



HAL
open science

**Pratiquer l'écrit avec un réseau social institutionnel :
propositions d'exploitation pédagogique du Rézo
Lumière en classe de FLE**

Emmanuelle Veron

► **To cite this version:**

Emmanuelle Veron. Pratiquer l'écrit avec un réseau social institutionnel : propositions d'exploitation pédagogique du Rézo Lumière en classe de FLE. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01407021

HAL Id: dumas-01407021

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01407021>

Submitted on 1 Dec 2016

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

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



**Pratiquer l'écrit avec un réseau social institutionnel :
propositions d'exploitation pédagogique du Rézo Lumière
en classe de FLE**

VERON
Emmanuelle

Sous la direction de Mme Charlotte DEJEAN-THIRCUIR

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

Mémoire de Master 2 professionnel - 30 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité FLE

Année universitaire 2015-2016



**Pratiquer l'écrit avec un réseau social institutionnel :
propositions d'exploitation pédagogique du Rézo Lumière
en classe de FLE**

**VERON
Emmanuelle**

Sous la direction de Mme Charlotte DEJEAN-THIRCUIR

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

Mémoire de Master 2 professionnel - 30 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité FLE

Année universitaire 2015-2016

Remerciements

Je tiens à remercier tous ceux qui m'ont accompagnée de près ou de loin dans la réalisation de ce travail.

Merci d'abord à mon tuteur et à toute l'équipe du Centre International d'Etudes Françaises de Lyon pour leur disponibilité et leur gentillesse pendant mon stage ; j'adresse un remerciement tout particulier à Angela pour sa présence, pour son précieux soutien et pour les échanges que nous avons pu avoir.

Je remercie également chaleureusement ma directrice de mémoire, Charlotte Dejean-Thircuir : sans sa patience, ses conseils avisés et ses encouragements, ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

Un immense merci, enfin, à mes proches, amis et famille, qui ont été présents à chaque instant et m'ont supportée et soutenue tout au long de ces difficiles semaines de rédaction, avec un remerciement tout spécial à mes parents et à Gurgen pour leur écoute et leur soutien sans faille.

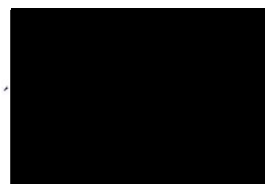
DÉCLARATION

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 : VERON

PRENOM : Emmanuelle

DATE : 12/09/2016



Sommaire

Introduction	7
Partie 1 - Présentation du contexte	9
I. L'INSTITUTION D'ACCUEIL : LE CIEF DE LYON	10
1. STATUT ET ORGANISATION	10
2. EFFECTIFS	11
3. FONCTIONNEMENT	12
4. FORMATIONS PROPOSEES	12
5. AUTRES PROPOSITIONS AUTOUR DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	13
II. OBJET D'ETUDE : LE « REZO LUMIERE ».....	14
1. GENESE DU PROJET.....	15
2. HISTORIQUE DU REZO LUMIERE ET PERSPECTIVES	17
III. LA COMMANDE DE STAGE	20
1. PRESENTATION DES MISSIONS DE STAGE	20
2. CONTEXTE DU STAGE : ELEMENTS PRATIQUES, DIFFICULTES ET CONTRAINTES	22
3. METHODOLOGIE ADOPTEE	24
Partie 2 - Cadre théorique.....	26
I. LE WEB 2.0 ET LES RESEAUX SOCIAUX.....	27
1. WEB 2.0 ET WEB SOCIAL.....	27
2. LE RESEAUTAGE SOCIAL	30
3. LES ATOUTS PEDAGOGIQUES DES SITES DE RESEAUTAGE SOCIAL	32
II. TRAVAILLER L'ECRIT AVEC UN RESEAU SOCIAL EN CLASSE DE FLE	38
1. LES DIMENSIONS DE L'ECRIT : COMPREHENSION, PRODUCTION, INTERACTION.....	38
2. SPECIFICITES DE L'ECRIT SUR UN RESEAU SOCIAL	41
3. SOCIALISATION DES ECRITS.....	43
Partie 3 - Cadre méthodologique	46
I. ÉTAT DES LIEUX ET ANALYSE DES BESOINS	47
1. OBSERVATIONS DIVERSES	47
2. APPROCHE SYSTEMIQUE DU REZO LUMIERE	48
3. ÉTUDE DU REZO : PRESENTATION, CONTENUS ET UTILISATION(S).....	52
4. COMPARAISON AVEC D'AUTRES RESEAUX NING	65
II. DEFINITION DES OBJECTIFS.....	69
III. ENQUETES AUPRES DES ACTEURS IMPLIQUES	70
1. RECUEIL DU POINT DE VUE DES APPRENANTS CONCERNANT LE REZO LUMIERE.....	71
2. RECUEIL DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS CONCERNANT LE REZO LUMIERE	76
Partie 4 - Propositions pour développer les compétences de l'écrit en appui sur le réseau socio-pédagogique du CIEF	80
I. PRINCIPES PEDAGOGIQUES	81
1. DEFINITION DU DISPOSITIF	81
2. UN CADRE POUR DONNER DU SENS : TACHES ET PEDAGOGIE DE PROJET.....	82
3. IMPORTANCE DONNEE AUX INTERACTIONS	85
4. LE CHOIX DES THEMES A TRAITER	86
5. TIRER PARTI DU SITE : CARACTERISTIQUES TECHNO-SEMIO-PRAGMATIQUES DES FONCTIONNALITES DU REZO LUMIERE.....	87
II. RETOURS D'EXPERIENCES PENDANT LE SEMESTRE	90

1.	EXEMPLE N°1 : REALISATION D’AUTO PORTRAITS ETUDIANTS PUBLIES SUR LE REZO	91
2.	EXEMPLE N°2 : SEANCES DE PRODUCTION ECRITE AVEC LE FORUM DU REZO.....	92
3.	BILAN	94
	III. ACTIVITES POUR TRAVAILLER L’ECRIT AVEC LE REZO LUMIERE.....	96
1.	DES TACHES A REALISER EN CLASSE DE PRODUCTION ECRITE	97
2.	PROPOSITIONS DE PROJETS OU SUITES DE TACHES	109
3.	RECOMMANDATIONS POUR SOUTENIR L’APPRENTISSAGE NON FORMEL DE L’ECRIT	112
4.	LES DEFIS A RELEVER POUR UNE MEILLEURE EXPLOITATION DES POTENTIALITES DE L’OUTIL	113
	Conclusion.....	116

Introduction

Ces dernières années, les technologies et applications liées à Internet ont pris un essor sans précédent et font désormais partie intégrante de nos vies quotidiennes. Le monde de l'éducation n'est pas en reste, et de plus en plus d'institutions tentent d'intégrer les outils numériques dans leurs pratiques d'enseignement, avec plus ou moins d'enthousiasme ou de succès.

Depuis une dizaine d'années environ, plusieurs établissements d'enseignement du Français Langue Etrangère (désormais FLE) à travers le monde ont décidé de mettre en place des plateformes en ligne un peu particulières pour accompagner leurs étudiants dans l'étude du français : souhaitant mieux prendre en compte la dimension sociale des apprentissages, ils se sont en effet tournés vers des dispositifs techniques relevant des sites de réseautage social. Ils proposent donc aux apprenants qui suivent une formation avec eux de participer à un réseau social institutionnel en français, ce réseau étant utilisé à la fois pour sa dimension sociale et dans un cadre pédagogique.

En France, le Centre International d'Etudes Françaises de Lyon (désormais CIEF) est pionnier en la matière, puisqu'il s'agit de l'un des premiers établissements à avoir créé son propre « réseau socio-pédagogique », le « Rézo Lumière ». Convaincu du potentiel didactique de l'outil et désireux de développer son usage au sein de l'institution, son concepteur a accepté de m'accueillir pour un stage, me confiant notamment la mission de réfléchir aux moyens d'exploiter pédagogiquement le site pour faire progresser les apprenants à l'écrit. Au fur et à mesure que je travaillais sur le sujet, j'ai donc commencé à m'interroger sur ce qui fait la spécificité de ce réseau à la double vocation sociale et pédagogique, sur ses apports potentiels et sur les limites liées à son utilisation dans le cadre de cours de français donnés au CIEF.

Centrant ma réflexion sur l'écrit, dimension communicative la plus sollicitée sur un réseau social en ligne, j'ai donc travaillé sur la problématique suivante : en quoi un site de réseautage social tel que le Rézo Lumière peut-il constituer un outil pertinent pour travailler les différentes composantes de la compétence écrite (réception, production, interaction) ? Dans quelle mesure et à quelles conditions ce type d'outil peut-il se révéler pertinent pour développer les compétences écrites des apprenants, et en particulier, comment configurer les activités proposées avec ce réseau pour qu'elles puissent être intégrées et/ou s'articuler efficacement à l'offre de cours en présentiel proposée au CIEF ?

Le mémoire présenté ici retrace donc la réflexion développée ainsi que le travail réalisé pendant le stage dans le but d'apporter une réponse adaptée à cette problématique, et présente les pistes retenues pour permettre aux apprenants du CIEF de travailler les différentes

composantes de la compétence écrite en prenant largement appui sur le Rézo Lumière et sur ses spécificités.

La première partie de ce travail décrit le contexte du stage, l'institution d'accueil et les acteurs impliqués, puis revient brièvement sur les origines du « Rézo Lumière », le réseau socio-pédagogique au cœur de ce travail, avant de présenter la commande de stage.

La deuxième partie est consacrée au cadrage théorique : après avoir défini le web 2.0 et le web social et rappelé les caractéristiques d'un site de réseautage social (catégorie à laquelle appartient le Rézo Lumière), je m'attacherai à décrire les atouts spécifiques que ce type de site peut offrir pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Je montrerai enfin en quoi son utilisation pédagogique dans un cadre institutionnel peut faire sens lorsqu'il s'agit de travailler les différentes composantes de la compétence écrite, en soulignant au passage les spécificités de l'écrit en ligne.

La troisième partie rend compte de la démarche méthodologique adoptée pour répondre à la dimension pédagogique de la commande de stage, depuis l'analyse initiale des besoins jusqu'au recueil des opinions des acteurs via des enquêtes, et présente les données rassemblées.

Enfin, la dernière partie de ce travail expose les principes pédagogiques retenus et présente les réponses apportées à la problématique en détaillant les expérimentations menées en classe pendant le stage, puis les propositions concrètes d'exploitation du Rézo pour développer les compétences écrites des apprenants dans le cadre de tâches et de projets ; quelques recommandations finales concernant les suites à donner au Rézo Lumière pour qu'il puisse être intégré aussi efficacement que possible à l'offre de formation du CIEF sont également formulées.

Partie 1

-

Présentation du contexte

I. L'institution d'accueil : le CIEF de Lyon

1. Statut et organisation

Parmi les nombreux centres et écoles de langues proposant des cours de français pour étrangers que compte la région lyonnaise, le CIEF est l'un des plus grands et des plus renommés. Rattaché à l'Université Lumière Lyon 2 et installé sur le campus des Berges du Rhône, en plein cœur de Lyon, le centre dispose de quelques locaux propres : en plus des bureaux de l'équipe administrative, une salle de presse (Salle d'Animation), une salle des enseignants, quelques petites salles de cours et une salle informatique sont disponibles. La majorité des salles de cours sont néanmoins partagées avec les autres acteurs universitaires, et le CIEF doit passer par le système central de réservation de l'Université pour permettre aux enseignants d'y donner leurs cours.

En tant que composante de l'Université, le CIEF est officiellement placé sous l'autorité de la Présidence de Lyon 2. Le centre bénéficie néanmoins d'une certaine autonomie et d'une direction propre, assurée par Marie-Thérèse Maurer. Concrètement, le CIEF peut ainsi décider du contenu de l'offre de cours et des recrutements d'enseignants dans une relative indépendance, mais reste financièrement et administrativement rattaché aux services généraux de l'Université Lyon 2.

Comme l'indique la description visible sur le site web institutionnel, « *le Centre international d'études françaises de l'Université Lumière Lyon 2 est spécialisé dans la formation linguistique et culturelle d'un public non francophone poursuivant ou non des études supérieures à l'Université Lyon 2 ou dans d'autres universités et grandes écoles de la région lyonnaise* »¹. A ce titre, il travaille en étroite collaboration avec les services de Lyon 2 (notamment le service des Relations Internationales, le service de la Communication et l'Agence Comptable), mais aussi avec les organismes chargés de l'enseignement et de la diffusion du français à l'étranger, les relais du réseau Campus France, et de nombreuses universités partenaires à travers le monde : le CIEF a notamment noué des partenariats privilégiés avec une dizaine d'universités américaines et près d'une vingtaine d'universités asiatiques.

Le CIEF est également membre de l'Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Etudes Françaises pour Etudiants internationaux (A.D.C.U.E.F.E.) - Campus-FLE. Cette association, qui regroupe une quarantaine de centres universitaires en

¹ Site institutionnel du CIEF : <http://cief.univ-lyon2.fr/>.

France proposant des programmes de FLE pour les étudiants et enseignants étrangers, veille notamment à l'harmonisation des diplômes préparés. Les programmes de cours proposés au CIEF répondent donc à une Charte commune à toutes les universités membres de l'association, et ces dernières s'engagent mutuellement à reconnaître la validité de tout Diplôme Universitaire obtenu dans l'un des centres universitaires agréés.

2. Effectifs

L'équipe administrative du CIEF est composée de neuf personnes. Sous la responsabilité directe ou indirecte de la Directrice du CIEF, on retrouve, pour la partie administrative : une Responsable Antenne Financière qui fait le lien avec les services de l'Université, une Chef des services administratifs et financiers pour le Centre lui-même, et une Responsable scolarité et communication, ainsi que quatre secrétaires ayant chacune des responsabilités et missions spécifiques en ce qui concerne l'accueil des publics, les relations avec les partenaires étrangers et la gestion pratique des cours au CIEF. La partie pédagogique est quant à elle confiée principalement à une Directrice des études, qui fait le lien entre la Direction, les personnels administratifs et l'équipe des enseignants. Le centre dispose en outre de son propre Service Animation, indépendant de celui de l'Université : il est géré par une responsable Animation, placée sous l'autorité de la Directrice.

L'équipe pédagogique du CIEF est constituée, en moyenne, de 80 enseignants par semestre. Actuellement, le centre emploie 24 enseignants titulaires – aussi appelés « permanents » – et une soixantaine d'enseignants vacataires. Le nombre de ces derniers varie selon les périodes, puisqu'ils sont recrutés chaque semestre en fonction des besoins (selon nombre d'étudiants qui se sont inscrits) et des cours offerts². Les enseignants du Centre ont donc des profils divers.

En ce qui concerne les apprenants, le CIEF accueille chaque année environ 800 étudiants venus du monde entier, avec généralement une forte proportion d'étudiants asiatiques, et notamment de Chinois. Pour la plupart, ces étudiants viennent en France spécifiquement pour suivre une formation en langue française au Centre, parfois dans l'optique de poursuivre des études universitaires à Lyon ou ailleurs en France. Certains ne restent qu'un semestre, mais la plupart séjournent deux semestres au CIEF, et sont ainsi en mesure de passer deux diplômes validant deux niveaux de français successifs en une seule année universitaire ;

² Un certain nombre de cours optionnels étant proposés, tous les cours mentionnés dans la brochure n'ont pas systématiquement lieu chaque semestre : en pratique, seuls ceux qui recueillent le nombre minimal d'inscriptions sont organisés.

s'ils atteignent un niveau suffisant en français, ils peuvent ainsi espérer s'inscrire à l'université l'année suivante pour suivre en français un cursus dans la spécialité de leur choix. Depuis peu, le Centre accueille également des groupes de Syriens boursiers du gouvernement qui bénéficient d'un encadrement particulier dans leur apprentissage du français.

3. Fonctionnement

Le CIEF étant rattaché à l'Université, les études y sont organisées en semestres qui suivent à peu près le rythme universitaire. Les étudiants peuvent opter entre une formule de cours annuelle (cours de spécialité en français) ou semestrielle (cours de langue). Pour ceux qui privilégient cette deuxième solution, il y a donc deux rentrées possibles par an, l'une en septembre, et l'autre en janvier, la seconde étant indépendante de la première.

Les cours ont lieu sur le campus des Berges du Rhône, du lundi au vendredi, entre 8h et 20h. Les étudiants sont répartis par classes et leur emploi du temps dépend de plusieurs facteurs : niveau du groupe, disponibilité des salles, cours optionnels choisis.

L'une des spécificités du CIEF réside dans le fait que les cours de langue sont organisés selon un découpage par compétences. Les étudiants de niveaux A1 et A2 suivent ainsi (en plus des « cours de langue » basés sur la méthode) des cours de compréhension de l'oral, production orale, compréhension de l'écrit, production écrite, phonétique et outils de la langue avec des enseignants différents. Au niveau B1, des cours obligatoires de civilisation, vie étudiante et vie de quartier viennent compléter le travail sur les principales compétences de la langue. Enfin, à partir du niveau B2, des cours de méthodologie et de stylistique sont introduits dans les programmes ; il est par ailleurs demandé aux étudiants de donner une orientation thématique à leur formation en choisissant trois cours parmi une liste d'options (pratiques culturelles, vie des idées, théâtre, livre et littérature, etc.). Quel que soit le niveau des étudiants, l'écrit et l'oral d'une part, et la compréhension et la production de l'autre, font l'objet d'un travail de renforcement spécifique dans le cadre de « cours de compétence » distincts les uns des autres.

4. Formations proposées

Le Centre propose une large gamme de formations autour de la langue et de la culture françaises. Les principales formations proposées sont sanctionnées par l'obtention d'un Diplôme d'Université (DU) dont les cours s'étendent sur un ou deux semestres selon les cas :

- En ce qui concerne les *cours semestriels de langue et culture françaises*, les étudiants passent un test de niveau quelques jours avant le début de semestre. Ils sont ensuite répartis en fonction

de leur niveau de français dans l'un des six Diplômes Universitaires d'Études Françaises, organisés selon les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (DUEF A1, DUEF A2, DUEF B1, DUEF B2, DUEF C1 et DUEF C2). Les cours s'étalent sur douze semaines, et les étudiants ont la possibilité de choisir entre une formule intensive avec 280 heures de cours par semestre, soit plus de 23 heures/semaine, ou une formule semi-intensive avec 210 heures par semestre, ce qui correspond à 17,5 heures hebdomadaires. Ces formations semestrielles sont généralement découpées en deux blocs : le tronc commun (lui-même organisé selon une approche par compétences, comme évoqué ci-dessus), et le bloc optionnel, au sein duquel les étudiants sélectionnent certains cours complémentaires parmi une liste d'options (à partir du niveau B1).

- Les étudiants étrangers qui ont déjà un niveau B1 en français peuvent également choisir de s'inscrire dans les *cours annuels de français de spécialité* en suivant l'un des cinq diplômes d'université proposés : DU Arts de la Scène, Cultures de l'Image et de l'Espace ; DU Commerce et Affaires Internationales ; DU Accompagnement de Coursus ; DU Vie Publique en France ; et DU Français sur Objectifs Universitaires. Ces diplômes sont l'occasion d'étudier la langue française sous un angle particulier et sont généralement suivis par des étudiants en cours d'études universitaires à Lyon (DU Accompagnement de Coursus, par exemple) ou désireux d'intégrer prochainement une formation universitaire spécialisée en France.

En plus de ces formations diplômantes, le CIEF propose également des *stages* pour étudiants (stage de pré-rentree universitaire, Suivi Linguistique et Méthodologique sur un semestre, Langue et Méthodologies pour Doctorants sur un semestre également), mais aussi des stages courts tous publics (stages de pratique ou de perfectionnement de l'écrit ou de l'oral), des stages linguistiques et culturels pendant l'été, des stages pédagogiques pour les enseignants, et tout un panel de formations à la carte pour étudiants ou enseignants. Le Centre organise aussi des *formations courtes* de quelques semaines pour des groupes constitués exclusivement d'étudiants d'une même université étrangère. Comme évoqué plus haut, des partenariats privilégiés ont été noués avec un certain nombre d'universités américaines qui envoient régulièrement certains de leurs étudiants en séjour au CIEF pour étudier le français, mais aussi avec des universités chinoises, coréennes, japonaises ou canadiennes, ou encore d'Australie et de Colombie.

5. *Autres propositions autour de l'apprentissage du français*

L'offre du CIEF ne se limite pas aux cours de français en présentiel : l'objectif du centre est aussi de proposer à ses étudiants une expérience globale de la France en leur permettant de se familiariser avec sa langue, sa culture et ses habitants, mais aussi en leur

proposant des activités qui leur permettent de nouer entre eux et avec leurs enseignants des liens plus étroits, liens qui sont autant d'occasions de pratiquer la langue en situation.

Comme évoqué précédemment, le CIEF dispose d'un Service d'Animation et d'une salle dédiée, aussi appelée « salle de presse » puisque les étudiants et enseignants peuvent y consulter des journaux et périodiques en français. Il s'agit d'un espace convivial où chacun peut venir se reposer, se connecter à Internet grâce à quatre ordinateurs en libre accès ou bien discuter entre deux cours tout en buvant un café ou un thé offerts par le Centre. La responsable du Service Animation a notamment pour missions de créer du lien social avec les étudiants, de les tenir informés de l'actualité et de leur recommander des activités organisées par les services universitaires ou par les associations étudiantes ou extérieures qui peuvent se révéler intéressantes pour eux. Par ailleurs, elle propose chaque semaine aux étudiants des activités ou sorties (visites culturelles ou touristiques de Lyon et de la région lyonnaise, dégustations, spectacles, animations en lien avec les fêtes traditionnelles, courts voyages en France, etc.) auxquelles participent également certains enseignants. Le nombre de places disponibles étant limité, seuls les étudiants volontaires y prennent part, à leurs frais. Pour les participants, ces activités et voyages sont en tout cas l'occasion de découvrir de nouvelles facettes de la culture française ou locale et permettent souvent de renforcer les liens avec les autres étudiants et les enseignants présents.

Toujours dans cette logique de créer du lien social en pratiquant la langue française et en parallèle des cours en présentiel, le CIEF propose à tous ses membres (étudiants et enseignants) de participer à un réseau social numérique interne à visée pédagogique, baptisé « Rézo Lumière ». Il s'agit d'un « site social à objectifs linguistiques, communicatifs et interculturels à l'intention des étudiants étrangers du CIEF de l'Université Lumière Lyon 2 »³, autrement dit d'un réseau socio-pédagogique, public, sur lequel il est possible de créer un profil et d'interagir avec les autres membres. C'est ce « Rézo Lumière » qui constitue le cœur de mon stage, et que je vais donc présenter maintenant de façon plus détaillée.

II. Objet d'étude : le « Rézo Lumière »

Pour mieux comprendre le contexte du stage, il faut tout d'abord retracer rapidement l'histoire du réseau socio-pédagogique dont il est question.

³ Voir la description sur la page du Rézo : <http://rezolumiere.ning.com/>.

1. Genèse du projet

1.1. Un triple mouvement

Le Rézo Lumière – qui tire son nom de l'Université Lumière Lyon 2 – est né à la fin des années 2000 à l'initiative de Jean-François Grassin, enseignant responsable des Technologies de l'Information et de la Communication appliquées à l'Enseignement (désormais TICE) au CIEF. A l'époque, le Centre traversait de profonds changements en ce qui concerne les ressources matérielles et technologiques à disposition des enseignants.

En 2008, le centre documentaire indépendant du CIEF avait été supprimé, et ses ressources transférées au sein de la bibliothèque universitaire de Lyon 2 ; le laboratoire de langue du CIEF avait également disparu quelques temps plus tôt, remplacé par une salle informatique équipée d'une vingtaine d'ordinateurs. Pour faire face à ce *redéploiement des ressources technologiques à disposition du CIEF*, la direction du Centre a donc pris le parti de se doter d'un plus grand nombre d'équipements informatiques propres. Progressivement, la grande majorité des salles de classe du CIEF ont été dotées d'un ordinateur relié à Internet et d'un vidéoprojecteur (et pour certaines plus récemment, d'un Tableau Blanc Interactif) de façon à permettre une utilisation plus aisée et plus régulière des nouvelles technologies et du web en cours de français, avec comme objectif d'intégrer plus largement et plus systématiquement les outils numériques à l'offre de formation.

En parallèle à ces évolutions et à la suite de l'Université Lyon 2 qui procédait à ce moment-là au déploiement d'une plateforme de cours au sein de ses départements, le CIEF a cherché à *développer le recours aux outils numériques* dans le cadre de son fonctionnement interne (administration) et externe (formations et enseignement). La plateforme utilisée par Lyon 2 a donc été adoptée par le Centre, avec un double objectif : d'une part, permettre de faciliter la gestion et le suivi des cours ; d'autre part, servir de support à la mise en place de modules médiatisés. A cette époque en effet, l'équipe pédagogique avait été chargée par la direction du CIEF de *réfléchir à une meilleure intégration des outils numériques dans l'offre de formation*, et l'une des pistes envisagées était la création et la mise à disposition de modules de travail en ligne favorisant l'autonomisation des étudiants et la personnalisation des parcours d'apprentissage. Si la plateforme de Lyon 2 s'est révélée pertinente sur le plan administratif, l'environnement technologique qu'elle proposait ne donnait pas entière satisfaction à l'équipe pédagogique sur le second point : les enseignants ne la trouvaient pas adaptée pour développer les modules médiatisés souhaités. Comme de nombreux autres enseignants, le responsable des TICE du CIEF, Jean-François Grassin, recruté en 2007 pour travailler notamment au développement de projets liant pédagogie et numérique, jugeait la plateforme de cours « peu

ergonomique et fournissant peu de place aux interactions en ligne ». Il cherchait donc « d'autres outils de médiatisation plus intuitifs et ouverts », plus à même de répondre à la demande formulée par l'institution d'articuler plus efficacement TICE et offre de formation (Grassin 2015, p. 12), et suivait avec attention différents projets menés en ce sens dans d'autres établissements. Etant lui-même un utilisateur averti du web et des réseaux sociaux, il s'intéressait particulièrement à l'impact de la dimension sociale et des échanges en réseau sur l'apprentissage, et observait attentivement les dispositifs favorisant à la fois l'exploitation formelle et informelle du numérique dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

1.2. Création du Rézo Lumière et objectifs fixés

Inspiré par les expériences de communautés d'échanges de pratiques comme *Campus FLE Education*⁴ (Université de León) ou de réseaux sociaux institutionnels comme *Foreigners in Lille*⁵ (réseau social des étudiants étrangers de l'Université Lille 1), et en accord avec la direction du Centre, Jean-François Grassin a donc créé en février 2009 un réseau socio-pédagogique pour le CIEF, qu'il a baptisé « Rézo Lumière ».

Les objectifs institutionnels concernant le site étaient alors les suivants :

« - développer les usages numériques au CIEF,
- diversifier les situations d'apprentissage pour permettre une individualisation de l'enseignement et une autonomisation de l'apprenant en misant sur le "en ligne" » (Grassin, 2015, p. 25).

Conçu grâce au site *Ning* (cf. Annexe 1) qui permet à toute institution de développer facilement sa propre plateforme de réseau social interne, le Rézo Lumière avait dès le départ une double orientation, à la fois pédagogique et sociale. Le fait d'avoir recours à un site habituellement prévu pour le réseautage social plutôt qu'à une plateforme de cours classique pour développer les usages numériques au CIEF correspondait en effet à un choix délibéré du concepteur. Outre une meilleure intégration des TICE dans l'offre de formation et un développement des apprentissages formels via la mise à disposition d'activités et de ressources liées aux cours sur le Rézo, les fonctionnalités offertes par le site devaient permettre d'encourager la socialisation et les échanges en français et d'exploiter le potentiel du numérique pour soutenir l'apprentissage des étudiants en dehors du strict cadre des cours. Le

⁴ Voir <http://flecampus.ning.com>.

⁵ Voir <http://foreignerinlille.ning.com/>.

Rézo Lumière visait donc à lier les composantes pédagogique et sociale en proposant à tous les acteurs du CIEF un espace convivial d'interactions écrites et d'échanges en français permettant de mieux se connaître, d'apprendre les uns des autres (sur le plan de la langue bien sûr, mais aussi dans une perspective (inter)culturelle)), et de nouer plus facilement des liens sociaux qui aillent au-delà des relations tissées en classe.

2. Historique du Rézo Lumière et perspectives

Dès la création du Rézo, certains enseignants et apprenants ont commencé à utiliser le site de façon expérimentale dans le cadre des cours et à titre personnel. En parallèle à ces usages individuels, la direction du CIEF avait, comme on l'a vu, émis le souhait de proposer aux étudiants des modules d'apprentissage autonome médiatisés pour permettre un apprentissage individuel plus approfondi et plus personnalisé ; l'espace en ligne offert par le Rézo Lumière étant jugé plus fonctionnel que la plateforme de cours précédemment évoquée, la décision fut prise de créer et de déployer ces modules sur le Rézo Lumière.

2.1. Les parcours en ligne facultatifs

Jean-François Grassin et plusieurs autres enseignants se sont donc attelés à la conception de parcours d'apprentissage scénarisés en ligne destinés aux étudiants du CIEF. Plusieurs parcours ont été développés pour les niveaux A2, B1 et B2, mais c'est le niveau B1 qui a été choisi comme niveau test, les étudiants B1 constituant un public important au CIEF. A partir de 2011, le Rézo Lumière est donc devenu un espace d'échanges pédagogiques et sociaux destiné à la fois à rassembler les projets collectifs ou individuels en lien avec l'usage des TICE dans le cadre de l'institution et à héberger les scénarios d'apprentissage en ligne conçus par l'équipe enseignante.

L'idée des parcours d'apprentissage en ligne⁶ était de proposer des séquences pédagogiques de plusieurs activités à réaliser en autonomie, en complément des formations présentielles. Bien qu'ils soient facultatifs, leur réalisation pouvait apporter des points bonus aux apprenants dans les cours liés aux compétences de l'écrit. Accessibles sur le Rézo Lumière au sein de groupes spécifiques, ces parcours s'appuyaient sur des documents authentiques divers (documents textuels, mais aussi vidéo, enregistrements sonores et images) et étaient organisés autour d'activités autocorrectives permettant de travailler des points de langue en amont de la réalisation d'une tâche principale, réelle ou fictive. La production finale, publiée par les apprenants sur le Rézo Lumière à un endroit prévu par le parcours et visible par tous,

⁶ Des informations complémentaires concernant ces parcours (pour B1) sont consultables en Annexe 2.

faisait l'objet d'une correction par un tuteur et devait souvent être complétée par un échange écrit avec les autres membres : il pouvait s'agir par exemple de rédiger un texte (lettre, avis personnel), puis de lire les productions des autres et d'y répondre ou d'échanger⁷.

Le déploiement des parcours en ligne tutorés sur le Rézo s'est accompagné à l'époque de présentations sur le sujet auprès des enseignants (lors des journées internes de formation et des réunions pédagogiques, puis régulièrement pendant toute la durée du semestre) et auprès des étudiants (lors des réunions de rentrée, puis par l'intermédiaire de documents informatifs spécialement conçus pour détailler les outils numériques à disposition). Par ailleurs, pendant toute la période où ces parcours sont restés en place, une séance de prise en main des outils numériques (plateforme de cours en ligne de l'Université Lyon 2 et Rézo Lumière) était organisée pour les étudiants en début de semestre ; ceux-ci pouvaient ensuite réaliser les parcours en ligne quand ils le souhaitaient entre la troisième et la douzième semaine du semestre (Grassin, 2015, pp. 34-35).

Pourtant, ces parcours n'ont pas aussi bien fonctionné que l'auraient souhaité leurs concepteurs. Les étudiants ne se sont que partiellement emparés des outils et l'expérience n'a pas toujours été bien vécue par les enseignants-tuteurs, laissant à plusieurs d'entre eux un *a priori* assez négatif concernant le Rézo Lumière. Les explications à cela sont diverses et je ne les détaillerai pas plus ici, la mise en place de ces parcours ayant été analysée de façon approfondie par Jean-François Grassin dans son travail de thèse (*Ibid.*). Toujours est-il qu'aujourd'hui, ces modules ont été retirés de l'offre complémentaire de formation B1 ; ils restent visibles sur le Rézo Lumière pour qui sait où chercher, mais ne sont plus tutorés.

2.2. Situation du Rézo Lumière au début du stage et évolutions souhaitées

Cette tentative de lier formation en présentiel et approfondissement en ligne à travers des parcours facultatifs s'étant soldée par un résultat en demi-teinte, le réseau socio-pédagogique du CIEF est par la suite revenu à son état premier, c'est-à-dire un espace dont l'objet principal est de permettre et de multiplier les occasions d'écrire et d'échanger en français, dans un cadre social ou/et pédagogique, formel ou/et non formel/informel. Depuis quelques années, il semble connaître une sorte de stagnation, avec une activité générale

⁷ Par exemple, dans le parcours « inviter à une crémaillère », il était demandé aux apprenants de publier leur production écrite : « Rédigez une invitation pour votre propre crémaillère, en utilisant le modèle précédent. Envoyez votre invitation aux autres membres du groupe en réponse à cette discussion », puis cette production faisait l'objet d'une interaction écrite : « Choisissez maintenant une des invitations que les membres du groupe ont écrites et répondez à cette invitation ». Voir Annexe 2 pour plus d'informations concernant ce parcours précis.

globalement faible au regard des possibilités et du nombre d'enseignants et d'apprenants au CIEF.

