les erreurs qui risquent d’être mémorisées. Une autre enseignante mêle corrections et explications dans le même énoncé, ce qui le rend quasiment illisible, malgré l’effort de différenciation typographique :

Angele BERNARD · 3 janvier 2015 at 11:38

Bonjour Murat,

Merci pour ton devoir. Voici ta correction :

İzmir est ~~le trop~~ **la plus** (*superlatif*) belle ville de Turquie. İzmir est située sur **au bord de** la mer près du golfe d'İzmir. İzmir est ~~la forme~~ **l'appellation** turque moderne du nom Smyrne et ses habitants sont **les** Smyrniotes. **Il y a plus de quatre millions d'habitants à İzmir** ~~Plus quatre million habitans au İzmir.~~ Le climat est très bonne **agréable** et chaud, ~~elle il (il = le climat)~~ bénéficie d'un climat méditerranéen **/méditerranéen**. Konak, Alsancak, Bornova et Karsiyaka sont ~~tres connu~~ **places des endroits/lieux populaires** ~~a~~ à İzmir avec **grande** population **dense**. Tu peux **On peut** (On = les gens) boire **de** l'alcool (*quantité indéterminée*) ~~toujours au chaque place~~ **partout**. Il y a deux lignes de métro en service et l'aéroport international Adnan Menderes est situé à 18 kilomètres au sud d'İzmir.

Répondre | Supprimer

Figure 24 – Extrait d’un forum (partie « groupe ») : autre exemple de technique de correction

Plusieurs techniques correctives peuvent être adoptées. De manière générale, il est souhaitable de choisir un code permettant de mettre en évidence les corrections, afin que ce soit celles-ci qui retiennent l’attention de l’apprenant, et des autres lecteurs potentiels. Il me semble préférable de barrer les erreurs, ou bien de les remplacer directement par l’énoncé correct, celui-ci devant être mis en évidence par un système typographique, comme l’usage d’une couleur différente, d’un surlignage ou de caractères gras. Par ailleurs, il peut être judicieux d’utiliser des polices différentes afin de différencier corrections et commentaires personnels à valeur psycho-affective. Dans tous les cas, une unification des pratiques en ligne est souhaitable. Et, avant cela, une formation est indispensable pour que les enseignants prennent en main cet outil technologique que la plupart appréhendent avec méfiance.

Malgré les exhortations de la direction à utiliser le réseau, peu d’enseignants y participent ; certains omettent même d’en parler à leurs étudiants. C’est ce que nous avons pu constater suite à l’enquête que nous allons présenter ci-après.

#### **4.1.3. Les étudiants de l’Institut Français**

Nous avons effectué une enquête auprès d’un échantillon de quatre-vingt-trois étudiants de l’Institut, de niveaux divers (allant de A1 à B2). Le questionnaire concernait l’usage qu’ils faisaient de la plateforme (la fréquence à laquelle ils se connectaient, les parties qui les intéressaient le plus), leur avis sur le dispositif et d’éventuelles critiques<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Le questionnaire est consultable en annexe 4 et les résultats d’enquête, en annexe 5.

Pour les niveaux A1, le questionnaire était en turc. Nous nous permettrons de traduire certaines réponses lorsqu'elles nous semblent intéressantes et illustrent notre propos.

Tout d'abord, nous avons été surpris d'apprendre que 31 % des étudiants interrogés n'avaient jamais entendu parler de la plateforme, ce qui va à l'encontre des directives de l'Institut, qui rappelle régulièrement aux enseignants de présenter le réseau à leurs élèves. Les étudiants qui ne connaissent pas le réseau se montrent pour la plupart intéressés par le projet : plusieurs ont mis des commentaires positifs à la question 6 (« Pensez-vous que le réseau Ning est utile ? Si oui, qu'est-ce que cela vous apporte ? ») : « Oui, je crois que ça va être très utile pour faire meilleure mon français », « Je ne connais pas le réseau Ning mais je vais utiliser », etc. Nous n'avons pas comptabilisé ces réponses dans les résultats d'enquête puisque la question était destinée aux apprenants qui connaissent le réseau, mais ces commentaires montrent que les apprenants ont une représentation a priori positive vis-à-vis de la plateforme. Prévoyant que certains professeurs ne prendraient pas le temps de présenter le réseau à leurs étudiants, nous avons diffusé l'information par mail. Cela a porté ses fruits puisque, parmi ceux qui connaissent le réseau, 19 % l'ont découvert par mail. Le reste des apprenants (76 %) a découvert le réseau grâce au professeur ou, exceptionnellement (5 %), par l'intermédiaire d'un camarade de classe.

Pour ce qui est de la fréquentation de la plateforme, 12 % affirment se connecter « une fois par semaine ou plus », 11 %, « environ trois fois par mois », et 26 % « environ une fois par mois ». Cela nous donne 23 % d'utilisateurs assidus et, au total, presque 50 % d'utilisateurs réguliers (pour une plateforme de complément au cours, on peut considérer qu'une fois par mois est une fréquence acceptable, a fortiori si les élèves ne sont pas poussés à se connecter par leur enseignant). Ceci est confirmé par les statistiques de fréquentation de la plateforme que nous recevons via « Google Analytics » (cf. un exemple en annexe 6) : sur une période de trois mois, du 9 mars au 7 juin 2015, le nombre de personnes qui consultent le réseau est d'en moyenne 59 par semaine (78, la semaine où ce chiffre a atteint son maximum, et 46, la fois où il atteint son minimum). Etant donné qu'on estime à environ 270 le nombre d'étudiants inscrits à l'Institut pour la période « mars-avril 2015 » (tous types de cours inclus, y compris les ateliers enfants, qui ne sont pas concernés par la plateforme), et à 90 pour la période « mai-juin », ce taux de fréquentation semble raisonnable. Il pourrait certes être amélioré, mais il a l'avantage d'être relativement stable (on n'observe pas de différences flagrantes entre les périodes « mars-avril » et « mai-juin », alors que le nombre d'inscrits à l'Institut avait chuté pour cette dernière période).

Cependant, les statistiques nous apprennent aussi que la durée des sessions est en moyenne très courte : de une à deux minutes en général. Cela veut dire que la plupart des apprenants se connecte très rapidement, le temps de jeter un coup d'œil à la plateforme, pour observer à quoi cela ressemble, ou pour voir s'il y a des nouveautés. Rares sont ceux qui prennent le temps de consulter en détail les différentes rubriques, et encore plus rares, ceux qui participent aux discussions.

Les apprenants qui consultent « très peu » la plateforme (« j'ai consulté une ou deux fois, c'est tout ») représentent 26 %, et ceux qui ne l'ont jamais consultée bien qu'ils en connaissent l'existence sont 25 %. Cette désaffection s'explique de différentes façons. Le manque de temps est la raison la plus fréquemment avancée (quinze étudiants sur vingt-neuf). Ensuite, six apprenants disent tout simplement qu'ils « oublient » de se connecter. Ceci est compréhensible si l'enseignant s'est contenté de leur indiquer l'adresse de la plateforme sans les motiver davantage. Trois apprenants expliquent qu'ils ne participent pas parce qu'ils ne comprennent pas. En effet, le site étant entièrement en français, on peut concevoir que la navigation pose des difficultés pour des débutants. Deux étudiants mentionnent qu'ils n'utilisent pas beaucoup internet de manière générale. Deux autres expliquent qu'ils ont une connaissance trop récente du réseau pour s'être connectés régulièrement. Enfin, un apprenant dit clairement que cela ne l'intéresse pas. Peut-être certains apprenants ont-ils édulcoré leur propos pour ne pas me vexer (je suis passée dans les classes pour distribuer le questionnaire). Néanmoins, si l'on en croit leurs réponses, on constate que, globalement, ce n'est ni un manque d'intérêt pour la plateforme, ni une désaffection envers les outils technologiques, qui motivent le faible taux de fréquentation.

A la question « quelles sont les parties du site qui vous intéressent le plus ? », c'est la rubrique « J'apprends » – celle qui propose des exercices classés par niveaux, par compétences et par points grammaticaux – qui arrive en tête (39 %). Cela explique en partie pourquoi, malgré un nombre relativement élevé de connexions, le réseau ne semble pas très fréquenté : beaucoup d'apprenants, se connectant uniquement pour faire des exercices en ligne, ne laissent pas de traces écrites sur la plateforme. Ce n'est que grâce à cette enquête que nous pouvons nous rendre compte de leur participation. Les forums de discussions ne sont prisés que par 5 % des interrogés. C'est une déception pour nous puisque les parties « J'échange » et « Je partage » sont celles sur lesquelles nous basions la plupart des objectifs du dispositif : la socialisation, le développement des compétences interculturelles, etc. En revanche, la partie « Mon groupe », qui constitue un espace réservé

au groupe-classe, est particulièrement appréciée (26 %). Les apprenants s'y sentent probablement plus impliqués affectivement puisqu'ils interagissent avec des personnes qu'ils connaissent déjà. Par ailleurs, cette partie est en lien direct avec leur cours. C'est sûrement ce plus fort degré d'articulation entre présentiel et distanciel qui explique un plus grand engagement de la part des apprenants (nous reviendrons plus loin sur ce point important). Malheureusement, peu d'enseignants utilisent ces pages « Groupe ». Les ressources mises à disposition dans la partie « Je découvre » retiennent l'attention de 16 % des apprenants, et le chat, 9 %.

Selon les utilisateurs, Ning leur est utile pour : « pratiquer la langue » (65 %) ; « être en contact avec les gens de la classe / avec les profs / rencontrer d'autres personnes » (16 %) ; « découvrir des films en français, de la musique, etc. » (13 %) ; « s'informer de ce qui a été fait en cours et des devoirs à faire lorsqu'on a été absent » (3 %) et « être mieux au courant des événements culturels de l'Institut Français » (3 %). L'argument pédagogique est donc celui qui convainc le plus les apprenants. L'un des apprenants souligne la particularité des échanges sur la plateforme, qui peuvent être plus informels qu'en cours, puisqu'il dit que la plateforme « l'aide à apprendre le langage familier ». Les possibilités de socialisation sont aussi souvent relevées : selon un apprenant, la plateforme lui permet de « ne pas rompre le lien avec d'autres personnes qui apprennent et enseignent le français » ; un autre remarque que « ça donne l'occasion de créer des liens avec de gens qui sont dans d'autres cours et à d'autres niveaux » et que ça permet d'« être en contact avec les professeurs à tous moments, en dehors des heures de cours ». La découverte de documents authentiques est aussi un point apprécié.

Dans les critiques, trois personnes trouvent le design confus. Cela peut être lié au fait que le site est entièrement en français. D'autre part, cette impression de confusion pourrait être atténuée si les enseignants prenaient davantage de temps pour présenter la plateforme et s'assuraient que les étudiants ont bien compris les objectifs visés et sont en mesure de manier les différentes fonctionnalités à bon escient (nous reparlerons plus loin de la nécessité d'un accompagnement en présentiel). Six étudiants souhaitent davantage de ressources (films et livres) et d'exercices en ligne. Pourtant, de nombreux documents et exercices sont proposés ainsi que des liens aux ressources innombrables (comme le site « Culturethèque »). Peut-être ont-ils eu des difficultés à explorer les différentes rubriques, ou peut-être l'excès de ressources nuit-il à leur visibilité (nous avons cependant veillé à ne pas proposer trop de liens et avons préféré intégrer du code html ou des flux RSS quand

cela était possible). Un étudiant pense qu'il serait « amusant » de « partager les photos de classe et d'activités ». Il montre par là qu'il voit le réseau comme une prolongation du présentiel ; le partage de photos serait en ce sens une manière de renforcer les liens affectifs qui unissent la classe. Une étudiante a fait part du manque de clarté des corrections ; nous avons vu plus haut que c'était un réel problème et qu'une amélioration et une unification des pratiques est souhaitable à ce niveau-là. Pour finir, mentionnons que six étudiants expriment leur satisfaction par des commentaires tels que « bien », « génial », « rien à améliorer ».

Pour résumer, voici quelques points importants qui ressortent de cette enquête :

- les enseignants n'encouragent pas forcément leurs élèves à utiliser le réseau
- les apprenants apprécient surtout les exercices en ligne, ainsi que la partie « Groupe » réservée à leur classe (à condition que leur enseignant l'utilise)
- les apprenants ne dominent pas toujours la navigation sur le site. Certains commentaires laissent transparaître un manque d'autonomie technique qui mérite d'être pris en charge (nous verrons plus loin comment nous pouvons y remédier)
- contrairement aux enseignants, les apprenants n'ont pas d'a priori négatifs concernant l'usage des technologies numériques

#### ***4.2. Pour une meilleure implication des acteurs***

« Proposer, mais pas imposer », nous dit en guise de conclusion Christophe Chaillot, responsable du pôle « coopération éducative et linguistique » de l'Institut Français, dans une vidéo qui présente les résultats d'une étude sur les cours de français en ligne dans le monde, menée au cours de l'année 2014<sup>4</sup>. En effet, un dispositif imposé par la force ne peut pas fonctionner : l'implication des acteurs est un point crucial. Comme toute nouveauté nécessite un temps d'adaptation, il est important de penser à accompagner les différents acteurs dans leur prise en main du dispositif. Cordina, dans un entretien publié sur le site « Le café du Fle »<sup>5</sup>, nous rappelle l'importance de la contextualisation et d'un accompagnement à tous les niveaux. Il émet quelques recommandations utiles :

---

<sup>4</sup> Cette vidéo est consultable sur <http://www.institutfrancais.com/fr/actualites/etude-sur-les-cours-de-francais-en-ligne-dans-le-monde>

<sup>5</sup> L'article est disponible sur <http://www.lecafedufle.fr/2012/04/david-cordina/>

[...] chaque structure, chaque classe ou chaque enseignant doit suivre son propre rythme. Rien n'est à imposer. Il faut de la compréhension et du soutien de la part de la direction, du temps de formation pour les enseignants, et de l'accompagnement pour toute la communauté : apprenants, (parents en cas d'apprenants mineurs), enseignants, direction.

#### **4.2.1. Un projet trop exogène**

Le dispositif a manqué dès le début d'ancrage sur le terrain. Nous avons déjà mentionné le fait que l'Institut n'avait pas fait d'analyse des besoins ni d'enquête auprès des enseignants avant de lancer le projet. Celui-ci devait être mené à bien par des stagiaires, lesquels ne peuvent prétendre à une connaissance poussée du contexte et des besoins en seulement quelques mois. Le dispositif s'est ainsi mis en place suivant une logique exogène (ou « top-down »), car il découle d'une décision extérieure (en l'occurrence, le projet émanait de la direction générale de l'Institut Français de Turquie à Ankara). Depover (in Charlier & Henri, 2010) prévient que ce type de démarche fortement hiérarchisée risque de rencontrer des résistances car « un changement initié à partir du macrosystème est généralement perçu comme une mesure autoritaire qui relève davantage de l'injonction que de la négociation » (p. 65). C'est également notre opinion, et nous pensons que les enseignants, s'ils avaient été intégrés aux choix de conception et aux décisions concernant la mise en place du dispositif, ou si on avait du moins consulté leur avis, auraient eu une attitude beaucoup plus positive vis-à-vis de la plateforme. En discutant avec certains d'entre eux, je me suis rendu compte qu'ils sont conscients des avantages que peut offrir cet outil, mais qu'ils se sentent complètement extérieurs au projet.

Par ailleurs, la plupart des enseignants n'a un usage que très basique de l'informatique, tandis que des directives venant aussi bien de l'Institut Français de Turquie à Ankara que du siège de l'Institut Français à Paris, ne cessent de prôner l'implémentation du numérique dans l'enseignement. La direction tente régulièrement de résoudre ce problème et propose des formations (concernant l'utilisation du TNI, le partage de ressources *via* « Google Docs », la création de séquences pédagogiques basées sur des ressources tirées d'Internet, etc.). Mais ces formations ont tendance à être trop déconnectées du terrain et ne s'accompagnent pas d'un suivi des pratiques sur le long terme. Ici aussi, la direction applique une logique exogène et fait preuve d'une vision trop étroite du problème : on dégage un budget et un créneau, on fait venir un intervenant et on s'attend à ce que les pratiques changent du jour au lendemain. Il faudrait plutôt organiser des ateliers réguliers qui soient en lien direct avec les cours, pendant lesquels les



enseignants pourraient prendre en main les différents outils technologiques et se rendre compte par eux-mêmes de leurs atouts du point de vue pédagogique et social. Mais il faudrait pour ce faire dégager les moyens financiers et humains nécessaires. On peut faire la distinction, à l'instar de Charlier (in Charlier & Henri, 2010), entre « formations "techno-centrées" » et « formations "pédago-centrées" ». Charlier montre que ce sont ces dernières qui peuvent réellement induire un changement dans les pratiques pédagogiques :

Depuis plus de trente ans, le constat a été fait que la formation centrée uniquement sur la maîtrise des logiciels est insuffisante. Au contraire, les formations les plus efficaces sont celles qui tiennent compte des pratiques pédagogiques des enseignants, de leurs projets, de leur contexte de travail, et qui les conduisent à construire des pratiques pertinentes des TIC. Ces formations adoptent également une approche valorisant les compétences des enseignants plutôt qu'une approche déficitaire, considérant qu'ils ne sont pas compétents et qu'il s'agit de combler leur ignorance en leur offrant des formations essentiellement techniques. (p.150-151)

En outre, il faudrait envisager la création d'un poste de coordinateur pédagogique. Actuellement, la directrice des cours cumule les fonctions et ne peut pas être suffisamment disponible, malgré tous les efforts qu'elle fournit, pour assurer le suivi des enseignants et le soutien affectif dont l'équipe a besoin. A mon avis, cela pourrait être une solution pour atténuer les trois défauts qui minent le fonctionnement interne de l'Institut Français d'Izmir et qui sont les suivants : le manque de partage entre les enseignants concernant les ressources et les pratiques pédagogiques ; une stigmatisation des enseignants, qui sont accusés par la direction d'être la cause de la diminution du chiffre d'inscrits ; l'incommunication entre les différents pôles de l'Institut, la directrice générale de l'Institut faisant preuve d'une indifférence ostensible à l'égard des enseignants. Nous avons pâti de ces différents problèmes au cours de la mise en place du dispositif. Le projet s'est développé dans un cadre peu propice aux échanges. Si obtenir un budget pour financer l'abonnement annuel de la plateforme a été une simple formalité, la directrice est restée complètement silencieuse par la suite, ne semblant pas se soucier de l'évolution du projet. Il me semble que ces problèmes devraient être confiés à un coordinateur pédagogique qui se chargerait de recréer une dynamique de groupe au sein de l'équipe pédagogique, de valoriser les pratiques des enseignants, et tiendrait le rôle d'intermédiaire pour favoriser la communication.

A une autre échelle, c'est la direction elle-même qui devrait bénéficier de soutien et d'accompagnement. L'étude sur les cours de français en ligne dans le monde, menée en 2014 par l'Institut Français (citée plus haut, cf. note 4 p. 56), a examiné une vingtaine de dispositifs d'apprentissage en ligne, de différentes sortes et dans plusieurs pays. Il en

ressort certains problèmes récurrents : bon nombre d'Instituts Français et d'Alliances Françaises ayant mis en place des dispositifs de ce type ont du mal à les pérenniser à cause notamment de « faiblesses en marketing et communication », d'un « manque de ressources et de moyens pour développer l'offre » et des « changements de personnels » trop fréquents. Les directions souhaiteraient être davantage accompagnées concernant la conduite d'études de marché et le marketing. Par ailleurs, elles soulignent que « les coûts d'hébergement et de maintenance des plateformes gagneraient à être mutualisés ». Une mutualisation au niveau des ressources pédagogiques est également souhaitable. Les enjeux par rapport à la mise en place de dispositifs d'apprentissage en ligne sont donc globaux et mériteraient d'être mieux pris en compte par le Ministère des Affaires étrangères et du Développement international.

#### **4.2.2. Un accompagnement accru pour une meilleure prise en compte de l'autonomie**

Si Linard (2002) considère l'autonomie d'action comme une « condition d'efficacité des TIC » (p. 3), elle nous rappelle aussi qu'il ne faut pas parier sur une autonomie des apprenants préexistante : « l'autonomie n'est pas une simple qualité mais un mode supérieur de conduite intégrée (une métaconduite) et, pour la plupart des individus, cette conduite ne faisant pas naturellement partie de leur répertoire, elle doit être apprise. » (Linard, 2001, p. 2). Il est donc important que le dispositif prévoie les manières de favoriser une autonomisation progressive. Pour ce faire, il convient de ne pas considérer l'autonomie comme un bloc uniforme : il existe plusieurs types d'autonomie. Albero (2000) distingue sept domaines d'application de l'autonomie, que Nissen (2007) reprend et explicite ainsi :

- **technique** (maîtriser les technologies ; s'adapter, savoir où trouver de l'aide) ;
- **informationnel** (maîtriser les outils de la recherche documentaire ; savoir chercher, stocker et restituer l'information) ;
- **méthodologique** (savoir organiser son travail et s'autoévaluer) ;
- **psycho-affectif** (réguler ses émotions, savoir prendre une initiative, assumer sa part de responsabilité dans la formation, tolérer une relative incertitude) ;
- **cognitif** (analyser les éléments observés, recouper avec les éléments déjà connus, anticiper par formulation d'hypothèses) ;
- **métacognitif** (activité réflexive sur l'action, sur la démarche d'apprentissage choisie, régulation) ;

- **social** (communiquer pour apprendre ; demander et obtenir de l'aide). (paragr. 18)

Cette distinction permet de mieux appréhender les besoins des apprenants afin de concevoir des aides adaptées.

Dans l'enquête que nous avons menée (cf. 4.1.3), plusieurs étudiants évoquaient une impression de confusion et parlaient de problèmes de navigation sur la plateforme. Nissen (2007) prévient contre ce type de situation :

L'exploration initiale de la plateforme peut devenir frustrante lorsqu'on ne s'y retrouve pas tout de suite et qu'on est physiquement seul devant son écran, sans personne disponible pour expliquer, conseiller ou éventuellement résoudre le problème. (paragr. 22)

Ces problèmes, qui relèvent de l'autonomie technique, sont encore accentués par le fait qu'il s'agit d'une plateforme entièrement en français, nécessitant déjà un certain niveau de compréhension écrite en langue cible. C'est pourquoi une séance de présentation et de manipulation de la plateforme en présentiel est un préalable indispensable à sa bonne utilisation. Les enseignants peuvent tout à fait prévoir une séance à la médiathèque de l'Institut Français, qui dispose d'une douzaine d'ordinateurs. Certains enseignants le font déjà mais cette pratique devrait être généralisée et unifiée ; une séquence pédagogique pourrait être proposée aux enseignants, incluant des tâches à faire sur la plateforme (par exemple, trouver le forum sur le thème de la cuisine ; y participer ; chatter avec un camarade pour savoir quelle recette il va mettre en ligne, etc.) permettant de faire découvrir aux apprenants les rubriques et les différentes fonctionnalités de la plateforme. Ce serait aussi l'occasion de développer l'autonomie de type informationnel, puisqu'on demanderait aux apprenants de trouver une information spécifique parmi toutes les ressources, puis de la restituer, et on leur apprendrait aussi comment utiliser à bon escient les dictionnaires en ligne (dictionnaires de synonymes, d'expressions idiomatiques, etc.) pour ne pas tomber dans le piège tentant des traducteurs en ligne.