Fin 2015 le créateur et responsable du Rézo, Jean-François Grassin, a soutenu sa thèse de doctorat sur les affordances d'un réseau social pour une formation en Français Langue Etrangère, avec pour objet d'étude central le Rézo Lumière. Etant très intéressée par les TICE et par la question de leur intégration dans les parcours de formation FLE, je me suis rendue à la soutenance pour en apprendre plus sur le sujet. Au cours de celle-ci, Jean-François Grassin a notamment fait état de difficultés diverses liées au fonctionnement concret de ce réseau : participation limitée de la part des étudiants, peu d'implication dans le développement du dispositif et faible utilisation globale de la part des enseignants, sous-exploitation des potentialités de l'outil et de sa composante sociale en matière d'apprentissage et d'autonomisation des apprenants, flou concernant l'investissement et le soutien institutionnels dans le projet, etc. L'ensemble m'a semblé constituer un terrain propice pour un éventuel stage d'ingénierie, tant sur le plan de la formation que sur celui de la pédagogie, et j'ai donc pris l'initiative de le contacter pour lui expliquer mon parcours et lui proposer, si le besoin existait, de l'assister dans sa tâche et dans ses réflexions. Après avoir obtenu l'accord de sa hiérarchie, il m'a finalement proposé de réaliser un stage à temps plein de cinq mois centré sur le fonctionnement du réseau socio-pédagogique du CIEF, avec dans l'idée de réfléchir aux moyens de faire de ce site un outil à la fois plus pertinent globalement et plus en lien avec les cours en présentiel. Ayant lui-même observé le fonctionnement du Rézo Lumière depuis sa création, il avait identifié certaines pistes d'actions et souhaitait que je l'aide à les mettre en place, en prenant notamment appui sur le Rézo pour (1) encourager/faciliter la socialisation des apprenants du CIEF pendant leur séjour, et (2) développer la pratique de l'écrit par les étudiants sur le site. Il espérait également que je puisse apporter un regard extérieur neuf sur le dispositif afin d'identifier les points d'amélioration et de tenter de remédier aux difficultés rencontrées grâce à une approche globale.

A partir des observations de mon tuteur concernant les points faibles et améliorations possibles du Rézo Lumière d'une part, et des souhaits institutionnels vis-à-vis du dispositif d'autre part, une commande de stage a donc été établie.

III. La commande de stage

1. *Présentation des missions de stage*

Trois pistes de travail avaient été évoquées avant le début du stage pour tenter de relancer l'activité sur et avec le réseau socio-pédagogique du CIEF : une réflexion sur l'information et la communication autour du Rézo Lumière et sur les moyens d'accroître la pertinence de ce dernier pour les différents acteurs impliqués (notamment via la composante sociale, vue comme une porte d'entrée de l'apprentissage), la proposition et/ou la création de contenus pédagogiques et la mise à disposition de ceux-ci auprès des enseignants et des étudiants via le Rézo, et une meilleure formation des enseignants au web 2.0 en général et au fonctionnement du Rézo Lumière en particulier.

Pour mon tuteur, il ne s'agissait pas de concevoir un nouveau dispositif depuis les toutes premières phases, mais plutôt d'intervenir sur un dispositif préexistant après plusieurs années de fonctionnement et suite à une phase d'observations et de recueil de données lors de son travail de thèse, avec un double objectif :

- faire le bilan du fonctionnement actuel du Rézo Lumière (observations et recueil de données, propositions de remédiation, réingénierie éventuelle),
- partir de l'existant et des leçons tirées après l'arrêt du dispositif précédent de parcours autonomes en ligne afin de proposer des activités pédagogiques tirant parti des potentialités du Rézo pour travailler l'écrit en présentiel en classe de FLE.

Concrètement, les missions proposées lors de la prise de poste ont été les suivantes :

AXE 1 – Gestion et animation du Rézo Lumière : alimenter le site en informations, gérer et actualiser ses contenus et le faire vivre au quotidien (angle social, angle informatif, angle pédagogique) pour encourager les échanges de toutes natures en langue cible et créer les conditions propices à l'émergence de situations non formelles/informelles faisant appel aux compétences de compréhension, de production et d'interaction écrites des étudiants.

AXE 2 – Réflexion globale concernant le Rézo Lumière : réorganiser le Rézo (architecture, mise en page, navigation), enrichir ses contenus (sociaux et pédagogiques), développer des outils de communication (en direction des apprenants et des enseignants) pour faciliter l'appropriation de l'outil et le rendre plus pertinent pour les acteurs.

AXE 3 – Travail avec les enseignants autour du Rézo : analyser les pratiques existantes et réfléchir aux contenus à introduire, travailler avec les enseignants volontaires pour concevoir et mettre en œuvre des activités de classe liées au Rézo pour travailler l'écrit en contexte formel,

contribuer à la formation continue des enseignants concernant l'exploitation du Rézo Lumière (et des TICE en général) dans les cours de FLE pour renforcer le lien entre le Rézo Lumière et les formations proposées au CIEF.

Dans un article daté de 2009 sur l'analyse et l'appropriation des dispositifs de formation en ligne, Bourdet et Leroux avancent qu'on « distingue habituellement trois phases dans la vie d'un dispositif de formation, celle de la conception/développement (phase ingénierique), celle de sa mise en œuvre (observation et analyse des usages) et celle de son évaluation (identification de points-clés, propositions de remédiation, réingénierie) » (Bourdet & Leroux, 2009, p.15). Si l'on considère le site « Rézo Lumière » en lui-même comme étant le dispositif de formation dont il est question ici (puisque c'est ainsi qu'il avait été pensé initialement), au vu des missions proposées, il me semble que mon stage se situait à la frontière entre les phases deux et trois : le Rézo existant déjà depuis plusieurs années, il s'agissait en effet de faire l'inventaire des différents usages (ou de leur absence), de les analyser et de proposer ensuite des pistes de remédiation pour faire évoluer l'outil, redéfinir sa place et renforcer sa pertinence au CIEF. Ces missions (axe 1 et surtout axe 2) relevaient principalement de l'ingénierie de formation. En revanche, si l'on considère l'axe 3 et les activités pédagogiques pour travailler l'écrit en classe comme étant le dispositif de formation dont il est question, la problématique posée concernait l'ingénierie pédagogique et se situait plutôt au niveau de la première phase mentionnée par Bourdet et Leroux : il s'agissait de développer des propositions pédagogiques pour travailler l'écrit et de concevoir des activités liant cours en présentiel et travail sur le Rézo Lumière, puis de les mettre en œuvre, et enfin de les évaluer.

Si j'insiste sur cette distinction, c'est parce qu'elle permet de mettre en lumière deux éléments caractéristiques de ce stage. Premièrement, les missions confiées impliquaient une imbrication étroite entre des tâches relevant de l'ingénierie pédagogique et des missions plus larges d'ingénierie de formation, la validité des premières étant largement conditionnée par la réalisation des secondes. En effet, un dispositif d'exploitation pédagogique du Rézo en lien avec l'offre de formation du CIEF (axe 3) ne peut être réellement pertinent que si ce réseau est effectivement connu des acteurs, maîtrisé et utilisé par eux, et s'il peut concrètement être mis au service de l'enseignement-apprentissage dans des conditions favorables (axes 1 et 2). Par ailleurs, le fait d'intervenir sur le Rézo à un moment déjà avancé de sa vie et pour un temps limité rendait difficile le parcours intégral des trois phases de vie d'un dispositif de formation dont parlent Bourdet et Leroux : comme on le verra par la suite, faute de temps et pour diverses autres raisons, je n'ai pu travailler sur le Rézo Lumière en lui-même et sur les activités pédagogiques en lien avec le Rézo que de façon fragmentée, sans parcourir le cycle complet.

A défaut de pouvoir développer les trois axes évoqués ici, ce mémoire est centré sur la dimension pédagogique de la commande de stage (axe 3 principalement) et proposera donc une réflexion sur la façon dont un site socio-pédagogique comme le Rézo Lumière peut être mis au service du travail sur les diverses activités langagières de l'écrit en classe de FLE d'une façon générale, puis plus précisément dans le cadre des formations présentielles proposées au CIEF.

2. Contexte du stage : éléments pratiques, difficultés et contraintes

Concrètement, l'une des richesses de ce stage (mais aussi l'une de ses difficultés) résidait dans la très grande liberté laissée quant aux moyens concrets à mettre en œuvre pour répondre à la commande, et au flou délibéré concernant les frontières exactes de celle-ci. Les missions confiées constituaient plus des grandes lignes directrices à suivre et des buts vers lesquels tendre qu'une énumération d'instructions précises et d'objectifs quantifiables à atteindre, l'idée pour mon tuteur de stage étant aussi de voir comment quelqu'un d'extérieur au CIEF s'emparerait de la problématique du Rézo Lumière avec un regard neuf, et ce qu'il/elle pourrait proposer en termes de pistes à explorer et de propositions de tous ordres pour soutenir ce réseau socio-pédagogique.

J'ai pu mener mon stage à bien dans de bonnes conditions grâce à l'équipe du CIEF qui m'a accueillie pendant cinq mois pour travailler sur le Rézo Lumière à temps plein. Pendant cette période, j'ai pu suivre la vie de l'institution sur un semestre complet et expérimenter tour à tour les points de vue de l'administration, des enseignants et des étudiants en participant avec eux aux étapes-clés du semestre. Les diverses activités et expériences auxquelles j'ai pu participer se sont révélées très intéressantes pour mieux cerner les nombreux aspects à prendre en compte concernant le développement global Rézo Lumière et pour mener à bien les missions confiées dans le cadre du stage. Elles ont également contribué à enrichir ma réflexion concernant ce mémoire et à inscrire la problématique du travail de l'écrit avec un réseau socio-pédagogique dans une réflexion plus globale sur la place et l'intégration d'un site comme le Rézo Lumière dans les pratiques d'une institution. Même si le fruit de cette réflexion ne peut pas être présenté dans son ensemble ici, certains éléments ayant un impact direct sur la problématique au cœur de ce mémoire seront évoqués au fil de ce mémoire.

J'ai néanmoins été confrontée à quelques difficultés. En premier lieu, le stage a débuté une semaine seulement avant le début des cours du semestre de printemps au CIEF et les enseignants n'ont pas été particulièrement informés de ma venue ni de la demande qui m'avait été faite de réfléchir avec eux à des activités de cours en appui sur le Rézo Lumière. En général, les plans de cours avaient déjà été établis en amont, ce qui ne laissait pas une grande marge de manœuvre pour proposer de nouvelles activités à tester en cours de semestre, et pas

beaucoup de recul non plus pour en faire un bilan. À cela s'ajoute le fait que le Rézo Lumière lui-même n'est pas central au CIEF : il s'agit d'un projet un peu à la marge de l'institution, en partie parce qu'il a trait au TICE, un domaine qui ne parle pas de façon égale à tous les acteurs de l'enseignement. Même s'il bénéficie aujourd'hui d'une reconnaissance et d'un relatif soutien de la part de la direction du Centre, le Rézo n'est pas pour autant au cœur de l'offre de formation. Le travail qui m'était confié ne constituait donc pas vraiment une priorité pour l'institution, ce qui explique en partie le flou autour des objectifs exacts du stage et la difficulté à trouver des partenaires enseignants avec lesquels travailler.

En ce qui concerne plus précisément l'aspect pédagogique de la commande de stage et la mise en place d'activités pour travailler l'écrit avec le Rézo, un certain nombre de contraintes pesaient sur la réalisation des missions confiées : la commande de stage ne prévoyait pas la conception et la mise en place d'une formation à distance, mais plutôt un travail avec les enseignants volontaires pour proposer et tester des activités qui permettent de travailler l'écrit dans le cadre spatial et temporel des cours présentiels tout en tirant parti des spécificités du Rézo Lumière. La première contrainte, ici, concernait donc la nécessité de trouver des enseignants avec lesquels travailler. En début de stage, j'ai donc cherché à rencontrer l'équipe enseignante et à me faire connaître en participant à plusieurs réunions (journées de formation du CIEF, atelier concernant le Rézo Lumière dirigé par mon tuteur, réunions de rentrée pour les enseignants) et en demandant à ce qu'un courriel d'information soit envoyé pour tenir les enseignants informés de ma venue et de mes missions de stage. Dans la pratique, peu d'entre eux se sont pourtant manifestés pendant le semestre, soit parce qu'un projet avec le Rézo ne les intéressait pas, soit parce qu'ils n'étaient pas bien informés sur celui-ci ou sur ma présence. Il est vrai que les enseignants me croisaient peu et que beaucoup ne semblaient pas très bien savoir quel était mon rôle (en dehors des permanents et des enseignants croisés personnellement) : le bureau dans lequel j'étais installée se trouvait dans un bâtiment différent de celui des locaux administratifs du CIEF et de la salle des enseignants, ce qui a eu pour conséquence de limiter mes interactions quotidiennes avec l'équipe pédagogique, même si j'ai essayé de m'y rendre de temps à autre. En outre, comme le stage ne prévoyait pas que je donne des cours, je ne pouvais pas non plus proposer et tester des activités de mon côté avec un groupe d'étudiants qui m'aurait été confié ; la mise en place et l'évaluation d'activités en classe dépendaient totalement de la participation des enseignants au projet. Faute d'un nombre suffisant de volontaires, j'ai donc été amenée à revoir la portée des objectifs d'ingénierie pédagogique et la nature de mon travail en cours de semestre, ce qui explique pourquoi la dernière partie de ce mémoire présente des *propositions* d'activités plutôt que des activités conçues, conduites en classe et évaluées comme cela avait été envisagé initialement.

La seconde contrainte concernait la demande de réfléchir à des activités pour exploiter le Rézo Lumière principalement en présentiel, et pas à distance. Ce souhait faisait suite, entre autres, à l'expérience des parcours autonomes en ligne facultatifs, expérience qui avait semblé montrer deux choses : d'une part, un degré d'engagement moindre des apprenants lorsque la formation se déroulait hors du cadre de la classe ; d'autre part, une certaine réticence des enseignants à se connecter et à s'investir au-delà de leurs heures de cours en présentiel pour tutorer les parcours et encadrer le travail des étudiants en ligne⁸. Cette demande avait aussi pour but de mieux prendre en compte la charge de travail des étudiants venus au CIEF pour suivre une formation en présentiel assez conséquente. Comme les apprenants avaient déjà des emplois du temps bien remplis, il fallait que le travail à proposer sur le Rézo coïncide autant que possible avec le temps de classe, de façon à ne pas surcharger les étudiants en dehors des cours. Même si des temps d'échanges en ligne pouvaient être prévus en prolongement des séances de cours, l'essentiel du travail sur l'écrit devait pouvoir se faire en présentiel. Cette contrainte temporelle et spatiale limitait évidemment fortement les possibilités d'exploitation pédagogique du site mais aussi, dans une certaine mesure, l'intérêt qu'il pouvait y avoir à y recourir. La difficulté a donc consisté à imaginer un dispositif qui soit applicable directement en cours mais qui bénéficie quand même autant que possible des atouts d'un site comme le Rézo Lumière pour la pratique de la compréhension, de la production et de l'interaction écrites, et qui présente un intérêt particulier (en termes de production et par rapport à un travail avec un autre outil) pour les apprenants comme pour leurs enseignants.

Pour mener à bien les missions confiées, une démarche spécifique a été définie.

3. Méthodologie adoptée

La démarche méthodologique présentée ici concerne l'ensemble des missions confiées ; en ce qui concerne spécifiquement l'exploitation pédagogique du Rézo, les étapes de réflexion et les données recueillies seront présentées en détail en Partie 3.

Après une période d'observations et de prise d'informations diverses concernant le fonctionnement du CIEF, la place du Rézo Lumière dans l'institution et la façon dont il est

⁸ Il convient tout de même de préciser deux éléments. En ce qui concerne les étudiants, le caractère facultatif des parcours a certainement joué un rôle dans le manque d'investissement perçu de leur part. Quant aux réticences des enseignants à tutorer les parcours en ligne, elles s'expliquent aussi en partie par le fait que ce travail supplémentaire, auquel ils n'étaient pas toujours bien formés et qu'ils ont jugé très chronophage, s'ajoutait à un emploi du temps par ailleurs très chargé sans faire pour autant l'objet d'une rémunération complémentaire ou d'une prise en compte particulière en termes de charge et de temps de travail... Quelles qu'en soient les causes réelles, l'échec perçu de ces parcours a en tout cas conduit à la demande de proposer des activités avec le Rézo Lumière à réaliser en présentiel, et c'est à cette commande qu'il s'agissait ici de répondre.

présenté, perçu et utilisé ou non par les différents acteurs (axes 1, 2 et 3), j'ai procédé à des recueils de données (contenus et utilisations du Rézo Lumière, étude de sites similaires dans d'autres organismes d'enseignement du FLE) et à des lectures de documents (curricula et programmes des différentes formations proposées, matériel d'information concernant le CIEF et le Rézo Lumière) afin d'obtenir la vision la plus précise possible de la place du Rézo au CIEF et des changements à introduire pour renforcer sa pertinence générale (axes 1 et 2) et développer son utilisation pédagogique (axe 3). Ces deux premières phases ont permis de définir des objectifs pour répondre aux différentes missions. Dans un second temps, des enquêtes ont été réalisées auprès des enseignants et des étudiants afin de mieux comprendre ce qu'ils connaissent du Rézo Lumière, ce qu'ils en font et ce qu'ils en attendent. Les réponses recueillies ont permis d'affiner les orientations retenues concernant l'organisation du Rézo, la communication et l'information qui est faite autour, et la prise en main de l'outil pour les axes 1 et 2 (non traités dans ce mémoire), mais aussi l'exploitation pédagogique du Rézo en lien avec le développement des compétences de l'écrit (axe 3, au cœur de ce travail). Enfin, l'ensemble de ce travail préparatoire a conduit à une dernière phase de conception de matériel et à des propositions pédagogiques.

Après la présentation générale du contexte dans lequel s'inscrivaient le stage et sa commande, les pages qui suivent ont pour but de proposer un cadre théorique permettant de mieux comprendre l'intérêt, les enjeux et les implications pratiques de l'exploitation d'un réseau socio-pédagogique pour travailler l'écrit en FLE. La partie suivante examine donc successivement les caractéristiques techniques et pratiques du web 2.0 et d'un réseau social comme le Rézo Lumière, l'intérêt qu'il peut y avoir à recourir à ce type de dispositif au plan pédagogique, et les atouts spécifiques d'un réseau social pour encourager tous les types d'apprentissage et développer les compétences liées aux différentes activités langagières de l'écrit.

Partie 2

-

Cadre théorique

I. Le web 2.0 et les réseaux sociaux

Pour bien comprendre le contexte dans lequel s'inscrit ce mémoire, il convient tout d'abord de décrire le cadre technique et conceptuel sur lequel est bâti le Rézo Lumière et de présenter les notions qui s'y rattachent, à commencer par le web 2.0.

1. *Web 2.0 et Web social*

1.1. *Définition et caractéristiques du Web 2.0*

Le Rézo Lumière dont il est question dans ce travail appartient à la génération des sites Web dits « 2.0 ». Le terme « Web 2.0 » semble avoir été proposé pour la première fois en 2004 par Dale Dougherty, un employé de la société de consultance Internet O'Reilly, qui cherchait alors une formule permettant de faire référence à plusieurs évolutions nouvelles du Web (Mangenot & Soubrié, 2014). Rapidement reprise et popularisée au niveau mondial, l'expression a par la suite été définie par Musser (2006) dans les termes suivants : « Le Web 2.0 est un ensemble de tendances économiques, sociales et technologiques qui ensemble forment la base de la prochaine génération d'Internet – un média plus mûr, spécifique, caractérisé par la participation des utilisateurs, l'ouverture et les effets de réseaux » (cité par Mangenot & Soubrié, 2014, p. 89).

De cette définition émergent plusieurs caractéristiques propres au Web 2.0 qu'il convient d'explicitier. La première concerne la *participation des utilisateurs* : Musser fait ici référence au fait que le Web « nouvelle génération », contrairement au mode de fonctionnement qui prévalait il y a encore quelques années, donne désormais la possibilité à chaque internaute de contribuer à l'élaboration des contenus hébergés en ligne. Dans son cours « Ingénierie de la formation via Internet », F. Mangenot mentionne notamment l'encyclopédie Wikipédia comme l'un des exemples les plus frappants de réalisation collaborative basée sur les « contenus générés par les utilisateurs » (CGU), phénomène caractéristique du Web 2.0 (Mangenot, n.d., p. 68). Les évolutions récentes d'Internet conduisent à une atténuation progressive de la frontière autrefois si nette entre auteur(s) et lecteur(s), chacun pouvant désormais créer facilement son propre contenu numérique et contribuer à modifier celui proposé par les autres internautes. Zourou (2012) souligne le fait que le Web 2.0 devient ainsi un espace potentiel d'action et de création pour chacun, et insiste sur la dimension sociale liée à cette participation des utilisateurs : « [l]a possibilité d'agréger, combiner, "tagger", valoriser les contenus par des annotations et de donner une nouvelle signification à des sources brutes dans des formes d'expression totalement nouvelles constitue à la fois une possibilité technique

et une fonction sociale qui donne aux usagers un espace d'engagement créatif beaucoup plus vaste. [...] » (Zourou, 2012, p. 6).

La seconde caractéristique du Web 2.0 tient à l'*ouverture* qu'il permet. Alors qu'il y a peu de temps encore, les internautes devaient nécessairement passer par des logiciels ou des sites imposés par un petit groupe de spécialistes – et dont un grand nombre étaient payants – pour accéder aux contenus ou fonctionnalités souhaités, chaque utilisateur peut désormais accéder facilement à des outils gratuits grâce à l'*open source* (« code source libre »), modifier librement les modèles proposés dans ce cadre ouvert et participer au développement de ces outils à son propre niveau. Cette évolution est la marque d'un « changement conceptuel qui fait passer de la création en espace clos (par exemple, pour une société de logiciels privée, création de logiciels avec des droits de propriété exclusifs et sans aucune possibilité de modification) à une création par une communauté recourant à une méthode ouverte participative » (Zourou, 2012, p. 8). Couplée à la participation des utilisateurs, l'ouverture offerte par le Web 2.0 favorise le remixage et l'hybridation des contenus et conduit à l'émergence de nouveaux genres et pratiques médiatiques.

Enfin, la troisième caractéristique du Web 2.0 mentionnée par Musser concerne les *effets de réseau*. Il fait ici référence à l'influence directe qu'ont les utilisateurs sur l'utilité d'un produit, l'utilité dudit bien allant croissant avec le nombre de ses utilisateurs (Mangenot & Soubrié, 2014). Ainsi, selon la logique des effets de réseau, plus le nombre d'internautes consultant un site web est grand, plus l'utilité de celui-ci augmente : c'est par exemple le cas de sites comme *Wikipédia* ou de *Google*, qui ont vu leurs contenus s'enrichir et leur classements respectifs dans la hiérarchie des encyclopédies en ligne et des moteurs de recherche s'améliorer à mesure que le nombre de leurs utilisateurs augmentait. Il s'agit ici d'un effet de réseau positif : plus un outil est utilisé, plus il devient utile, et donc plus il est utilisé en retour⁹. De par son fonctionnement ouvert et participatif et la possibilité offerte à chaque internaute de commenter, partager et recommander publiquement des contenus, l'Internet actuel amplifie effectivement ces effets de réseaux en leur donnant un caractère viral : « [les technologies du web 2.0] ont augmenté les effets de propagation virale sur le réseau tels que le bouche à oreille, les critiques favorables dans la presse, les blogueurs et d'autres mécanismes gratuits permis par le réseau » (O'Reilly, traduit et cité par Zourou, 2012, p. 9).

A ces trois caractéristiques, Mangenot ajoute l'*horizontalité*, autrement dit le fait que la plupart des échanges entre utilisateurs sont désormais dominés par un principe a-hiérarchique :

⁹ Le phénomène inverse, à savoir l'effet de réseau négatif (moins d'utilisateurs entraînant une utilité moindre, et donc en retour moins d'utilisateurs encore), est également possible.

la communication sur le Web 2.0 suit un schéma caractérisé par l'idée d'une interaction « tous à tous », chaque internaute étant théoriquement au même niveau que son voisin, contrairement au principe de verticalité qui prévalait jusqu'ici sur la plupart des sites Web et qui donnait un caractère moins égalitaire aux échanges, ces derniers se déroulant pour la plupart selon la logique du « un vers tous ». (Mangenot, n. d., p. 68).

1.2. Les applications du Web social sur le Web 2.0

C'est justement cette idée d'horizontalité dans les participations qui caractérise le Web social. Les appellations de « Web 2.0 » et de « Web social » ne recouvrent pas totalement la même réalité, la première désignant seulement « la plate-forme technologique permettant aux applications des réseaux sociaux de se mettre en œuvre » (Zourou, 2012, p. 3) tandis que la seconde renvoie plus spécifiquement à « l'ensemble des applications et pratiques d'Internet lors desquelles une dimension de partage entre internautes est présente » (Mangenot, 2013, p. 41). Le Web 2.0, terme plus large, correspond donc à l'infrastructure technologique sur laquelle le Web social prend appui pour se déployer.

Pour Dejean-Thircuir et Mangenot (2014), la formule de « Web social » ne se limite cependant pas à une liste d'applications, et est à interpréter dans un double sens : « [l]'expression web social désigne alors pour nous à la fois la possibilité technique de partage des contenus et l'ensemble des pratiques qui naissent de ces possibilités » (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2014, p. 3). Selon ces auteurs, l'expression fait donc référence à la fois à la méthode (horizontalité, participation) et au résultat (pratiques induites et contenus générés), et s'applique donc aux sites de partage d'informations (réseaux sociaux, mais aussi sites gastronomiques, touristiques, etc.) dans la mesure où ils reposent sur un modèle de création collaborative et où leurs contenus, visibles par tous, sont en grande partie le fruit de la participation des utilisateurs.

Web 2.0 et Web social forment donc un champ conceptuel complexe, les pratiques et applications qui y sont liées présentant un assez haut niveau d'hétérogénéité. Dans un rapport daté de 2010, Conole et Alevizou proposent une typologie des outils Web 2.0 et identifient pas moins de dix grandes catégories : (1) le partage de médias et (2) la manipulation de médias et les mash-ups¹⁰, mais également (3) la messagerie instantanée, le clavardage et autres espaces de conversation, (4) les jeux en ligne et les mondes virtuels, (5) le réseautage social, (6) le blogging, (7) les marque-pages sociaux, (8) les systèmes de recommandation, (9) les wikis et autres outils d'édition collaboratifs, et (10) la syndication (Conole & Alevizou, 2010, p. 11).

¹⁰ Les mash-ups sont des contenus composites créés en combinant plusieurs média ou plusieurs sources, en retouchant les contenus d'origine, etc.

C'est à l'une de ces catégories, à savoir le réseautage social, que nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement.

2. *Le réseautage social*

Conole et Alevizou définissent la pratique du réseautage social comme le recours à des « sites qui permettent aux utilisateurs de créer des espaces digitaux dans lesquels ils peuvent inviter des « amis » à partager des messages, des textes, des vidéos, ou à jouer à des jeux » (Conole & Alevizou, 2010, p. 49, notre traduction). Les sites de réseautage social (*Social-Networking Sites*, ou SNSs en anglais) font partie des applications Web 2.0 les plus connues et les plus populaires. Ils ont la particularité d'être bâtis non pas autour d'un thème ou d'un intérêt, mais autour des individus qui y adhèrent et en deviennent membres (boyd & Ellison, 2007, p. 219). Ils sont par ailleurs spécifiquement conçus pour permettre à leurs utilisateurs d'interagir socialement les uns avec les autres et de s'exprimer dans l'espace public ainsi créé (McBride, 2009, p. 35). Le Rézo Lumière, basé sur la technologie *Ning*¹¹, appartient à cette catégorie de sites web.

Dans un article consacré au sujet et daté de 2007, boyd et Ellison définissent les sites de réseaux sociaux¹² dans les termes suivants : « web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system¹³ » (boyd & Ellison, 2007, p.211). Examinons maintenant les trois caractéristiques des sites de réseautage social mises en relief dans cette définition.

(1) La première caractéristique, c'est donc la nécessaire construction d'un *profil* par l'utilisateur qui souhaite devenir membre du site. Ce profil est le « bloc de base » des sites de réseautage social : il est généralement constitué d'un formulaire avec des champs préétablis à remplir, dans lequel il est demandé au nouveau membre de fournir des informations

¹¹ L'Annexe 1 propose des informations plus précises sur les services proposés par la plateforme *Ning* qui sert de base technologique au Rézo Lumière.

¹² La formule « sites de réseaux sociaux » est ici préférée à celle de « site de réseautage social » par les auteures, qui estiment que la seconde implique l'idée d'une vraie activité de « réseautage » de la part des membres ; or selon elles, ce n'est que rarement le cas sur les réseaux sociaux, ceux-ci reliant bien souvent entre eux des individus qui se connaissent déjà : « *Although exceptions exist, the available research suggests that most SNSs primarily support pre-existing social relations* » (p. 221). Elles lui préfèrent donc l'expression « sites de réseaux sociaux », jugée plus neutre.

¹³ « services basés sur le web qui permettent à des individus de (1) construire un profil public ou semi-public à l'intérieur d'un système donné, (2) de mettre en forme une liste d'autres utilisateurs avec lesquels ils partagent un lien, et (3) de visualiser et de parcourir leur liste de contacts et celles créées par d'autres utilisateurs au sein du système » (notre traduction).

personnelles (nom ou pseudo, âge, origine géographique ou autre, selon les sites), et de préciser ses centres d'intérêt (là encore, les informations demandées dépendent du type de réseau social dont il s'agit). Le profil est souvent agrémenté d'une photo ou d'une image représentant l'utilisateur, et peut parfois être enrichi par d'autres types de média comme de la vidéo, du son, etc. (McBride, 2009, p. 36).

(2) La seconde caractéristique des sites de réseautage social concerne la possibilité de créer et de gérer une *liste d'amis*. Il ne s'agit pas ici d'amitié au sens premier du terme, mais plutôt de la traduction dans l'espace virtuel d'un lien, d'une connexion personnelle entre deux membres d'un même site de réseautage social : les utilisateurs peuvent choisir de formaliser une relation avec un autre membre (quelle que soit par ailleurs la nature ou l'intensité du lien réel) en devenant « amis ». Les profils des membres « amis » avec un utilisateur sont ensuite répertoriés et classés dans une « liste d'amis », cette liste étant généralement mise en avant sur la page de profil de ce dernier (McBride, 2009, p. 36).

(3) L'existence d'une liste d'amis et sa facilité de consultation permettent aux utilisateurs *d'explorer et de parcourir facilement le réseau en naviguant via les profils* de leurs contacts et les listes créées par les autres membres : il est en effet aisé de passer d'un profil à l'autre grâce au système qui relie les usagers « amis » entre eux. Il s'agit là de la troisième caractéristique des sites de réseautage social identifiée par boyd et Ellison.

A ces trois caractéristiques, McBride (2009) ajoute (4) le partage de messages sociaux et (5) la possibilité de gérer la confidentialité des échanges.

(4) Puisque les sites de réseautage social reposent sur le principe des échanges entre leurs membres et accordent une importance primordiale à la dimension sociale, la plupart d'entre eux proposent des *fonctionnalités de communication publique*. Sur de nombreux sites de ce type, la page de profil du membre prévoit ainsi un emplacement pour que les « amis » déposent des messages. Ces derniers peuvent être de simples textes, ou bien s'accompagner d'autres types de média : photos, images, vidéo, musique, lien hypertexte, etc. Ils sont souvent rassemblés dans un fil d'actualité (McBride, 2009, p. 36).

(5) Si les messages sociaux et les contenus des sites de réseautage social sont généralement publics, certains sites proposent à leurs utilisateurs d'en *gérer eux-mêmes la confidentialité*. Le degré de confidentialité et la précision des réglages possibles varient d'un site à l'autre, mais il est souvent possible de rendre privées certaines parties de son profil ou de ses échanges, pour tous les internautes ou pour certains seulement (ceux qui ne sont pas membres du site, usagers qui ne sont pas des « amis », etc.).

De par leurs caractéristiques et même s'il ne s'agit pas de leur vocation première, les sites de réseautage social peuvent se révéler très pertinents dans un cadre pédagogique, notamment en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue.

3. Les atouts pédagogiques des sites de réseautage social

Basés sur les échanges sociaux entre membres, les sites de réseautage social peuvent se révéler très intéressants pour apprendre une langue étrangère : ils encouragent l'apprentissage social, soutiennent la motivation et la socialisation en diversifiant les interlocuteurs possibles, et permettent de continuer à apprendre hors d'un cadre purement formel.

3.1. Rôle des échanges dans les apprentissages

Blattner et Lomicka (2012) soulignent que les outils du web 2.0, et en particulier les réseaux sociaux, sont « particulièrement adaptés à l'apprentissage d'une langue dans des formations traditionnelles ou hybrides, puisqu'ils encouragent à la fois l'interaction et la collaboration » (p. 2, notre traduction). Le rôle que jouent les interactions dans la construction des apprentissages en général et l'acquisition du langage en particulier a en effet été mis en avant par plusieurs courants de recherche, et plus particulièrement par les représentants des théories interactionnistes. Pour Vygotsky (1985) par exemple, les interactions sociales dans lesquelles un individu est impliqué ont un impact direct sur la façon dont ce dernier construit son savoir. Selon lui, l'implication dans des échanges sociaux constitue une motivation pour l'apprentissage ; les interactions auxquelles les individus prennent part peuvent d'ailleurs avoir un effet-miroir et fournir à ces derniers des indications sur ce qu'il est utile d'apprendre et de reproduire (Abry, n. d., p. 17). Si la thèse de Vygotsky s'applique en matière d'acquisition de la langue maternelle, elle peut également être transposée aux situations d'apprentissage d'une langue étrangère. Dans un cadre pédagogique, la composante sociale et les interactions (entre enseignant et apprenants d'une part et entre apprenants d'autre part) ont par conséquent une véritable importance pour les apprentissages.

A la suite de Vygotsky, la théorie de l'apprentissage social postule également que l'observation des pairs et l'imitation des comportements sociaux qui débouchent sur un résultat positif et valorisé jouent un rôle non négligeable dans les apprentissages. Bandura, l'un des représentants actuels les plus connus de cette théorie, propose le concept de « modelage » pour décrire le phénomène d'apprentissage entre pairs, concept que Carré (2004) décrit en ces termes : « Pour Bandura, le modelage, ou apprentissage vicariant, est un effet de l'observation, mais se distingue radicalement d'un simple mimétisme. On entend par modelage tout un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de

comportement observé, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés. De plus, tout en favorisant l'apparition de nouveaux comportements, le modelage agit sur la motivation, en ouvrant l'horizon de l'observateur vers de nouveaux bénéfices anticipés, en générant des affects, en agissant sur son système de valeurs » (Carré, 2004, p. 28). Les sites de réseautage social étant souvent publics, ils offrent un espace d'observation privilégié pour l'apprentissage par modelage.

Conscients de l'intérêt que peuvent présenter les fonctionnalités d'échanges et d'interaction sociale qui caractérisent les sites de réseautage social pour soutenir les apprentissages, certains ont d'ailleurs eu l'idée de recourir à des sites sociaux pour permettre à ceux qui le souhaitent d'apprendre et de pratiquer une langue étrangère. Parmi ces sites, on retrouve des communautés d'apprentissages en ligne comme *Busuu*¹⁴ ou *Babbel*¹⁵, mais aussi des réseaux sociaux institutionnels « dédiés » bâtis grâce à *Ning*, catégorie à laquelle appartient le Rézo Lumière. Cordina appelle ces sites des « réseaux apprenants » : il s'agit selon lui de « réseaux sociaux (techniquement proches de ceux que le grand public connaît, tels que *Facebook* ou *LinkedIn*) qui sont, ici, dédiés à une intention et une pratique pédagogiques. Ces réseaux sociaux dédiés visent à développer l'écriture de la langue française par une pratique régulière sur Internet » (Cordina, 2014, n. p.). Comme les sites de réseautage social classiques, ils sont structurés avant tout autour de l'identité et des profils de leurs utilisateurs ; mais à la différence de ces derniers, ils s'adressent à un public restreint et qui partage un objectif commun, à savoir ici les apprenants et les enseignants d'une institution rassemblés par le souhait d'apprendre/enseigner et de pratiquer ensemble la langue française. Pour Cordina, « ces réseaux sociaux dédiés visent à développer l'écriture de la langue française par une pratique régulière sur Internet » et soutiennent notamment l'apprentissage de l'écrit en permettant le développement « des écritures tutorées et spontanées, allant de la simple socialisation – un simple bonjour dans le clavardage – à l'exercice de cours ou aux discussions spontanées – de longs textes argumentatifs de plus de 300 mots » ; ces sites présentent également l'avantage de permettre de « développer une pratique formelle et informelle de l'apprentissage de la langue française » (*Ibid.*). Sur un réseau social dédié, les interactions entre les membres sont pleinement intégrées à la logique pédagogique et sont censées contribuer à la progression des apprenants.

¹⁴ Busuu : voir <https://www.busuu.com/fr/>.

¹⁵ Babbel : voir <https://fr.babbel.com/>.

Un réseau social « dédié », en ce qu'il permet de multiplier les interactions entre membres et les occasions d'échanger, de lire et d'écrire en langue apprise, peut ainsi se révéler très profitable pour les apprenants. Le choix de recourir à un site de réseautage social *Ning* pour bâtir le Rézo Lumière plutôt qu'à une plateforme de cours plus classique ne doit donc rien au hasard, le but du concepteur étant justement de tirer profit du potentiel des outils d'interaction proposés par un tel site pour soutenir les apprentissages sociaux des apprenants.

3.2. Pourquoi un réseau socio-pédagogique en contexte homoglotte ?

Si le recours à un réseau socio-pédagogique se justifie assez facilement pour des étudiants apprenant le français à l'étranger (auxquels il donne alors la possibilité d'accéder plus aisément à des interlocuteurs qui parlent la langue étudiée), le choix de proposer ce type d'outil dans le cadre d'une formation présentielle en France peut sembler surprenant à première vue étant donné que les apprenants sont en contact quotidien avec des interlocuteurs natifs¹⁶. Pourtant, la décision de créer le Rézo a été prise en se basant sur un certain nombre d'observations de terrain et de constats faits au CIEF ; ce type de site peut tout à fait s'intégrer dans une formation en contexte homoglotte –même présentielle– et ce, pour plusieurs raisons.

La première tient au fait qu'en dépit des occasions plus nombreuses de contact avec des locuteurs natifs, les apprenants qui étudient une langue en milieu homoglotte n'échangent pas forcément plus souvent en langue seconde (L2) dans leur vie courante que des étudiants en contexte hétéroglotte, notamment parce que cela demande un effort supplémentaire pour construire une nouvelle sociabilité. Dans une étude exploratoire sur la socialisation des étudiants étrangers en séjour d'études en France et leur acquisition du français, Gautier et Chevrot (2012) montrent ainsi que « les bénéficiaires d'un séjour d'étude à l'étranger ne saisissent pas nécessairement l'opportunité qui leur est donnée de communiquer en L2 » (Gautier & Chevrot, 2012, p. 11), leur cercle social premier étant souvent constitué de locuteurs natifs de leur langue maternelle (L1). Or, comme le souligne Grassin (2015), « l'apprentissage d'une langue implique une socialisation qui va permettre de développer une capacité de participer à de nouvelles communautés discursives et dans lesquelles l'apprenant doit se construire une place de locuteur compétent –c'est-à-dire capable de participer à des activités de négociation d'un pouvoir et d'une identité à travers le langage. Cela se fait en participant à des activités sociales et en interagissant » (p. 125). Un réseau social dédié à

¹⁶ C'est d'ailleurs un avis partagé par certains enseignants du CIEF, à l'image de cette réponse donnée lors de l'enquête (dont certains éléments seront présentés plus loin) concernant l'intérêt d'avoir recours à un dispositif comme le Rézo Lumière au CIEF : « Pour moi, je ne trouve pas vraiment pertinent ; je pense que c'est beaucoup plus motivant à l'étranger, quand les étudiants sont hors du milieu francophone » (cf. Annexe 12 pour les résultats complets).

l'apprentissage d'une langue en milieu homoglotte peut de ce fait constituer un outil intéressant et pertinent pour les apprenants puisqu'il leur offre un espace de socialisation supplémentaire ; de plus, les échanges sur le réseau se déroulant en L2, l'outil est également en cohérence avec leur objectif d'apprendre la langue. L'idée est donc de proposer un espace d'interactions permettant une socialisation en ligne, celle-ci pouvant renforcer (ou être renforcée par) la sociabilité réelle, tout en favorisant les apprentissages :

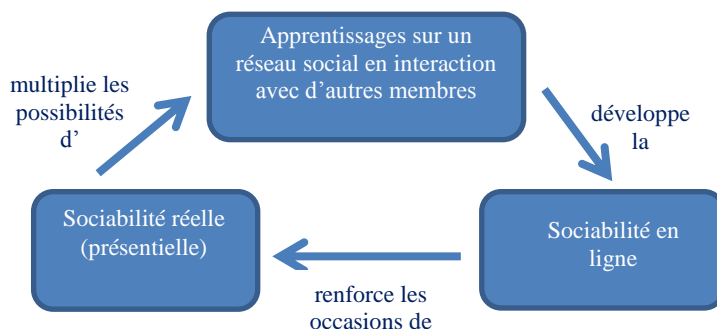


Figure 1 : Sociabilité en ligne, sociabilité réelle et apprentissages liés aux interactions

En second lieu, la participation à un réseau social en ligne dans lequel sont impliqués conjointement apprenants et enseignants peut donner une nouvelle dimension aux relations de classe et joue un rôle sur les comportements collectifs d'apprentissage. Les relations nouées par les apprenants entre eux et les liens qui se créent entre apprenants et enseignants-tuteurs sur un site comme le Rézo Lumière contribuent en effet à renforcer la dynamique globale d'apprentissage, comme souligné par Blattner et Lomicka : « les contraintes temporelles limitent souvent le niveau (*temps, quantité*) de socialisation des étudiants en face à face ; les réseaux sociaux offrent néanmoins de nouvelles opportunités aux étudiants pour entrer facilement en contact avec leurs camarades de classe, leurs pairs et leurs enseignants, à un autre niveau qui se révèle par bien des aspects plus personnel et plus motivant. Comme le suggèrent les travaux de Mazer, Murphy et Simonds (2007), ce type d'interaction pourrait avoir un effet positif sur les relations entre étudiants et sur les relations étudiants-enseignants, et pourraient par conséquent conduire à un environnement d'apprentissage plus positif » (Blattner & Lomicka, 2012, p. 2, *notre traduction*¹⁷).

Enfin, un réseau social « dédié » donne accès aux apprenants à de nombreux types d'écrits en français : plus que sur d'autres sites, ces écrits ont une pertinence et un sens

¹⁷ Citation originale : « Firstly time constraints often limit the amount of face-to-face student socialization; however, SNSs offer new opportunities for students to connect easily with their classmates, peer learners and instructors on a new level that is more personal and motivating in many respects. As Mazer, Murphy and Simonds (2007) suggest, this type of interaction may have a positive effect on the student-student and student-teacher relationships, and may consequently lead to a more positive learning environment » (Blattner & Lomicka, 2012, p. 2).

particuliers pour les apprenants puisqu'ils sont produits par eux (soit dans le cadre d'échanges sociaux avec d'autres membres, soit dans un contexte d'apprentissage lorsqu'il s'agit des travaux liés aux cours) et qu'ils leur permettent souvent un travail réflexif sur l'expérience de la vie en France. Comme souligné par Nizet et Bourgeois, le Web social encourage en effet l'apparition de nouvelles pratiques pédagogiques qui transforment les apprenants en « sujets » de leur propre formation en les amenant par des consignes de classe et dans une perspective interculturelle, à parler d'eux, de leur vie, de leur vision du monde, etc. (cités par Charlier et al., 2006, p. 487). C'est ce qui est recherché avec le réseau socio-pédagogique du CIEF lorsque les apprenants sont encouragés à partager leurs centres d'intérêt, leurs opinions et leurs impressions concernant la vie à Lyon et en France avec les autres membres (cf. encarts pédagogiques, présentation du Rézo en Partie 3, I.3.1). De ce fait, les textes publiés sur le Rézo ont souvent une dimension réflexive et personnelle : à la croisée des buts sociaux et pédagogiques, la participation au Rézo encourage les apprenants à créer des liens entre eux en français et à partager des informations et des expériences interculturelles ou utiles entre pairs.

Il semble que participer en ligne, se dévoiler, s'impliquer socialement sur un réseau puisse donc inciter les autres à en faire de même et renforcer ainsi les liens sociaux entre les membres mais aussi avec les enseignants, avec pour conséquence possible une amélioration de l'apprentissage à travers des contributions et des interactions enrichies. En contexte homoglotte, un réseau socio-pédagogique comme le Rézo Lumière contribue donc à créer du lien social et à soutenir la motivation des apprenants en initiant une dynamique positive d'apprentissage dans le cadre formel de la classe, mais aussi – et c'est l'un des atouts de ce type de site – dans des situations moins orientées vers l'apprentissage formel. Afin d'éclairer cet aspect, la partie qui suit propose un bref survol des différents types d'apprentissage et fournit quelques éléments pour mieux comprendre en quoi et comment le Rézo peut permettre d'encourager chacun d'eux.

3.3. Les différents types d'apprentissage

L'apprentissage peut prendre des formes différentes selon les contextes. Dans un document sur le sujet, la Communauté Européenne¹⁸ propose de distinguer les apprentissages formels, non formels et informels, et en donne les définitions suivantes :

« - L'apprentissage **formel** est généralement dispensé par des établissements d'enseignement ou de formation, avec des objectifs d'apprentissage structurés, une durée d'apprentissage et un soutien fourni. Il est intentionnel de la part de l'apprenant et entraîne une certification.

¹⁸ Le document original (initialement accessible ici : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_fr.htm) n'est malheureusement plus disponible au moment de la rédaction de ce mémoire.

- L'apprentissage **non formel** ne relève pas d'un établissement d'enseignement ou de formation et ne mène généralement à aucune certification. Il est toutefois intentionnel de la part de l'apprenant et présente des délais, un soutien et des objectifs structurés.

- L'apprentissage **informel** résulte d'activités quotidiennes liées au travail, à la vie de famille ou aux loisirs. Non structuré, il n'entraîne généralement pas de certification. Dans la plupart des cas, il n'est pas intentionnel de la part de l'apprenant » (Communauté Européenne, citée par Mangenot, 2011, p. 2).

Ces définitions ont une portée plus générale que l'apprentissage d'une langue étrangère, mais elles donnent une assez bonne idée du type d'apprentissage dont peuvent relever les situations auxquelles un apprenant de langue est confronté. Revenons maintenant plus en détails sur chacun de ces types d'apprentissage, en lien avec le Rézo Lumière.

L'apprentissage **formel** est le plus classique et c'est le mode d'apprentissage dominant pour des apprenants inscrits dans une formation linguistique ; il correspond à un apprentissage en lien avec la classe. Relèvent donc de ce cas de figure, par exemple, toutes les situations où une activité précise est réalisée sur ou avec un site web par les apprenants, à la demande de l'enseignant. Les propositions d'activités de classe avec le Rézo Lumière présentées en Partie 4 correspondent ainsi à des situations d'apprentissage formel.

L'apprentissage **non formel** est quant à lui non institutionnel, mais il reste cependant le fruit d'une démarche intentionnelle de la part de l'apprenant. Sur les communautés d'apprentissage ou les réseaux sociaux dédiés à l'apprentissage d'une langue comme le Rézo Lumière, l'apprentissage non formel est encouragé et les situations qui en relèvent sont nombreuses : des apprenants qui se rendent d'eux-mêmes sur ce type de sites dans le but de pratiquer la langue (par exemple pour lire des textes en français, s'entraîner à écrire sans sollicitation enseignante particulière, trouver un interlocuteur francophone avec lequel échanger dans le but d'améliorer leur maîtrise du français, ou bien réaliser des exercices facultatifs en ligne) se trouvent en situation d'apprentissage non formel.

Quant à l'apprentissage **informel**, il « se distingue du non formel par le fait que l'apprentissage y devient une incidence, mais non plus forcément un effet recherché. Pendant qu'un internaute fait quelque chose qui l'intéresse (discuter dans les réseaux sociaux, élaborer conjointement un diaporama, etc.), l'apprentissage se mettrait donc en place à la manière d'un effet secondaire » (Dejean-Thircuir & Nissen, 2013, p. 7). Il suppose donc l'absence totale d'intentionnalité dans la démarche d'un apprenant, et est beaucoup plus rare que les autres types d'apprentissage. Pourtant, la force d'outils comme les réseaux sociaux dédiés tient notamment au fait qu'ils peuvent permettre l'émergence de situations de ce type. Ainsi, un

apprenant qui se rendrait sur le Rézo Lumière sans désir particulier de progresser en français mais dans le but premier d'échanger avec un membre précis de son cercle social avec lequel il se trouverait n'avoir que la langue française en commun pour discuter se retrouverait dans une situation d'apprentissage informel.

Dans un article de 2013, Dejean-Thircuir et Nissen mentionnent la proposition de Lloyd (2012)¹⁹ d'avoir recours aux communautés de pratique de langue qui se créent en ligne pour « faire un pont » entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel. Les auteurs soulignent toutefois la difficulté de mettre cela en pratique, rappelant que « pour faire entrer de l'informel dans du (non) formel, il s'agirait de faire oublier à l'apprenant qu'il apprend (ou qu'il réalise une tâche à la demande explicite de l'enseignant, s'il utilise le web 2.0 à la demande de ce dernier), car c'est au niveau de l'intention d'apprentissage que se situe la distinction fondamentale. Cette intentionnalité reste évidemment difficile à diriger. S'il paraît donc problématique de donner un caractère informel à l'apprentissage dans un contexte formel (scolaire, universitaire, de formation continue, etc.), les aspects non formels peuvent en revanche aisément être combinés à un enseignement formel grâce au recours à certains outils du web 2.0. » (Dejean-Thircuir & Nissen, 2013, p. 7). C'est donc sur cette articulation entre apprentissages formels et non formels qu'il faut plus spécifiquement travailler, les réseaux socio-pédagogiques comme le Rézo Lumière fournissant pour cela un environnement particulièrement favorable, notamment lorsqu'il s'agit de développer les compétences écrites, comme souligné précédemment (cf. Cordina, réseaux apprenants, Partie 2, I.3.1).

La partie suivante présente les différentes activités langagières liées à l'écrit et précise quelques éléments qui font d'un réseau social un espace particulièrement adapté pour mettre en place un travail pédagogique autour de l'écrit en langue étrangère.

II. Travailler l'écrit avec un réseau social en classe de FLE

1. Les dimensions de l'écrit : compréhension, production, interaction

Dans l'enseignement-apprentissage des langues, l'écrit et l'oral sont souvent envisagés de façon distincte, chacun ayant ses spécificités. Dans un document fondateur daté de 2000 et baptisé *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), le Conseil de l'Europe estime que « [l]a compétence à communiquer langagièrément du sujet apprenant et

¹⁹ Lloyd, E. (2012). Language Learners' « Willingness to Communicate » through *Livemocha.com*. *Alsic*, 15(1). doi: 10.4000/alsic.2437.

communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit » (Conseil de l'Europe, p. 18). Laissant de côté la médiation, peu pertinente dans le cadre de ce travail, nous nous focaliserons ici sur (1) la réception, (2) la production et (3) l'interaction écrites.

1.1. La réception écrite

Les activités de réception écrite correspondent à la lecture et à la compréhension de documents textuels. Selon les termes du CECRL, « [d]ans les activités de réception visuelle (lecture, ou compréhension de l'écrit), l'utilisateur, en tant que lecteur, reçoit et traite des textes écrits produits par un ou plusieurs scripteurs ». Le Cadre recense ensuite plusieurs activités de lecture possibles, parmi lesquelles « lire pour s'orienter », « lire pour information, par exemple en utilisant des ouvrages de référence », « lire et suivre des instructions », « lire pour le plaisir », etc. La lecture et la compréhension peuvent porter sur différents aspects : l'information globale, une information particulière, une information détaillée, l'implicite du discours, etc. (Conseil de l'Europe, 2000, p. 57). Une échelle de niveau est proposée pour la compréhension générale de l'écrit, avec des sous-échelles pour chaque type d'activité (cf. Annexe 13).

1.2. La production écrite

Les activités de **production écrite** placent l'utilisateur de la langue en position de scripteur, le texte ainsi produit étant destiné à être lu par une ou plusieurs personnes. Le CECRL dresse une liste des activités de production écrite possibles : « remplir des formulaires et des questionnaires », « écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc. », « produire des affiches », « rédiger des rapports, des notes de service, etc. », « prendre des notes pour s'y reporter », « prendre des messages sous la dictée, etc. », « écrire des textes libres », « écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc. » (Conseil de l'Europe, 2000, p.51). Là encore, une échelle de niveau de la production écrite générale est proposée (cf. Annexe 13).

1.3. L'interaction écrite

Selon les auteurs du CECRL, « [d]ans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux [...]. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication » (p. 18). Si ce passage fait bien mention d'une

interaction à l'oral et à l'écrit, Nissen écrit pourtant dans un article de 2007 que la communication écrite « 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 » (Nissen, 2007, par. 20). La critique peut sembler dure, mais bien que le Cadre propose une échelle de niveau pour l'interaction écrite générale comme pour la réception et la production écrites (cf. Annexe 13), dans le détail il n'accorde effectivement qu'une importance très limitée à la communication écrite par rapport à la communication orale, ne lui consacrant qu'une seule page. Quatre activités pouvant donner lieu à une interaction écrite sont mentionnées : « transmettre et échanger des notes, des mémos, etc., dans les cas où l'interaction orale est impossible et inappropriée », « correspondre par lettres, télécopies, courrier électronique, etc. », « négocier le texte d'accords, de contrats, de communiqués etc. en reformulant et en échangeant des brouillons, des amendements, des corrections, etc. », et « participer à des forums en ligne et hors-ligne » (Conseil de l'Europe, 2000, p. 68). Dans cette liste, l'interaction écrite par messagerie instantanée n'est pas évoquée (alors même que des logiciels de communication de ce type comme ICQ ou MSN existaient déjà à l'époque de la rédaction du document). Etant donné les évolutions technologiques récentes, la vision du CECRL concernant l'interaction écrite paraît donc aujourd'hui assez datée, et même si les auteurs ont tenté d'envisager l'avenir²⁰, le cadre de travail qu'ils proposent ne permet pas de tenir pleinement compte des évolutions technologiques récentes et de l'absolue nécessité pour chacun, de nos jours, de savoir interagir à l'écrit (notamment sur le Web) pour s'insérer socialement et professionnellement.

En tant que réseau social intégrant toutes les dimensions et les caractéristiques socio-technologiques de son époque, un site comme le Rézo Lumière présente l'avantage de permettre un travail moderne sur la réception et la production écrites, mais aussi et surtout, justement, sur les compétences interactionnelles à l'écrit. L'outil fait sens par rapport au monde hyper-connecté d'aujourd'hui et se prête particulièrement bien à un entraînement à l'écrit en général et plus spécifiquement à l'écrit en ligne, ce dernier différant quelque peu de l'écrit traditionnel.

²⁰ Conscients que l'évolution des technologies risquait de conduire au développement des outils interactifs écrits, les auteurs du Cadre ont pris la précaution d'écrire que « [c]ompte 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) ; on note toutefois que seule la communication homme-machine est ici évoquée, et pas la communication entre hommes via la machine, or cette dernière a pris énormément d'ampleur ces dernières années.

2. *Spécificités de l'écrit sur un réseau social*

Écrire et interagir en ligne est un exercice qui comporte en effet quelques spécificités, en particulier sur un site social comme le Rézo Lumière.

La première des caractéristiques de l'écrit en ligne est son caractère **public**. Une grande partie de ce qui est écrit sur le web est visible par tous les internautes : sauf restrictions particulières (nécessité de s'inscrire par exemple, ou bien échanges privés par courriel ou par *chat*), les pages web, blogs ou commentaires laissés sur des forums ou des sites de réseautage social au sens large sont consultables par tous.

En second lieu, l'écrit en ligne s'inscrit dans la durée, il laisse une trace **pérenne** sur le web. Dans certains cas, la permanence de l'écrit sur Internet peut d'ailleurs poser des difficultés, notamment en matière de droit à l'oubli et de protection de la vie privée, et il faut donc prêter une attention toute particulière à ce qui est dit. Sous un angle plus positif, cette caractéristique permet de revenir à tout moment sur des contenus textuels publiés parfois longtemps en arrière, et peut se révéler très positive en matière d'apprentissage : ainsi, Degache et Nissen soulignent que dans le cadre d'une formation hybride, l'archivage des interactions en ligne « permet la consultation ultérieure des traces et un retour sur les corrections langagières » (Degache & Nissen, 2008, p. 75).

Le caractère public et pérenne des échanges écrits et de la communication sur le web autorise l'apparition d'un phénomène que Marcoccia (2004) baptise « *lurking* ». Soulignant le fait que sur de nombreux sites web « le dispositif technique rend possible et normale la position de celui qui « écoute aux portes » (celui qui se contente de lire les messages) » (Marcoccia, 2004, p. 10), l'auteur qualifie de « lurkers » (« lecteurs silencieux ») ceux qui, sur un forum de discussion, « se contentent de lire les messages et qui ne laissent aucune trace dans l'espace de l'interaction » (par opposition aux participants qui laissent des messages), mais souligne qu'ils font partie intégrante du groupe : « une personne qui se contente de lire les interventions sans jamais participer au forum appartient néanmoins au groupe de conversation dans la mesure où le cadre participatif spécifique d'un forum prévoit la lecture « à l'insu » comme forme de participation » (*Ibid*). Dans les communautés d'apprentissage en ligne, l'observation de l'apprentissage des autres et de leurs interactions fait bien souvent partie intégrante de l'apprentissage pour les apprenants, comme souligné par Grassin (2015) à propos du Rézo Lumière : « l'exploration silencieuse du site, le *lurking*, fait partie de l'apprentissage. Naviguer sur le site, voir et lire ce que font les autres, est une activité d'apprentissage à part entière et vécue comme telle » (p. 287). Il s'agit d'ailleurs de l'une des intuitions qui a conduit David Cordina à créer les premiers « réseaux apprenants » avec les sites *Foreigner in Lille* et

Mumbaikar in French. Reprenant les théories sur l'apprentissage de Vygotsky et Bandura présentées précédemment, Cordina défend l'idée selon laquelle le caractère visible et public des interactions écrites qui caractérise un réseau socio-pédagogique permet de renforcer l'apprentissage individuel et l'apprentissage entre pairs, les apprenants pouvant à la fois y « apprendre en marge du discours de l'enseignant proprement dit » et bénéficier de l'observation des textes sur le site pour « acquérir des comportements ou des savoir-faire sans avoir à les élaborer graduellement dans un processus d'essais et d'erreurs » (Cordina, 2012, n. p.). Il propose le terme de « vicariance » pour décrire les processus d'apprentissage permis par la mutualisation et la consultation des écrits sur un réseau socio-pédagogique institutionnel.

Enfin, l'écrit en ligne se caractérise par l'existence de **genres discursifs spécifiques** qui ont émergé suite au développement d'Internet et de l'écriture numérique, et qui peuvent être définis comme « des formes communicatives qui se situent à l'interface entre les activités humaines et les productions langagières [...]. Ils permettent ainsi d'articuler, d'une part, les contraintes liées à une situation d'énonciation (destinateur, destinataire, intention de communication, caractéristiques temporelles et spatiales) et, plus largement, à une pratique sociale, et, d'autre part, les différents niveaux de structuration d'un discours » (Mangenot & Soubrié, 2014, p. 4). Les termes sous lesquels sont désignés ces genres discursifs émergents varient d'un auteur à l'autre. Dans un cours de Master 2, Mangenot parle de l'apparition de « cybergenres » liés aux nouveaux types de discours numériques (Mangenot, n. d., p. 69). Paveau, de son côté, emploie le terme de « technogenres » pour désigner « les discours numériques “natifs”, c'est-à-dire produits dans l'écosystème numérique du web 2.0 : réseaux sociaux (Twitter, Facebook, Diaspora, Researchgate, Academia, Pinterest...), blogs, sites, wikis, plateformes de curation (Scoopit, Pearltrees), outils de veille (Google Reader, Diigo, Netvibes), outils d'annotation en ligne (Annotate, Lino it, MyStickies) » (Paveau, 2013, p. 6). Quel que soit le nom qu'on leur donne, ces nouveaux genres textuels font partie de ce que Thorne et Rheinhardt appellent les « littératies émergentes liées aux médias numériques » : pour ces auteurs, la maîtrise des nouveaux moyens de communication liés au développement d'Internet mais aussi des contextes et des genres dont ils causent l'apparition constitue une condition *sine qua non* pour prétendre à la maîtrise avancée d'une langue (Thorne & Rheinhardt, 2008, p. 1). Comme souligné par Mangenot (n.d., p. 69), il est donc nécessaire d'enseigner aux apprenants à reconnaître ces cybergenres (identifier les spécificités

sémiotiques, technologiques et stylistiques) et à s'y conformer, en leur donnant l'occasion les observer, puis de s'entraîner à écrire en suivant les modèles identifiés²¹.

De par sa double dimension sociale et pédagogique et ses nombreuses fonctionnalités, un site comme le Rézo Lumière peut justement constituer un espace intermédiaire entre la classe et les pratiques authentiques du web 2.0, espace sur lequel les apprenants peuvent observer les différents genres d'écrit, s'entraîner à les produire et partager leurs textes avec une audience plus large que le seul enseignant en socialisant leurs productions.

3. Socialisation des écrits

La notion de socialisation des écrits fait référence à deux idées distinctes : d'une part, « le fait de concevoir un dispositif où l'enseignant ne soit pas le seul destinataire des textes (comme dans la pédagogie Freinet ou les ateliers d'écriture) » ; d'autre part, « dans le cadre d'Internet, le fait que les écrits se trouvent diffusés dans un environnement qui leur donne sens et qui permet des rétroactions de la part des internautes » (Mangenot & Soubrié, 2014, p. 89).

Ces deux dimensions de la socialisation des écrits se trouvent rassemblées lorsque des apprenants participent à- et publient sur- un réseau social en ligne, et c'est ce qui rend ce type de site particulièrement intéressant pour travailler l'écrit en langue étrangère. Sur ce type de site, l'écrit repose sur l'attente implicite d'une lecture, voire d'une réaction de la part des autres membres (notamment lorsqu'il est partagé dans certains espaces comme le forum ou le *chat*, voir Partie 3, I.3.1 pour une présentation détaillée du Rézo Lumière). Il est alors « social » dans la mesure où il s'agit d'une production tournée vers l'extérieur, qui s'adresse à tous, et à laquelle les autres sont invités à réagir.

La socialisation des écrits via le partage des textes sur un espace en ligne public n'est pas sans conséquences : « l'implication sociale liée au fait d'écrire dans une sphère publique électronique est connue pour impacter d'une façon positive et constructive la production des apprenants de langue » (Abraham & Williams, 2009, cités par Blattner et Lomicka, 2012, p.13, notre traduction). Plusieurs facteurs explicatifs peuvent être avancés.

En premier lieu, le fait que la production d'une tâche soit adressée à un public plus large que le seul enseignant donne un sens supplémentaire à la tâche pour les apprenants (Dejean-Thircuir & Nissen, 2013, p. 6). Conole et Alevizou notent ainsi que « la création d'une audience pour des apprenants peut être motivante à plusieurs égards : en leur fournissant un

²¹ Par exemple les éléments caractéristiques d'une discussion par clavardage, d'échanges sur un forum, de rédaction d'un billet de blog ou d'un courriel, de participation à un site social thématique – cuisine, cinéma, etc.

espace pour montrer leurs apprentissages et comme mécanisme leur permettant d'obtenir un feedback » de la part d'un public qui dépasse le seul enseignant (Conole & Alevizou, 2010, p. 17, *notre traduction*). Les écrits n'étant plus destinés uniquement à l'enseignant, les textes produits n'ont plus seulement vocation à être corrigés par ce dernier, mais bien à être lus, voire commentés par d'autres, qu'il s'agisse de camarades de classe ou d'autres membres du site (apprenants, autres enseignants, anciens étudiants²²). Si la qualité et la correction de la langue restent très importantes, elles ne priment plus complètement sur le message transmis : les écrits sont aussi examinés sous l'angle de leur contenu et des idées qu'ils développent. La production écrite en langue étrangère acquiert de ce fait une nouvelle dimension pour l'apprenant qui, laissant derrière lui son étiquette d'élève, devient un acteur social à part entière avec des opinions, des connaissances, des informations à partager. Dès lors, la langue redevient un vecteur de communication pour échanger des idées, et non plus le thème central de l'apprentissage comme c'est souvent le cas lorsque l'on étudie une langue étrangère.

En outre, en redonnant du sens aux textes produits, la publication des productions des apprenants sur le web motive les apprenants et les incite à s'appliquer davantage pour écrire. Citant une recherche d'Ollivier (2007), Mangenot souligne ainsi que « la perspective d'être publié sur un site connu provoque une forte motivation et un plus grand souci de correction chez les étudiants » (Mangenot, 2013, p. 6). Ollivier et Puren rappellent de leur côté que « cela incite à plus de rigueur dans la recherche et la construction du savoir, mais aussi dans la formulation de celui-ci et la qualité de la langue utilisée [...]. On retrouve des effets proches du « learning by teaching » (Ollivier et Puren, 2011, p. 46). De ce fait, aussi bien sur le fond que sur la forme, l'apprenant porte souvent plus d'attention à ce qu'il écrit quand il publie son texte en ligne que lorsque sa production reste dans le strict cadre de la classe.

En encourageant la socialisation et l'apprentissage vicariant, en faisant sortir les productions des murs de la classe et en rendant possibles les interactions autour des textes produits, le recours à un réseau social peut donc permettre de donner un nouvel élan à la pratique de l'écrit par les apprenants, y compris dans un cadre pédagogique.

²²Une "Infolettre du Rézo" a été mise en place pendant le stage pour informer chaque mois tous les membres de l'actualité du site. Elle a entre autres pour objet de susciter la curiosité des anciens apprenants et enseignants du CIEF qui sont toujours membres du Rézo en leur permettant de découvrir sur un seul support tout ce qui se fait sur le Rézo et d'y réagir en commentant ou en participant ; des activités à réaliser sur le site pour écrire et échanger en français sont également suggérées. Suite à la diffusion des premières « Infolettres », certains anciens élèves sont revenus sur le site pour lire des textes et chatter en français. A titre d'illustration, voici les premiers numéros : infolettre n°1 (<http://eepurl.com/b0H7yn>) et infolettre n°2 (<http://eepurl.com/b4787D>).

Ces considérations théoriques sur les réseaux sociaux et leur intérêt pédagogique pour travailler l'écrit en FLE posées, il s'agit maintenant de s'interroger sur la méthode concrète à mettre en œuvre pour exploiter au mieux le site dans le respect des contraintes du terrain et des objectifs fixés par l'institution lors de la commande de stage et, ainsi que d'explicitier les choix qui ont été fait.

La partie suivante rend compte de la démarche méthodologique adoptée pour déterminer un dispositif d'exploitation adapté au contexte qui permette de tirer parti des différents atouts d'un réseau socio-pédagogique comme le Rézo Lumière présentés ici pour développer les compétences écrites des apprenants du CIEF ; elle propose notamment un retour sur les étapes de définition du dispositif ainsi qu'un point sur les différentes données rassemblées et sur la façon dont celles-ci ont influencé l'exploitation pédagogique du Rézo Lumière qui est finalement proposée.

Partie 3

-

Cadre méthodologique

I. État des lieux et analyse des besoins

Avant de définir les objectifs et moyens d'action pédagogiques concrets, les premières semaines de stage ont été consacrées à la prise d'informations et au recueil de données concernant le fonctionnement du Rézo Lumière et sa place au CIEF.

1. Observations diverses

Dès le début de mon stage, je me suis notamment intéressée aux points de vue exprimés par les différents acteurs sur le Rézo à travers les discours tenus lors de discussions informelles que j'ai pu avoir avec eux. J'ai par exemple pu échanger avec certains enseignants lors des journées pédagogiques organisées début janvier et à l'occasion d'un atelier de travail centré sur l'exploitation pédagogique du Rézo Lumière –facultatif et auquel une douzaine de personnes seulement ont assisté– conduit par mon tuteur de stage. Au cours de ces rencontres et lors d'échanges ultérieurs, plusieurs enseignants ont fait part de leur manque de connaissances à propos du Rézo, de leurs interrogations quant à sa pertinence et de leurs difficultés à l'utiliser dans le cadre de leur pratique professionnelle²³. Certains l'utilisaient et semblaient convaincus de l'intérêt et du potentiel de l'outil, quelques autres l'avaient utilisé mais n'étaient pas satisfaits de l'expérience, et une grande partie des enseignants croisés exprimaient une réticence plus ou moins forte vis-à-vis du Rézo, même si peu d'entre eux avait en réalité tenté de s'y inscrire ou de l'utiliser. Certains confondaient même le Rézo avec le Bureau Virtuel, c'est-à-dire la plateforme informatique de Lyon 2 qui fait la liaison entre les équipes pédagogique et administrative du CIEF et sur laquelle sont notamment diffusés le planning et les programmes de cours, les notes, les consignes d'occupation des salles, etc.