Les résultats de l'enquête avaient aussi révélé un faible intérêt pour les forums. On peut penser que cela est en partie dû à la nouveauté du genre pour les étudiants. Si la réalisation d'exercices, le visionnage de clips et de films en ligne, et, pour certains, la pratique du tchat, sont des types d'activités qui font partie des habitudes presque quotidiennes des étudiants, la participation à des forums en ligne est bien moins répandue, et d'autant moins lorsqu'il s'agit de communiquer dans la langue cible d'apprentissage. La communication sur forum demande un certain niveau de langue (il s'agit souvent

d'argumenter, d'illustrer un propos, etc.) et, surtout, un fort degré d'implication personnelle : les apprenants doivent exprimer une opinion et se positionner par rapport à d'autres propos. Cela implique une autonomie du point de vue psycho-affectif – qui consiste notamment à « réguler ses émotions lors des échanges » (Albero, 2000, p. 9) – ainsi qu'une autonomie de type social – pour pouvoir « coopérer, échanger, partager l'information », « faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage » et « développer une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers ses interlocuteurs » (*ibid.*, p. 8). Il est difficile de développer ces types d'autonomie, car elles sont liées à des comportements ancrés profondément en chacun. Deschryver et Charlier (2012) confirment l'importance d'un « accompagnement affectif », qu'elles décrivent ainsi :

L'accompagnement affectif intègre les modalités de soutien à l'engagement de l'apprenant. Il comprend la présence sociale, qui sous-entend deux dimensions : le degré d'intimité (comment je me sens proche de celui ou ceux avec qui j'apprends) et le degré de réactivité (est-ce que je reçois un feedback suffisamment rapide à mes interventions ?). (p. 8)

On a déjà mentionné le fait que nous essayions, en tant que tuteurs, de motiver les apprenants et de les impliquer affectivement par des commentaires personnels. Nous envoyons aussi souvent des « messages de bienvenue » aux nouveaux membres pour les encourager à participer et pour qu'ils sachent à qui s'adresser en cas de besoin, et nous tâchons de fournir des feedback rapidement.

Mais cela n'est sans doute pas suffisant. Soubrié (2008) constate la nécessité plus spécifique d'« aider les étudiants à développer des compétences en matière d'utilisation des forums pédagogiques » et suggère pour cela de passer par le présentiel : « un moyen consisterait par exemple à revenir lors des cours sur les échanges qui ont eu lieu sur la plateforme, à l'appui d'extraits de corpus, et de montrer quelles formes sont à privilégier » (paragr. 41). Cette proposition me semble particulièrement intéressante, a fortiori pour un cours de langue, car elle est aussi un moyen de favoriser la réflexion métalinguistique et d'encourager l'auto et l'inter-évaluation. C'est l'occasion de valoriser les productions des apprenants et leur implication sur la plateforme. Les apprenants, réfléchissant sur leurs propres productions et celles de leur camarade, peuvent aussi mieux observer la façon dont ils progressent et conscientiser les stratégies d'apprentissage qu'ils mettent en place. Il s'agit alors de développer l'autonomie cognitive et métacognitive, qui comprend notamment une « surveillance de la performance et [une] conscientisation des démarches »

et consiste à « déceler les zones d'incompréhension ou de non maîtrise » et à « auto-évaluer ses performances par rapport aux pairs » (Albero, 2000, p. 9).

Ainsi, ces différents types d'autonomie peuvent être développés de manière complémentaire, aussi bien à distance qu'en présentiel. Dans notre cas, si on veut que les apprenants prennent réellement en main la plateforme et en bénéficient, il nous faut nous pencher sur la manière dont doivent être articulées les deux modalités, présence et distance.

### ***4.3. L'importance de l'articulation présence/distance***

Nous avons précédemment affirmé (chapitre 3) que notre dispositif s'apparentait à du « présentiel amélioré en amont et en aval » (rapport Compétice). On peut donc dire, en reprenant l'un des critères proposés par Degache et Nissen (2008) pour distinguer différents types de formations hybrides, que, dans notre cas, le distanciel « fonctionne comme un complément ou un ajout, sans incidence fonctionnelle sur le cours en présentiel » et est utilisé, de manière facultative, pour :

préparer, revoir ou consolider certains aspects du cours en présentiel en manipulant les éléments de la langue (exercices de grammaire, de vocabulaire, de phonétique, etc.), ou encore pour compléter le travail autour d'une habileté donnée, principalement la compréhension orale et / ou écrite, parfois l'expression écrite. (paragr. 12)

Dans un dispositif de ce type, le lien entre le présentiel et le distanciel est relativement faible. Or, comme nous l'avons déjà signalé, notre plateforme n'a pas su attirer le nombre d'apprenants que l'on aurait souhaité. Si l'on veut que la plateforme soit utilisée par un grand nombre d'étudiants et ce, de manière efficace pour leur apprentissage, il nous semble nécessaire de repenser le distanciel et le présentiel ensemble, de manière intriquée. C'est d'ailleurs ce que suggère l'utilisation du terme « hybride ».

#### **4.3.1. « Hybride » par définition**

Dans le module « Formation hybride en langue » qu'elle a proposé en 2014 dans le cadre du MOOC « EFAN-Langues », Nissen souligne bien que l'articulation entre les deux modes est la « clé de voûte » des formations hybrides (vidéo n° 1). Comme elle l'exprime de façon humoristique par la formule «  $1 + 1 = 1$  », il ne s'agit pas d'ajouter les deux modes, de les superposer, mais bien de les articuler, « les deux [modes formant] des parties inextricables d'un tout cohérent » (Nissen, 2014a, vidéo n° 1). Nous obtenons donc un type de formation à part entière, « une nouvelle entité dont les caractéristiques majeures

sont l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage » (Charlier *et al.*, 2006, p. 474). L'appellation anglo-saxonne « *blended learning* » souligne d'ailleurs la nécessité d'une articulation « équilibrée et harmonieuse » de la présence et de la distance – comme le rappellent Charlier *et al.*, « *to blend* » signifie « *to unite intimately, so as to form a uniform or harmonious mixture* » (Oxford English Dictionary). Quant au mot “hybride”, il montre bien, de par le sens qu'on lui donne en biologie, qu'il s'agit d'une nouvelle espèce issue des deux premières : « il renvoie à la création d'un organisme nouveau ayant des caractéristiques propres » (Charlier & Deschryver, 2012, p. 6). Du point de vue technique, les dispositifs hybrides sont donc « des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plate-forme de formation » (Charlier *et al.*, 2006, p. 469).

Mangenot (2008), reprenant les propositions de Degache et Nissen (2007) et de Neumaier (2005), énumère cinq paramètres significatifs pour caractériser les différents dispositifs hybrides :

- la proportion de présentiel et de distance
- le lien présentiel/distance, c'est-à-dire le degré plus ou moins fort d'articulation, ce que Neumaier appelle le « modèle d'intégration »
- la distribution des contenus et objectifs d'apprentissage entre les deux modes
- la méthodologie d'enseignement
- la présence ou non d'échanges en ligne

A l'Institut Français d'Izmir, étant donné que l'usage de la plateforme n'est pas clairement inscrit dans les programmes et est laissé au bon vouloir de chacun, ces paramètres ne peuvent pas être clairement décrits car ils varient selon l'enseignant et les classes. Rappelons que nous sommes encore dans une phase « pilote » du dispositif (la direction à Ankara attend de voir des résultats concluants avant d'engager des moyens et de diffuser davantage le réseau). Si l'Institut décide de pérenniser le dispositif – et de mettre en place les moyens qui le permettraient (formation des enseignants, suivi des pratiques, etc.) –, il faudra penser à définir ces différents paramètres, afin d'uniformiser quelque peu les pratiques, même si le dispositif doit rester adaptable. Il faudra notamment définir l'implication et le rôle des enseignants dans la plateforme : toute l'équipe doit-elle

forcément être engagée dans le dispositif ? Le temps d'implication est-il rémunéré ou valorisé d'une manière ou d'une autre ? La façon dont chaque enseignant travaille avec son « groupe » est-elle contrôlée et suit-elle des consignes imposées ? Si oui, lesquelles ? etc. Pour Mangenot (2008), dans tout dispositif hybride qui comporte une communication en ligne, « il paraît capital d'inclure dans la conception pédagogique un scénario de communication, à savoir une prévision des échanges en ligne susceptibles de se produire » (p. 80).

Dans notre dispositif, le lien présentiel/distance est très faible, voire inexistant (certains étudiants peuvent utiliser la plateforme sans y avoir été incités par leur enseignant). Il doit être renforcé si l'on souhaite optimiser l'engagement des apprenants. D'après une recherche de Starcke, la première raison qui peut pousser un apprenant à abandonner une formation hybride est la faible cohérence entre distanciel et présentiel (Nissen, 2014b). Nissen (2014a), dans la vidéo n° 3 du MOOC « EFAN-Langues », montre que l'articulation présence/distance peut se faire à plusieurs niveaux :

- par rapport à une compétence en particulier, travaillée dans les deux modes
- par rapport à un thème
- autour de la réalisation d'une tâche
- grâce à l'évaluation

Elle suggère que l'articulation autour d'un thème a un pouvoir moins unificateur que les autres. En revanche, c'est la tâche qui semble donner le plus de sens et de cohérence à l'alternance des modes. Mangenot (2008) considère d'ailleurs qu' « un consensus existe sur l'idée que les situations de communication en ligne, en langues, doivent toujours être déclenchées par des tâches » (p. 80). Concernant l'articulation par l'évaluation, Nissen signale qu' « une évaluation qui porte à la fois sur des aspects travaillés en distanciel et en présentiel participe à augmenter la cohérence de la formation aux yeux des apprenants ». Ces différents types d'articulation peuvent bien sûr être combinés dans le dispositif.

#### **4.3.2. Le risque de conflit instrumental**

« Avec les TIC, on ne peut ni enseigner les mêmes choses, ni le faire de la même manière que sans les TIC », énonce Marquet (in Charlier & Henri, 2010, p. 129). Il explique que, dans le cadre d'une situation d'enseignement intégrant les TIC, l'apprenant doit s'approprier des artefacts didactiques, pédagogiques et techniques, c'est-à-dire qu'il

doit les « instrumenter » (ce qui correspond à une « triple genèse instrumentale »), et que ces artefacts doivent être en adéquation si l'on veut éviter des « conflits instrumentaux ». De la même manière qu'on tend trop souvent à considérer l'outil technologique comme une « solution-miracle » (nous avons déjà parlé des écueils d'une vision technocentrée en 2.2), on a aussi tendance à focaliser sur l'aspect technique lorsqu'il s'agit de trouver la cause de l'échec d'une situation d'enseignement-apprentissage avec TIC. Marquet rappelle que c'est souvent l'inadéquation entre les différents artefacts qui pose problème :

Les difficultés rencontrées par les usagers ne sont pas forcément des difficultés techniques, que l'on a tendance à toujours invoquer en premier. Il peut s'agir de difficultés dont l'origine est davantage pédagogique, c'est-à-dire qu'elles se situent dans la mise en scène du savoir visé, à moins qu'elles ne se situent dans le savoir visé lui-même, conférant à la difficulté un caractère plus didactique. (p. 128)

Si on veut utiliser les TIC dans l'enseignement et bénéficier de leurs apports sur le plan pédagogique, il faut veiller à ce que les contenus didactiques, les stratégies pédagogiques et les fonctionnalités techniques soient compatibles. Ces trois dimensions doivent donc être pensées ensemble lorsque l'on conçoit un dispositif hybride.

D'autre part, Neumaier (2005, citée par Mangenot, 2008) prévient contre le risque d'utiliser des méthodologies d'enseignement différentes entre les deux modes d'un dispositif hybride. En effet, si la partie en présentiel suit une méthode très transmissive, hétéroformative (pour reprendre une notion utilisée par Albergo, 2000, qu'elle emprunte à Not, 1979), alors que le travail à distance laisse une grande marge de liberté à l'apprenant et permet un enseignement beaucoup plus individualisé, les apprenants risquent d'être déroutés. Soubrié (2005) dit avoir rencontré ce problème dans un cours de présentiel allégé qu'il donnait à l'université, dans lequel « le cours magistral a semblé trop en rupture par rapport au tutorat et à la plateforme » aux yeux de certains apprenants qui « auraient [...] apprécié qu'il y ait plus d'interactions en cours » (p. 9). D'ailleurs, il soutient que « la formation à l'autonomie n'est pas compatible avec le modèle encore très largement répandu dans les systèmes éducatifs, qui repose sur l'hétéronomie et la transmission des contenus » (p. 2). Il semble en effet que la mise en place d'un dispositif hybride autonomisant va de pair avec une modification globale des techniques d'enseignement-apprentissage.



#### ***4.4. Les défis de l'innovation***

La nouveauté peut être attrayante mais elle engendre aussi beaucoup d'incertitudes : « innover, c'est changer ses habitudes et donc prendre des risques, se remettre en question » (Depover, in Charlier & Henri, 2010, p. 61). Cela explique dans une certaine mesure que l'innovation doive souvent faire face à des résistances. Un temps d'intégration est nécessaire, et l'on doit prévoir les accompagnements permettant l'appropriation du nouveau dispositif (formation pour les enseignants, tâches développant progressivement l'autonomie pour les apprenants, etc.). Il s'agit d'un travail sur le long terme qui nécessite un investissement conséquent de la part de tous les acteurs (décideurs, enseignants, apprenants). Cela est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit d'une innovation intégrant les TIC car « la technique numérique transforme les dispositifs d'action et de connaissance en espaces sémiotiques "hétérogènes" (Pochon & Grossen, 1997) de signes, d'actes, de configurations techniques et d'interventions humaines », explique Linard (2002, p. 5), qui considère qu'on a alors affaire à « plusieurs espaces cognitifs en interaction ». Cela complique l'activité d'apprendre et, par conséquent, celle d'enseigner :

Fondamentalement, ce que les TICE remettent en cause, c'est le statut et les fonctions de chacun, l'enseignant étant appelé à jouer un rôle de tuteur, d'accompagnateur, les apprenants à prendre une part de responsabilité accrue dans leur apprentissage. (Soubrié, 2005, p. 3)

Une réflexion globale doit être menée sur les nouveaux rôles des enseignants et des apprenants, sur les techniques évaluatives... Cela nous incite à nous défaire du poids des habitudes et des représentations simplificatrices pour en revenir à la question première : « Qu'est-ce qu'apprendre et comment en aménager au mieux les conditions ? » (Linard, 2002, p. 5).

##### **4.4.1. Le poids des représentations**

Il est très difficile de modifier en profondeur les représentations. Pour Rocha Trinidad (2001), « l'opinion publique tend à être essentiellement conservatrice, à vouloir garder ses habitudes les plus enracinées et à rejeter des innovations dont le degré de complexité conceptuelle, organisatrice et technique empêche une compréhension immédiate de tous ses aspects » (n. p.). Mais les décideurs n'ont-ils pas leur part de responsabilité dans l'émergence de ces représentations négatives : ils se montrent souvent incapables d'appréhender la complexité de l'innovation, et ne prévoient pas la mise en place des moyens nécessaires. Les institutions ont tendance à penser que l'intégration du

numérique dans l'enseignement est une question purement technique, facile à résoudre. Or, faute d'une démarche contextualisée et ancrée sur le long terme, elles se heurtent souvent aux résistances des acteurs. Comme le montre Depover (in Charlier & Henri, 2010), « l'idée d'innovation est rarement populaire auprès des enseignants » (p. 61). Ceux-ci sont souvent méfiants, ce qui peut se comprendre dans un contexte où tout change très rapidement, et parfois sans motif valable (l'Institut Français d'Izmir en est un bon exemple : changement fréquent de manuel, modifications des programmes, des cycles, etc.). De plus, l'innovation n'est souvent qu'un concept creux, utilisé simplement comme argument de vente : les éditeurs ne cessent de publier de nouveaux manuels de français qui se prétendent tous plus novateurs les uns que les autres mais dont on sait bien qu'ils reprennent des contenus similaires, en utilisant des stratégies pédagogiques qui, sous le couvert de l'approche actionnelle, privilégient en réalité la transmission de la grammaire et du vocabulaire. L'intégration des technologies en éducation suit, selon Depover (*ibid.*), un mouvement de balancier : enthousiasme démesuré, puis désillusion et enfin, lassitude... jusqu'à l'arrivée d'une autre technologie, qui séduit un temps avant d'être à son tour abandonnée.

Mais il faut bien reconnaître que des modifications substantielles sont en train d'avoir lieu. Les habitudes, les besoins et les modes d'apprentissage évoluent. L'usage des TIC, plus particulièrement, a modifié de nombreux aspects de nos sociétés actuelles. Pour Linard (2003), « l'instrumentation massive des activités par les TIC bouleverse en profondeur les conditions de production et de transmission des activités et des connaissances, dans la société en général et plus encore à l'école et à l'université » (p. 2). Elle considère que nous vivons un « tournant épistémologique et culturel majeur aux conséquences incalculables » qui se caractérise par une « modification profonde des repères et des modes traditionnels de catégorisation de notre expérience de la rationalité, de la causalité, de l'espace et du temps » (p. 2). Cela représente un grand défi pour la société, notamment dans le domaine de l'éducation :

[Cela] oblige à prendre en compte, dans les conceptions théoriques et dans les pratiques sociales, les nouvelles formes d'autorégulation nécessaires aux nouvelles formes de complexité et d'autonomie suscitées par la généralisation des TIC. (p. 2)

#### **4.4.2. Nouvelles manières d'apprendre, nouvelles manières d'enseigner**

On l'a déjà dit, l'hybride est un genre à part entière. Comme le soutient Nissen (2014a), c'est « un type de formation différent dans laquelle le présentiel et aussi le

distantiel sont modifiés par rapport à une formation qui se déroulerait entièrement en présentiel ou entièrement en ligne » (vidéo n° 1). La mise en place d'un dispositif hybride a donc forcément des conséquences sur la façon d'enseigner en classe. Peraya (dans Charlier & Henri, 2010), signale une modification dans la construction des savoirs :

[...] l'informatique de calcul a cédé le pas à une informatique de communication suscitant de nouvelles pratiques de communication et de collaboration, bouleversant en même temps le statut des connaissances et leur mode de construction tout en favorisant les modèles pédagogiques de l'apprentissage collaboratif et les approches socioconstructivistes. (p. 29)

De plus, comme le montrent Charlier, Deschryver et Peraya (in Charlier & Deschryver, 2012), « le dispositif technopédagogique par sa position d'intermédiation modifie le rapport du sujet au savoir, à l'action, aux autres, etc., mais il contribue aussi à transformer le savoir, l'action ainsi que la relation » (p. 8). Ainsi, ce n'est pas seulement la façon de transmettre (et d'acquérir) les connaissances qui change, mais les contenus-mêmes d'enseignement et les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant.

Tout d'abord, la distance, si elle est bien exploitée à des fins autonomisantes, amène à replacer l'apprenant en tant qu'acteur. A condition qu'il ne soit pas trop coercitif, le dispositif hybride, par la marge de liberté qui est donnée à l'apprenant et la valorisation de la dimension sociale de l'apprentissage, favorise une approche actionnelle. Ollivier (2012), même s'il considère que la richesse du web social mériterait d'être mieux exploitée, cite plusieurs études qui montrent que la communication médiée par ordinateur favorise un enseignement-apprentissage qui passe par l'interaction et la collaboration. Pour lui, « l'émergence du web social permet d'élargir la perspective actionnelle et la notion de tâche » (paragr. 2). Bien sûr, « l'interactivité des TIC ne crée pas les pédagogies actives, qui existaient bien avant elles. Elle n'y contraint pas non plus ». Mais « elle y invite fortement » (Linard, 2001, n. p.). Comme le rappellent Charlier et Henri (2010) :

Ce n'est pas la technologie seule qui peut affecter notre manière d'apprendre mais bien un ensemble de dimensions associées – technologie, activités, buts, rôle de l'enseignant – formant un contexte qui, en fonction de sa perception par l'apprenant, modifiera sa manière d'apprendre. (p. 18)

Il est donc important de prendre en compte toutes ces dimensions, et de réfléchir à une nouvelle approche pédagogique. Linard (2002) considère que l'enseignement est amené à adopter une perspective « constructiviste » et « interactionniste », qui valorise l'action et l'interaction des apprenants, et dans laquelle « l'apprentissage se redéfinit comme une

transformation délibérée de soi par soi, une restructuration cognitive complexe à partir de l'interaction entre trois facteurs enchevêtrés : l'intelligence, l'affect et la relation sociale » (p. 4).

Mais l'apprenant n'est pas toujours prêt à assumer cette nouvelle responsabilité. Non seulement la nouveauté effraie toujours un peu, mais c'est en l'occurrence une nouveauté complexe et imprévisible : l'enseignement-apprentissage ne suit plus une « logique linéaire » mais doit s'adapter à « la logique chaotique de fluctuations et de propagation épidémiologique propre aux réseaux » (Linard, 2003, p. 3). Cette nouvelle approche demande davantage d'adaptabilité, d'autonomie et d'implication qu'une situation d'enseignement classique ; aux dires de Linard (*ibid.*), cela s'apparente à une aventure périlleuse :

S'orienter et se repérer en milieu instable agité, trier des données pléthoriques et disparates, les assimiler de façon critique à ses connaissances antérieures, les compacter en routines efficaces et adaptables, en tirer rapidement les décisions adéquates pour s'adapter à des urgences permanentes : toutes ces capacités cognitives de haut niveau sont indispensables à l'autopilotage de l'action en situation incertaine. (p. 3)

De plus, dans le cadre d'un dispositif hybride, l'apprenant doit mener de front trois types d'apprentissage qui concernent, selon Linard (2002), les trois domaines suivants :

- les contenus de connaissances et des tâches (domaine symbolique objectif)
- la navigation dans le cyberspace (domaine technico-perceptivo-pratique)
- la conduite de son propre apprentissage (domaine psycho-cognitif)

C'est pourquoi il faut fournir à l'apprenant les aides nécessaires qui lui permettent de se responsabiliser et de s'autonomiser progressivement. On a vu précédemment les différentes formes que peuvent prendre cet accompagnement, et les différents domaines qu'il recouvre (*cf.* 4.2.2). Ce n'est qu'au terme d'un long processus que l'apprenant peut devenir acteur de son apprentissage, voire « hyper-acteur », pour reprendre un terme de Linard (2002) :

C'est un véritable hyperacteur qu'exige désormais le bon usage des TIC, à compétences heuristiques globales de haut niveau, capable d'affronter des situations imprévues, embrouillées et instables et de (re)définir lui-même ses tâches si nécessaire. (p. 8)

Dans l'idéal, il faut donc que l'apprenant « s'intéresse aux composantes rationnelles, cognitives et pratiques, mais aussi métacognitives, contextuelles et sociales de son action »

(Linard, 2002, p. 8). Si le dispositif prévoit l'accompagnement nécessaire à une réelle autonomisation des apprenants, il peut en effet favoriser l'émergence de réflexions cognitives et métacognitives. Nous avons déjà pu en voir quelques traces dans notre dispositif actuel (*cf.* 3.4).