En parallèle de ces échanges avec les enseignants, j'ai également engagé la conversation avec plusieurs apprenants et peu semblaient connaître le Rézo. Ayant pu participer aux réunions de rentrée qui permettent de répartir les apprenants par groupes de niveau et de leur présenter le CIEF et les cours qu'ils vont suivre, j'ai constaté que la communication faite autour du Rézo Lumière à cette occasion est minime. De plus, il m'a semblé que les différents interlocuteurs auxquels les apprenants peuvent avoir affaire au cours de leur séjour au CIEF ne sont pas nécessairement bien informés à propos du site, et qu'aucun document sur le sujet n'est mis à disposition des apprenants en salle d'Animation où les

²³ Pour des exemples d'informations recueillies lors d'échanges informels avec des enseignants concernant le Rézo Lumière, voir l'Annexe 3.

apprenants peuvent pourtant trouver de très nombreuses informations sur les cours, le CIEF et les activités connexes.

Suite à ces premières observations et échanges informels, l'idée de réaliser une enquête à propos du Rézo Lumière auprès des différents acteurs afin de mieux comprendre leurs pratiques et leurs souhaits concernant le Rézo en général –mais aussi leur expérience de la pratique de l'écrit avec le site– a peu à peu émergé ; ces enquêtes seront présentées plus loin (Partie 3, III). Il m'a également semblé qu'une approche globale du Rézo Lumière et du contexte dans lequel il se déploie était nécessaire pour pouvoir répondre efficacement aux différents aspects de la commande de stage. Je me suis donc tournée vers l'approche systémique, qui m'a paru en mesure d'offrir un cadre de réflexion intéressant.

2. Approche systémique du Rézo Lumière

L'approche systémique se donne pour objectif d'analyser un objet dans toute sa complexité en s'intéressant aux différentes variables d'une situation, mais aussi et surtout aux relations qui existent entre ces variables et à la façon dont elles s'articulent les unes avec les autres (Mangenot, 2000, p. 38). Dans une situation d'enseignement-apprentissage des langues, cet auteur recense cinq variables qu'il s'agit de décrire et d'envisager en elles-mêmes et dans leurs relations entre elles : (1) l'institution, (2) les enseignants, (3) les apprenants, (4) les logiciels disponibles et (5) le dispositif spatial et humain.

2.1. Variable 1 : l'institution

Assez ouvert à l'innovation, le CIEF a approuvé la création du Rézo par Jean-François Grassin et finance aujourd'hui l'abonnement annuel à *Ning* qui permet au site d'exister. Pourtant, la posture de l'institution quant au statut exact du Rézo reste assez floue : son existence est actée mais rien n'est réellement entrepris pour le publiciser à grande échelle, son évolution est observée, son utilisation ou sa non-utilisation par les enseignants sont toutes deux tolérées et les rôles que chacun peut être amené à y jouer (enseignants, Animation, etc.) ne sont pas clairement définis. Charlier, Deschryver et Peraya (2006) proposent une typologie des dispositifs hybrides²⁴ qu'ils décrivent en fonction de leur position dans les pratiques courantes d'une institution d'enseignement ou de formation. Ils distinguent trois niveaux d'intégration : « l'enclave », « la tête de pont » et la « pratique ancrée ». Selon eux, l'enclave « correspond à

²⁴ Les dispositifs hybrides sont définis comme « 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). Le Rézo Lumière, qui a hébergé des parcours autonomes en ligne et est ponctuellement utilisé comme une plateforme de travail à distance par certains enseignants, relève donc de cette catégorie.

de nombreux cas de dispositifs développant des pratiques en rupture avec l'institution existante. Le statut innovant ou particulier du dispositif (par exemple : un dispositif de formation continuée) lui permet d'exister sans pour autant affecter d'une quelconque manière les pratiques de l'institution hôte. Une enclave existe et se maintient en lien avec ses promoteurs jouissant d'une certaine liberté d'initiative dans l'institution et d'expériences de nouvelles pratiques acquises en dehors de celle-ci » (Charlier et al., 2006, p. 481). Quant à la « tête de pont », elle correspond à un dispositif « en rupture avec les pratiques traditionnelles affectant cependant pour certains de ses aspects les pratiques de l'institution hôte. Ainsi, un des premiers effets observés est souvent l'adoption par d'autres dispositifs de la même institution d'un même environnement technopédagogique. Dans ce cas, l'institution développe des ressources (formation, centre de ressource) lui permettant de tirer parti de la pratique nouvelle en lien avec une stratégie institutionnelle » (*Ibid*). Le Rézo Lumière se situe à mi-chemin entre ces deux définitions : son existence n'impacte pas fondamentalement les pratiques pédagogiques ayant cours au sein du CIEF, en tout cas pas de façon obligatoire et systématique, mais elle n'est pas non plus totalement neutre, puisque des parcours autonomes en ligne avaient été mis en place sur le site à une époque, et puisque j'ai été accueillie en stage pour réfléchir aux moyens de tirer parti du Rézo pour soutenir les apprentissages et la pratique de l'écrit par les apprenants. Il semble que l'institution oscille entre ces deux positions sans pencher clairement d'un côté ou de l'autre. Cette posture conduit à une stratégie institutionnelle ambiguë et rend difficile l'adhésion pleine et entière des acteurs au projet de développement du Rézo. L'absence actuelle de directives officielles concernant l'exploitation du Rézo dans le cadre des cours a des conséquences directes sur la façon dont les acteurs perçoivent ce dernier : les apprenants ignorent parfois son existence ou pensent qu'il s'agit d'un site sans lien direct avec le CIEF, les enseignants qui l'utilisent ne se sentent pas soutenus dans leurs pratiques alors que ceux qui ne l'utilisent pas craignent qu'il ne leur soit un jour imposé, et beaucoup s'interrogent sur la place à donner à cet objet au sein du CIEF. Sa double nature, sociale et pédagogique, le rend encore plus complexe à appréhender et à classifier dans le cadre des formations proposées par l'institution. Les tentatives de l'inclure dans des parcours autonomes en ligne n'ayant pas été aussi concluantes qu'espéré, des essais sont lancés dans d'autres directions, notamment à travers mon stage, pour articuler directement les séances de cours en présentiel avec des activités de travail sur l'écrit qui prennent appui sur le Rézo. Mais la tâche n'est pas aisée puisqu'il faut tenir compte à la fois des acteurs-clés (en particulier les enseignants, cf. ci-dessous) et des contraintes spatio-temporelles propres à l'institution. D'abord, le CIEF étant un centre d'enseignement rattaché à l'université, les horaires des enseignements sont calqués sur ceux de Lyon 2, avec des cours d'1h45 entre 8h du matin et

20h. En outre, les formations suivent un découpage par compétences : la compréhension écrite et l'expression écrite sont par exemple travaillées séparément, à deux moments distincts et avec deux enseignants différents. Ces éléments doivent bien sûr être pris en compte dans la formulation de propositions d'exploitation du Rézo.

2.2. Variable 2 : les enseignants

Concernant les enseignants, Mangenot recommande de s'intéresser à « leurs pratiques et leur méthodologie habituelles, leur motivation à changer, leur représentation de leur rôle dans les apprentissages et leurs représentations sur les TIC » (Mangenot, 2000, p. 39). Dans son travail de thèse, Grassin (2015) s'était déjà longuement penché sur le sujet en recueillant les discours de plusieurs enseignants du CIEF concernant leur rapport aux TICE, et en les questionnant sur leur ressenti personnel quant à l'utilisation du Rézo Lumière en lien avec les cours et sur la façon dont cela peut influencer leur rôle d'enseignants, selon eux (Grassin, 2015, pp. 307-315). Des données collectées, il ressortait que les enseignants n'étaient pas opposés aux TIC : « Dans les discours nous ne retrouvons à aucun moment un quelconque sentiment d'incompétence à l'égard des TIC, ni dans la vie privée, ni dans la vie professionnelle. Les prises de position s'expriment bien plutôt dans le registre affectif, en termes d'appétence, ou de rejet » (*Ibid.*, p. 309). En revanche, la dimension sociale d'un site comme le Rézo Lumière semblait poser problème à de nombreux enseignants : « [l]a communication sur un réseau social est perçue comme engageant l'enseignant dans un rapport trop personnel avec les étudiants. La crainte d'un trop grand dévoilement de soi dans la conversation numérique se pose à nombre d'enseignants » (*Ibid.*, p. 326). Même s'ils en mesuraient l'intérêt potentiel pour réaliser des activités pédagogiques avec leurs apprenants, beaucoup d'entre eux préféreraient donc s'abstenir complètement d'investir l'espace offert par le Rézo Lumière plutôt que d'entrer dans des échanges plus informels avec les étudiants et de risquer de se retrouver à partager avec eux des informations personnelles, ce qui est perçu par certains enseignants comme une perte d'autorité (McBride, 2009, p. 43). Au vu de ces éléments il s'agissait donc, dans le cadre de la commande de stage, de réfléchir à des activités pédagogiques à développer qui correspondent aux besoins des apprenants, mais qui tiennent également compte des craintes des enseignants et qu'ils se sentent prêts à mettre en place. En plus d'essayer de mettre en place une réflexion commune avec les enseignants au sujet des activités à proposer, il m'a donc semblé opportun d'interroger ces derniers sur leurs pratiques pédagogiques sur le Rézo (pour ceux qui l'utilisent) et de mesurer le degré de motivation des autres à évoluer et à commencer à utiliser le Rézo, notamment si des propositions concrètes leur étaient faites pour travailler l'écrit avec le site sans qu'ils n'aient besoin de rentrer eux-mêmes dans des échanges d'informations personnelles avec leurs étudiants s'ils ne le

souhaitaient pas. C'est ce que j'ai essayé de faire à travers l'enquête dont certaines parties seront présentées plus loin (Partie 3, III.2).

2.3. Variable 3 : les apprenants

En ce qui concerne les apprenants, Mangenot invite à se pencher sur « leurs objectifs professionnels et personnels, leur niveau en langue, leur motivation, leurs représentations sur la langue et sur les apprentissages linguistiques, leurs représentations sur les TICE et leur apport, leurs stratégies d'apprentissage, leur degré d'autonomie (Albero, 1998), leur style cognitif » (Mangenot, 2000, p. 39). Etant donné que le Rézo Lumière s'adresse à l'ensemble des étudiants du CIEF, et pas à un petit groupe clairement identifié, il paraissait difficile d'étudier toutes ces dimensions, les apprenants étant trop nombreux et trop différents. Pour compléter le portrait général du public accueilli par l'institution, il m'a donc semblé nécessaire d'interroger les étudiants sur quelques-uns de ces aspects seulement (ceux particulièrement pertinents par rapport à la commande de stage) à travers une enquête générale ; les éléments de cette enquête qui concernent la pratique de l'écrit avec le Rézo seront présentés en Partie 3, III.1.

2.4. Variable 4 : les logiciels disponibles

Dans le cadre étudié, le « logiciel » dont il est question est le Rézo Lumière, même si ce dernier n'est pas un logiciel à proprement parler mais un réseau social numérique. Mangenot (2000) propose de s'intéresser à la « philosophie » des outils, en étudiant notamment le type d'activités proposées et la façon dont le rôle de l'enseignant est envisagé. À ce titre, le Rézo Lumière est un « logiciel » original : il ne préconise rien de particulier et propose simplement un environnement et des fonctionnalités dont les acteurs sont libres de se saisir ou non, de la manière dont ils le souhaitent. Au départ, la technologie sur laquelle est basée le Rézo Lumière n'est d'ailleurs pas conçue spécifiquement pour l'enseignement-apprentissage des langues, ni d'ailleurs pour une exploitation pédagogique ; il était donc nécessaire, avant toute chose, d'observer ce qui se passait concrètement sur le Rézo et de voir dans quelle mesure et comment ses fonctionnalités étaient utilisées, notamment en lien avec l'écrit. C'est ce que j'ai cherché à faire à travers l'état des lieux du Rézo (cf. Partie 3, I, 3.2 et 3.3).

2.5. Variable 5 : le dispositif spatial et humain

Dans le cas du CIEF, une seule salle dispose du matériel informatique suffisant pour permettre à une classe complète de travailler sur ordinateurs ; les autres salles disposent toutes d'un poste informatique unique et d'une connexion à Internet par Wifi, même si celle-ci n'est pas toujours fiable. Ces éléments contraignent forcément l'utilisation pédagogique du Rézo Lumière au CIEF, en tout cas en termes d'enseignement présentiel : l'accès à la salle informatique est requis pour un travail individuel sur ordinateur, mais cette salle est attribuée

comme n'importe quelle autre en début de semestre. Les enseignants qui souhaitent avoir recours au Rézo dans le cadre de leur classe mais n'ont pas accès à cette salle sur le créneau en question doivent donc essayer d'échanger avec leurs collègues ou bien adapter leurs pratiques, par exemple en demandant aux apprenants d'apporter leur propre matériel ou de travailler en petits groupes, voire en configurant leur séance de sorte à n'avoir besoin que d'un ordinateur et d'un rétroprojecteur. Il faut donc tenir compte de ces contraintes pratiques lors de la proposition d'activités pédagogiques à réaliser avec le Rézo pour travailler l'écrit.

3. *Étude du Rézo : présentation, contenus et utilisation(s)*

Pour pouvoir faire des propositions d'exploitation du Rézo Lumière, il était nécessaire de connaître son fonctionnement, ses contenus et la façon dont il était utilisé. J'ai donc procédé à un état des lieux du Rézo en début de stage ; avant de présenter les informations recueillies, quelques précisions sur le fonctionnement du Rézo Lumière s'imposent.

3.1. *Présentation du Rézo Lumière : principes et fonctionnalités*

Pour décrire les dispositifs hybrides, Charlier *et al.* utilisent le concept d'« environnement technopédagogique » qui « met l'accent sur la double composante de ces environnements, technologique, aujourd'hui principalement informatique, et pédagogique » (Charlier *et al.*, 2006, p. 474). Le Rézo Lumière se voulant à la fois un réseau social et une plateforme pédagogique de formation, ce double éclairage de la technique et de la pédagogie semble approprié pour décrire le site, ses outils²⁵ et son fonctionnement.

(a) Composante technologique

En tant que réseau social, le Rézo Lumière présente toutes les caractéristiques du genre recensées précédemment (cf. Partie 2, I.2) : chaque membre dispose ainsi d'une page de profil, peut créer une liste d'amis et naviguer sur le site à travers cette liste, partager des messages sociaux et gérer la confidentialité.

Sur le Rézo, la *page personnelle* de chaque membre est composée :

- d'une zone « profil » avec (1) une photo et un résumé des informations sur le membre et de son activité sur le Rézo, (2) un espace pour partager du contenu (statut, photos, vidéo, etc.), (3) un fil d'actualité personnelle récente, et (4) un accès rapide aux paramètres personnels et à la messagerie interne ;

²⁵ Je reviendrai ultérieurement (en Partie 4, I.5) sur les caractéristiques sémio-pragmatiques de certains des outils qui vont être présentés ci-dessous en relation avec la pratique de l'écrit.

Figure 2 : Exemple de la zone "Profil" de la page personnelle

- d'un espace « informations » qui reprend les réponses du membre aux quelques questions qui lui sont posées au moment de son inscription ;

INFORMATIONS CONCERNANT LE PROFIL
<p>Date d'arrivée en France 13 juin 2016</p> <p>Centres d'intérêts sortir, lire, aller au cinéma, manger, cuisiner, connaître d'autres cultures, voyager, visiter des sites et les musées</p> <p>A part ça, qu'est-ce qui vous intéresse dans la vie ? Ce qui m'intéresse, c'est l'art, le langage, et l'histoire. J'aime lire (les histoires, les romans, les biographies ...), écrire, et cuisiner.</p> <p>D'où venez-vous ? Je viens de Tempe, Arizona aux Etats-Unis.</p> <p>Pourquoi êtes-vous à Lyon ? Je suis à Lyon parce-que j'étudie le français et je veut apprendre le langue en France, un pays francophone.</p> <p>Dans quel niveau êtes-vous inscrit au CIEF ? A2</p> <p>Comment vous décririez-vous en quelques adjectifs ? Je suis gentil, curieux, optimiste.</p>

Figure 3 : Exemple de la zone "informations" de la page personnelle

- d'un espace « social » où les autres membres peuvent déposer des commentaires (cf. caractéristique 4 d'un réseau social).

MUR DE COMMENTAIRES (3 COMMENTAIRES) [Modifie](#)


► Commenter mon propre profil

 Le 15 mars 2016 à 12:27, **Mutasim El Ali** a dit...
Merci beaucoup vous êtes très gentille .

[Commenter à nouveau](#) [Afficher le fil](#) [Ajouter comme ami\(e\)](#)

 Le 9 mars 2016 à 22:25, **Assiad ALDEBIYAT** a dit...
Merci beaucoup pour cette accueillant, c'est très gentil.

[Commenter à nouveau](#) [Afficher le fil](#) [Ajouter comme ami\(e\)](#)

 Le 8 février 2016 à 17:41, **GUARATE Celio Daniel** a dit...
Salut!
Au Vénézuéla il y a beaucoup des plats pour decouvrir! Notre cuisine est particulier parce que on joue frequemment avec des saveurs doux et saltés ensemble. Le "plat national" c'est le Pabellón Criollo, mais les Arepas sont les plus connus. J'aime les Cachapas, Hallacas et le Asado Negro :) en google vous pouvez trouver toutes les recettes!

[Commenter à nouveau](#) [Afficher le fil](#) [Ajouter comme ami\(e\)](#)

Figure 4 : Exemple de la zone "sociale" de la page personnelle

À partir de sa page, chaque utilisateur dispose de plusieurs outils individuels pour partager des contenus avec les autres membres :

- Le *statut* est un message textuel court de 140 caractères maximum, visible par l'ensemble des membres du Rézo au moment de sa publication et sans destinataire spécifique.
- Les *photos et les vidéos* ne s'accompagnent pas toujours d'une production textuelle à proprement parler mais elles portent un titre et peuvent être légendées par une ou deux phrases. Les photos et vidéos sont visibles par tous et peuvent faire l'objet de commentaires de la part de n'importe quel membre du Rézo.
- Enfin, dès son inscription sur le site, tout membre du Rézo Lumière dispose d'un *blog personnel* sur lequel il est possible de poster des billets de blog concernant n'importe quel thème. Ces billets peuvent comprendre du texte, mais aussi des images, des vidéos ou encore des liens hypertextes. Les billets de blog sont individuels et personnels, l'auteur pouvant les modifier, les corriger ou les supprimer à tout moment. Visibles par tous, les billets de blog sont classés par titre, auteur, et date de publication sur le Rézo, et peuvent faire l'objet d'une recherche selon ces critères. Ils peuvent aussi être commentés par n'importe quel membre ou partagés sur d'autres réseaux sociaux comme *Facebook* et *Twitter*. Une fonction « J'aime » est également disponible.

À un niveau plus collectif, les membres peuvent proposer des évènements, s'inscrire dans des groupes, prendre part à des discussions sur le forum général ou les forums de groupe, et échanger avec les autres membres connectés sur le *chat*.

- Les *évènements* sont consultables depuis la page principale du Rézo :



Figure 5 : Exemple d'évènements

Ils servent généralement à suggérer des activités et/ou à informer sur une fête, une réunion, etc. et sont normalement visibles par tous, même s'il est possible d'inviter seulement certains « amis » en changeant les paramètres. Les évènements peuvent être proposés et commentés par n'importe quel membre du Rézo. La publication d'un évènement sur le site demande de compléter un formulaire en fournissant diverses informations (cf. capture d'écran qui suit) : nom de l'évènement, type, emplacement, horaires, organisateur, etc. Le formulaire comprend également champ d'expression libre dans lequel le membre peut décrire plus longuement l'évènement.

Ajouter un événement

Étape 1 : créez un événement Étape 2 : invitez des membres

Informations sur l'évènement

Nom

Image

Description

[LINK](#) [Image](#) [Globe](#) [Link](#)

B *I* U | | [HTML](#)

URL :

Type d'évènement

Exemple : collecte de fonds, fête d'anniversaire

Début : Toute la journée

Se termine :

Emplacement

Confidentialité

Public : n'importe qui peut répondre à l'invitation et consulter les détails de l'évènement

Privé : seules les personnes invitées peuvent répondre à l'invitation et consulter les détails de l'évènement

Désactiver la demande de réponse

Masquer la liste des invités

Figure 6 : Formulaire d'ajout d'un évènement

- Les membres du Rézo peuvent aussi rejoindre des *groupes* pour discuter, échanger des informations ou des ressources, etc. Ces groupes peuvent être ouverts (groupe accessible à tout membre qui souhaite le rejoindre, les contenus sont visibles par tous) ou fermés (contenus

accessibles seulement aux membres du groupe, adhésion sur demande) selon le choix de leur administrateur. Ils peuvent être créés par n'importe quel membre du Rézo. Il existe actuellement plusieurs types de groupes sur le Rézo Lumière :

- des groupes rassemblant des membres autour d'un centre d'intérêt partagé (par exemple la [cuisine](#) ou la [photographie](#)) ;
- des groupes organisés autour d'un projet spécifique, souvent en lien avec les cours (par exemple la [création d'un roman photo](#) ou bien la [Semaine de la langue française et de la francophonie](#)) ;
- des « groupes-classes », créés par les enseignants pour rassembler les étudiants d'une même classe et d'une même compétence et leur offrir un espace de travail spécifique (par exemple [Production écrite du groupe SB11](#)).

Pour ouvrir un groupe, il faut remplir un court formulaire en indiquant le titre du groupe, mais aussi son objet (dans un champ de production libre). Selon les choix de son créateur, un groupe peut être agrémenté d'un mur de commentaires et/ou d'un espace forum ; seuls les membres du groupe peuvent poster un message sur ces deux outils.

- Le Rézo Lumière est aussi doté d'un *Forum Général* et de *forums de groupes*. Le forum général est divisé en sept grandes catégories thématiques (« Ma vie au CIEF », « Petites annonces », « Ma vie à Lyon », « Ma vie en France », « Dans quelle société vivons-nous ? », « Comment ça se passe chez nous ? Réflexions interculturelles », et « Besoin d'aide ») et est ouvert à tous les membres du Rézo sans distinction. Les forums de groupe sont des outils spécifiques dont les groupes peuvent être équipés ou non (selon les choix du membre qui crée le groupe). Ils sont consultables par tout le monde si le groupe est ouvert, mais seuls les membres du groupe peuvent y poster des messages ou lancer des discussions.

- Enfin, on trouve sur le Rézo Lumière un outil de messagerie instantanée, le *chat*. Il permet aux membres connectés au même moment sur le site d'échanger à l'écrit de façon synchrone : il est possible de s'adresser à tous les membres connectés sur l'« espace principal » (1) dans des échanges « un à tous », ou bien de sélectionner un membre en particulier dans la liste des connectés et de discuter avec lui dans un salon de *chat* privé en échangeant « un à un » (2).

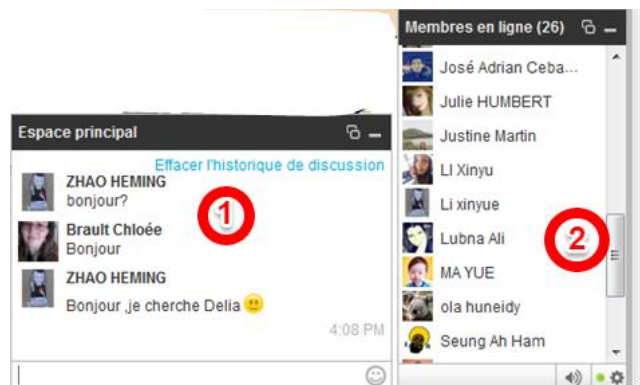


Figure 7 : Le chat du Rézo Lumière

Outre les possibilités de partager des contenus avec d'autres et de discuter à l'écrit, certaines caractéristiques technologiques du Rézo Lumière contribuent à renforcer la dimension sociale du site. *L'outil de recherche multicritères des profils* permet par exemple de rencontrer facilement de nouveaux interlocuteurs en effectuant une recherche avancée pour trouver un membre en fonction de sa tranche d'âge, de son genre, de son pays d'origine, de ses centres d'intérêt, etc. Un point vert à côté de l'image d'un profil dans la liste affichée indique ensuite si le membre en question est en ligne et disponible pour un échange synchrone au moment de la recherche. Le cas échéant, il est toujours possible de le contacter directement par courriel via la messagerie interne du Rézo ; les échanges sont alors asynchrones. Par ailleurs, le site est conçu pour permettre de *mesurer facilement la popularité des contenus partagés* : en plus du bouton « J'aime » sur lequel les membres peuvent cliquer pour marquer leur intérêt, le site décompte automatiquement le nombre de vues des billets de blog, photos et vidéos. Il est ainsi possible de savoir si le contenu publié a été consulté par de nombreux membres ou non, et de mieux comprendre ce qui plait et/ou quelles sont les zones du Rézo les plus visitées par les utilisateurs.

(b) Composante pédagogique : les orientations pédagogiques du Rézo Lumière visent principalement à favoriser les échanges de tous types entre membres (apprenants, enseignants, et dans une moindre mesure, personnes extérieures au CIEF) et à encourager la pratique de l'écrit. Sur la page d'accueil, plusieurs encarts soulignent la visée pédagogique du site en indiquant à qui il est destiné et ce qu'on peut y faire :

Pour qui ?

Tous les étudiants étrangers inscrits au CIEF ou à l'Université Lumière Lyon 2. Ceux qui veulent communiquer avec eux.

Comment ?

Ici, on écrit en français...

- sur sa **page personnelle** pour se présenter,
- sur son **blog** pour vos chroniques, vos humeurs (bonnes et mauvaises) et vos découvertes,
- en **commentant** les pages des autres,
- sur le **forum** : sujets sérieux ou un peu moins, proposés dans les cours ou en dehors par vos profs ou vous-mêmes,
- dans les **groupes** où vous êtes inscrit(e).

Quoi ?

Vos découvertes sur Lyon et la vie française,

Vos passions, vos centres d'intérêts, Vos idées, vos sentiments, vos opinions,

Sur des lieux, des gens, des événements, des spectacles...

Sur des thèmes proposés sur les forums ou en commentant les textes des autres.

Ici, vous allez lire et écrire des *chroniques*, des *compte-rendus*, des *billets d'humeur*, des *textes* d'idées *argumentés*, des *portraits*, des *reportages*...

Site social à objectifs linguistiques, communicatifs et interculturels des étudiants étrangers du CIEF de l'Université Lumière Lyon 2.

A vos plumes !

Figure 8 : Encarts à visée pédagogique sur la page d'accueil du Rézo Lumière

La dimension pédagogique du Rézo Lumière joue un rôle certain dans les choix de mise en page et d'interface du site. *Ning* offrant une certaine souplesse en matière d'apparence et d'organisation du site, la présentation de la page d'accueil du Rézo a par exemple été pensée pour mettre en valeur les éléments régulièrement produits ou partagés par les membres, qu'il s'agisse de discussions ou de billets de blog, plutôt que les éléments fixes (voir le schéma annoté de la page d'accueil du Rézo Lumière en Annexe 4). Le flux d'activité récente, les nouveaux messages de forum et les billets de blogs ou événements les plus récents sont ainsi les premières choses qu'un internaute aperçoit normalement en arrivant sur la page d'accueil (en haut et au centre), l'objectif étant de faire lire régulièrement et d'inciter à réagir, à commenter et à écrire en français. Par ailleurs, dans le menu principal de navigation, la rubrique « Apprendre » est mise en avant par une couleur de police différente, comme le montre l'image ci-dessous :

rezo lumiere

PRATIQUE DU FRANÇAIS - SITE SOCIAL DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS DU CIEF LYON 2

MA PAGE MEMBRES FORUMS GROUPES BLOGUES **APPRENDRE** TUTORIELS BONS PLANS

Figure 9 : Menu principal du Rézo Lumière

Cette rubrique rassemble plusieurs pages proposant aux membres du Rézo diverses ressources pour soutenir leur apprentissage du français. Le travail réalisé pendant le stage a notamment permis de créer des portails de ressources en ligne, avec un double objectif : fournir aux apprenants un accès facile à des contenus culturels en français (sites et chaînes d'informations en ligne, émissions télévisées ou radiophoniques, films, chansons, classiques de la littérature française à lire sur le web, etc.) afin qu'ils se familiarisent avec leur société d'accueil, mais aussi leur permettre de compléter leur formation présentielle en étudiant seuls en ligne grâce à une sélection de documents, de conseils, de supports intéressants et d'exercices adaptés à leur niveau de langue et à leurs objectifs d'apprentissage. Quatre portails distincts ont donc été créés grâce à *Netvibes*²⁶, respectivement pour les niveaux A1, A2, B1 et B2/C1/C2, et sont aujourd'hui accessibles sous l'onglet « Apprendre » du Rézo.

3.2. Étude du Rézo : contenus partagés

Pour mieux comprendre la façon dont le Rézo est utilisé, j'ai procédé à un état des lieux de tous les contenus partagés et de toutes les formes de participation sur le site depuis sa création et encore accessibles au moment de ma prise de poste, en relevant des informations quantitatives, mais aussi qualitatives. L'objectif était d'identifier la façon dont ses différentes fonctionnalités sont utilisées par les acteurs (enseignants comme apprenants), et de repérer les diverses façons dont le Rézo Lumière est (ou pourrait être) exploité pour travailler sur les compétences de l'écrit. Les informations recueillies sont présentées ci-dessous ; le détail des données est consultable en Annexe 6.

²⁶ Portail A1 : <http://www.netvibes.com/rezocief#Accueil>

Portail A2 : <http://www.netvibes.com/rezocief2#Accueil>

Portail B1 : <http://www.netvibes.com/rezocief3#Accueil>

Portail B2/C1/C2 : <http://www.netvibes.com/rezocief4#Accueil>

Des précisions sur ces portails, leur logique et leur conception sont proposées en Annexe 5.

Membres ²⁷	912
Billets de blogs	233
Discussions sur le forum général	44
Groupes	70
Photos	415
Vidéos	50

Figure 10 : Quelques chiffres concernant l'utilisation du Rézo Lumière

Globalement, vu la durée d'existence du Rézo, il y a relativement peu de **photos et de vidéos** : celles présentes sur le site proviennent principalement d'enseignants et souvent des mêmes contributeurs. En comparaison, les billets de blog et les forums paraissent plus utilisés.

Nombre total de billets de blog	233
Nombre total de billets créés par un apprenant	166
<i>% de billets apprenants</i>	71%
Nombre total de billets créés par un enseignant	65
<i>% de billets enseignants</i>	28%
Nombre total de billets créés par l'animation	2
<i>% de billets animation</i>	1%
Nombre total de commentaires	127
Nombre moyen de commentaires par billet de blog	0,5

Figure 11 : Les billets de blog sur le Rézo Lumière

La plupart des **billets de blogs** sont postés par des apprenants. Le détail des données montre que ces billets font quasiment systématiquement suite à une demande pédagogique. En ce qui concerne les billets postés par les enseignants, le chiffre peut paraître élevé mais une étude plus précise permet de constater qu'il s'agit souvent des mêmes contributeurs, peu nombreux mais actifs sur le Rézo. Quel que soit leur auteur, les billets de blog semblent en tout cas n'entraîner que très rarement une réaction écrite sous forme de commentaire.

²⁷ Le nombre de membres qui apparaît ici est plus élevé que le nombre actuel visible sur le site : *Ning* permettant aux administrateurs d'avoir accès aux données des membres, l'administrateur principal du Rézo a fait le choix de « nettoyer » régulièrement l'espace en ligne en supprimant les profils inactifs (aucune connexion depuis plus de deux ans, par exemple) pour garder une certaine lisibilité dans les contenus du Rézo et pour tenir compte des remarques d'apprenants qui disaient être gênés par le trop grand nombre de personnes inconnues d'eux sur le Rézo (c'est-à-dire par les profils inactifs d'une partie des anciens apprenants ayant quitté le CIEF). Ceci explique en partie le nombre de membres relativement faible au regard de la durée d'existence du Rézo Lumière et par rapport à d'autres réseaux apprenants. A noter que la suppression des profils entraîne aussi la disparition des contenus postés par les membres en question (billets de blog, posts sur le forum, etc.), tout ce qui est comptabilisé ici ne constitue donc pas la totalité de ce qui a été partagé sur le Rézo depuis sa création.

<i>Discussions</i>			
Discussions créées par un apprenant	27	61%	
Discussions créées par un enseignant	15	34%	
Discussions créées par l'animation	2	5%	
Total des discussions	44		
<i>Fréquence d'utilisation des outils dans les discussions</i>			
Texte	44	100%	
Image	16	36%	
Audio	2	5%	
Vidéo	2	5%	
lien hypertexte	6	14%	
<i>Participation</i>			
	Minimum	Maximum	Moyenne
Nombre de vues d'une discussion	5	2221	272
Nombre d'intervenants autres que l'auteur dans une discussion	0	16	4
Nombre de messages de réaction dans une discussion	0	56	6
Nombre total de messages échangés	309		
Nombre de messages sans feedback direct ²⁸	119		
<i>% de messages sans feedback direct</i>	39%		
Nombre de discussions sans réponses	15		
<i>% de discussions sans réponses</i>	34%		

Figure 12 : Le Forum général du Rézo Lumière

Sur le **forum général**, la majorité des discussions sont lancées par des apprenants. La multimodalité ne semble pas très présente dans les échanges, même si les membres ont parfois recours aux images, notamment. Très peu d'interventions débouchent sur une véritable interaction écrite : les messages semblent susciter peu de commentaires ou de réponses, et une observation plus précise des échanges montre que les « fils de discussions » s'apparentent bien souvent à une juxtaposition de monologues sans réelle prise en compte des messages antérieurs. Un tiers des discussions restent par exemple sans réponse, et près de 40% des messages postés en réponse à une discussion n'ont aucun lien avec le message précédent.

²⁸ Un « feedback direct » signifie ici que le message posté par un membre contient une réponse ou une référence directe au message qui le précède immédiatement. Un message « sans feedback direct » correspond donc à un message qui n'est suivi d'aucune réponse, ou alors seulement d'un ou plusieurs messages sans lien direct avec lui, mais qui font référence à des messages antérieurs dans le fil de discussion.