Cette nouvelle approche est également déstabilisante pour l'enseignant. Celui-ci doit composer maintenant avec un apprenant-acteur. La situation d'enseignement-apprentissage est modifiée par de multiples variables qui se situent en dehors du contrôle de l'enseignant : les choix des apprenants quant au déroulement de leur apprentissage, les informations qu'ils ont trouvées grâce à leurs recherches, les interactions qu'ils mettent en place, les réflexions collaboratives qu'ils peuvent mener... L'enseignant doit développer des stratégies d'enseignement évolutives lui permettant d'adapter son cours en fonction de ces variations. Même si cette part d'imprévu existe dans toute situation d'enseignement-apprentissage (et au-delà de cela dans toute relation interpersonnelle), elle est amplifiée par la marge de liberté qui est laissée à l'apprenant dans le nouveau dispositif. Linard (2002) montre que l'enseignement est amené à prendre des formes plus adaptatives et évolutives : « dans ce cadre, concevoir un système de formation revient moins à prévoir un chemin idéal qu'à cartographier et à baliser des parcours d'actions possibles » (p. 6). Soubrié (2005) parle d'« environnements ouverts », dans lesquels « il s'agit moins de planifier un enchaînement d'actions que de prévoir des scénarios d'utilisation » (p. 2).

Dans cette nouvelle conception, l'enseignant doit accepter la remise en cause de sa relation avec l'apprenant : il a plus un rôle d'accompagnateur que de prescripteur. De même, il devient plus polymorphe : il assume les rôles de formateur, concepteur, tuteur en ligne... Nous reviendrons (en 4.4.4) sur le travail de conception, qu'il ne faut pas négliger dans le cadre d'un dispositif hybride. Quant au rôle de tuteur, il peut être assumé par une personne différente de l'enseignant. Cependant, dans notre dispositif, nous pensons qu'il serait judicieux que les enseignants prennent en charge une part du tutorat, afin de garantir une articulation étroite entre présence et distance. Mais cette tâche nécessite des compétences bien particulières. Bourdet (2006) énumère sept rôles pédagogiques principaux, qu'un enseignant assume dans toute situation d'enseignement, à un degré plus ou moins fort. Parmi ces rôles, ce sont ceux d'animation et de parité qui vont être à développer particulièrement dans le cadre de la relation tutorale, alors que les rôles disciplinaire et d'imposition, qui sont souvent mobilisés dans une situation d'enseignement classique, vont être moindres. Par ailleurs, Bourdet rappelle qu'une grande part d'affect

entre en compte dans la relation à distance. Même si cela est plus manifeste dans le cadre d'une formation complètement à distance, un dispositif hybride exige lui aussi une forte implication personnelle de la part des tuteurs afin d'impliquer en retour les apprenants dans le dispositif.

Cette redéfinition des rôles est un enjeu majeur qui ne doit pas être négligé ni par les acteurs ni par les décideurs. Il est indispensable de prévoir des formations adaptées et contextualisées qui permettent aux enseignants de modifier leurs pratiques progressivement et en profondeur (cf. 4.2.1). L'innovation, bien que déstabilisante, est riche car elle amène à réfléchir sur les pratiques pédagogiques et à remettre en question des choses qu'on a tendance à considérer comme immuables. Ce questionnement, à condition de ne pas être présenté de manière stigmatisante pour les enseignants, ne peut être que bénéfique.

#### **4.4.3. La question de l'évaluation**

L'utilisation d'un réseau socionumérique éducatif amène aussi à se questionner sur l'évaluation. Non seulement celle-ci est un moyen d'impliquer davantage les apprenants dans le dispositif, mais c'est aussi une manière d'articuler de manière cohérente les modes présentiel et distanciel. Dillenbourg (2003) rappelle que « toute communauté a besoin de voir ses efforts reconnus et récompensés » (p. 13) mais il admet qu'on ne peut pas utiliser les méthodes d'évaluation classiques dans le cadre de communautés d'apprentissage et prévient contre le risque d'une formalisation excessive, qui aurait un effet inhibant. Cela représente donc un véritable « défi pour la docimologie » (*ibid.*, p. 13).

De nombreuses questions se posent : Comment prendre en compte la participation en ligne ? En termes de quantité, de qualité, ou bien par rapport au rôle que l'apprenant assume au sein du groupe (meneur de réflexions, régulateur...) ? Faut-il privilégier le fond ou la forme ? Evaluer ne risque-t-il pas d'affaiblir la dimension informelle, spontanée, qui est recherchée dans le cadre des interactions en ligne ? En effet, « l'assimilation du tuteur à un évaluateur/contrôleur crée une dissymétrie fortement hiérarchique et rompt avec le souci d'engagement et d'intimité » (Bourdet, 2006, p. 39). Dans ce cas, le risque est que le discours de l'apprenant soit "bi-adressé", dirigé en apparence à un pair mais implicitement destiné à l'enseignant (Ollivier, 2014), ce qui biaise la situation de communication. Elle n'est plus authentique, et perd les avantages que nous avons évoqués dans le chapitre 3

(relation horizontale, réflexion interculturelle, utilisation du registre familier, responsabilisation...).

Pour que l'évaluation n'entre pas en contradiction avec les objectifs du dispositif, plusieurs solutions sont envisageables. Bourdet (2006) propose, dans le cadre de la formation à distance (mais nous pensons que cela peut aussi servir à la réflexion sur l'évaluation dans un dispositif hybride), de concilier évaluation et régulation, en faisant prendre conscience à l'apprenant que cela s'inscrit dans son parcours d'apprentissage :

les actions d'évaluation nécessaires réalisées par le tuteur doivent être intégrées dans une dynamique d'évaluation/régulation où l'essentiel n'est pas la réussite à un exercice, mais l'intérêt possible de cet exercice dans un trajet d'apprentissage qui fasse sens aux yeux de l'apprenant, articulation entre *curriculum* planifié (structuration du parcours prévu) et *curriculum* vécu (trajet individualisé et signifiant). (p. 39)

En outre, Bourdet suggère que « l'évaluation formative, à forte part auto-évaluative, semble bien mieux adaptée (parce qu'adaptable) à des dispositifs FOAD » (p. 41). Ces propositions sont intéressantes en ce qu'elles vont dans le sens d'une autonomisation métacognitive. Mais celle-ci doit se faire progressivement. On pourrait concevoir un dispositif dans lequel l'évaluation suive le rythme de l'autonomisation de l'apprenant (tout en étant un facteur de celle-ci) : on commencerait par des formes classiques de contrôle (correction d'une production exigée) pour aller vers des formes plus souples (évaluation globale du savoir-être), en passant par des évaluations de type formatif (par exemple en fournissant des questionnaires d'autoévaluation). Il serait également intéressant d'exploiter la dimension sociale du réseau pour favoriser l'inter-évaluation. Cette pratique peut poser d'importants problèmes de face, mais si elle fonctionne, elle peut donner des résultats très intéressants, qui vont dans le sens d'un partage des savoirs. On peut envisager par exemple un système de vote (à partir de grilles d'évaluation) pour élire la meilleure production. En outre, si les tâches possèdent aux yeux des apprenants un véritable sens (du fait de leur utilité sociale, ou bien parce qu'elles s'inscrivent bien dans leur apprentissage), on peut postuler que la partie évaluative devient presque optionnelle.

Dans tous les cas, un travail ingénierique important est nécessaire pour intégrer l'évaluation dans le dispositif de formation. La scénarisation apparaît indispensable pour donner une cohérence aux différents paramètres qui interviennent dans la formation hybride.

#### 4.4.4. La création de scénarios pédagogiques

Pour Nissen (2014b), l'existence d'un scénario pédagogique qui permette d'articuler les modes présentiel et distanciel est l'une des caractéristiques constitutionnelles d'un dispositif hybride. D'autres définitions, notamment celle proposée par Nissen dans une étude plus ancienne (2006), laissent à penser que les deux modes peuvent dans certains cas fonctionner de manière indépendante, le distanciel pouvant être un simple complément, qui n'influe pas sur le déroulement du cours en présentiel. Mais dans ce cas-là, peut-on vraiment parler d'hybride ? On a déjà montré (en 4.3.1) qu'un dispositif hybride ne pouvait se contenter de juxtaposer les deux modes. C'est justement à travers le scénario pédagogique que l'on peut prévoir l'articulation entre présence et distance et que l'on peut essayer de gérer la complexité de la nouvelle situation d'enseignement-apprentissage. Selon une définition proposée par Villiot-Leclercq et David (in Charlier & Henri, 2010) :

la scénarisation est, de fait, la mise en œuvre par un enseignant, un formateur ou un ingénieur pédagogique d'un processus de création dont le but est de donner une cohérence à une situation d'apprentissage complexe, de renforcer son efficacité pédagogique en identifiant l'approche pédagogique choisie et en précisant les interactions entre les différents objets (ressources, activités, instruments, outils). (p. 133)

Pour Mangenot (2008), le scénario pédagogique est « une tâche combinée avec un scénario de communication et prévoyant une chronologie des échanges » (p. 3). Il déplore que le scénario de communication soit trop souvent négligé dans les formations hybrides. Notre cas reflète donc, malheureusement, une tendance générale, qui est souvent liée, à mon sens, à la vision technocentrée des décideurs et des acteurs. L'outil technologique ne se suffit pas à lui-même, il faut prévoir son utilisation pédagogique. Soubrié (2008) rappelle à juste titre que « le problème de l'engagement cognitif des apprenants reste du domaine de la pédagogie » (paragr. 3). Degache et Nissen (2008) constatent que « la simple mise à disposition d'outils de communication n'amène pas les étudiants à échanger entre eux : la perception d'une claire finalité à l'échange s'affirme comme une nécessité incontournable » (paragr. 53). D'où l'importance de créer des tâches, qui impliquent l'apprenant, incluses dans un scénario pédagogique qui prévoit l'organisation des séances et qui planifie dans les grandes lignes le déroulement des interactions.

Mais la conception de scénarios pédagogiques est un travail qui requiert un fort investissement et des compétences particulières. Rappelons qu'il existe une quinzaine de niveaux différents à l'Institut Français d'Izmir. Il faudrait mobiliser du personnel et prévoir les moyens de rétribuer ce travail. Il est peu probable que la direction s'engage dans un tel



projet. On pourrait cependant envisager la création de quelques modules hybrides, destinés à un public particulier (par exemple, les collégiens et lycéens, qui sont souvent peu engagés dans leur apprentissage, et pourraient être attirés par l'utilisation du numérique) et évaluer ensuite l'efficacité du dispositif. Ou bien, dans l'éventualité où toute l'équipe enseignante s'engage dans ce projet, on pourrait concevoir des mini-tâches hybrides, deux ou trois par niveau, qui s'intégreraient au programme actuel (ce travail de conception se ferait de manière collective au cours d'ateliers réguliers). Pour les enseignants, ce serait en outre l'occasion de mener une réflexion sur leurs pratiques pédagogiques et de se familiariser avec le numérique (le renouvellement des pratiques et l'utilisation en classe du numérique étant deux besoins souvent soulignés par la direction mais qu'elle n'arrive pas à combler, malgré les formations régulièrement organisées).