<i>Aperçu des groupes</i>		
Nombre total de groupes	70	
Nombre de groupes créés par un apprenant	2	3%
Nombre de groupes créés par un enseignant	67	96%
Nombre de groupes créés par l'animation	1	1%
Nombre moyen de discussions par groupe	3,8	
Nombre moyen de commentaires par groupe	1,0	
<i>Discussions dans les groupes</i>		
Nombre total de discussions pour tous les groupes	264	
Nombre total de réponses pour tous les groupes	748	
Nombre moyen de réponses par discussion	2,8	
Nombre total de discussions sans réponses	128	
<i>% de discussions sans réponses</i>	48%	

Figure 13 : Les groupes sur le Rézo Lumière

En ce qui concerne les **groupes**, ils sont dans leur écrasante majorité créés par des enseignants pour leur projet ou leur classe (96%) ; l'observation plus précise des noms et descriptions des groupes montre que les groupes thématiques sur des sujets sans lien direct avec un cours, comme la photographie, sont rares. Comme pour le forum général, une grande partie des discussions créées dans les forums de groupes restent sans réponse : le détail des données montre qu'en réalité, il s'agit souvent d'interventions isolées d'un apprenant qui poste sa production écrite plutôt que de véritables fils de discussions.

Au total, cette étude fait ressortir deux éléments à prendre en compte par rapport à la problématique du travail sur l'écrit avec le Rézo. D'abord, si le site est bien utilisé pour solliciter les apprenants en matière de production écrite, les réactions et l'interaction écrite y restent peu développées. Les contributions sont souvent déconnectées les unes des autres (un fil de discussion par apprenant pour une même consigne, par exemple). Ensuite, ce qui est partagé ou rédigé par ailleurs par les autres membres n'est presque jamais pris en compte, que ce soit au sein d'une même discussion (absence régulière de lien entre les messages d'un fil de discussion sur le forum) ou bien entre divers emplacements du Rézo (plusieurs classes travaillent par exemple simultanément sur des questionnaires, mais ceux-ci restent au sein des groupes-classes et ne sont pas proposés aux autres classes de même niveau ou à l'ensemble de la communauté des membres). L'incitation à une plus grande prise en compte des productions des autres (compréhension, réaction) et à l'interaction écrite constituent donc deux pistes de travail à explorer pour répondre à la commande de stage.

3.3. Modes d'exploitation dominants sur le Rézo

L'état des lieux du Rézo a également permis de faire ressortir plusieurs pratiques pédagogiques et modes d'exploitation du site concernant, notamment, l'écrit. Depuis 2009, les enseignants qui ont recours au Rézo Lumière ont développé des pratiques de classe assez variées, aussi bien en ce qui concerne **(a)** les activités réalisés que **(b)** la façon d'envisager le travail sur le Rézo.

(a) Les activités liées à l'écrit proposées sur le Rézo sont variées. La plupart d'entre elles ont lieu à l'intérieur des groupes créés par chaque enseignant pour sa classe, même si certaines productions sont partagées via les billets de blog ou dans des discussions sur le forum général. Voici quelques exemples d'activités réalisées sur le Rézo relevés lors de l'état des lieux :

- Parler de soi : *partager des informations personnelles* («Qu'est-ce qui vous met en colère aujourd'hui ? Donnez des exemples de situations, de comportements, de propos qui suscitent votre colère... Comment agissez-vous quand vous êtes en colère ? On dit en France que la colère est mauvaise conseillère. Avez-vous déjà agi sous le coup de la colère et fait quelque chose que vous avez regretté ensuite ? »), *parler de ses habitudes* (« Vos habitudes télé »), *de ses goûts* («Faites découvrir votre chanteur ou votre chanteuse préféré(e). Vous pouvez mettre une vidéo, écrire un petit portrait de cet artiste et nous dire pourquoi vous aimez. »), *de ses souhaits* (« Je veux garder la forme et être un petit peu fou à Lyon »)
- Raconter une expérience (« Une journée à Annecy », « Mes Voyages Pendant Mes Week-Ends »)
- Donner des conseils (« Conseils à l'arrivée à Lyon »)
- Exprimer son opinion : *répondre à des questions guidées invitant à l'expression personnelle à partir d'un document déclencheur* (« Le sport : dehors ou en salle ? Ecoutez les témoignages suivants et réagissez. »), *partager un avis argumenté* («Si on veut préserver la langue, faut-il interdire le langage SMS ?»), *débattre sur des questions « pour ou contre »* («pour ou contre l'adoption des enfants par des couples homosexuels», «pour ou contre la journée sans viande»)
- Argumenter pour convaincre (« 5 bonnes raisons de écouter de la musique classique »)
- Décrire un lieu (« Les fresques et murs peints de la ville de Lyon », « Ma ville natale, LUOYANG »), *une image* (« Vous allez décrire une photo ou une image que vous aimez bien »), *un produit* (« L'application de Line »)
- Préparer un questionnaire / réaliser une enquête (« Questionnaire pour tous les gens qui utilisent le téléphone », « L'investigation sur les transports en commun à Lyon »)

- Imaginer une petite annonce, une lettre, etc. (« SN3902:Avis de recherche », « Ecrivez un mail pour confirmer une réservation pour une prestation touristique », « Lettre de rupture (JIAXIN et WENPEI) »)
- Analyser un document authentique (« vœux du président Mitterrand 1994 », « Jacques Perrin et son <<Océan>> »)
- Réaliser une revue de presse sur l'actualité (« Le chanteur pop sud-coréen "PSY" fait un buzz mondial », « La revue de presse de Lauri et Misato : André Dussollier »)
- Participer à un projet (cyberjournal, roman-photo), etc.

(b) A partir de ces quelques exemples et des observations réalisées sur le site, plusieurs grandes tendances peuvent être identifiées concernant les modes d'exploitation pédagogique du Rézo²⁹. Certains enseignants utilisent le site comme une **plateforme de dépôt de consignes et de documents de cours** : ils y créent des groupes pour leurs classes d'apprenants et y laissent des recommandations pour consulter certains documents avant le cours, ou bien une trace écrite de ce qui a été fait en classe avec parfois les documents supports utilisés. Certains enseignants envisagent plutôt le Rézo comme un **support de publication des travaux produits par les apprenants** en classe : le site sert alors de vitrine pour montrer ce qui est fait en cours, notamment lorsqu'il s'agit de productions plus longues et complexes comme des exposés ou des productions avec une portée artistique, mais c'est souvent l'enseignant qui partage les productions en ligne. Pour d'autres enseignants encore, le Rézo est un **espace sur lequel les apprenants peuvent s'exercer** : le site est ici utilisé pour centraliser les réponses écrites à des exercices (par exemple réemploi d'une structure grammaticale, réponse à des questions de compréhension d'un texte ou d'un document sonore) et permettre un accès plus rapide à des ressources numériques de remédiation, mais le fait de réaliser les activités en ligne plutôt qu'en classe sur un support papier n'apporte pas nécessairement de valeur ajoutée. Enfin, quelques enseignants envisagent le Rézo comme un **espace de de production et d'interaction écrites** : les apprenants sont invités à y publier un texte et à réagir à ceux des autres, ou bien à interagir à l'écrit directement sur le site, dans une discussion de forum par exemple. C'est ce dernier mode d'exploitation, qui semble le plus riche pour pratiquer l'écrit avec ce type de site, qu'il s'agit d'encourager et de développer en proposant aux enseignants des activités à réaliser avec leurs apprenants sur le Rézo pour travailler les différentes dimensions de la compétence écrite.

²⁹ Des exemples des différents modes d'exploitation qui vont être évoqués sont consultables en Annexe 7.

4. Comparaison avec d'autres réseaux Ning

Pour terminer ce tour d'horizon de début de stage, je me suis enfin intéressée à la façon dont sont organisés et exploités plusieurs autres « réseaux apprenants » pour le FLE semblables au Rézo Lumière et basés eux aussi sur la technologie Ning. Cette rapide étude avait deux objectifs : d'une part, d'une façon générale, permettre l'identification des bonnes pratiques et le repérage des effets positifs ou négatifs de telle ou telle décision (de la navigation et l'esthétique du site jusqu'aux choix méthodologiques et pédagogiques) sur la fréquentation et l'intérêt de ces réseaux socio-pédagogiques pour les publics visés, afin de proposer ensuite des pistes concrètes d'évolution aussi adaptées que possible au Rézo Lumière et au contexte dans lequel il s'insère ; d'autre part, comparer la façon dont d'autres institutions s'étaient appropriées les fonctionnalités proposées par *Ning* et avaient articulé l'espace en ligne avec leur offre de cours, particulièrement en ce qui concerne le travail sur l'écrit. C'est ce deuxième point qui nous intéresse plus spécifiquement ici. Pour cette étude, j'ai retenu cinq réseaux socio-pédagogiques mis en place par des institutions soit en milieu hétéroglotte (à Mumbai et à Delhi en Inde, à Valence en Espagne), soit en contexte homoglotte (à Lille et à Lyon par les Alliances Françaises des deux villes), comme c'est le cas du Rézo Lumière.

En ce qui concerne les **réseaux en contexte hétéroglotte**, des partenariats avec des classes d'apprenants étudiant le français ailleurs dans le monde sont parfois organisés dans les groupes, et des échanges ont également lieu avec des Français ou des francophones expatriés auxquels ces réseaux sont souvent ouverts (sauf pour Valence) sur le forum général. Ce dernier paraît être le lieu sur lequel les publics (étudiants de l'institution et personnes extérieures à l'institution hors échange entre classes) se rencontrent pour discuter. Les titres des discussions comportent généralement une indication de niveau pour guider les utilisateurs et leur permettre de progresser en échangeant avec des interlocuteurs de niveau similaire. Tous les réseaux fonctionnent avec plusieurs enseignants-tuteurs qui suivent le travail de leurs étudiants dans les groupes, mais interviennent aussi à d'autres endroits du réseau (forum général, blogs) pour corriger les textes rédigés en français par les membres.

Pour les **réseaux en milieu homoglotte**, la nature du travail pédagogique réalisé dépend grandement des choix faits par les institutions. A Lille par exemple, le réseau est destiné en premier lieu aux étudiants de l'Alliance (les groupes sur le site correspondent aux classes présentielles), mais il est aussi ouvert aux expatriés et aux Français intéressés (sur le forum général), et des échanges avec d'autres classes d'apprenants de français sont organisés dans les groupes. Par ailleurs, la page d'accueil du site semble indiquer que les personnes extérieures peuvent demander à suivre un parcours de formation en ligne sur réseau : « Selon

votre niveau, nous pouvons vous proposer un parcours de formation au sein du site social »³⁰. A l'Alliance Française de Lyon, à l'inverse, le réseau est réservé aux étudiants de l'institution et les activités pédagogiques qui y sont réalisées sont étroitement liées aux programmes de cours en classe, avec des groupes de niveau. Sur ce site, il n'y a d'ailleurs pas de forum général ni de blogs, et chaque classe d'apprenants est suivi par un enseignant précis dans les discussions au sein des groupes.

Le Rézo Lumière constitue une voie médiane entre ces deux derniers exemples : sur le fond, il n'est pas plus ouvert que le réseau de l'Alliance Française de Lyon, mais il se veut néanmoins plus interactif et plus social, avec une systématisation moins grande des activités pédagogiques et plus de liberté laissée aux membres (existence de blogs et d'un forum général ouvert, création de groupe possible par tous, etc.). Le Rézo n'est pour l'instant pas ouvert aux personnes extérieures au CIEF et aucun projet de collaboration avec d'autres classes d'apprenants francophones n'y a encore été mené comme à Lille, mais quelques activités ont été réalisées avec des étudiants de FLE à Lyon 2, et l'administrateur réfléchit à ouvrir le site à certaines associations locales ou à des étudiants de l'Université qui pourraient être intéressés. Ces éléments posent la question de l'intérêt d'avoir recours à un réseau socio-pédagogique pour travailler l'écrit : si le réseau est ouvert, et à fortiori s'il est lié à une institution à l'étranger, les échanges culturels en français entre acteurs locaux et francophones expatriés constituent un moteur important pour progresser à l'écrit. A l'inverse, si le réseau se trouve en contexte homoglotte et qu'il est relativement fermé, les types d'exploitation pédagogique possibles sont différents, et il faut trouver d'autres facteurs d'intérêt aux activités qui sont réalisées sur la plateforme (cf. Partie 2, I.3.2).

Le tableau ci-dessous présente quelques éléments et chiffres complémentaires concernant la comparaison des réseaux socio-pédagogiques de FLE basés sur *Ning* (le reste de l'étude étant disponible en Annexe 8) :

³⁰ Voir <http://foreignerinlille.ning.com>.

Nom	Rézo Lumière	Mumbaïkar in French	AF Lyon Bonjour	Foreigner in Lille	IF de Valence _ le réseau social	French in Delhi
Adresse	http://rezolumiere.ning.com	http://afmumbai.ning.com	http://aflionbonjour.ning.com	http://foreignerinlille.ning.com	http://ifvalencia.ning.com	http://afdelhi.ning.com/
Date de création	2009	2010	2013 (?)	2008	2012 (?)	2012 (?)
Contexte	Homoglotte	Hétéroglotte	Homoglotte	Homoglotte	Hétéroglotte	Hétéroglotte
Présentation	« Site social à objectifs linguistiques, communicatifs et interculturels des étudiants étrangers du CIEF de l'Université Lumière Lyon 2 ». L'accent est mis sur la dimension sociale du site et sur la possibilité de lire et surtout d'écrire en français. + Voir Annexe 8	« Le site est un réseau social, à savoir une plateforme de blogs qui s'enrichit des écrits des étudiants indiens qui pratiquent le français. » Présence d'une vignette sur la photo de profil pour identifier les enseignants et d'une charte d'utilisation du réseau social. Plusieurs encarts guident les nouveaux membres sur la façon d'utiliser le site (en français et en anglais). Propositions d'exemples de sujets sur lesquels écrire et accès rapide à une sélection du « meilleur du réseau social ». + Voir Annexe 8	« Site pédagogique d'activités et d'échanges de l'Alliance Française de Lyon ». L'aspect social est laissé quelque peu de côté au profit de la dimension pédagogique du site, clairement mise en avant : il n'y a pas de forum général. Les activités à réaliser sur le site concernent aussi bien l'écrit que l'oral, et sont toutes classées par niveau de langue. + Voir Annexe 8	« Le site est un réseau social, à savoir une plateforme de blogs écrits par des étudiants étrangers qui écrivent en français sur des sujets variés. » Plusieurs encarts guident les nouveaux membres sur la façon d'utiliser le site. Quelques exemples de sujets sur lesquels écrire sont proposés. L'accent est mis sur l'écriture en français, le forum est consacré aux niveaux avancés.+Voir Annexe 8	Aucune présentation particulière	« Le réseau social des étudiants de l'Alliance Française de Delhi » Il n'y a pas de mode d'emploi précis pour utiliser le site, ni de suggestions de mode de participation, mais seulement des conseils pour utiliser les icônes de correction des textes. + Voir Annexe 8
Tutoriel d'inscription	Oui (mais lien mort)	Oui	Non	Non	Non	Non
Type de réseau	Réseau public, fermé	Réseau public, ouvert	Réseau public, fermé	Réseau public, ouvert	Réseau privé, fermé	Réseau public, ouvert

Membres	912	4026	782	1882	? (réseau privé)	1491
Types d'exploitation pédagogique observés	<ul style="list-style-type: none"> - Dépôt de consignes et de supports de cours - Publication des travaux produits par les apprenants - Espace sur lequel les apprenants peuvent s'exercer - Espace de de production et d'interaction écrites 	<ul style="list-style-type: none"> - Partage de supports de cours et d'idées d'activités (pour apprenants et enseignants) - Espace sur lequel les apprenants peuvent s'exercer - Espace de de production et d'interaction écrites - Plateforme d'échanges avec d'autres classes francophones 	<ul style="list-style-type: none"> - Espace sur lequel les apprenants peuvent s'exercer - Espace de de production et d'interaction écrites 	<ul style="list-style-type: none"> - Partage de consignes et de supports de cours - Support de publication des travaux produits par les apprenants - Espace sur lequel les apprenants peuvent s'exercer - Espace de de production et d'interaction écrites - Echanges avec d'autres classes francophones 	?	<ul style="list-style-type: none"> - Plateforme de dépôt de consignes et de supports de cours - Espace sur lequel les apprenants peuvent s'exercer - Espace de de production et d'interaction écrites
Billets de blogs	Oui (236)	Oui (412)	Non	Oui (869)	Oui	Oui (45)
Forum(s)	forum général avec 6 grandes catégories + forums de groupe	forum général avec 5 grandes catégories + forums de groupe	Aucun forum général, seulement des forums de groupe	forum général avec 5 grandes catégories + forums de groupe	forum général, au moins	forum général sans catégories + forums de groupes
Groupes	Oui (66)	Oui (197)	Oui (21)	Oui (48)	Oui (combien ?)	Oui (81)
Photos	Oui (415)	Oui (1057)	Oui (462)	Oui (1121)	Oui (combien ?)	Oui (150)
Vidéos	Oui (47)	Non	Non	Non	Oui (combien ?)	Oui (62)
Evènements	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non
Observations	Voir Annexe 8 pour plus d'informations sur la navigation, l'organisation de la page principale et l'utilisation des groupes, forum et blogs					

Figure 14 : Étude comparative de plusieurs réseaux socio-pédagogiques de FLE basés sur Ning

II. Définition des objectifs

Après cette première phase d'observation globale et d'analyse des besoins, il a fallu définir les objectifs opérationnels concrets à atteindre.

Les questionnements autour du Rézo Lumière et de son utilisation relevaient en réalité de deux niveaux de réflexion différents :

- Premièrement, il s'agissait de réfléchir aux moyens d'améliorer l'intégration effective du Rézo Lumière dans l'institution au sens large ; ce premier niveau correspondait plutôt à des thématiques d'ingénierie de formation ou d'ingénierie politique. Les objectifs identifiés³¹ consistaient à *assurer la gestion et l'animation quotidienne du réseau socio-pédagogique du CIEF*, à *faciliter l'utilisation du Rézo par tous les acteurs* en concevant notamment les moyens de communiquer autour du Rézo en proposant des tutoriels facilitant la prise en main du site et des TICE par les apprenants et enseignants, et à *réorganiser le Rézo pour le rendre plus pertinent* en retravaillant sa structure générale et ses contenus.

- Deuxièmement, et c'est cet axe d'ingénierie pédagogique qui nous intéresse plus particulièrement dans ce travail, il m'était demandé de réfléchir à des propositions diverses pour soutenir la pratique de l'écrit et la socialisation des apprenants via le Rézo Lumière. Pour cela, il fallait d'une part formuler des pistes d'action pour offrir aux apprenants davantage d'occasions et d'idées pour pratiquer l'écrit en français sur le Rézo en dehors du cadre formel de la classe ; d'autre part, il s'agissait aussi de penser les moyens concrets d'articuler les fonctionnalités offertes par ce Rézo (en termes d'atouts pour l'apprentissage et pour la pratique de la compétence écrite) avec les formations présentiels proposées au CIEF en travaillant à la conception, à la mise en place et à l'évaluation d'activités pédagogiques à réaliser en classe en prenant appui sur le Rézo, en accord avec les programmes de cours.

Le premier objectif identifié concernant cet axe pédagogique consistait donc à (1) *maîtriser les contraintes contextuelles et pédagogiques et à connaître les programmes concrets des différents niveaux et groupes*. Dans un second temps, il fallait également (2) *travailler en lien étroit avec les enseignants pour identifier les thématiques et exploitations pertinentes, puis concevoir et tester avec eux en classe des activités pédagogiques adaptées pour chaque niveau (attentes, curriculum, contexte) et en faire un bilan*. Ce travail devait finalement permettre (3) *de proposer aux enseignants un document contenant des supports d'activités « clé en main »*

³¹ Ces dimensions ne sont pas développées plus avant dans ce mémoire ; elles sont simplement brièvement évoquées en Partie 4, III.4.

pour travailler l'écrit avec le Rézo dans le cadre des cours, mais aussi des propositions diverses pour encourager les apprenants à communiquer et à écrire en français sur le site.

Pour atteindre ces divers objectifs, il semblait important de chercher à recenser assez largement et précisément les contraintes et les difficultés des divers acteurs.

III. Enquêtes auprès des acteurs impliqués

En plus de l'étude des données précédentes, il m'a donc semblé nécessaire d'interroger directement les acteurs afin d'identifier les éléments sur lesquels travailler pour à la fois mieux faire connaître et accepter le Rézo Lumière, le rendre plus pertinent dans le contexte du CIEF et en développer l'utilisation en lien avec la pratique de la compétence écrite. Vu le nombre de personnes à consulter, la conduite d'entretiens semblait peu adaptée ; j'ai donc opté pour le principe d'une enquête, qui permettait de rassembler tous les types de questionnements (place du Rézo au CIEF, pratique de l'écrit avec le Rézo) dans un même support. Après avoir interrogé début mars un groupe d'une quinzaine d'apprenants utilisateurs sur leurs habitudes et avis concernant le Rézo à travers un bref questionnaire-test à l'occasion de ma participation à une activité de classe, il m'a paru nécessaire d'inclure les enseignants dans l'enquête et d'élargir les questions posées. J'ai donc finalement décidé de procéder à deux enquêtes de plus grande ampleur, la première auprès de l'ensemble des étudiants inscrits au CIEF pour le semestre, et la seconde auprès des enseignants. Les deux enquêtes ont été conduites simultanément au cours de la deuxième partie du semestre (de début mai à mi-juin, jusqu'à la fin de la période d'examens et de jurys)³², et s'adressaient aussi bien à ceux qui connaissaient le Rézo Lumière qu'aux autres. Pour les deux publics, les enquêtes ont été proposées à la fois sous format électronique (formulaire à remplir en ligne) et en version papier (questionnaire imprimé). Un courriel contenant une brève explication et un lien vers la version électronique de l'enquête qui les concernait a été envoyé par courriel à tous les enseignants d'une part et à tous les apprenants d'autre part. Ces mêmes liens ont également été placés de façon visible sur la page d'accueil du Rézo pendant toute la période d'enquête. Côté apprenants, des questionnaires papier ont été mis à disposition des apprenants en salle animation, où je me suis régulièrement rendue pendant les interclasses pour les encourager à participer à l'enquête et répondre à leurs questions concernant les formulaires. J'ai pu également –grâce à l'aide de

³² Le choix de les réaliser seulement en fin de semestre est volontaire : l'idée étant entre autres d'interroger les apprenants et les enseignants sur leurs usages du Rézo, il fallait qu'ils aient eu le temps de se l'approprier et de se forger un avis sur l'outil.

certain enseignants – me rendre dans quelques classes pour faire remplir directement le questionnaire, et d’autres ont distribué les questionnaires à leurs apprenants en leur demandant de me les ramener une fois complétés. Côté enseignants, des questionnaires papier ont été déposés en salle des profs sur la table centrale, et d’autres glissés en plus dans les casiers ; j’ai aussi sollicité régulièrement les enseignants croisés pour qu’ils complètent le questionnaire.

Seuls les éléments qui sont pertinents pour la réflexion sur la pratique de l’écrit avec le Rézo sont présentés ci-dessous ; les questionnaires et le détail des données recueillies sont consultables en Annexes 9 et 10 (apprenants) et Annexes 11 et 12 (enseignants).

1. Recueil du point de vue des apprenants concernant le Rézo Lumière

L’enquête conduite auprès des étudiants avait plusieurs objectifs : d’une part, évaluer leur niveau d’information concernant le Rézo Lumière et, pour ceux qui y participent, mieux connaître leurs habitudes d’utilisateurs ; d’autre part, faire un point sur les attentes et les souhaits concernant ce Rézo, afin de réfléchir aux évolutions futures de l’outil et de proposer des activités (sociales ou/et pédagogiques) qui puissent intéresser les étudiants. Un questionnaire anonyme comportant douze questions a été proposé aux étudiants : selon leurs réponses initiales, ils devaient ensuite répondre à la totalité de l’enquête, ou bien étaient orientés vers certaines questions seulement³³.

1.1. Participation et profil des répondants

Au total, 435 étudiants ont été contactés. Le taux de réponse global est de 23% avec 102 répondants, ce qui reste assez limité vu les relances diverses (sollicitations en personne, relance par courriel après deux semaines, consignes des enseignants, etc.). La plupart des répondants étaient des étudiants de niveau B1 ou B2.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total
	4	8	33	52	4	1	102
Taux de réponse au sein de chaque niveau	25%	14%	27%	34%	8%	6%	

Figure 15 : Répartition des répondants apprenants par niveau au CIEF

³³ Pour ceux qui disaient ne pas connaître le Rézo Lumière, par exemple, les questions concernant l’utilisation du Rézo n’étaient pas pertinentes : il leur était donc seulement demandé de répondre aux questions concernant leurs souhaits et attentes en termes d’activités à réaliser sur le site (voir questionnaire en Annexe 9).

1.2. Connaissance du Rézo, fréquence et modes d'utilisation

71% des répondants déclarent connaître le Rézo Lumière, et 29% disent ne pas savoir ce que c'est. Parmi les répondants qui connaissent l'existence du Rézo, 81% l'utilisent ; 67% indiquent s'y rendre dans le cadre d'un cours, et 24% disent l'utiliser aussi à la maison (le soir ou le weekend). Les répondants vont généralement sur le Rézo pour poster un devoir ou lire les devoirs à faire ; ils y vont aussi pour lire les textes des autres et pour faire des exercices en ligne. Ils sont en revanche moins nombreux à y discuter régulièrement avec d'autres.

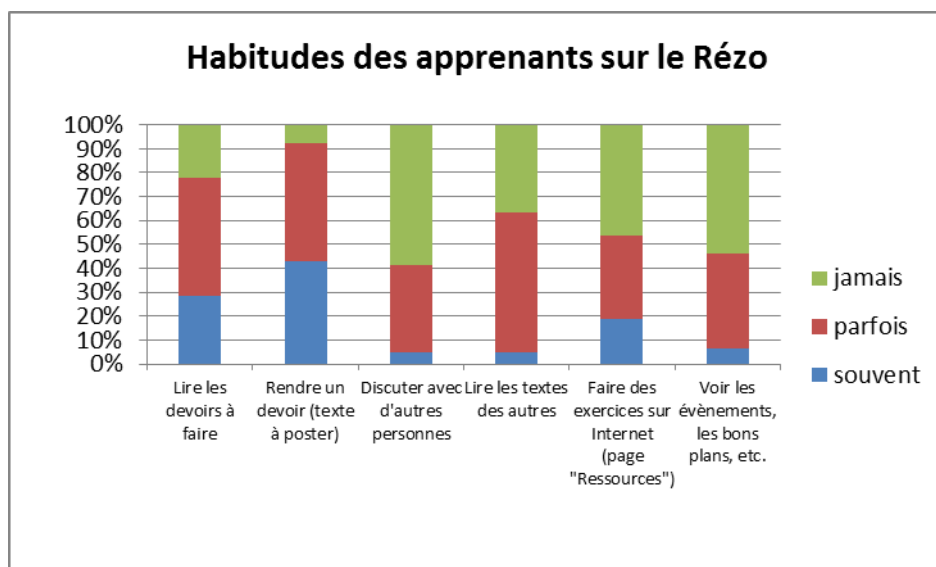


Figure 16 : Ce que font les répondants apprenants sur le Rézo Lumière

1.3. Correction sur le Rézo

Lorsqu'ils écrivent un texte sur le Rézo, les apprenants sont assez partagés sur le type de correction qu'ils souhaitent. 38% des répondants préfèrent que leurs textes soient corrigés par courriel privé, 35% sont en faveur d'une correction publique sur le Rézo, et 29% souhaitent que la correction soit faite en classe sur leur feuille. Les explications avancées par ceux qui préfèrent une correction privée (courriel ou feuille) montrent qu'ils craignent surtout de dévoiler leur erreurs aux autres : « *parce que je n'aime pas tout le monde peut voir les corrections* », « *les fautes que l'on a faits sont un peu privés* », etc. Quant aux répondants qui préfèrent que leurs textes soient corrigés directement sur le Rézo, ils semblent tous très conscients de l'intérêt d'une correction publique pour ne pas reproduire les erreurs des autres et insistent sur la dimension collective de l'apprentissage : « *parce que ce sera très utile pour tout le monde* », « *tout le monde peut voir les fautes pour ne les faire jamais. C'est une méthode pour apprendre mieux le français écrit* », etc. Un(e) étudiant(e) interrogé(e) résume très bien l'idée : « *c'est important de partager la connaissance linguistique et ça comprend les erreurs qu'on normalement fait à l'écriture. Donc, comme ça tout le monde pourrait voir ce*

que j'ai mal écrit, et moi je peux voir les erreurs des autres, et tout ça est une partie de notre apprentissage ».

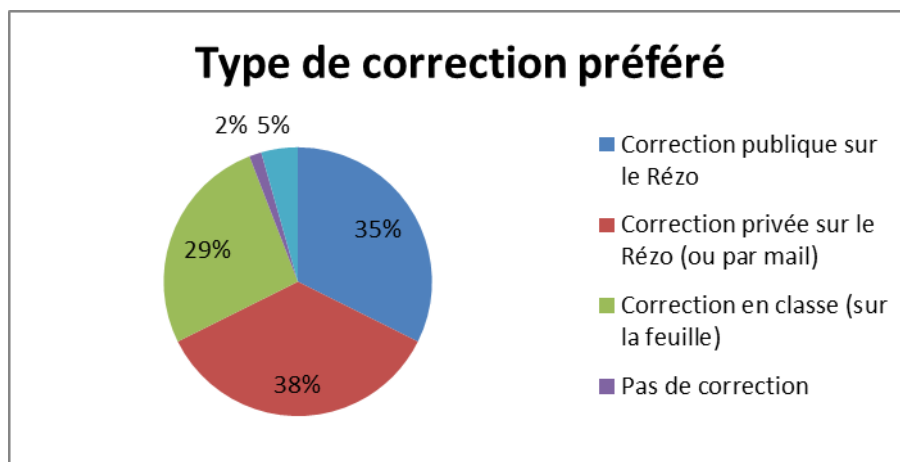


Figure 17 : Méthode de correction souhaitée sur le Rézo Lumière

1.4. Perceptions concernant les points positifs et négatifs du Rézo Lumière³⁴

Les apprenants aiment d'abord le fait de **pouvoir échanger facilement avec tous types d'interlocuteurs** (camarades de classe, autres étudiants du CIEF, enseignants) sur le Rézo. Ils apprécient de pouvoir partager avec d'autres leur culture, leurs avis et leurs expériences, et leurs réponses semblent confirmer l'idée que **ces échanges et interactions diverses les aident à progresser** (« *les enseignants et nous apprenons ensemble* », « *[j'aime] partager les expériences et étudier le français avec les autres* »). Les répondants soulignent aussi **l'intérêt du Rézo en tant qu'espace de socialisation en L2** (« *Je peux discuter avec tous mes camarades, n'importe quelle nationalité* », « *C'est pratique pour connaître des autres étudiant-e-s* », « *On peut communiquer aux autres. Même s'il on ne se connaît pas* », « *Le Rézo Lumière est une façon pour faire intégrer l'étudiant étranger dans la société lyonnaise. En outre, il permet de connaître autres étudiants et donc d'enrichir les amitiés* ») et conformément à l'idée avancée par Blattner & Lomicka (2012) (cf. Partie 2, I.3.2), ils semblent apprécier particulièrement de **pouvoir nouer des liens plus étroits avec leurs enseignants** grâce au site (« *le Rézo c'est une autre manière d'avoir une relation entre les profs et les étudiants* », « *[j'aime] l'interaction parmi les étudiant et le profs* »). Ils apprécient enfin d'y **trouver des informations diverses** concernant les membres mais aussi des bons plans, des suggestions d'évènements et des informations sur la vie universitaire et la vie lyonnaise (« *on peut voir les évènements qui se passent à Lyon* », « *J'aime bien voir les bons plan et les évènements organisés à Lyon. J'adore aussi les activités organisé par l'animation du CIEF qui sont également liés avec le site* »).

³⁴ Le détail de leurs réponses est disponible en Annexe 10.

Concernant la pratique de l'écrit, de nombreux répondants paraissent apprécier le fait de pouvoir **partager** leurs textes sur le Rézo, y **lire** les publications des autres et **échanger** avec les membres (« *J'aime que je peux lire ce que les autres ont disent et parfois c'est intéresser pour lire les idées et voir ce qu'ils pensent* », « *On peut voir des articles des camarades* », « *On peut partager notre opinion* », « *les forums pour parler avec les autres* »). Comme souligné dans le point précédent, beaucoup d'entre eux vont d'ailleurs sur le Rézo pour **voir les corrections** (« *[j'aime] lire les devoir d'autre étudiant et leur correction* », « *Je peux voir les devoirs de mes camarads et je sais mon niveau est okay ou pas* »), ou bien pour **s'entraîner** en réalisant des exercices et en révisant. Le fait de **pouvoir consulter à nouveau ses écrits ou ceux des autres** est également apprécié (« *on peut retrouver les textes sur le Rézo* », « *C'est organisé, je ne peux pas perdre choses* »).

Certains d'entre eux regrettent néanmoins la complexité d'utilisation du site (« *je trouve que la site est un peu compliqué* », « *Les opérations sont un peu difficiles* », « *les profs ne utilise pas tous les fonctions, c'est pas simple de utiliser* ») et son manque d'attractivité, tant en termes d'apparence (« *la mise en page est terne* ») qu'en matière de fréquentation (« *Je n'aime pas qu'il n'y a pas beaucoup des gens qui viennent sur Rézo toujours* ») ou de contenus (« *trop de choses qui ne m'intéresse pas* »).

1.5. Interlocuteurs souhaités sur le Rézo

Les répondants semblent avoir surtout envie de communiquer avec les autres étudiants de leur classe et avec leurs enseignants (plus de 80% au total en ont très envie ou un peu envie) sur le Rézo. Les étudiants français n'arrivent qu'en troisième position.

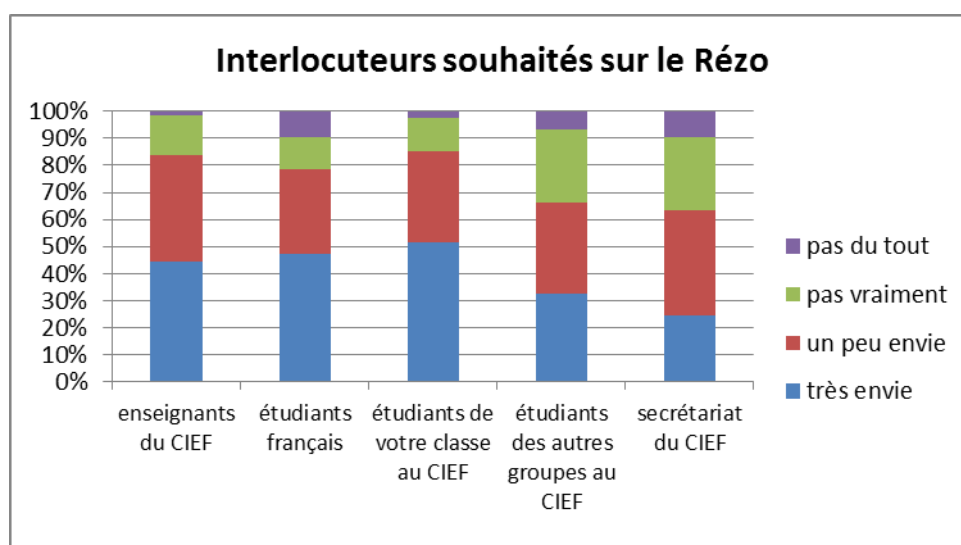


Figure 18 : Interlocuteurs souhaités par les apprenants répondants sur le Rézo Lumière

Il semble que les répondants envisagent surtout le Rézo comme un espace d'échanges entre personnes qui se connaissent et souhaitent renforcer les liens déjà créés avec leur classe et leurs enseignants, les échanges avec d'autres membres (étudiants d'autres groupes, locuteurs natifs) venant dans un second temps. Il faut donc soutenir les liens sociaux qui se créent dans le réel et se développent sur le site, mais aussi chercher à encourager les échanges dans toutes les directions afin que les apprenants s'habituent à échanger en français.

1.6. Centres d'intérêt sur le Rézo

Parmi les activités possibles sur le site, les étudiants paraissent être principalement désireux d'écrire des textes et de suivre l'actualité en français, d'écouter des documents en français, de trouver/organiser des sorties et des activités en dehors des cours et de rencontrer d'autres étudiants. En comparaison, ils semblent moins intéressés par les photos, les échanges avec les autres (notamment sur le forum, le *chat* étant semble-t-il un peu plus populaire), ou la lecture des textes d'autres étudiants. Ces résultats laissent penser qu'ils sont moins à l'aise avec des activités plus interactives (discuter, commenter), et leur préfèrent des activités individuelles ou plus solitaires, peut-être parce qu'elles sont plus familières et demandent moins d'exposition publique en langue étrangère. Ce sont pourtant ces activités interactives qu'il semble intéressant de développer pour travailler l'écrit.

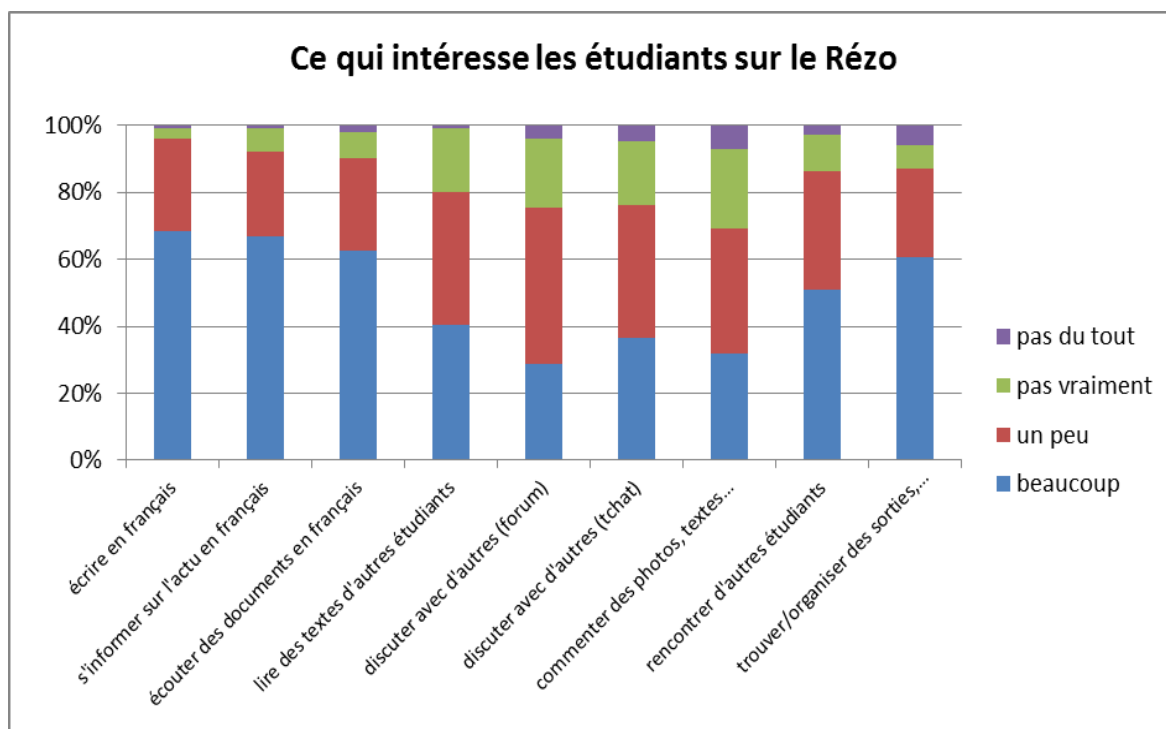


Figure 19 : Activités qui peuvent intéresser les apprenants répondants sur le Rézo Lumière

1.7. Souhaits pour le Rézo

Outre le fait de pouvoir retrouver rapidement les documents de leurs cours, une majorité de répondants aimerait pouvoir étudier le français en regardant des films ou en écoutant des chansons sous-titré(e)s. Les apprenants semblent également désireux de s'entraîner en trouvant facilement des ressources et des exercices à faire en ligne. Les activités induisant un échange avec d'autres (*chat* avec des étudiants français par exemple) recueillent moins de voix que les autres, peut-être parce qu'elles paraissent plus risquées. La moitié des répondants environ envisage également le Rézo comme un espace pour s'informer, qu'il s'agisse de trouver des bonnes adresses à Lyon ou bien d'en apprendre plus sur les études à l'université. Ils sont d'ailleurs 50% à souhaiter en savoir plus sur les cursus à Lyon 2 et comme les informations à ce sujet sont pour le moment inexistantes sur le Rézo, il pourrait être intéressant de réfléchir à un projet liant apprentissage du français et enrichissement des contenus du site sur ce point.

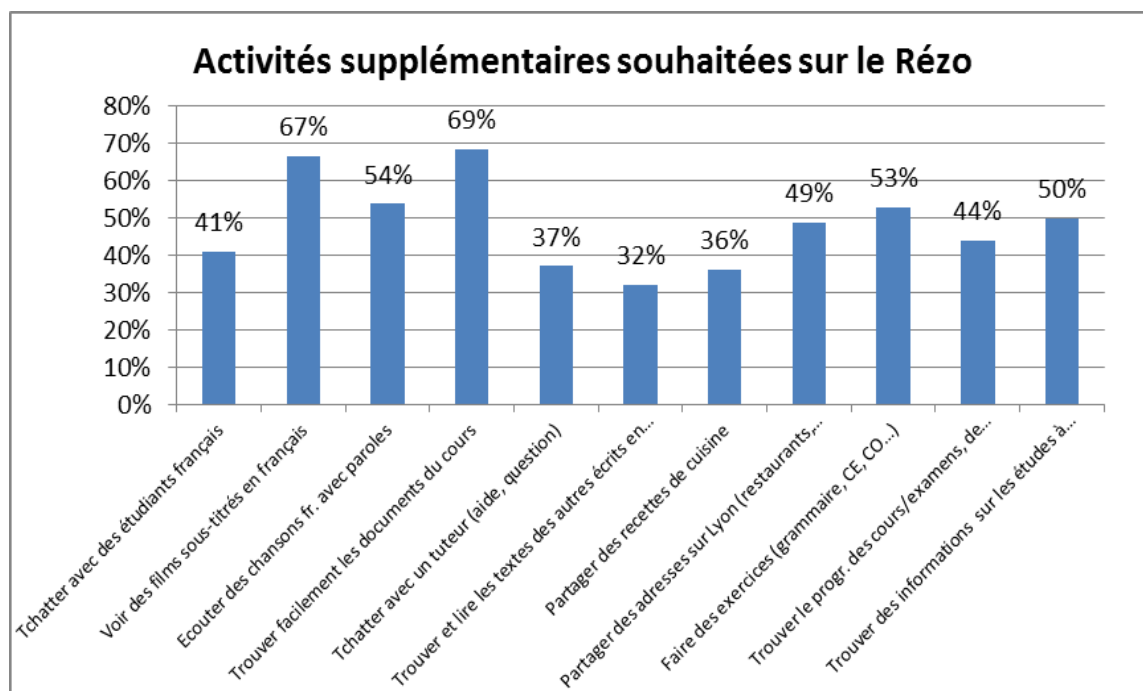


Figure 20 : Ce que les apprenants répondants aimeraient pouvoir faire sur le Rézo Lumière

Ces différentes dimensions doivent être prises en compte notamment pour réfléchir aux thèmes des activités à proposer pour travailler l'écrit avec le Rézo.

2. Recueil du point de vue des enseignants concernant le Rézo Lumière

L'enquête parallèle conduite auprès des enseignants du CIEF avait plusieurs objectifs : mesurer le degré de familiarité des enseignants avec le Rézo Lumière, mieux connaître leurs points de vue et les pratiques de ceux qui l'utilisent, comprendre leurs attentes et leurs souhaits

afin de réfléchir aux façons de faire évoluer le Rézo et de pouvoir leur proposer des pistes qui soient adaptées (et adaptables) à leurs besoins et à leur réalité quotidienne. Un questionnaire comportant quatorze questions a été proposé aux enseignants : selon leurs réponses initiales, ils devaient ensuite répondre à la totalité de l'enquête, ou bien étaient orientés seulement vers certaines questions³⁵. Le questionnaire complet est consultable en Annexe 11.

2.1. Portrait des répondants et connaissance du Rézo Lumière

50% des répondants sont des enseignants vacataires, 40% des enseignants titulaires et 10% sont contractuels. Le plus souvent, ils enseignent à des groupes de niveau B1, B2 ou A2 et sont en charge de cours concernant à peu près tous les types de compétences. 80% des enseignants ayant accepté de répondre au questionnaire connaissent le Rézo Lumière ou en ont au moins entendu parler.

2.2. Utilisation du Rézo Lumière

A peine plus de la moitié des répondants à l'enquête qui connaissent le Rézo l'ont utilisé ou l'utilisent dans le cadre de certains de leurs cours au CIEF (56%). Ceux qui le connaissent mais ne l'utilisent pas évoquent le manque d'intérêt de l'outil à leurs yeux (« *Pas intéressant pour moi* », « *Je n'en ai pas l'utilité* », « *je préfère favoriser les échanges en VRAI au sens de DIRECT parler échanger se voir ...puisque'ils sont en France ;-)* ») ou la complexité du Rézo qui serait « *trop lourd à mettre en place* » en classe. Parmi les utilisateurs, quatre ont utilisé le Rézo en classe dans le passé mais ne le font plus actuellement. Ils justifient cette décision par une expérience personnelle peu concluante (« *Pas pratique, chronophage, pas utile* »), ou par un manque de moyens pédagogiques, et surtout matériels (« *Pas de projet spécifique et 4 créneaux dans une salle non équipée !* »).

2.3. Pratiques sur le Rézo

Certaines des réponses recueillies ici recourent les modes d'utilisation identifiés lors de l'état des lieux du Rézo (cf. Partie 3, I.3.3). Dans un cadre pédagogique, d'abord, les répondants qui ont recours au Rézo sont nombreux à utiliser le site pour **travailler la compétence écrite**. On distingue deux types d'utilisation : d'un côté, des *activités de production écrite réalisées directement sur le Rézo* (a) et de l'autre, un recours au *Rézo comme plateforme de publication des productions écrites réalisées en classe* (b) pour permettre à un public plus large de les consulter.

³⁵ Pour ceux qui n'utilisaient pas le Rézo Lumière, par exemple, les questions sur leurs pratiques de classe et leur utilisation personnelle de cet outil n'étaient pas pertinentes : il leur était donc seulement demandé de répondre aux questions concernant leurs souhaits et attentes en termes d'activités.

(a) Rézo comme espace d'écriture : le Rézo est utilisé par 67% des répondants pour travailler la production écrite simple (« *Pour l'option Livre : écriture d'un texte* », « *Beaucoup en PE et outils car je trouve cela plus ludique et les apprenants peuvent travailler à leur rythme, à leur niveau et il y a possibilité d'une correction à distance. On peut également réutiliser leurs productions ainsi répertoriées afin de retravailler des outils grammaticaux.* »), la production écrite avec interactions ouvertes (« *Pour des activités d'écrit particulièrement en relation avec l'écrit sur un forum* »), ou la production écrite tirant partie de la multi-modalité (« *Pour l'option Mode : Activité photo "ma tenue fétiche" + écrit* », « *Pour des comptes-rendus de visites en extérieur* »).

(b) Rézo comme plateforme de publication des écrits : 33% des répondants utilisent le Rézo « [...] *pour valoriser les productions écrites des étudiants en les publiant, de sorte que tous les étudiants puissent lire et éventuellement commenter* ».

En plus du cadre purement pédagogique, le Rézo peut aussi se révéler un outil précieux pour **faire circuler des informations pratiques** (c) ou **échanger entre membres** (d).

(c) Rézo comme lieu-ressource pour informer et s'informer : 44% des répondants utilisent le Rézo « *pour mettre en ligne les supports de cours, communiquer sur les devoirs* » ou « *informer les étudiants des possibilités de travail en autonomie* », ou créent des groupes pour leur classe pour y « *mettre des informations concernant l'organisation des cours et du support complémentaire* ».

(d) Rézo comme espace d'échanges : 44% ont également recours au Rézo comme une « *Plateforme d'échange* » sur laquelle ils communiquent avec les autres enseignants du CIEF (« *Réponse à des discussions initiées par des collègues* ») et avec les apprenants (« *Pour découvrir d'autres étudiants* », « *Pour le contact avec les étudiants* »).

2.4. Ce qui pourrait intéresser les enseignants

75% des répondants à cette question sont intéressés par des suggestions d'activités « clé en main » en lien avec le programme et des idées de projets à mener avec les étudiants, par un guide des fonctionnalités du Rézo avec des propositions d'exploitation en classe, et par des exemples d'activités réalisées par leurs collègues.

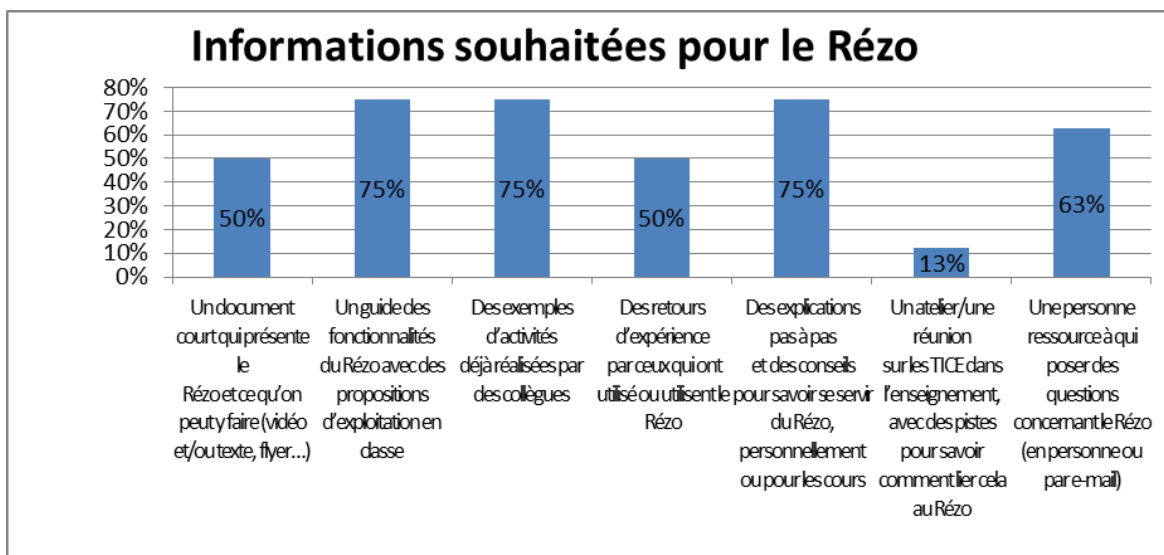


Figure 21 : Les informations concernant le Rézo souhaitées par les répondants

Les réponses des enseignants montrent qu'ils aimeraient pouvoir s'appuyer sur des propositions précises concernant l'exploitation du Rézo : il fallait donc leur suggérer des activités et des projets pertinents et concrets à mettre en place dans leur classe avec le Rézo Lumière, afin qu'ils mesurent en connaissance de cause si ce type de travail peut leur convenir et être bénéfique pour leurs apprenants.

Suite à l'étude du contexte et en lien avec les résultats de ces enquêtes, j'ai donc cherché à mettre en place un travail sur l'écrit avec le Rézo, d'abord pendant le semestre (avec quelques difficultés comme on va le voir), puis en fin de stage en faisant plusieurs types de suggestions pour encourager la pratique des différentes compétences liées à l'écrit avec le site. Les propositions pédagogiques formulées tentent de prendre en compte à la fois des remarques des enseignants et des souhaits et intérêts des apprenants en matière de thèmes abordés et de contenus produits, et sont présentées dans la dernière partie de ce travail.

Partie 4

-

Propositions pour développer les compétences de l'écrit en appui sur le réseau socio-pédagogique du CIEF

I. Principes pédagogiques

Avant de présenter ces propositions, il convient de préciser la nature du dispositif ainsi que les principes sur lesquels s'appuient les propositions formulées, et d'explicitier les options pédagogiques retenues.

1. *Définition du dispositif*

En ce qui concerne le travail autour de l'écrit, la commande de stage prévoyait la poursuite de deux objectifs pratiques : d'une part, faire des propositions d'exploitation du Rézo Lumière qui soient applicables dans le cadre des cours en présentiel pour soutenir le travail sur les différentes dimensions de l'écrit (cadre strictement pédagogique) ; d'autre part, proposer des pistes d'action pour soutenir l'utilisation du site en dehors du strict temps de cours afin de permettre le développement tous les types d'apprentissages (formels, non formels, informels).

Le second objectif ne posait pas de problèmes pratiques particuliers puisqu'il était lié à une utilisation du Rézo pas nécessairement en lien direct avec les cours, donc assez souple et pouvant se faire à distance ; en revanche, pour remplir le premier objectif qui concernait les cours en présentiel, il était impératif de tenir compte de plusieurs facteurs spécifiques au CIEF et liés au fonctionnement de l'institution. Ces éléments concernaient notamment la durée et la forme des cours, ainsi que le matériel informatique disponible en classe. Concrètement, pour respecter le cahier des charges de la commande de stage et au vu du fonctionnement spécifique du CIEF, les activités autour de l'écrit à mettre en place avec le Rézo Lumière devaient pouvoir se rattacher à un cours d'écrit portant sur une compétence précise (compréhension ou production). Elles devaient également s'inscrire dans le cadre temporel prévu pour ce cours et pour le niveau choisi, sachant que le temps de classe consacré à chaque compétence est variable selon les niveaux. Enfin, il fallait tenir compte du fait que le CIEF ne dispose que d'une seule salle informatique équipée, et proposer des activités qui ne requièrent pas systématiquement l'accès à cette salle pour être mises en place. Au total, il s'agissait donc de proposer une forme d'apprentissage hybride³⁶ dans le sens où le dispositif en appui sur le Rézo Lumière devait être mis en place directement en cours (mode présentiel), tout en comportant malgré tout une part variable d'exploitation à distance avec la publication des productions sur le site, un suivi en ligne par l'enseignant après le cours, et des échanges écrits en dehors du temps de classe sur le Rézo autour des textes partagés. Le mode présentiel étant largement

³⁶ Une formation hybride à proprement parler se caractérise par la coprésence du mode présentiel et du mode distanciel (Charlier et al., 2006, p. 482). Nissen précise que pour la formation hybride en langues, ces deux modes doivent être articulés dans un scénario pédagogique commun (Nissen, 2014, p. 4).

dominant ici, le dispositif envisagé n'est pas évident à définir à partir de la typologie des formations ouvertes à distance proposée sur Compétice³⁷, puisqu'il semble relever du « présentiel amélioré en amont et en aval » par certains aspects (« l'enseignant met à la disposition des étudiants un certain nombre de ressources qu'ils peuvent atteindre à distance » pour préparer ou prolonger le cours, les « échanges [sont] possibles à distance avec les enseignants et les étudiants », et l'un des objectifs visé est l'instauration d'une « communication entre enseignants et étudiants en dehors des heures de cours »), et du présentiel enrichi par d'autres (« les salles de cours étant équipées d'un ordinateur, d'un outil de projection et de sonorisation, les enseignants enrichissent leurs cours par la projection de ressources textuelles, graphiques, audio et vidéo extraites de [...] sites Internet » et « d'expérimentations en direct »).

Pour proposer un dispositif qui permette aux apprenants de bénéficier des atouts d'un site comme le Rézo Lumière pour travailler à la fois la compréhension, la production et l'interaction écrites, il semblait important de réfléchir à des activités pouvant être réalisées en classe avec le Rézo dans le cadre de(s) séance(s) de cours, comportant une dimension interactive à l'écrit avec des échanges au sein du groupe-classe et entre membres du Rézo, et dont les productions (préparées et rédigées principalement dans le temps de cours) puissent être partagées sur le Rézo, suivies par l'enseignant, et faire l'objet de corrections, de commentaires et d'interactions diverses. Les tâches dans la perspective actionnelle et la pédagogie de projet ont servi de cadre de réflexion et de conception pour inscrire le travail sur l'écrit avec le Rézo dans une logique et un espace-temps compatibles avec le programme des formations dispensées au CIEF et leur découpage en séances.

2. Un cadre pour donner du sens : tâches et pédagogie de projet

2.1. L'approche par les tâches

Comme la plupart des centres d'enseignement du FLE depuis la parution du CECRL au début des années 2000, le CIEF a adopté la perspective actionnelle et l'approche par les tâches. Dans le CECRL, l'apprenant de langue est considéré avant tout comme un acteur social « 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 » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Pour qu'il y ait « tâche » selon le CECRL, il faut qu'il y ait une « visée

³⁷Site Compétice : <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>.

Présentiel enrichi :

<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape3.php?ID=2>.

Présentiel amélioré en amont et en aval :

<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape3.php?ID=3>.

actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (*Ibid.*, p. 16).

Les critères exacts de définition de la tâche font l'objet de discussions. Pour Nunan (1989)³⁸, la tâche est « un travail focalisé sur le sens (« meaning focused work ») qui implique les apprenants dans la compréhension, la production et/ou l'interaction en langue cible », et qui doit comporter des objectifs, un support de départ, une description des activités à réaliser par l'apprenant, des précisions sur les rôles respectifs des apprenants et de l'enseignant, ainsi qu'un dispositif précis (cité par Mangenot, n.d., p. 16). Ellis (2003)³⁹ définit quant à lui la tâche en six points principaux : « une tâche est un plan de travail ; une tâche implique que la priorité soit donnée au sens ; une tâche implique des processus d'utilisation du langage similaire à ceux du monde réel ; une tâche peut impliquer l'une ou l'autre des quatre compétences langagières ; une tâche demande la mise en œuvre de processus cognitifs ; une tâche a un résultat communicatif clairement défini » (cité et traduit par Ollivier, 2012, p. 3). A la suite de Mangenot, cette dernière définition peut être complétée d'un septième point : pour qu'il y ait tâche, il faut également qu'il y ait une production orale ou écrite des apprenants, réalisée en classe ou en ligne et de façon monologique ou dialogique (Mangenot, n.d., p. 8).

Cette production doit avoir un destinataire précis. Comme expliqué plus haut, le développement du web 2.0 permet désormais de proposer plus facilement des tâches dont le produit vise d'autres destinataires que le seul enseignant, par exemple lorsque les apprenants participent à un site relevant du web 2.0⁴⁰. Dans le cadre de la commande de stage, il a donc été décidé de proposer des activités pour travailler l'écrit sous forme de tâches à réaliser sur et/ou avec le Rézo Lumière, en tirant parti de la dimension sociale du site et du fait qu'il constitue aussi une source d'informations pour les apprenants. Les tâches proposées dans le cadre de ce travail sont prévues pour déboucher sur des productions écrites destinées aux membres du Rézo Lumière en général et pas (seulement) à l'enseignant ; centrées sur la

³⁸ Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

³⁹ Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press.

⁴⁰ Même dans ces cas pourtant, Ollivier (2014) souligne que l'enseignant reste (co)destinataire et évaluateur de la production, si bien que « l'apprenant est souvent confronté à un phénomène de double (ou multiple) énonciation : il s'adresse (ou fait semblant de s'adresser) à une personne tierce alors qu'il communique en fait avec l'enseignant ». Pour contourner cette difficulté, l'auteur préconise donc la mise en place d'une « didactique invisible » et une approche interactionnelle basée sur des « tâches de la vie réelle » (p. 5). Ce type de tâches reste une sorte d'idéal, difficile à mettre en place en pratique, et la didactique invisible ne règle pas tous les problèmes liés au caractère artificiel de certaines tâches ou de leurs destinataires. Les tâches proposées dans ce mémoire n'ont donc pas pour ambition première d'être parfaitement réelles (au sens d'Ollivier) ou authentiques, mais bien de tirer parti de ce que peut offrir le Rézo Lumière en termes d'ouverture sur l'extérieur (variété des lecteurs et des destinataires), de socialisation des productions et d'interactions sociales en langue pour l'apprentissage de l'écrit.

production écrite, elles sollicitent également les capacités de compréhension et d'interaction écrites des apprenants, et respectent les caractéristiques évoquées par Nunan et Ellis.

2.2. La pédagogie de projet

Au-delà des tâches à réaliser par les apprenants d'une même classe dans le cadre d'une séance de cours, il est possible de proposer des activités collectives avec une portée plus large et qui se déroulent sur plusieurs séances, voire tout au long d'un semestre. Celles-ci peuvent impliquer des apprenants de différentes classes et de différents niveaux et les inciter à échanger, à partager des informations et à travailler en coopération vers une réalisation commune. Sarré (2012) recommande par exemple de « développer des projets collaboratifs entre apprenants, projets composés de tâches variées. L'objectif est clairement de mettre les apprenants dans des situations de "coaction" (Puren, 2002) et de les inciter ainsi à interagir entre eux dans le cadre de la réalisation de tâches orientées sur le sens (et non sur la forme) » (Sarré, 2012, p. 4), en s'inspirant notamment de la pédagogie de projet de Freinet. Cette pédagogie présente l'avantage de faire travailler les apprenants ensemble et leur permet de « sortir des murs de la classe », puisque la production à laquelle ils parviennent est ensuite socialisée à l'extérieur du groupe enseignant(s)-apprenants (Salam, 2011, p. 422).

Selon une définition d'Huber reprise par Salam (2011), un projet est « une action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisable valorisant, qui en même temps qu'elle transforme le milieu, transforme aussi l'identité de ses auteurs en produisant des compétences nouvelles à travers la résolution des problèmes rencontrés» (Salam, 2011, p. 423). Concrètement, la pédagogie de projet place les apprenants dans une situation réelle et leur demande de s'impliquer activement pour résoudre collectivement une série de problèmes et atteindre un objectif concret : il peut s'agir par exemple de créer un journal, de monter une pièce de théâtre, de fabriquer un site internet, etc. (Sarré, 2012, p. 4). Le projet est découpé en un ensemble de tâches à réaliser pour parvenir à une production concrète. Sa gestion est en grande partie confiée aux apprenants eux-mêmes, l'enseignant se trouvant en position d'animateur et de superviseur (Salam, 2011, p. 422). Le projet comprend généralement quatre phases successives : une phase préparatoire pendant laquelle le principe du projet est présenté aux apprenants puis négocié, explicité et contractualisé avec eux, une phase de conception qui voit les apprenants faire des recherches et préparer les données nécessaires, une phase de réalisation des différentes tâches inhérentes au projet, et enfin la mise en commun et l'évaluation du produit, avec un retour sur les apprentissages (*Ibid.*, p.424).

Le Rézo Lumière se prête tout à fait à ce genre d'exercices dans la mesure où il offre un espace d'échanges et une plateforme de socialisation des produits qui dépassent largement

les frontières du groupe-classe. Il semblait donc intéressant de proposer des idées de projets entre apprenants de différents niveaux et de différents groupes-classes à développer en prenant appui sur le Rézo à la fois pour leur réalisation et pour la diffusion de leur productions, et qui tiennent compte, dans leur définition, des centres d'intérêt et des souhaits des apprenants (notamment ceux identifiés pendant l'enquête). C'est ce qui a été recherché dans les propositions qui seront présentées plus loin.

3. Importance donnée aux interactions

Comme le souligne Nissen, « [l]e fait de dialoguer pour apprendre est très important pour les langues étrangères, où la langue est à la fois le moyen et l'objet d'apprentissage » (Nissen, 2007, p. 138). En tant que réseau social, le Rézo Lumière accorde par définition une grande importance aux échanges écrits. Outre les fonctionnalités sociales habituelles sur ce type de réseaux (commentaires, messages, etc.) le Rézo, comme on l'a vu, est équipé d'outils complémentaires pour faciliter la communication et les échanges publics entre les membres comme les forums et le *chat*. Par ailleurs, le site dispose d'atouts spécifiques pour travailler l'interaction écrite par rapport à une plateforme de cours classique. Plus ouvert sur l'extérieur et consultable par n'importe quel internaute (à l'inverse des plateformes), il permet notamment, grâce à la socialisation des écrits, de pratiquer le français en dépassant le cadre de la classe traditionnelle et les simples échanges apprenants-enseignant au sein de celle-ci. Il s'agissait donc de tirer parti des atouts du Rézo pour permettre aux apprenants de « pratiquer autrement (par écrit, en asynchrone, etc.), avec d'autres personnes que celles du cours, et / ou de manière extensive dépassant la limite temporelle des séances présentielles, l'interaction en langue étrangère » (Nissen, 2014, p. 4).

Pour ce faire, il fallait proposer des activités susceptibles, par les contenus partagés ou les débats déclenchés, d'intéresser un public plus large que le groupe-classe, par exemple les étudiants d'autres groupes ou les « anciens » qui ne sont plus au CIEF mais qui continuent à venir sur le Rézo pour s'informer, lire et interagir en français. Sur le Rézo Lumière en effet, contrairement à ce qui se passe sur une plateforme de cours plus classique, le statut de membre n'est pas automatiquement révoqué avec la fin de la formation suivie ; les *alumni* qui le souhaitent restent des membres à part entière du réseau et sont au contraire encouragés à continuer à participer au réseau et à interagir avec les nouveaux membres, ce qui peut déboucher sur des échanges réels entre internautes qui ne se connaissent pas forcément et n'ont en commun que la langue française et leur statut de membre du Rézo.

Les propositions pédagogiques présentées dans ce travail tentent de prendre en compte ces divers éléments. Les activités suggérées encouragent les échanges sociaux en ligne –qu'ils

fassent partie intégrante de la réalisation d'une tâche ou qu'ils aient lieu autour des produits de celle-ci— et prévoient également plusieurs types d'interactions écrites : des interactions « classiques » entre apprenants et entre apprenants et enseignants, parfois intégrées au déroulement de la tâche, mais aussi des échanges plus « libres » avec les membres du Rézo en général et/ou avec d'autres interlocuteurs sur le web. À travers les propositions de tâches ou d'autres activités liées à l'écrit à réaliser avec ou sur le Rézo, c'est l'augmentation de l'exposition des apprenants à la langue française écrite dans tous types de contextes et l'incitation à interagir avec tous types d'interlocuteurs (natifs ou non) qui sont recherchées.

4. *Le choix des thèmes à traiter*

Afin que ces interactions puissent être aussi riches et nombreuses que possible, il fallait que les activités pédagogiques et les productions écrites qui en résultent présentent un certain intérêt non seulement pour les apprenants, mais aussi pour l'ensemble de la communauté des membres du Rézo (actuelle et future). Pour chaque niveau, j'ai donc pris connaissance des contraintes des programmes de chacun des cours lié à l'écrit, et tenté de voir comment celles-ci pouvaient être articulées avec les outils à disposition sur le Rézo pour permettre de produire des contenus intéressants pour les membres.

Je me suis notamment appuyée sur les centres d'intérêts et souhaits formulés par les apprenants dans l'enquête, particulièrement en ce qui concerne la vie à Lyon (vie quotidienne, vie sociale, vie culturelle, vie universitaire), en suggérant des tâches, projets ou activités qui permettent aux apprenants de découvrir leur environnement ou bien de parler du CIEF, des études à Lyon 2, des endroits à connaître à Lyon, etc.

Par ailleurs, en accord avec la remarque de Chotel et Mangenot (2011) qui notent que sur un site d'apprentissage des langues, « [s]i les consignes de production invitent à un certain dévoilement de soi et/ou à la fourniture d'informations sur son pays / culture, ces productions peuvent être porteuses d'un contenu informationnel intéressant pour les autres apprenants [...] » (p. 11), j'ai également cherché à développer la dimension interculturelle et l'échange d'informations personnelles diverses pour susciter la curiosité et créer du lien social. Un certain nombre de propositions doivent donc permettre aux membres du Rézo soit de mieux connaître les autres étudiants et enseignants à travers des échanges et des propositions invitant à un certain degré de dévoilement personnel (faire le portrait d'un autre apprenant, parler de ses voyages, etc.), soit de découvrir l'autre en tant que personne avec une culture différente à travers des échanges sur les cultures et sur les origines de chacun (parler de sa ville, de la cuisine ou des phénomènes dans son pays, des différences culturelles, etc.).