Etant donné que ce travail ingénierique n'a pas pu être réalisé à l'Institut, nous nous proposons ici de donner quelques pistes pour mieux entrevoir les questions que recouvre la conception de scénarios pédagogiques. Concernant l'articulation présence/distance, Soubrié (2008), suite à une expérience de cours hybride destiné à des étudiants de Master, fait une hypothèse intéressante :

On peut se demander si, dans une perspective actionnelle, il ne conviendrait pas mieux de procéder différemment, c'est-à-dire d'amener les apprenants, grâce aux tâches, à découvrir par eux-mêmes les notions nouvelles, d'en débattre collégialement, avant que celles-ci ne soient développées pendant le cours de manière plus approfondie et dans la continuité des échanges qui auront eu lieu dans les forums de discussion. (paragr. 46)

Bien sûr, le contexte est fort différent d'un cours de langue, mais cette proposition est intéressante en ce qu'elle inverse la situation habituelle où l'*in-put* vient de l'enseignant. Dans cette approche, le cours se construit en fonction des interventions des apprenants (même si elles sont guidées par la tâche). Cela valorise le travail de recherche et la réflexion de l'apprenant et, par là-même, favorise son autonomie et son investissement dans l'apprentissage. Par ailleurs, si le travail à distance est présenté comme un prolongement du cours, il risque d'être pris comme quelque chose de facultatif. C'est pour cela que Soubrié conseille d'« opter pour une forte intégration pédagogique des tâches en ligne dans le présentiel (en privilégiant notamment des tâches de préparation du présentiel aux dépens de tâches d'approfondissement) » (paragr. 41).

Cordina rappelle, dans l'entretien qu'il a accordé au Café du Fle, qu'« il faut privilégier les projets où les étudiants puissent produire leurs propres contenus ». Il conseille donc des activités ouvertes, qui laissent une marge de liberté et de créativité à

l'apprenant. En effet, l'implication émotionnelle est importante et pour cela, il faut que les apprenants se sentent concernés par les tâches. Ollivier (2014) met en garde contre l'excès de simulation, qui enferme les apprenants dans des schèmes relationnels simplificateurs et restreint la diversité des situations de communication. Il considère que les tâches authentiques sont les plus à même d'impliquer les apprenants, et qu'elles ont l'avantage d'éviter le risque de double-énonciation dont nous avons parlé plus haut (cf. 4.4.3). Son approche, qu'il nomme « interactionnelle », consiste à :

proposer aux apprenants des tâches dont le destinataire et l'enjeu soient aussi authentiques que possible en évitant les phénomènes de multiple énonciation qui ne sont pas liés à la tâche en elle-même, notamment ceux dus à la présence de l'enseignant. (paragr. 25)

Pour ce faire, il suggère notamment la participation à des sites de type web social, authentiques, non spécifiquement dédiés à des apprenants de français (ou bien des sites qui, suivant le principe de « didactique invisible » cher à Ollivier, paraissent authentiques). Mais il me semble que, à partir du moment où la participation au site fait partie des consignes induites par la tâche, elle perd en authenticité. De plus, la participation à des forums n'est pas une activité inscrite dans les habitudes des apprenants et c'est un genre qui prend facilement une apparence formelle. Par ailleurs, l'intérêt social est moins marqué s'il s'agit d'interagir avec des personnes que l'on ne connaît pas et avec lesquelles on ne partage pas un projet commun. A mon sens, les destinataires sur les forums en ligne restent assez virtuels. C'est pourtant ce qu'Ollivier cherche justement à éviter, puisqu'il dit, en citant Guichon : « plus les destinataires sont virtuels, moins l'enjeu de la tâche sera fort, l'intensité de l'enjeu étant proportionnelle à la réalité des interactions avec des interlocuteurs réels » (paragr. 19).

Dans cet ordre d'idée, il me semblerait beaucoup plus intéressant de concevoir des projets avec des personnes identifiables. On pourrait bien sûr mettre en contact nos apprenants avec des interlocuteurs francophones à distance, grâce à un contact (un enseignant exerçant en France) ou par le biais d'une plateforme permettant ce genre d'échange. Mais les cycles de l'Institut sont très courts, et des difficultés organisationnelles risquent de se présenter pour la mise en place de ce type de projet. En revanche, il est tout à fait envisageable de prévoir des projets collectifs entre plusieurs classes de l'Institut. Un jour, alors que je lui demandais pourquoi il n'utilisait pas régulièrement le réseau Ning, un étudiant m'a répondu qu'il ne voyait pas l'intérêt de communiquer avec ses camarades de classe alors qu'il pouvait discuter avec eux “en vrai” plusieurs fois par semaine, chaque

fois qu'avait lieu le cours de français. On peut penser que l'interaction avec des élèves d'un autre cours présenterait plus d'intérêt : ce sont des personnes qui partagent le même objectif (l'apprentissage du français), que l'on ne voit jamais mais que l'on peut facilement rencontrer. La situation présente un certain *information gap* puisque les deux classes n'ont pas forcément le même niveau, ni le même enseignant. Mais le cadre reste très formel et interne à l'Institut.

Une autre piste me semble intéressante à développer : beaucoup de francophones originaires de divers pays d'Afrique viennent faire leurs études à Izmir. Plusieurs d'entre eux fréquentent l'Institut pour consulter la bibliothèque, participer aux événements culturels, etc. Ils se trouvent souvent un peu perdus dans leur nouvel environnement. On pourrait organiser un projet qui se baserait sur les manières de faciliter l'accueil et l'intégration de ces étudiants africains. Le partage sur Ning serait alors justifié : les apprenants mettraient en ligne des productions destinées aux étudiants africains (présentation d'Izmir ou d'autres régions de Turquie, conseils sur les transports en ville, sur l'hébergement, discussion sur les codes culturels du pays, etc.). La situation présente un *information gap* important et un véritable sens social. De plus, l'échange exploiterait les différences dans une perspective interculturelle. Outre les échanges en ligne, des moments de rencontre pourraient être organisés (visite des lieux importants d'Izmir, dégustation de plats traditionnels d'Afrique, etc.).

De nombreuses autres propositions pourraient être faites mais, pour les concrétiser, un changement des conceptions doit avoir lieu à l'Institut Français d'Izmir. Le temps saura peut-être nous donner raison...

## Conclusion

Au bout d'un an d'utilisation, on a pu constater que le réseau socionumérique avait permis la mise en place d'interactions constructives, et avait procuré des apports sur le plan de la socialisation et de l'autonomisation des apprenants. Mais nous sommes encore loin de l'idéal que nous nous étions fixé, à savoir la constitution d'une communauté d'apprentissage en ligne. Force est de constater que le taux de participation à la plateforme est resté assez faible. Plutôt que de considérer que le projet a échoué, on peut raisonnablement penser qu'il ne s'agit que de prémices et que le réseau a de beaux jours devant lui, à condition qu'un effort soit fait de la part de la direction pour que toute l'équipe enseignante se sente concernée et intégrée dans le dispositif. Si nous sommes convaincus de la nécessité d'une évolution des pratiques pédagogiques et, comme Deschryver (in Charlier & Henri, 2010), nous pensons qu'une transformation globale est nécessaire, « depuis le curriculum de formation jusqu'aux méthodes et environnements d'enseignement-apprentissage et aux modes d'évaluation » (p.189), il n'est pas aisé de changer les habitudes des enseignants et de faire face aux ralentissements institutionnels.

Ces résistances sont néanmoins tout à fait explicables : il s'agit d'une innovation complexe qui présente des enjeux importants. C'est du moins ce que nous avons tenté de montrer dans ce mémoire. L'intégration des technologies numériques dans l'enseignement entraîne forcément de grands bouleversements. Il faut garder à l'esprit qu'« avec les TIC, on ne peut ni enseigner les mêmes choses, ni le faire de la même manière que sans les TIC » (Marquet, in Charlier & Henri, 2010, p. 129). Mais l'innovation doit souvent faire face à un phénomène d'inertie. L'institut Français d'Izmir n'est d'ailleurs pas un cas isolé. Nombre de recherches ont montré que les fonctionnalités du numérique ne sont pas utilisées à bon escient dans beaucoup d'institutions. Les plateformes en ligne, qui prolifèrent de nos jours, ne sont souvent utilisées que pour des usages classiques comme le dépôt de productions (Charlier, in Charlier & Henri, 2010).

Par ailleurs, notre dispositif a manqué, dès sa gestation, d'un ancrage sur le terrain. Albero (in Charlier & Henri, 2010) montre bien qu'il existe souvent, dans les dispositifs de formation, une tension entre l'idéal, le fonctionnel et le vécu. Elle souligne : « c'est bien, à chaque instant, le vécu de leur activité par les acteurs qui fait vivre le projet et l'amène parfois à des réalisations très différentes de ce qui avait pu être planifié » (p. 57). Dans notre cas, l'expérience, malgré les déconvenues qu'elle a comportées, a été riche

d'enseignements et nous a amenée à réajuster le dispositif à plusieurs reprises. Il s'agit encore d'un dispositif « pilote », et la rédaction de ce mémoire m'a permis de prendre conscience de certaines de ses faiblesses et de mieux appréhender les enjeux que posent les formations hybrides en général. Un regret subsiste néanmoins, celui de n'avoir pas lu assez tôt les écrits sur lesquels se base ce travail, car certains écueils auraient pu être évités grâce à une meilleure connaissance théorique du sujet et un aperçu critique des autres expériences dans le domaine.

## Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2010). Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. In A.-N. Simeonidou-Christidou (Ed.), *Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures* (p. 51-57). Thessaloniki : University Studio Press. <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdallah-pretceille.pdf>

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena*, vol. 2, p. 91-101. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>

ALBERO, B. (2000). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In I. Saleh, D. Lepage & S. Bouyahi (Ed.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002 (p. 139-159). Vincennes-Saint-Denis : Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>

AUDRAS, I. & CHANIER, T. (2008). Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n°1, p. 175-204. <http://alsic.revues.org/865>

BIBAUW, S. (2007). *Quand l'écrit converse. Interactions médiées et adaptation de l'écrit en messagerie instantanée*. Mémoire de licence, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve. <http://serge.bibauw.be/acad/bibauw2007.pdf>

BOURDET, J.-F. (2006). Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur. *Le français dans le monde, recherches et applications*, n°40, p. 32-43.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) (2009). *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.

CHARLIER, B., DESCHRYVER, N. & PERAYA, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, Vol. 4, n° 4, p. 469-496.

CHARLIER, B. & DESCHRYVER, N. (Ed.) (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final*. Université de Genève. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>

CHARLIER, B. & HENRI, F. (Ed.) (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris : PUF.

CHARLIER, P. & PEETERS, H. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 3, n° 25, p. 15-23.

Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

CORDINA, D. (2012). *Alliance française de Bombay : un réseau social pour apprendre le français*. Atelier « Des réseaux pour apprendre » des 10<sup>e</sup> Rencontres du Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance [Présentation PowerPoint]. <http://fr.slideshare.net/fffod/xrmarseilleafbombay-121119222611phpapp02>

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, p. 61-92. <http://alsic.revues.org/797>

DEJEAN-THIRCUIR, C. & MANGENOT, F. (2006). Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. *Le français dans le monde, recherches et applications*, n°40, p. 75-86.

DILLENBOURG, P., POIRIER, C. & CARLES, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme ? In A. Taurisson & A. Sentini. *Pédagogies.Net, l'essor des communautés virtuelles d'apprentissage* (p. 11-47). Québec : Presses Universitaires du Québec.

HUBER-KRIEGLER, M., LAZAR, I., LUSSIER, D., MATEI, G. & PECK, C. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle* [guide CD-Rom]. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

JACQUINOT-DELAUNAY, G. (2001). Le sentiment de présence. *Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*. Poitiers, 24 juin 2000. « Documents, Actes et Rapports pour l'Education », CNDP (p. 183-191). <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document773.php>

LIAW, M. L. (2006). E-learning and the development of intercultural competence. *Language Learning & Technology (LLT)*, vol. 10, n° 3, p. 49-64. <http://llt.msu.edu/vol10num3/liaw>

LINARD, M. (2001). L'autonomie de l'apprenant et les TIC. *Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*. Poitiers, 24 juin 2000. « Documents, Actes et Rapports pour l'Education », CNDP (p. 41-49). <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document431.php>

LINARD, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education permanente*, n° 152, p. 143-155. <https://hal.inria.fr/file/index/docid/1780/filename/Linard2002.pdf>

LINARD, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. In B. Albero (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur*. Hermès / Lavoisier, (p. 241-263). [edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000276/document](http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000276/document)

MANGENOT, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues modernes* 3/2000, « Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes », p. 38-44. Paris : Association des Professeurs de Langues Vivantes.

MANGENOT, F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. In J.-M. Salaün & C. Vandendorpe (Coord.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions* (p. 103-123). Villeurbanne : Presses de l'Essib.

MANGENOT, F. (2008). Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication. *Lingua e nuova didattica*, n° 3, p. 78-88, « Atti del seminario nazionale Lend, Bologna 18-19-20 ottobre 2007 ».

MANGENOT, F. (n. d.). *Méthodologie du mémoire professionnel*, cours du Master mention sciences du langage spécialité FLE, deuxième année, à finalité professionnelle, CNED, Université Stendhal Grenoble 3.

MANGENOT, F. & ZOUROU, K. (2007a). 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, p. 65-99. <http://alsic.revues.org/650>

MANGENOT, F. & ZOUROU, K. (2007b). Susciter le dialogue interculturel en ligne, *Lidil*, n° 36. <http://lidil.revues.org/2413>

MARCOCCIA, M. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques. *Les Carnets du Cediscor*, n° 8, p. 23-37. <http://cediscor.revues.org/220>

MONDADA, L. & PEKAREK DOEHLER, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 12, p. 147-174. <http://aile.revues.org/947>

NISSEN, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le français dans le monde, recherches et applications*, n°40, p. 44-57.

NISSEN, E. (2007). Quelles aides des formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 10, n° 1, p. 129-144. [http://alsic.u-strasbg.fr/v10/nissen/alsic\\_v10\\_13-rec8.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v10/nissen/alsic_v10_13-rec8.htm)

NISSEN, E. (2014a). *Formation hybride en langues*. In MOOC « Enseigner et Former Avec le Numérique en Langues ». Session n° 1, 3-9 novembre 2014 [transcriptions de vidéos].

NISSEN, E. (2014b). 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>

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>



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>

SOUBRIE, T. (2005). Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes : un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants. *Actes du colloque SIF*, 12-13 décembre 2005, Paris. <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/SIF05.pdf>

SOUBRIE, 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, p. 105-127.

WEISSBERG, J.-L. (2001). Entre présence et absence. *Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*, 24 juin 2000. Poitiers : CNDP. pp. 31-39. <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document429.php>

## Sitographie

Le Café du Fle, *David Cordina, directeur pédagogique de l'Alliance française de Bombay*, entretien avec David Cordina. Consulté le 27/03/2015 : <http://www.lecafedufle.fr/2012/04/david-cordina/>

*Compétice*. Consulté le 5/03/2015 : <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>

*Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 6/05/2015 : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/communauté/>

Institut Français, *Etude sur les cours de français en ligne dans le monde* [vidéo de présentation des résultats de l'enquête menée en 2014]. Consulté le 29/06/2015 : <http://www.institutfrancais.com/fr/actualites/etude-sur-les-cours-de-francais-en-ligne-dans-le-monde>

Mumbaïkar in French. Le réseau social des étudiants de l'Alliance Française de Bombay. Consulté le 29/06/2015 : <http://afmumbai.ning.com/>

Réseau social Ning de l'Institut Français d'Izmir. Consulté le 29/06/2015 : <http://ift-izmir.ning.com/>

Thot Cursus. *David Cordina, le formateur multitâches au pays des avatars de Vishnu*, article publié le 10 janvier 2011 par Martine Dubreucq, entretien avec David Cordina. Consulté le 3/05/2015 : <http://cursus.edu/article/5543/david-cordina-formateur-multitachespays-des/>

## **Table des annexes**

Annexe 1 Répartition des étudiants de l'Institut Français d'Izmir par niveaux (année 2014) .....	84
Annexe 2 Répartition des étudiants de l'Institut Français d'Izmir par tranches d'âge et par sexe (année 2014) .....	85
Annexe 3 Exemples de forums de discussion .....	86
Annexe 4 Questionnaire d'enquête sur le réseau Ning .....	87
Annexe 5 Résultats d'enquête .....	88
Annexe 6 Exemple de rapport hebdomadaire de statistiques fourni par « Google Analytics » .....	90

**Annexe 1**  
**Répartition des étudiants de l'Institut Français d'Izmir par niveaux**  
**(année 2014)**

COURS DE FRANÇAIS GENERAL		
Niveau	Nombre de groupes	Nombre d'étudiants
A1.1	19	289
A1.2	12	153
A1.3	11	131
A2.1	8	108
A2.2	4	49
A2.3	4	45
B1.1	1	13
B1.2	2	25
B1.3	1	8
B1.4	1	11
B1.5	1	17
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>	<b>849</b>

COURS DE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES		
Niveau	Nombre de groupes	Nombre d'étudiants
Atelier enfants	3	31
Atelier théâtre	1	12
A1.2	2	21
A2.1	3	20
A2.2	1	18
B1.1	1	2
B1.4	1	13
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>117</b>

## Annexe 2

### Répartition des étudiants de l'Institut Français d'Izmir par tranches d'âge et par sexe (année 2014)

Tranches d'âge	FEMMES		HOMMES		TOUS SEXES	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
5-12 ans	53	5.47 %	23	2.37 %	76	7.84 %
12-15 ans	46	4.75 %	39	4.02 %	85	8.77 %
15-18 ans	89	9.18 %	45	4.64 %	134	13.82 %
18-25 ans	147	15.17 %	100	10.32 %	247	25.49 %
25-35 ans	108	11.15 %	87	8.98 %	195	20.13 %
35-45 ans	50	5.16 %	31	3.20 %	81	8.36 %
45-55 ans	19	1.96 %	18	1.86 %	37	3.82 %
55 ans et plus	6	0.62 %	6	0.62 %	12	1.24 %
âge non renseigné	53	5.47 %	32	3.30 %	85	8.77 %
<b>TOTAL</b>	<b>571</b>	<b>58.93 %</b>	<b>381</b>	<b>39.31 %</b>	<b>952</b>	<b>98.24 %</b>

## Annexe 3

### Exemples de forums de discussion

#### Toutes les discussions (20)

Trier par



#### A2 > C2 : Etes-vous accro à la mode ?

La mode, pour ou contre ? Que représente la mode pour vous ? C'est quelque chose d'essentiel dans votre vie ? Quelque chose dont vous ne pouvez pas vous passer ? Quelles sont vos marques préférées et pourquoi ? Que représentent-elles pour vous ?...

[Lire la suite...](#)

Démarré(e) par Sarah Thiebault dans [Société](#)

0 réponses



#### A1 > B2 - Quand j'étais petit ....

[Lire la suite...](#)

Démarré(e) par Gildas dans [Mes expériences](#)

11 réponses · Réponse de Sarah Thiebault 24 avr.



#### A2 > C2 - Les médecines alternatives

Les "médecines alternatives", encore appelées "médecines douces", sont à la mode en France... Il en existe beaucoup (cf la "liste des médecines non conventionnelles" sur wikipédia). De nos jours, de nombreux magazines en parlent. Vous pouvez par...

[Lire la suite...](#)

Démarré(e) par Jeanne dans [Société](#)

10 réponses · Réponse de emin ali 31 mars



#### A2 > C2 - Les bandes dessinées...

Savez-vous qu'en France, la bande dessinée est un genre très apprécié ? On l'appelle le "9ème art". Les enfants, les ados, les adultes... tout le monde lit des BD ! Est-ce qu'on lit beaucoup de BD en Turquie ? Quel genre de BD ? Et vous, lisez-vous...

[Lire la suite...](#)

Démarré(e) par Jeanne dans [Mes expériences](#)

15 réponses · Réponse de emin ali 28 mars



#### A1 > C2 - Miam miam !

Pourquoi ne pas partager nos recettes préférées ici ? Comme ça, nous pourrions tous en profiter et essayer de les faire chez nous ! Vous pouvez proposer des recettes du monde entier !... Mettez des photos !

[Lire la suite...](#)

Démarré(e) par Jeanne dans [Mes expériences](#)

9 réponses · Réponse de Sarah Thiebault 30 mars



#### A1 > C2 - La France et ses particularités...

Connaissez-vous les particularités de la France ? Avez-vous remarqué des choses qui n'existent pas dans votre pays ? Des choses "typiquement" françaises ??? Une tradition, un sport, un concept...

[Lire la suite...](#)

Démarré(e) par Jeanne dans [Quoi de neuf en France](#)

6 réponses · Réponse de Jeanne 6 mars

## Annexe 4

### Questionnaire d'enquête sur le réseau Ning

1. Connaissez-vous le réseau Ning de l'Institut ?     Oui                             Non

2. Si oui, comment l'avez-vous découvert ?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Par mail               | <input type="checkbox"/> Un étudiant m'en a parlé |
| <input type="checkbox"/> Grâce à mon professeur | <input type="checkbox"/> Autre : .....            |

3. Consultez-vous le réseau ?

- Oui, beaucoup (1 fois par semaine ou plus)
- Souvent (environ 3 fois par mois)
- De temps en temps (environ 1 fois par mois)
- Très peu (j'ai consulté 1 ou 2 fois, c'est tout)
- Jamais

4. Si vous avez répondu « très peu » ou « jamais », expliquez pourquoi.

.....

.....

5. Si vous participez au réseau, quelles sont les parties du site qui vous intéressent le plus ?

- Le tchat
- Les sites et les jeux proposés dans la partie « Je découvre » (karaoké en français, films, court-métrages...)
- Les exercices de la partie « J'apprends »
- Les forums de discussions dans « J'échange » et « Je partage »
- La partie destinée à ma classe (« Mon groupe »)
- Les jeux-concours

6. Pensez-vous que le réseau Ning est utile ? Si oui, qu'est-ce que cela vous apporte ?

.....

.....

7. Avez-vous des critiques ou des suggestions ? Qu'est-ce que vous aimeriez trouver dans le réseau ? Comment peut-on l'améliorer ?

.....

.....

.....