5. *Tirer parti du site : caractéristiques techno-sémio-pragmatiques des fonctionnalités du Rézo Lumière*

Les sites de réseaux sociaux fournissent à leurs utilisateurs des occasions (de) et des incitations à l'écriture et à la réflexion personnelles, mais aussi à l'apprentissage interactif (Blattner & Lomicka, 2012, p. 3) : c'est aussi le cas du Rézo dont les fonctionnalités autorisent deux types de participation écrite, à savoir le partage de contenus d'une part, et la conversation et les interactions avec les autres membres d'autre part. Les photos, les vidéos, les événements et les billets de blog sont des fonctionnalités qui relèvent principalement de la première catégorie : il s'agit avant tout de partager un contenu textuel et/ou visuel avec les membres du Rézo, lesquels peuvent ensuite commenter à l'écrit. Les groupes se situent à la frontière entre les deux types de participation mentionnés, et peuvent correspondre plutôt à l'une ou à l'autre selon l'utilisation qui en est faite par leurs membres. Quant aux forums (général et de groupe) et au *chat*, ils appartiennent à la seconde catégorie : ils sont conçus pour permettre aux membres de discuter et d'échanger à l'écrit, mais ne fonctionnent pas selon les mêmes modalités. Au plan pédagogique, ce constat n'est pas anodin puisque comme le montre une étude de Sarré (2012)⁴¹ les outils sollicités, de par leur fonctionnement spécifique et la nature des écrits et/ou des échanges qu'ils permettent, ne sont pas neutres sur les apprentissages. Dans l'optique de proposer des activités pédagogiques pour travailler efficacement l'écrit avec le Rézo (notamment en interaction), il est donc intéressant de s'arrêter un instant sur les caractéristiques techno-sémio-pragmatiques des deux principales fonctionnalités d'échanges du site, à savoir le *chat* et le forum.

5.1. *Le chat*

Dans un mémoire daté de 2012, Chotel recense quelques caractéristiques techno-sémio-pragmatiques du *chat* et examine leur impact sur les apports potentiels en pédagogie et en acquisition des langues. L'auteur relève d'abord que le caractère synchrone des échanges sur le *chat* rapproche les interactions par clavardage des interactions orales et permet aux apprenants de développer leur aisance communicative. Le *chat* incite en outre à l'interaction :

⁴¹ Dans une étude sur l'impact des outils sur les interactions et les apprentissages, Sarré (2012) s'intéresse aux interactions en ligne entre pairs basées sur trois outils différents (le clavardage, la visioconférence et le forum). L'étude montre que les modes de communication imposés par les caractéristiques des outils de communication ont un impact sur la façon dont les apprenants interagissent. Les interactions sur les forums se révèlent relativement asymétriques, avec une faible mobilisation des ressources interactionnelles et peu de prise en compte des autres interlocuteurs, ce qui se manifeste par des réponses semblables à des monologues parallèles. À l'inverse, les échanges par clavardage sont plus symétriques en termes de prise en compte des autres interlocuteurs et contribuent clairement au développement de la compétence interactionnelle des apprenants, notamment dans sa composante pragmatique ; mais ils ne permettent pas d'améliorer la correction linguistique des apprenants, l'outil et la rapidité des échanges qui s'y déroulent ne laissant pas vraiment la possibilité de corriger les erreurs phonologiques ou grammaticales (Sarré, 2012, pp. 11-17).

l'écriture est collaborative, chaque interlocuteur intervenant à tour de rôle de façon plus ou moins longue. La compétence interactive des apprenants, leur capacité à interagir, sont donc fortement mobilisées. Enfin, le *chat* permettrait de renforcer le « noticing » : de par son caractère écrit et synchrone et les messages textuels plutôt courts qu'il favorise, il permet aux apprenants de repérer plus facilement les formes linguistiques à acquérir. Ces atouts interactionnels du *chat* impliquent néanmoins certaines limites : la rapidité d'enchaînement des réponses impose par exemple une certaine pression temporelle qui ne favorise pas la prise de recul sur la langue ni une correction systématique qui permettrait de fixer les structures correctes. Le langage utilisé sur un *chat* a parfois aussi tendance à se rapprocher du langage parlé plus que du langage écrit, la communication primant sur la justesse et la correction de la langue (Chotel 2012, pp. 44-45). Concrètement, un recours au *chat* du Rézo permettrait donc aux apprenants de s'entraîner à un type d'écrit souvent peu pratiqué en classe en développant leurs capacités à interagir et à partager rapidement et efficacement de l'information, mais nécessiterait une reprise systématique des informations recueillies sous forme d'une production écrite plus traditionnelle pour que la correction de la langue puisse également être travaillée.

5.2. Le forum

Marcoccia (2004) donne du **forum** la définition suivante : « un forum de discussion est un dispositif de communication médiatisée par ordinateur asynchrone, permettant à des internautes d'échanger des messages au sujet d'un thème particulier » (par. 10). Les forums « 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) » (par. 11). Sur la base d'un article précédent⁴², Mangenot & Zourou (2007) listent plusieurs caractéristiques techno-sémio-pragmatiques des forums : l'asynchronie des échanges qui permet une réflexion plus longue et une production textuelle d'une complexité supérieure à ce qui est possible sur un *chat*, le caractère public des discussions, l'inscription dans la durée qui autorise de multiples retours et des contributions ultérieures parfois éloignée dans le temps par rapport au premier message de la discussion, et la structuration des échanges en « fils de discussion » qui permet de matérialiser les liens logiques entre les interventions. Concrètement, le forum du Rézo se prête donc bien à un travail sur la structure du texte et l'argumentation : les apprenants pourraient y partager leurs avis sous forme d'interventions relativement longues et construites, tout en travaillant la correction de la langue et la prise en compte des messages et réponses des autres.

⁴² Mangenot, F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. In Salaün, M., Vandendorpe, C. (Ed.). (2004). *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, pp. 103-123. Villeurbanne, Presses de l'Enssib.

5.1. Orienter l'utilisation pédagogique des fonctionnalités du Rézo

Lorsqu'ils naviguent sur le Rézo Lumière, les utilisateurs choisissent d'utiliser plutôt telle ou telle fonctionnalité en fonction de leurs objectifs et de leurs besoins, mais aussi de leur degré de connaissance du fonctionnement du site. L'étude des contenus partagés et des activités réalisées jusqu'ici sur le Rézo Lumière (cf. Partie 3, I.3) montre que dans le cadre d'une exploitation pédagogique du site, le *chat*, les billets de blog et les commentaires (pour tous contenus partagés) ne sont que très peu utilisés. Les enseignants privilégient par ailleurs le travail au sein de groupes qu'ils créent pour leur cours et dans lesquels se rassemblent les apprenants d'un même groupe-classe ; s'ils utilisent plus l'outil forum que les autres fonctionnalités du Rézo, ils préfèrent généralement les forums de groupes au forum général. La publication sur le forum de groupe étant limitée aux seuls membres du groupe, la démarche est en effet plus simple pour les enseignants qui peuvent suivre facilement la participation de leurs apprenants sans avoir à trier entre les interventions de ces derniers et des interventions extérieures, comme ce serait le cas sur le forum général où tous les membres du site peuvent publier et répondre. Mais cette pratique limite fortement l'intérêt du Rézo et la pratique de l'interaction écrite puisqu'elle restreint les échanges qui émergent au seul groupe-classe. Le même type de phénomène est également observable pour des activités qui ne relèvent pas de la discussion, mais du partage de texte : au lieu de demander par exemple aux apprenants de publier leur récit sur un billet de blog, les enseignants préfèrent souvent leur faire ouvrir chacun un fil de discussion dans le forum de groupe, parce que cela leur évite d'avoir à aller chercher les *posts* des apprenants un à un sur le Rézo. Cette méthode présente là encore l'inconvénient de limiter les réactions possibles au seul groupe-classe, alors qu'un billet de blog resterait affiché de façon plus visible sur le site et pourrait être commenté par tous les membres du Rézo. Les enseignants du CIEF semblent donc avoir encore des difficultés à s'écarter du modèle *top-down* de la classe traditionnelle, très prégnant dans leurs pratiques en ligne, alors que c'est précisément la possibilité d'ouvrir plus largement la communication et d'établir des relations entre tous les membres sans notion de hiérarchie qui fait tout l'attrait et l'intérêt de ce type de site dans la vie courante, mais aussi pour travailler spécifiquement la production et l'interaction écrites en langue étrangère.

Pour cette raison, plusieurs propositions de tâches suggèrent le recours à diverses fonctionnalités du site, y compris certaines qui ont été assez peu exploitées pédagogiquement jusque-là comme le *chat* ou les événements. L'objectif est triple. D'abord, le Rézo n'étant bien souvent pas bien connu des acteurs, cela permet de faire découvrir le site aux enseignants et aux apprenants en mettant en lumière certaines fonctionnalités utiles qu'ils pourront réutiliser. Ensuite, varier les outils utilisés permet de travailler différents types de texte, chaque outil

ayant comme on l'a vu des caractéristiques sémio-pragmatiques propres. Enfin, il s'agit d'encourager les enseignants à faire évoluer leurs pratiques et à explorer de nouvelles options pédagogiques qui permettent à leurs apprenants de tirer autant de bénéfices que possible des spécificités des outils mobilisés pour leurs apprentissages, en leur donnant l'occasion de s'appuyer sur l'environnement technologique pour se socialiser plus efficacement et en ouvrant plus largement les échanges vers l'extérieur du groupe-classe (par exemple via un recours plus régulier aux billets de blog ou au forum général pour partager les écrits plutôt qu'aux groupes).

Avant de présenter les diverses propositions pédagogiques qui ont pu être formulées en tenant compte de ces facteurs, un bref retour sur les activités réalisées pendant le semestre s'impose.

II. Retours d'expériences pendant le semestre

Pour définir les actions pédagogiques à mettre en place pour développer les compétences écrites des apprenants en prenant appui sur le Rézo Lumière, il était prévu que je travaille en lien étroit avec l'équipe pédagogique, mais comme évoqué en Partie 1, peu de volontaires se sont manifestés. Au moins deux explications peuvent être avancées. D'abord, comme illustré par l'enquête (cf. Annexe 12), de nombreux enseignants ne connaissant pas ou ne maîtrisent pas le fonctionnement du Rézo Lumière et ne sont donc pas à l'aise avec l'idée de changer leurs pratiques pour l'utiliser en classe, or la maîtrise de l'environnement technologique interactif est « un facteur d'engagement dans l'innovation » (Nissen, 2006, p. 5). En outre, les compétences et le goût des enseignants pour les nouvelles technologies sont disparates ; le fait que le Rézo Lumière appartienne à la catégorie des sites de réseautage social accentue encore les résistances. Comme le rappellent Blattner et Lomicka (2012), certains enseignants ne sont pas familiers des réseaux sociaux et craignent que l'utilisation de ceux-ci dans le cadre de leur travail ne les oblige à mélanger plus qu'ils ne le souhaitent leur vie professionnelle et leur vie privée (Blattner & Lomicka, 2012, p. 5). Nombre d'enseignants du CIEF sont donc réticents à s'engager dans des projets en lien avec le Rézo, quelle que soit par ailleurs leur portée réelle. En raison du manque de volontaires, très peu d'activités impliquant un travail écrit en lien avec le Rézo ont pu être conduites pendant le semestre : deux exemples différents sont néanmoins présentés ci-dessous.

1. Exemple n°1 : réalisation d'autoportraits étudiants publiés sur le Rézo

La première sollicitation est venue d'une enseignante à priori peu adepte des réseaux sociaux et des nouvelles technologies, mais qui désirait essayer de nouvelles choses en classe. Elle n'avait pas de projet précis mais souhaitait mettre en place un travail sur la langue en y intégrant une dimension visuelle et créative dans le cadre d'un cours optionnel intitulé « Vie artistique » destiné à des étudiants de niveau B2. Cette enseignante avait par ailleurs programmé une séquence sur la thématique de l'autoportrait, et projetait d'emmener ses étudiants voir plusieurs expositions en lien avec ce thème : elle souhaitait donc que le projet intègre un retour réflexif sur ces expositions.

Après discussions, nous nous sommes orientées vers un projet où le Rézo était principalement utilisé comme un espace pour partager et valoriser les travaux des apprenants⁴³. Le déroulement retenu devait permettre aux apprenants de travailler sur le genre de l'autoportrait en langue étrangère à travers une réflexion personnelle, artistique et interculturelle. Il était demandé aux apprenants de faire leur autoportrait en se définissant à la fois par rapport à leurs expériences à Lyon (ce qu'elles avaient changées pour eux, les traits de personnalité qu'elles avaient révélés) et par rapport aux deux expositions vues dans le cadre du cours (les œuvres qui leur avaient parlé et pourquoi, ce qu'elles révélaient d'eux-mêmes). Ils devaient pour cela produire trois textes, un pour chacune des expositions et un sur leur expérience d'étudiant à Lyon, et accompagner leurs écrits d'une production artistique numérique. Les textes devaient être progressivement travaillés et publiés sur le Rézo Lumière à des dates précises, avant d'être rassemblés en fin de semestre dans un court livret numérique interactif et individuel qui resterait consultable en ligne depuis le Rézo. Le projet était prévu pour s'étaler sur plusieurs semaines et devait également être intégré dans le calcul de la note finale des apprenants pour ce cours. J'étais personnellement chargée de présenter le projet et les conditions techniques de sa réalisation aux apprenants, de les aider à rejoindre le Rézo et à le prendre en main, et de les accompagner dans la publication et la correction de leurs productions en ligne, puis dans la mise en page de leurs livrets en fin de semestre, avant de les publier dans un groupe dédié sur le Rézo Lumière.

Malheureusement, tout ne s'est pas déroulé comme prévu. D'une part, la définition du projet a pris du temps et ses contours exacts n'ont été décidés que tardivement dans le semestre. D'autre part, des blocages répétés du campus de l'Université Lyon 2 (où se trouvent les locaux du CIEF) ont perturbé les cours, et deux ou trois séances ont dû être annulées ou

⁴³ Ceci correspond au deuxième type d'exploitation pédagogique identifié précédemment, cf. Partie 3 I.3.3 : Rézo comme support de publication des travaux produits par les apprenants en classe.

reportées. Il a donc fallu adapter le projet, et il a été décidé de recentrer le travail écrit sur la seule partie « autoportrait d'étudiant(e) à Lyon ». Au final, si les productions des apprenants ont bien pu être publiées sur le Rézo⁴⁴, elles n'ont pas réellement pu faire l'objet d'une lecture et de commentaires par les autres membres comme cela avait été souhaité initialement.

2. Exemple n°2 : séances de production écrite avec le forum du Rézo

L'autre travail en lien avec le Rézo Lumière conduit pendant le semestre a été mis sur pied avec une enseignante qui ne connaissait pas particulièrement bien le Rézo, qu'elle a découvert lors d'un atelier sur ce thème organisé juste avant le début du semestre. Désireuse de faire évoluer ses pratiques, elle a dans un premier temps accepté de travailler avec le Rézo Lumière le temps d'une séance d'1h45. Elle a choisi un cours de production écrite avec un groupe d'apprenants de niveau B1 habitués au fonctionnement du site (qu'ils utilisaient déjà avec une autre enseignante) et une séance du programme qui se prêtait particulièrement bien à l'utilisation du Rézo puisque le curriculum recommandait de faire participer les apprenants à une discussion de forum. Jusqu'ici, l'enseignante avait pour habitude de faire réaliser ce type d'exercice à ses apprenants sur papier, en faisant circuler un formulaire imprimé qui reproduisait l'apparence d'un forum. Consciente du caractère artificiel de cette méthode, elle souhaitait cette fois faire échanger ses apprenants sur le forum en ligne du Rézo. Le programme que nous avons défini devait permettre aux apprenants de travailler la cause et la conséquence en écrivant et en interagissant directement sur le site⁴⁵. Il leur était demandé de parcourir le forum général, sur lequel se trouvaient déjà plusieurs sujets « pour ou contre... ? » publiés par d'autres membres puis, par petits groupes, de choisir l'un des thèmes et de donner leur avis en rédigeant une réponse collective. En fin de séance ou chez eux, ils étaient enfin invités à aller lire les opinions de leurs camarades sur les autres thèmes choisis et à réagir, cette fois individuellement.

La séance a eu lieu immédiatement après un cours d'1h45 d'« outils de l'écrit » au cours duquel l'enseignante avait introduit les divers outils de langue dont les apprenants allaient avoir besoin pour l'exercice. Comme la salle informatique n'était pas disponible et que les apprenants n'étaient pas au courant de l'activité, nous avons chacune apporté notre ordinateur portable. Nous disposions par ailleurs de l'ordinateur de la salle de classe ainsi que d'un ordinateur portable que le CIEF met à disposition des enseignants qui le souhaitent. La

⁴⁴ les autoportraits sont accessibles sur le groupe suivant du Rézo : <http://rezolumiere.ning.com/group/sb21-2016-projet-autoportrait-s>.

⁴⁵ Ceci correspond au quatrième type d'exploitation pédagogique identifié précédemment, cf. Partie 3 I.3.3 : Rézo comme espace de de production et d'interaction écrites.

séance a débuté par une brève discussion concernant le fonctionnement du Rézo Lumière. L'enseignante a ensuite formé plusieurs groupes de trois ou quatre apprenants qui ont navigué sur le forum général du Rézo Lumière pour chercher un thème « pour ou contre » qui les intéressait et y répondre collectivement. Il leur était demandé de réfléchir d'abord entre eux à leurs arguments puis d'écrire un brouillon, l'enseignante tenant à ce que les groupes postent une version déjà corrigée de leur texte sur le site. Nous avons circulé dans la classe pendant que les apprenants travaillaient pour les aider à organiser à rédiger leurs contributions. Aucune consigne particulière n'avait été donnée pour le brouillon : certains groupes ont préféré l'écrire à la main sur une feuille, tandis que d'autres ont tapé leur texte directement à l'ordinateur. À la fin de la séance, tous les groupes n'avaient pas terminé la rédaction de leur message. L'enseignante a donc demandé à ceux qui le pouvaient de poster sur le forum, mais comme c'était l'exercice d'écriture en classe qui l'intéressait principalement (plus qu'une interaction en ligne), elle n'a pas donné de consignes spécifiques aux apprenants qui n'avaient pas terminé ou qui devaient encore taper leur message à l'ordinateur pour poster leurs contributions avant la semaine suivante. Par conséquent, les messages de trois des quatre groupes seulement ont effectivement été publiés et l'un de ces messages n'est pas complet. Selon les mots de l'enseignante, les apprenants étaient en tout cas « *bien dedans* » pendant toute la durée de l'activité, alors même que la séance avait lieu après une longue journée de cours pour eux (ils enchaînaient ce jour-là quatre créneaux d'1h45 à la suite et il s'agissait du dernier) : ils s'étaient montrés très motivés par l'activité et concentrés sur leur production. Elle a donc proposé de renouveler l'expérience à la séance suivante, en travaillant toujours avec le forum du Rézo, et sur la cause, la conséquence et le but.

Pour cette deuxième séance, il s'agissait de faire rédiger un texte argumenté et structuré et de travailler la production écrite de façon individuelle. La salle étant la même, l'enseignante avait demandé aux apprenants d'apporter leurs ordinateurs ou tablettes personnel(le)s pour pallier le manque de matériel informatique. La séance était prévue en deux temps : pendant la première partie, nous les avons fait travailler sur la recherche d'arguments et la construction d'un texte structuré à partir du sujet « pour ou contre tester des nouveaux médicaments en échange d'argent ? ». Par groupes de trois, les apprenants devaient réfléchir à deux ou trois arguments « pour » et « contre » ; suivait ensuite une mise en commun à l'oral et la construction progressive et collective d'une argumentation sous forme de schéma visuel grâce à *Popplet*⁴⁶, un site qui permet de créer et de partager très facilement des cartes mentales en ligne. Dans un deuxième temps, les apprenants étaient invités à réfléchir à un second sujet

⁴⁶ <http://popplet.com/>

(« Pour ou contre une relation sérieuse avec une personne qui vient d'un autre pays, qui a une autre culture / religion /langue ? ») et à rédiger individuellement une réponse argumentée, puis à la poster dans la discussion correspondante ouverte sur le forum général du Rézo⁴⁷ (pour permettre ultérieurement aux membres extérieurs à ce groupe-classe de participer eux aussi à la discussion s'ils le souhaitaient). Ils pouvaient appuyer leur réflexion sur le « modèle » de construction d'une argumentation élaboré collectivement sur le premier thème en début de séance⁴⁸ et sur diverses illustrations censées les aider à trouver des idées d'arguments. Comme lors de la première séance avec le Rézo, l'enseignante avait demandé aux apprenants de rédiger d'abord au brouillon et de nous appeler pour corriger avant de poster leur message. Comme nous avons passé beaucoup de temps sur la première activité (les apprenants ayant eu du mal à se mettre d'accord pour organiser leur schéma d'argumentation) et que le second thème a beaucoup intéressé les étudiants mais les a souvent plongés dans une grande réflexion –certains ayant rempli une page complète au brouillon–, aucun n'avait fini d'écrire sa réponse à la fin de la séance. L'enseignante leur a donc demandé de lui envoyer leurs textes par courriel pour correction, mais une nouvelle fois sans donner de consignes précises pour la publication des messages sur le Rézo ensuite. Seuls trois apprenants sur quinze ont donc finalement posté leurs contributions. Pour ceux qui ont participé, j'ai publié à la suite un message de réaction pour leur montrer que leur texte avait été lu et inciter d'autres membres du Rézo à réagir, mais sans que cela ne débouche sur d'autres réponses.

Si les apprenants ont bien échangé lors de cette séance également, ils se sont montrés moins enthousiastes que la fois d'avant car même si les thèmes n'étaient pas les mêmes, le travail demandé la seconde semaine ressemblait fortement à celui produit en première séance sur le fond et sur la forme. Cela tenait au programme du cours, mais également à un souhait de l'enseignante qui voulait rester sur un format similaire à ce qui avait bien marché la première fois. Ces deux séances, comme le travail sur l'autoportrait précédemment présenté, ont permis de tirer quelques enseignements utiles pour travailler plus efficacement l'écrit avec le Rézo.

3. Bilan

Les difficultés rencontrées dans le cadre des deux exemples présentés ont montré l'importance du rôle que joue l'enseignant dans le succès d'un travail sur l'écrit avec le Rézo (volonté d'explorer les possibilités, maîtrise du site, clarté des objectifs et des consignes), et

⁴⁷ La discussion peut être consultée à l'adresse suivante : <http://rezolumiere.ning.com/forum/topics/pour-ou-contre-une-relation-avec-une-personne-qui-a-une-autre-cul>.

⁴⁸ Le schéma d'argumentation créé par les apprenants pour le premier sujet thème est consultable sur le groupe de la classe : <http://rezolumiere.ning.com/group/ib11-2016-ecrit2>.

souligné qu'une exploitation efficace du Rézo en classe nécessite que les activités soient prévues et articulées avec le programme des séances de cours présentiels dès le début du semestre. Ces expériences et la réflexion antérieure sur l'exploitation du Rézo Lumière en classe permettent de faire ressortir quelques principes importants dont il faut tenir compte pour travailler l'écrit avec le Rézo.

3.1. Le contrat didactique

Premièrement, le projet et ses objectifs doivent faire l'objet d'une explicitation et d'une négociation en amont. S'agit-il de montrer ce qu'on a écrit en classe (production et publication), ou bien d'utiliser les outils en ligne pour écrire et susciter une réaction (production, publication et interactions)⁴⁹ ? Il faut un contrat didactique clair dont les modalités exactes puissent être négociées entre les apprenants et l'enseignant et validées par tous, qui précise les objectifs de l'activité et explicite le recours au Rézo Lumière : pour le travail sur les autoportraits par exemple, certains apprenants ont répondu à la consigne de cours mais n'ont pas bien compris pourquoi leur travail allait faire l'objet d'une publication en ligne, les objectifs et éventuelles conséquences de celle-ci n'ayant pas été clairement formulés. Il faut également que le déroulement précis de l'activité soit prévu et clairement expliqué aux apprenants, afin que l'activité puisse aller à son terme : dans le cadre des séances de production écrite sur le forum du Rézo, aucune consigne claire sur ce qui était attendu, sous quelle forme et dans quel délai n'a été donnée aux apprenants qui n'avaient pas terminé en fin de la séance, si bien que beaucoup d'entre eux n'ont pas publié leurs productions sur le Rézo une fois chez eux, même si elles étaient prêtes.

3.2. La maîtrise de l'environnement d'apprentissage

Deuxièmement, cela implique que les acteurs aient une meilleure connaissance des outils techniques mobilisés ; l'enseignant doit être en mesure de comprendre le fonctionnement et les atouts ou points faibles des différentes fonctionnalités du Rézo afin de faire des choix didactiques et pédagogiques éclairés pour atteindre ses objectifs, et les apprenants doivent savoir utiliser le Rézo et maîtriser les paramètres de confidentialité de leurs écrits.

3.3. L'implication des acteurs pour progresser ensemble

Troisièmement, il est important que les acteurs acceptent la logique d'un site comme le Rézo Lumière et ce qui en fait la spécificité par rapport à une plateforme de cours (échanges publics, socialisation des productions, interactions sociales) et soient conscients du fait que

⁴⁹ Dans les deux exemples présentés, y compris celui sur le forum, les enseignantes ne cachaient pas qu'elles n'allaient pas particulièrement voir ce qui était posté sur le Rézo ; elles étaient intéressées avant tout par la production écrite dans le cadre de leur cours, mais pas tellement par ce qui pouvait la prolonger.

travailler l'écrit avec le Rézo, c'est partager avec les autres et apprendre en *interagissant*. Dans la pratique, cela suppose un minimum de suivi en ligne de la part de l'enseignant après les séances de cours en présentiel et un minimum d'implication et de participation sur le site de la part des apprenants.

3.4. Pertinence et sens des activités et des contenus

Enfin, dans la mesure du possible, il faut que l'activité et la production écrite qui en découle ai(en)t un sens pour les acteurs. L'activité doit correspondre à ce qui est attendu des apprenants en fonction de leur niveau (compléter un formulaire, participer à un forum, inviter à un évènement, etc.) ; quant à la production écrite socialisée, elle est probablement plus motivante à rédiger et plus susceptible d'être lue et/ou de faire réagir si le thème abordé présente un intérêt précis pour les apprenants (sujets qui concernent leur vie pratique en France, la culture locale, etc.).

Suite à ces expériences et pour soutenir les enseignants qui aimeraient se lancer dans des projets de plus ou moins grande ampleur avec le Rézo mais ne se sentent pas assez informés ou ne savent pas par où commencer, j'ai décidé de proposer un « Guide du Rézo »⁵⁰, avec pour objectif de donner aux enseignants des outils techniques et pratiques pour exploiter les potentialités offertes par le site pour travailler l'écrit et pour soutenir les apprentissages formels, non-formels et informels à travers la compréhension, la production et les interactions écrites.

III. Activités pour travailler l'écrit avec le Rézo Lumière

Ce guide contient notamment des propositions pédagogiques concernant (1) des tâches pour la classe, mais aussi (2) des idées de projets plus larges, et propose enfin quelques pistes pour travailler l'écrit hors des temps de cours de façon plus ludique à travers (3) des propositions d'activités « sociales » pour mieux se connaître et s'intégrer au CIEF et à Lyon.

⁵⁰ Intitulé « Rézo Lumière : guide à l'usage des enseignants du CIEF », ce guide reprend toutes les informations à connaître concernant le Rézo : son concept, ses caractéristiques, son fonctionnement, le plan du site expliqué, les différentes fonctionnalités accessibles (forum, blog, etc.) et leurs spécificités, l'intérêt d'un tel réseau pour apprendre une langue en général et pour travailler l'écrit en particulier, les différentes étapes à suivre pour commencer à travailler concrètement sur le Rézo avec des étudiants, des exemples d'activités déjà réalisées, des pistes d'activités ou de projets à réaliser pour les différents niveaux du CECRL, ainsi que d'autres suggestions pour soutenir les apprentissages des apprenants. Plusieurs éléments de ce guide sont repris et présentés sous une autre forme dans ce mémoire.

1. Des tâches à réaliser en classe de production écrite

Des propositions de tâches pour travailler l'écrit avec le Rézo ont été formulées pour chacun des niveaux enseignés au CIEF. Seules quelques-unes des propositions sont présentées dans le corps de ce travail, le reste est consultable en Annexes 14 (A1), 15 (A2), 16 (B1, partiel), 17 (B2) et 18 (C1-C2).

La présentation des tâches est inspirée des descripteurs retenus par Mangenot et Soubrié (2010) dans leur réflexion sur la création d'une banque de tâches Internet, avec quelques modifications. Pour chaque tâche sont ainsi indiqués le niveau visé, la compétence travaillée et la façon dont la tâche s'intègre dans la progression semestrielle du cours, la durée envisagée, le type de tâche dont il s'agit et la/les production(s) langagière(s) dominante(s), un résumé de l'action, le matériel nécessaire et les objectifs potentiellement visés (à préciser par l'enseignant en fonction de l'orientation qu'il souhaite donner à la tâche). Un déroulement en étapes est également proposé, suivant une structure assez récurrente : un temps de réflexion et d'observation, un temps d'échanges, un temps de production suivi d'une publication sur le Rézo et si possible d'interactions en ligne. Si le déroulement suggéré n'inclut que rarement la réalisation d'activités autocorrectives, il est tout à fait possible pour l'enseignant qui le jugerait pertinent de rajouter une telle phase en appui à la production écrite et à la langue, par exemple en mobilisant les ressources proposées sur le Rézo via les portails de travail autonome⁵¹.

Les propositions sont également présentées au sein d'un embryon de scénario pédagogique⁵², à compléter par les enseignants. En ce qui concerne plus particulièrement le scénario de communication qui doit normalement prévoir les différentes façons d'interagir des apprenants entre eux et avec et les acteurs impliqués dans la réalisation de la tâche (enseignant ou autres), des indications ou recommandations sont fournies quant à la nature des échanges et aux outils à privilégier, mais elles n'ont que valeur de recommandation. Il est en effet difficile de fixer un scénario précis dans la mesure où il s'agit de propositions formulées sans connaître à l'avance le groupe précis d'apprenants ni le contexte exact dans lequel elles pourraient être réalisées. Les éléments de scénario pédagogique et de scénario de communication sont donc à adapter si nécessaire en fonction des besoins et du contexte d'enseignement.

⁵¹ cf. Annexe 5.

⁵² Celui-ci prend normalement la forme d'un guide qui présente à l'apprenant la (ou les) tâche(s) et les sous-tâches et/ou activités à réaliser, les consignes, les objectifs de formation et les compétences préalables, la production attendue, les critères d'évaluation, la durée prévue, les ressources, outils et aides envisagés, ainsi qu'un scénario de communication (Nissen, 2011). Dans le cas présent, certains de ces éléments sont proposés à titre indicatif, mais d'autres ont été laissés à l'entier jugement des enseignants qui souhaiteront faire réaliser la tâche proposée par leurs apprenants.

Les tâches proposées sont rattachées aux cours de production écrite, même si elles sollicitent aussi à des degrés divers les capacités de compréhension et d'interaction écrites des apprenants. Elles prévoient toutes une production écrite (parfois en ligne, parfois hors ligne), celle-ci devant au minimum faire l'objet d'une publication sur le Rézo (ou parfois aussi sur un autre site du web 2.0) avec l'objectif de permettre l'émergence d'interactions diverses entre apprenants, avec les enseignants et avec les autres membres du site ou d'autres internautes. Un travail pédagogique avec le Rézo ne pouvant être pertinent que s'il est accompagné, les enseignants sont invités à accompagner leurs apprenants tout au long de la réalisation de la tâche, car « le dispositif technique n'est qu'un outil limité d'apprentissage parmi d'autres, à corriger et à compléter constamment par l'accompagnement humain et social qui fonde et organise toute construction individuelle de la connaissance » (Linard, 2002, p. 8). Il est donc conseillé aux enseignants de procéder à une courte reprise de la tâche et des productions en classe à la séance suivante, par exemple à partir d'extraits de textes publiés.

Sur la base des critères définis par le CECRL et des programmes de cours du CIEF, le niveau de langue B1 semble correspondre au stade à partir duquel il devient particulièrement intéressant d'exploiter un outil comme le Rézo pour pratiquer l'écrit, avec des attentes variées concernant les types de texte à comprendre et à produire, mais aussi un accent plus marqué sur la capacité à interagir, y compris à l'écrit (forum, lettres, etc.). C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de présenter ici exclusivement les propositions de tâches formulées pour ce niveau.

Le tableau qui suit récapitule les différentes tâches proposées, la façon dont elles s'intègrent dans le programme et leur articulation avec les objectifs de la formation concernant la production écrite. Les tâches numérotées en gras et bleu correspondent aux propositions détaillées ; les autres tâches mentionnées⁵³ sont évoquées brièvement en Annexe 16.

⁵³ Celles-ci ont une portée communicative et/ou un degré d'authenticité moindre que les premières, ou bien sont moins pertinentes à réaliser sur le Rézo Lumière compte tenu des atouts que présente ce type de dispositif pour l'enseignement-apprentissage des langues, c'est pourquoi elles ne sont pas développées. A noter que ce tableau n'inclut pas les propositions de tâches qui sont (ou ont déjà été) réalisées sous une forme ou sous une autre par certains enseignants sur le Rézo Lumière.