## **Annexe 5**

### **Résultats d'enquête**

1. Connaissez-vous le réseau Ning de l'Institut ?

- Oui > **57 (69 %)**
- Non > **26 (31 %)**

2. Si oui, comment l'avez-vous découvert ?

- Par mail > **11 (19 %)**
- Grâce à mon professeur > **43 (76 %)**
- Un étudiant m'en a parlé > **3 (5 %)**
- Autre > **0**

3. Consultez-vous le réseau ?

- Oui, beaucoup (1 fois par semaine ou plus) > **7 (12 %)**
- Souvent (environ 3 fois par mois) > **6 (11 %)**
- De temps en temps (environ 1 fois par mois) > **15 (26 %)**
- Très peu (j'ai consulté 1 ou 2 fois, c'est tout) > **15 (26 %)**
- Jamais > **14 (25 %)**

4. Si vous avez répondu « très peu » ou « jamais », expliquez pourquoi.

- Manque de temps > **15 (52 %)**
- Je n'y pense pas / On m'en a parlé mais j'ai oublié > **6 (21 %)**
- Je ne comprends pas / C'est trop difficile > **3 (10 %)**
- Je n'utilise pas beaucoup Internet / l'ordinateur > **2 (7 %)**
- J'ai appris l'existence du réseau très récemment > **2 (7 %)**
- Ça ne m'intéresse pas > **1 (3 %)**

5. Si vous participez au réseau, quelles sont les parties du site qui vous intéressent le plus ?

- Le tchat > **6 (9 %)**
- Les sites et les jeux proposés dans la partie « Je découvre » (karaoké en français, films, court-métrages...) > **10 (16 %)**
- Les exercices de la partie « J'apprends » > **25 (39 %)**
- Les forums de discussions dans « J'échange » et « Je partage » > **3 (5 %)**
- La partie destinée à ma classe (« Mon groupe ») > **16 (26 %)**
- Les jeux-concours > **3 (5 %)**

6. Pensez-vous que le réseau Ning est utile ? Si oui, qu'est-ce que cela vous apporte ?

- Pratiquer la langue > **24 (65 %)**
- Etre en contact avec la classe /avec les profs /rencontrer d'autres personnes > **6 (16 %)**
- Découvrir des films en français, de la musique, etc. > **5 (13 %)**
- Savoir ce qui a été fait en cours et les devoirs à faire lorsqu'on a été absent > **1 (3 %)**
- Etre mieux au courant des événements culturels de l'Institut Français > **1 (3 %)**

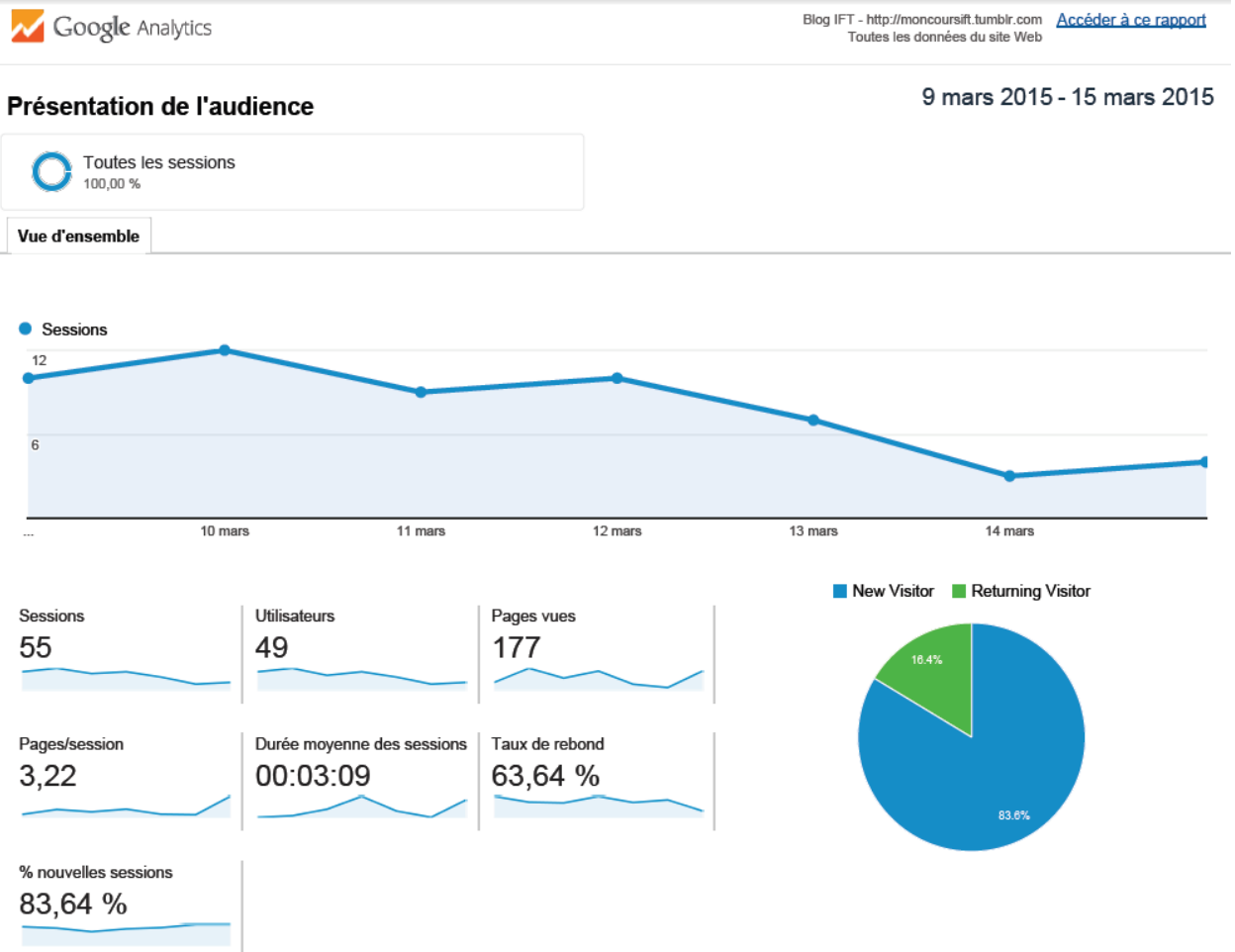
7. Avez-vous des critiques ou des suggestions ? Qu'est-ce que vous aimeriez trouver dans le réseau ? Comment peut-on l'améliorer ?

- Bien / rien à améliorer > **6**
- C'est confus / le design n'est pas pratique > **3**
- Il pourrait y avoir plus de ressources (films, livres) > **3**
- Il pourrait y avoir plus d'exercices (grammaire, production orale) > **3**
- Je ne trouve pas les réponses pour certains exercices > **1**
- Je n'aime pas lire les corrections de mes productions sur l'écran, c'est plus clair sur papier > **1**
- C'est difficile de comprendre les consignes > **1**
- Toutes les discussions devraient être visibles par tous (les discussions des groupes devraient elles aussi s'afficher sur la page d'accueil) > **1**
- La boîte de réception devrait être améliorée > **1**
- On pourrait partager davantage de photos de classe, prises lors d'activités > **1**



# Annexe 6

## Exemple de rapport hebdomadaire de statistiques fourni par « Google Analytics »



## Table des illustrations (dans le texte)

Figure 1 – Extrait d'un forum : message avec utilisation de <i>smiley</i> et de points d'exclamation .....	26
Figure 2 – Extrait d'un forum avec interventions des tuteurs mêlant encouragements, corrections, discussion .....	27
Figure 3 – Extrait d'un forum : implication du tuteur et dimension psycho-affective .....	28
Figure 4 – Discussion dans un forum (partie « groupe ») : le problème de l'anonymat .....	30
Figure 5 – Extrait d'un forum : apprenant parlant de sa vie intime .....	31
Figure 6 – Extrait d'un forum : intervention d'un apprenant qui reprend et complète le propos d'un autre apprenant .....	31
Figure 7 – Extrait d'un forum : un apprenant réagit au message d'un autre apprenant et le remercie .....	31
Figure 8 – Extrait d'un forum : exemple de « sous-groupe conversationnel » .....	32
Figure 9 – Extrait d'un forum : exemple de digression métalinguistique .....	32
Figure 10 – Extrait d'un forum : remerciement pour les corrections et poursuite de la discussion .	33
Figure 11 – Extrait d'un forum : plaisanterie de la part du tuteur.....	33
Figure 12 – Extrait du même forum : réaction de l'apprenant à la plaisanterie .....	33
Figure 13 – Extrait de chat : prépondérance du contenu par rapport à la forme .....	36
Figure 14 – Extrait de chat : exemple de discussion informelle.....	36
Figure 15 – Extrait d'un forum : l'apprenante entame une réflexion sur les différences culturelles entre le France et la Turquie .....	42
Figure 16 – Extrait du même forum (suite de la discussion) : le tuteur tente de faire mieux accepter la différence culturelle .....	42
Figure 17 – Extrait du même forum (suite de la discussion) : poursuite de la réflexion sur les différences culturelles.....	43
Figure 18 – Extrait d'un forum : décentration et évaluation critique de la part d'un apprenant .....	44
Figure 19 – Extrait d'un forum où l'apprenant fait preuve de « savoir-apprendre » .....	46
Figure 20 – Extrait d'un forum (partie « groupe ») : analyse métalinguistique de la part d'un apprenant suite aux corrections de son enseignante .....	46
Figure 21 – Extrait d'un forum : un apprenant cherche à identifier ses faiblesses (réflexion métacognitive) .....	46
Figure 22 – Extrait de chat : un apprenant mène une réflexion métacognitive suite aux corrections qui lui ont été faites sur un forum.....	47
Figure 23 – Extrait d'un forum (partie « groupe ») : technique de correction d'une enseignante ...	51
Figure 24 – Extrait d'un forum (partie « groupe ») : autre exemple de technique de correction .....	52

**MOTS-CLÉS :** FLE, dispositif hybride, socialisation, autonomisation, réseau socionumérique éducatif

## **RÉSUMÉ**

Ce travail retrace le processus d'élaboration d'un réseau socionumérique éducatif destiné aux apprenants de FLE de l'Institut Français d'Izmir (Turquie). Notre démarche de recherche-action se focalise sur la socialisation et l'autonomisation des apprenants et aborde les avantages de la plateforme sur le plan du développement des compétences interculturelles et de la pratique de la langue dans des situations variées (formelles, informelles et non formelles). Dans une perspective d'évaluation et d'amélioration, nous nous attachons à mettre en évidence les formes d'accompagnement que réclame un dispositif hybride, nous nous penchons sur la question de l'articulation des modes présentiel et distanciel et nous tentons d'analyser les transformations induites au niveau de l'acquisition et de la transmission des savoirs, de la définition de la relation enseignant/apprenant et de leurs rôles respectifs. Là réside, à notre sens, un défi majeur pour l'innovation en éducation.

**KEYWORDS:** French for foreigners, blended learning system, socialization, autonomization, educative social network

## **ABSTRACT**

This work relates the conception process of an educative social network dedicated to French learners at the French Institute of Izmir (Turkey). Adopting an action research approach, we focus on learners' socialization and autonomization and we present the advantages of the platform for the development of intercultural competence and for language practice in various situations (formal, informal, non-formal). In order to appraise and improve our system, we try to show the different forms of support needed by blended learning systems, we deal with the question of articulation between face-to-face and online modalities, and we analyze the consequent transformations in terms of knowledge acquisition and transmission, definition of the relation between teacher and learner and their respective functions. Here is, in our opinion, one of the main challenges of innovation in education.