Niveau	Objectif(s) de production écrite	Propositions d'activité(s)	Intégration dans la progression du cours
B1	Chat / Rédiger un questionnaire	1. Questionner l'autre sur ses goûts à l'occasion d'un chat Créer un questionnaire pour mieux connaître les membres du Rézo	Semaine 1 (PE1)
	Publicités / programme de visite d'une ville / tract ou programme politique	2. Proposer un programme de visite à Lyon 3. Concevoir une publicité pour le Rézo	Semaine 1 (PE2)
	Récits courts au passé	4. Raconter un choc culturel Raconter son meilleur souvenir avec ses amis Raconter un voyage qui s'est mal passé	Semaines 2 / 3 / 4 (PE1)
	Présenter plusieurs arguments dans un texte structuré de type « Pour /contre » Intervenir sur un forum : objecter, présenter ses arguments	5. Participer à un débat d'opinions sur un forum	Semaines 2 / 3 / 4 / 5 (PE2)
	Commenter des données chiffrées concernant un phénomène actuel	6. Présenter un phénomène actuel dans son pays	Semaines 6 / 7 / 8 (PE1)
	Ecrits interactifs : participer à un forum (à un chat, à un échange de courriels) pour demander et donner des conseils Courriel ou lettre argumentée : écrire à un proche ou un ami sur un sujet personnel, pour faire part de ses sentiments ou de ses décisions // écrire un texte plus formel pour réclamer, pour protester, pour convaincre	7. Partager des conseils avec les autres sur un sujet particulier Ecrire une lettre à ses proches pour expliquer qu'on part faire le tour du monde	Semaines 7 / 8 (PE2)
	Récits au passé plus complexes	8. Raconter un conte traditionnel de son pays	Semaines 10 / 11 / 12 (PE1)
	Présenter un document iconographique : construire un texte pour donner les sources, décrire l'image et en reformuler le message	9. Débattre et voter au sujet d'affiches publicitaires	Semaines 10 / 11 / 12 (PE2)

Figure 22 : Aperçu des tâches autour de l'écrit proposées avec le Rézo Lumière pour le niveau B1

Tâche 1 : Questionner l'autre sur ses goûts à l'occasion d'un *chat*

Aperçu général de la tâche

Niveau : B1

Cours : Production écrite 1

Intégration dans le curriculum : voir tableau ci-dessus

Durée : une séance (1h45)

Type de tâche : présentation ou échange d'informations, expression ou échange d'opinions

Type de production : dialogue, description

Description succincte : les apprenants prennent en main le Rézo Lumière et échangent par binômes sur le *chat* afin de mieux se connaître ; chacun présente ensuite la personne avec laquelle il a discuté dans un petit texte partagé sur le Rézo.

Matériel requis : salle informatique (un ordinateur par étudiant)

Objectifs

⇒ **Chat / Rédiger un questionnaire**

Objectifs communicatifs : être capable d'interroger l'autre sur son identité, sa personnalité et ses goûts, de répondre à des questions posées, d'interagir à l'écrit

Objectifs linguistiques

- *Grammaire* : l'interrogation directe et indirecte, le discours rapporté, le présent, le passé composé, le futur simple et proche, le conditionnel présent, etc. :

voir [http://www.netvibes.com/rezocief3#Outils de la langue](http://www.netvibes.com/rezocief3#Outils_de_la_langue)

- *Lexique* : les goûts, les activités, etc. : voir <http://www.netvibes.com/rezocief3#Lexique>

Objectifs socio-culturels : connaître les règles de discussion sur un *chat*, savoir interagir à l'écrit en français

Proposition de déroulement

1. Remue-méninges collectif : projeter aux apprenants quelques images sélectionnées par exemple sur le site <http://2kindsofpeople.tumblr.com/>, leur faire formuler verbalement la différence et/ou la question posée par l'image et leur demander dans lequel des deux groupes ils se reconnaissent le plus⁵⁴. Préciser ensuite le but de ces questions (il s'agit de mieux se connaître les uns les autres), et expliquer en quoi la séance va consister.

2. Définition des questions à poser : par deux, les apprenants réfléchissent à une dizaine de questions originales qu'ils auraient envie de poser à quelqu'un pour mieux le connaître et rédigent une liste.

3. Echanges écrits sur le *chat* du Rézo : les apprenants se connectent sur le *chat* du Rézo. Puis, par binômes (différents de ceux de l'étape précédente), ils échangent entre eux sur la base des listes de questions qu'ils ont établies et s'interrogent mutuellement à tour de rôle sur leur identité, leurs goûts, leur personnalité, etc. en utilisant l'interrogation directe et indirecte. Chacun note les réponses données par l'autre.

4. Reprise individuelle : à la suite du *chat* (ou après la fin de la séance si le temps manque), les apprenants rédigent chacun un compte-rendu de leurs échanges et publient un petit portrait de leur interlocuteur sur le Rézo Lumière (par exemple dans le forum de groupe ou en commentaire sur la page du groupe).

Remarques

Pourquoi cette tâche ? Cette tâche permet aux apprenants de découvrir leurs camarades de classe ; elle leur donne également l'occasion de prendre en main l'outil de clavardage du Rézo dès le début du semestre et de pratiquer l'interaction écrite synchrone en français. Elle demande enfin qu'ils sachent retranscrire les informations échangées lors du *chat* dans un texte cohérent et rédigé.

⁵⁴ Quelques exemples... 1) <http://2kindsofpeople.tumblr.com/post/128625709546> : est-ce que vous préférez lire un livre papier, ou sur une tablette ? // 2) <http://2kindsofpeople.tumblr.com/post/148071757581> : faites-vous ou non partie des utilisateurs de Pokémon Go ? // 3) <http://2kindsofpeople.tumblr.com/post/127791495841> : êtes-vous plutôt du genre à prendre des précautions et à mettre de la crème solaire, ou bien préférez-vous profiter du soleil quitte à mettre un gel apaisant pour calmer les brûlures après coup ? etc.

Tâche 2 : Proposer un programme de visite à Lyon

Aperçu général de la tâche

Niveau : B1

Cours : Production écrite 2

Intégration dans le curriculum : voir tableau ci-dessus

Durée : une séance (1h45) + échanges en ligne

Type de tâche : présentation ou échange d'informations, prise de décision, création

Type de production : description, injonction

Description succincte : par petits groupes, les apprenants proposent aux nouveaux arrivants des parcours de visite à travers les différents quartiers de Lyon.

Matériel requis : ordinateurs avec accès à Internet (ou matériel de documentation précis), plan de Lyon

Objectifs

⇒ **Publicités / programme de visite d'une ville / tract ou programme politique**

Objectifs communicatifs : être capable de s'orienter et de lire un plan, de présenter un lieu, de faire des propositions, de discuter et avec d'autres pour parvenir à un accord, de formuler des recommandations

Objectifs linguistiques

- *Grammaire* : la condition, les verbes à tournures impersonnelles, l'impératif, les structures du conseil, la durée, etc. : voir [http://www.netvibes.com/rezocief3#Outils de la langue](http://www.netvibes.com/rezocief3#Outils_de_la_langue)
- *Lexique* : les transports, les activités de loisir et de détente, la ville, etc. : voir <http://www.netvibes.com/rezocief3#Lexique>

Objectifs socio-culturels : savoir négocier et prendre une décision collective

Proposition de déroulement

1. Remue-méninges collectif : les apprenants réfléchissent aux endroits emblématiques de Lyon qu'il faut visiter pour découvrir la ville et dressent ensemble une liste de lieux incontournables. Ils les situent sur un plan de Lyon et définissent ensemble le principe de leurs parcours : s'agit-il de parcours au sein d'un quartier spécifique de Lyon, ou bien d'un parcours thématique, par exemple ? Puis ils forment des groupes.

2. Recherche d'informations : chaque petit groupe choisit 4 ou 5 lieux-clés pour son parcours et rassemble des informations sur ces endroits. Les apprenants réfléchissent également à l'ordre dans lequel ils proposent de les visiter, définissent le trajet à emprunter, proposent des moyens de transport, calculent les coûts, etc.

3. Production écrite : les apprenants de chaque groupe rédigent collectivement le texte de leur programme de visite. Ils indiquent notamment le titre du parcours, le point de départ et le point d'arrivée, décrivent les diverses étapes du parcours et à quoi correspond chaque endroit, pourquoi ils ont sélectionné ces lieux, ce qu'on peut y faire, les horaires d'ouverture si nécessaire, la durée estimée des visites et du parcours, les moyens de transport recommandés, etc.

4. Mise en forme et publication : si le temps le permet, les apprenants peuvent mettre en forme leur proposition de parcours en y intégrant des images, des vidéos ou des liens hypertexte de leur choix ; sinon, ils terminent le travail à la maison. A la fin de la tâche, chaque groupe doit pouvoir partager un programme de visite avec les membres du Rézo dans un billet de blog ou sur le forum du groupe (dans un premier temps, pour permettre une correction). Une fois retravaillés, les parcours de visite conçus par les apprenants peuvent être mis à disposition de tous les membres du Rézo Lumière sous l'onglet « Bons plans », afin que ceux qui cherchent des idées de visites puissent les consulter.

Remarques

Pourquoi cette tâche ? Les apprenants ont l'occasion à la fois de travailler en groupe, de découvrir certains endroits de Lyon qu'ils ne connaissent pas encore ou de faire partager aux autres leurs découvertes, et de contribuer à enrichir les contenus proposés aux membres du Rézo Lumière, notamment les futurs étudiants du CIEF. On peut également imaginer que ces parcours soient « testés » dans le cadre de cours optionnels comme « *Vie de quartiers* », et qu'ils fassent alors l'objet de commentaires ou de conseils supplémentaires.

Tâche 3 : Concevoir une publicité pour le Rézo Lumière

Aperçu général de la tâche

Niveau : B1

Cours : Production écrite 2

Intégration dans le curriculum : voir tableau ci-dessus

Durée : une séance (1h45) + création du support en ligne

Type de tâche : présentation ou échange d'information, prise de décision, création

Type de production : argumentation, description, création

Description succincte : les apprenants explorent le Rézo et conçoivent une publicité destinée à le faire connaître et à le promouvoir auprès de ceux qui ne le connaissent pas encore.

Matériel requis : ordinateurs

Objectifs

⇒ **Publicités / programme de visite d'une ville / tract ou programme politique**

Objectifs communicatifs : être capable de décrire un outil, de présenter une information de façon claire et synthétique, d'argumenter, de convaincre à la façon des publicitaires

Objectifs linguistiques

- *Grammaire :* le conditionnel présent, le futur simple et le futur proche, l'impératif et les pronoms COD et COI, etc. : voir http://www.netvibes.com/rezocief3#Outils_de_la_langue
- *Lexique :* l'informatique, la pub, etc. : voir <http://www.netvibes.com/rezocief3#Lexique>

Objectifs socio-culturels : maîtriser les codes du tract/affiche publicitaire, savoir faire la publicité d'un site

Proposition de déroulement

1. Remue-ménages collectif : les apprenants parlent de ce qu'ils aiment (et aiment moins) sur le Rézo Lumière et font une liste de points positifs (utilisation, contenus, etc.). L'enseignant explique le principe de la séance : il s'agit d'imaginer une publicité destinée à convaincre ceux qui ne connaissent pas le Rézo de le rejoindre.

2. Analyse d'une publicité : en comparant plusieurs exemples d'affiches publicitaires plus ou moins réussies, les apprenants déterminent celles qui sont les plus convaincantes, identifient les bonnes et les mauvaises idées et notent les conseils à suivre pour réaliser une publicité efficace⁵⁵.

3. Production écrite : par deux ou trois, les apprenants définissent une cible publicitaire (destinataires possibles : apprenants du CIEF, profs, étudiants de Lyon 2, associations étudiantes de Lyon 2, etc.), réfléchissent aux informations et au message qu'ils souhaitent faire passer, imaginent une affiche publicitaire et en rédigent le texte (slogan, phrases accrocheuses, informations importantes à transmettre, etc.).

4. Mise en page et publication : si le temps et le matériel à disposition le permettent, les apprenants préparent leur affiche (présentation, illustrations...) pendant la fin de la séance ; sinon, ils terminent le travail chez eux. A la fin de la tâche, chaque groupe doit poster son affiche publicitaire dans le groupe de la classe sur le Rézo.

5. Vote : Une fois toutes les affiches publiées, on peut organiser un vote des membres du Rézo pour désigner la publicité la plus convaincante : celle qui recueille le plus de suffrages peut par exemple être placée sur la page d'accueil du Rézo, affichée en salle d'Animation, ou bien encore être intégrée aux dossiers de pré-rentree distribués aux nouveaux étudiants.

Remarques

Pourquoi cette tâche ? Les apprenants conçoivent une publicité pour quelque chose qu'ils connaissent bien et qui fait partie de leur vie d'étudiants au CIEF ; leur travail a en plus une réelle utilité, puisqu'il peut servir de base pour faire connaître le Rézo Lumière au sein du CIEF ou à l'extérieur.

⁵⁵L'enseignant trouvera sans problème différents types d'affiches (notamment celles des associations et manifestations étudiantes) sur les nombreux panneaux d'affichage de l'Université ; à défaut, il est possible de constituer un corpus de quelques affiches en cherchant sur Internet, ou d'utiliser par exemple les affiches publicitaires conçues par TV5Monde : <http://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner.tv5monde.com/files/asset/document/semprsse2013-6-tousprogrammes-tv5monde-programme-en-tous-genres.pdf>.

Tâche 4 : Raconter un choc culturel qu'on a vécu

Aperçu général de la tâche

Niveau : B1

Cours : Production écrite 1

Intégration dans le curriculum : voir tableau ci-dessus

Durée : une séance (1h45)

Type de tâche : présentation ou échange d'informations

Type de production : narration, description

Description succincte : Les apprenants racontent une ou plusieurs expérience(s) interculturelle(s) drôle(s), surprenante(s), déstabilisante(s) ou choquante(s) qu'ils ont vécue(s) lors d'un voyage ou d'un séjour plus long à l'étranger, et la partagent avec les membres du Rézo.

Matériel requis : aucun

Objectifs

⇒ **Récits courts au passé**

Objectifs communicatifs : être capable de parler de soi et de son ressenti, de raconter une expérience vécue, de décrire ses émotions

Objectifs linguistiques

- **Grammaire** : les temps du récit au passé, le comparatif et le superlatif, les marqueurs de temps, etc. : voir http://www.netvibes.com/rezocief3#Outils_de_la_langue
- **Lexique** : les émotions, etc. : voir <http://www.netvibes.com/rezocief3#Lexique>

Objectifs socio-culturels : raconter une anecdote interculturelle, découvrir quelques pratiques culturelles françaises et étrangères, faire connaître sa culture

Proposition de déroulement

1. Remue-méninges collectif : les apprenants échangent à l'oral et citent la chose qui les a le plus surpris (positivement ou négativement) lorsqu'ils sont arrivés en France.

2. Analyse de récits : à partir de la lecture d'exemples⁵⁶ de chocs ou de surprises liées à des différences culturelles, les apprenants réfléchissent à ce qui peut surprendre dans un pays étranger et établissent des catégories (par exemple : nourriture et repas, rapport au temps et ponctualité, politesse, rôles sociaux, etc.).

3. Production écrite : individuellement, chaque apprenant rédige un texte dans lequel il/elle raconte une ou plusieurs expériences culturelles déstabilisantes vécues en France ou ailleurs, lors d'un voyage ou d'un séjour plus long dans un pays étranger. L'apprenant peut également faire comprendre aux autres pourquoi il/elle a été surpris(e) ou choqué(e) en expliquant comment les choses se passent dans son pays d'origine.

4. Publication et échanges en ligne : les apprenants publient leurs textes dans un billet de blog et sont invités ensuite à lire et à commenter les billets des autres en rebondissant sur leur propre vécu.

Remarques

Pourquoi cette tâche ? Les apprenants travaillent sur l'anecdote et le récit, et mettent en commun leurs surprises culturelles, bonnes ou mauvaises. Ils découvrent la façon dont une même réalité peut être interprétée différemment selon son bagage personnel, apprennent des expériences des autres, et développent ensemble leurs compétences interculturelles.

Les productions des apprenants peuvent être intégrées au projet « Livret interculturel de voyage(s) » présenté plus loin⁵⁷.

⁵⁶L'enseignant peut par exemple trouver quelques idées de documents authentiques sur les sites suivants : 1) <http://www.decouvertmonde.com/culture-chinoise-en-40-points> : les différences culturelles constatées et surprises d'une Française en Chine / 2) <http://nina-brasil.over-blog.com/article-je-suis-de-retour-111484615.html> : les différences culturelles entre le Brésil et la France vues par une Française / 3) <http://projetsclasseflorian.blogspot.fr/2013/07/normal-0-21-false-false-false-fr-ja-x.html> : plusieurs chocs culturels d'une Japonaise en France. Par ailleurs, on trouve sur le Rézo Lumière quelques témoignages du même genre, notamment en cherchant le mot-clé « billet d'humeur » dans les billets de blog publiés.

⁵⁷ Voir Partie 4, III.2.1.

Tâche 5 : Participer à un débat d'opinions sur un forum

Aperçu général de la tâche

Niveau : B1

Cours : Production écrite 2

Intégration dans le curriculum : voir tableau-ci-dessus

Durée : une séance (1h45) + échanges en ligne

Type de tâche : présentation ou échange d'informations, expression ou échange d'opinions

Type de production : argumentation, dialogue

Description succincte : les apprenants donnent leur opinion sur des questions de société et débattent sur un forum avec les autres membres du Rézo.

Matériel requis : salle informatique (au minimum, plusieurs ordinateurs pour la classe)

Objectifs

- ⇒ **Présenter plusieurs arguments dans un texte structuré de type « Pour /contre »**
- ⇒ **Intervenir sur un forum : objecter, présenter ses arguments**

Objectifs communicatifs : être capable de poser des questions, de donner son avis, de développer une argumentation, de justifier, de réagir à ce que dit quelqu'un d'autre

Objectifs linguistiques

- **Grammaire** : l'interrogation directe et indirecte, la cause, la conséquence, le but, les articulateurs de discours, l'opposition et la concession, l'indicatif et le subjonctif, etc. : voir http://www.netvibes.com/rezocief3#Outils_de_la_langue
- **Lexique** : voir <http://www.netvibes.com/rezocief3#Lexique>

Objectifs socio-culturels : savoir donner son avis, respecter la politesse et les règles de débat sur un forum

Proposition de déroulement

1. Remue-méninges collectif : l'enseignant choisit un thème (par ex. : l'ouverture des magasins le dimanche) et interroge les apprenants: comment cela se passe-t-il dans leurs pays respectifs ? Sont-ils pour ou contre ? Pourquoi ? Les apprenants réagissent et l'enseignant classe les arguments au tableau.

2. Lecture et analyse d'un exemple : par petits groupes, les apprenants se rendent sur un forum et consultent les avis des internautes sur le sujet⁵⁸. Ils identifient les arguments en faveur et les arguments contre puis mettent en commun.

3. Production écrite : Les apprenants choisissent à leur tour un sujet sur lequel ils ont un avis et aimeraient connaître l'opinion des autres et lancent une discussion sur le forum général du Rézo Lumière, en n'oubliant pas d'appeler les membres du Rézo à réagir et à donner leur avis sur la question. Plusieurs options possibles :

- imposer 4 ou 5 thèmes, plusieurs apprenants se voient attribuer un même sujet et doivent donner leur avis sur la question : *aucune discussion ne reste sans réponse, mais l'exercice est très directif.*
- laisser chaque apprenant choisir un sujet dans une liste que l'enseignant propose et donner son avis : *la méthode est moins directive, mais reste très cadrée. A réserver aux groupes peu inventifs ?*
- laisser les apprenants imaginer individuellement un sujet (qui peut être sérieux ou loufoque) et lancer une discussion sans donner leur avis personnel : *l'exercice consiste ici à lire les sujets des autres et à y réagir.*

4. Echanges en ligne, en fin de séance et après le cours : selon l'option retenue, les apprenants consultent les sujets postés par leurs camarades et réagissent, ils répondent aussi à ceux qui laissent une opinion sur les discussions qu'ils ont eux-mêmes amorcées et sur lesquelles ils jouent le rôle de « modérateur ».

Remarques

Pourquoi cette tâche ? Les étudiants apprennent à animer une discussion, à défendre publiquement leur opinion et à argumenter sur un forum où ils interagissent à l'écrit selon différentes modalités.

⁵⁸ Les apprenants peuvent visiter la page « Pour ou contre l'ouverture des commerces le dimanche ? », sur le forum de l'Intern@ute : <http://www.linternaute.com/actualite/temoignage/appelatemoin/1061/pour-ou-contre-l-ouverture-des-commerces-le-dimanche/> et consulter les différents avis. Un exemple d'avis POUR : <http://www.linternaute.com/actualite/temoignage/temoignage/266564/pour/> // Un exemple d'avis CONTRE : <http://www.linternaute.com/actualite/temoignage/temoignage/264903/vivre-en-decale-avec-les-autres/>.

Tâche 6 : Parler d'un phénomène actuel de son pays

Aperçu général de la tâche

Niveau : B1

Cours : Production écrite 1

Intégration dans le curriculum : voir tableau ci-dessus

Durée : une séance (1h45) + échanges en ligne

Type de tâche : présentation ou échange d'informations

Type de production : description, explication, dialogue

Description succincte : à travers l'analyse de données chiffrées concernant un fait de société, les apprenants comparent la façon dont les choses se passent en France et dans d'autres pays et discutent des points communs ou des différences.

Matériel requis : salle informatique

Objectifs

⇒ **Commenter des données chiffrées concernant un phénomène actuel**

Objectifs communicatifs : être capable de lire et de présenter des données chiffrées, de commenter et de donner son avis sur un phénomène

Objectifs linguistiques

- *Grammaire* : le comparatif et le superlatif, les pronoms et adjectifs indéfinis, etc. : voir http://www.netvibes.com/rezocief3#Outils_de_la_langue
- *Lexique* : voir <http://www.netvibes.com/rezocief3#Lexique>

Objectifs socio-culturels : savoir analyser des données, découvrir des phénomènes actuels dans d'autres pays

Proposition de déroulement

1. Remue-méninges collectif : l'enseignant(e) interroge à l'oral les apprenants sur leur vision de la France sur un thème particulier, et pour lequel il/elle dispose par ailleurs de données chiffrées (par exemple : les Français et la cigarette, la parité au travail en France, les moyens de transport préférés des Français...cf. note suivante).

2. Analyse de données chiffrées : par deux, les apprenants prennent connaissance de données chiffrées sur le sujet choisi⁵⁹ et rédigent un court paragraphe en comparant les diverses informations entre elles d'une part, et avec leurs idées de départ formulées lors du remue-méninges d'autre part.

3. Recherche d'informations : chaque apprenant recherche ensuite individuellement des informations (chiffrées) sur le même sujet, mais cette fois-ci concernant son pays.

4. Production écrite et publication : sur la base des informations recueillies pendant la phase de recherche, chaque apprenant rédige un billet de blog dans lequel il compare son pays et la France concernant le phénomène étudié. Les apprenants sont ensuite invités à aller lire les billets des autres et à les commenter en donnant leur avis.

Remarques

Pourquoi cette tâche ? Les apprenants manient les outils de la comparaison, apprennent à décrire des données chiffrées et découvrent en même temps la façon dont certaines choses se passent en France, mais aussi dans plusieurs autres pays du monde. La tâche a donc aussi une dimension de découverte culturelle, plus ou moins grande selon le sujet choisi.

⁵⁹ Voici quelques propositions correspondant à l'exemple donné ici lors de la phase « remue-méninges » :

Les Français et la cigarette, sur https://www.espacevap.com/_t/7201/images/infographies/infographie-francais-tabac-cigarette-electronique-espacevap-mini.jpg

La parité au travail en France, sur http://s2.lemde.fr/image/2013/07/03/1000x0/3441363_5_c3d6_les-chiffres-cles-2012-de-l-egalite-entre_18ffd809b80811caf4b314bae09fd23f.jpg

Les moyens de transport préférés des Français, sur <http://www.entreprendre.fr/visus/resultats-sondage-kelbillet.png>.

Tâche 7 : Partager des conseils avec les autres

Aperçu général de la tâche

Niveau : B1

Cours : Production écrite 2

Intégration dans le curriculum : voir tableau ci-dessus

Durée : une séance (1h45)

Type de tâche : présentation ou échange d'informations

Type de production : injonction, argumentation

Description succincte : les apprenants partagent des conseils sur divers sujets avec les autres membres du Rézo Lumière.

Matériel requis : salle informatique

Objectifs

⇒ **Écrits interactifs : participer à un forum (à un chat, à un échange de courriels) pour demander et donner des conseils**

Objectifs communicatifs : être capable de donner des conseils, de demander conseil, de faire des propositions, de suggérer ou de recommander

Objectifs linguistiques

- **Grammaire** : l'impératif, le conditionnel présent, l'expression de l'hypothèse, etc. : voir http://www.netvibes.com/rezocief3#Outils_de_la_langue
- **Lexique** : voir <http://www.netvibes.com/rezocief3#Lexique>

Objectifs socio-culturels : savoir demander et donner des conseils avec politesse

Proposition de déroulement

1. Remue-méninges collectif : les apprenants réfléchissent ensemble aux conseils qu'ils donneraient à quelqu'un qui voudrait apprendre une langue étrangère.

2. Lecture et débat : en classe entière, les apprenants lisent une liste de conseils pour apprendre une langue étrangère⁶⁰, puis ils échangent par binômes pour choisir les cinq conseils les plus pertinents selon eux.

3. Production écrite en binômes : par deux, sur le modèle de l'article étudié précédemment, les apprenants rédigent une liste de cinq conseils aux nouveaux étudiants pour réussir au CIEF et la partagent sur le Rézo dans le forum de groupe.

4. Production écrite individuelle : individuellement, les apprenants réfléchissent ensuite à une chose qu'ils aimeraient faire / apprendre / apprendre à faire (par exemple rencontrer plus de Français pour progresser en discutant, apprendre à jouer d'un instrument sans suivre de cours, impressionner quelqu'un qui ne les remarque pas, passer un weekend à Marseille, etc.). Ils postent chacun un message sur le forum général du Rézo pour présenter leur situation et leur souhait et demander des conseils aux autres membres sur ce sujet particulier.

5. Interactions écrites : à la fin de la séance (et après le cours en fonction des consignes données par l'enseignant), les apprenants vont lire les messages de demande d'aide postés par les autres et y répondent en leur donnant des conseils en s'inspirant pour la forme des modèles étudiés pendant le cours, et en utilisant notamment le conditionnel présent et les expressions de l'hypothèse.

Remarques

Pourquoi cette tâche ? Cette tâche permet aux apprenants de travailler sur les suggestions et sur le conseil, mais aussi d'échanger avec d'autres membres du Rézo pour rassembler des renseignements et des idées utiles pour leur vie quotidienne : l'accent est mis sur l'interaction écrite et sur l'entraide.

⁶⁰ Voir par exemple l'article suivant : http://www.huffingtonpost.fr/antoine-gentil/10-conseils-apprentissage-langue-etrangere_b_4821426.html.

Tâche 8 : Raconter un conte traditionnel de son pays

Aperçu général de la tâche

Niveau : B1

Cours : Production écrite 1

Intégration dans le curriculum : voir tableau ci-dessus

Durée : une séance (1h45) + fin de la rédaction et lectures en ligne

Type de tâche : présentation ou échange d'information, création

Type de production : narration, poétique

Description succincte : Les apprenants font découvrir leur culture aux membres du Rézo en leur racontant un conte traditionnel de leur pays.

Matériel requis : salle informatique

Objectifs

⇒ **Récits au passé plus complexes**

Objectifs communicatifs : être capable de raconter une histoire à l'écrit, de faire un récit en utilisant les temps appropriés

Objectifs linguistiques

- *Grammaire* : les temps du récit (imparfait et passé composé), l'accord du participe passé, la comparaison, etc. : voir http://www.netvibes.com/rezocief3#Outils_de_la_langue
- *Lexique* : voir <http://www.netvibes.com/rezocief3#Lexique>

Objectifs socio-culturels : découvrir des contes du monde, savoir identifier la morale d'une histoire

Proposition de déroulement

1. Remue-méninges collectif : l'enseignant interroge les apprenants sur le conte : de quoi s'agit-il, quelles sont ses caractéristiques, peuvent-ils citer des contes qu'ils connaissent ?

2. Analyse d'un conte : les apprenants lisent ensemble un conte assez bref⁶¹, puis échangent à l'oral sur les personnages, l'histoire et la morale avec l'aide de l'enseignant.

3. Recherche et production écrite individuelles : chaque apprenant réfléchit ensuite à un conte de son pays qu'il/elle aimerait faire découvrir aux membres du Rézo, cherche des informations sur Internet si besoin, et en rédige une version personnelle en français.

4. Publication et échanges : les contes sont publiés sur le Rézo, les apprenants sont invités à aller lire les contes proposés par les autres et à commenter l'histoire ou à en retrouver le message ou la morale.

Remarques

Pourquoi cette tâche ? Les apprenants travaillent les temps du récit, les connecteurs logiques et la structure du texte. Leur créativité est également sollicitée sans pour autant qu'ils n'aient à inventer totalement une histoire (sauf variante), et ils découvrent des contes de pays variés.

Remarque : Si plusieurs groupes d'apprenants dans des classes différentes réalisent la tâche, un groupe spécial peut être créé sur le Rézo pour partager les contes plus largement.

Alternativement, on peut aussi demander aux apprenants de reprendre un conte connu et de le réécrire en le transposant dans leur pays... ou bien même d'inventer un conte à plusieurs.

⁶¹ De nombreux contes en français sont accessibles sur ce site : <http://touslescontes.com/biblio/payscontes2.php?pays=1> ou ici : <http://www.conte-moi.net/contes/recherche-avancee>. « Les sept corbeaux » par exemple est un conte assez court : <http://www.conte-moi.net/contes/sept-corbeaux>.

Tâche 9 : Débattre et voter au sujet d'affiches publicitaires

Aperçu général de la tâche

Niveau : B1

Cours : Production écrite 2

Intégration dans le curriculum : voir tableau ci-dessus

Durée : une séance (1h45) + échanges en ligne

Type de tâche : présentation ou échange d'informations, expression ou échange d'opinion

Type de production : description explication, argumentation, dialogue

Description succincte : les apprenants parlent d'un thème de société en étudiant des affiches publicitaires et débattent pour déterminer la campagne qu'ils jugent la plus efficace.

Matériel requis : accès à Internet, au minimum un ordinateur et un rétroprojecteur pour la classe

Objectifs

⇒ **Présenter un document iconographique : construire un texte pour donner les sources, décrire l'image et en reformuler le message**

Objectifs communicatifs : être capable de décrire un document iconographique, d'identifier et d'expliquer un message dans une affiche publicitaire, d'argumenter, de justifier un choix

Objectifs linguistiques

- *Grammaire* : le comparatif et le superlatif, la cause et la conséquence, le but, les connecteurs argumentatifs, etc. voir [http://www.netvibes.com/rezocief3#Outils de la langue](http://www.netvibes.com/rezocief3#Outils_de_la_langue)
- *Lexique* : selon le thème retenu : voir <http://www.netvibes.com/rezocief3#Lexique>

Objectifs socio-culturels : maîtriser les codes de la publicité

Proposition de déroulement

1. Remue-méninges collectif : les apprenants s'expriment sur ce qui fait selon eux une bonne publicité, l'enseignant note les différents critères évoqués.

2. Réflexion et analyse : l'enseignant propose aux apprenants une sélection d'affiches publicitaires⁶². Par petits groupes, les apprenants discutent et choisissent l'affiche qu'ils trouvent la plus réussie, puis justifient leur choix à l'oral lors de la mise en commun.

3. Production écrite : l'enseignant propose une nouvelle liste d'affiches⁶³. Chaque apprenant sélectionne dans la liste une affiche en particulier qui lui parle plus ou qu'il trouve plus convaincante que les autres, puis rédige un petit texte pour la présenter et justifier son choix : il/elle décrit l'affiche, en explicite le message, argumente en donnant les raisons pour lesquelles il s'agit d'une bonne affiche de son point de vue, etc.

4. Publication et vote : les apprenants postent chacun leur présentation d'affiche dans un billet de blog, puis sont invités à aller consulter les affiches choisies par les autres et à commenter en expliquant s'ils sont d'accord ou non avec eux, s'ils trouvent l'affiche convaincante ou pas, et pourquoi. Sur une période indiquée par l'enseignant, chacun vote ensuite pour l'explication la plus convaincante (interdiction de voter pour « son » affiche !) sur le forum du groupe en expliquant son choix par une phrase.

Remarques

Pourquoi cette tâche ? Les apprenants doivent échanger, argumenter et négocier à l'écrit pour déterminer l'affiche qui est la mieux présentée et défendue. Ce faisant, ils travaillent l'argumentation et l'interaction écrite.

⁶² Deux possibilités (à alterner entre les phases 2 et 3 de la tâche) :

- proposer une sélection d'affiches sur un thème précis (par exemple la protection de l'environnement, en piochant des affiches sur l'un des sites suivants : 1. <http://www.tuxboard.com/affiches-publicitaires-chocs-protection-environnement/>, 2. <http://www.publiz.net/2012/07/05/75-publicites-pour-la-protection-de-notre-planete-et-de-lenvironnement/>, 3. <http://soocurious.com/fr/35-affiches-creatives-et-poignantes-de-la-wwf-qui-vous-plongeront-au-coeur-de-leur-combat-pour-la-planete/>

- proposer des affiches sans thème commun mais originales, en demandant de choisir la plus drôle ou la plus efficace, par exemple parmi celles proposées ici : <http://www.marevueweb.com/inspiration-design-graphique/33-affiches-publicitaires-creatives/>.

⁶³ Idem – voir note précédente.

2. Propositions de projets ou suites de tâches

Dans le Guide du Rézo Lumière, quelques suggestions sont également faites pour permettre une séquence de travail plus longue sur l'écrit en appui sur le site, avec des pistes pour sortir de la logique de classe et faire travailler ensemble les apprenants de divers niveau et/ou de diverses classes à des productions utiles et pertinentes pour l'ensemble des membres du Rézo. Les propositions sont basées sur la pédagogie de projet présentée plus haut. Toutefois, étant donné l'aspect chronophage des projets et la complexité qu'impliquent leur réalisation sur un semestre, les projets évoqués ici peuvent aussi être découpés en une suite de tâches scénarisées à réaliser progressivement, et dont les productions s'ajouteraient les unes aux autres au fur et à mesure que les semestres passent pour contribuer à enrichir les contenus proposés sur le Rézo.

Les propositions formulées ci-dessous restent très succinctes et suggèrent simplement aux enseignants des pistes de réflexion dont ils peuvent se saisir pour programmer un travail de long-terme sur un ou plusieurs semestre(s). En effet, certaines des propositions s'inscrivent dans le cadre de cours optionnels (« Vie étudiante », « Vie de quartier », etc.) dont les contenus peuvent sensiblement varier d'un semestre à l'autre en fonction des enseignants et de leurs préférences ou compétences personnelles. Par ailleurs, un projet est censé être négocié avec les apprenants. Il semblait donc peu opportun de proposer un déroulement précis avec plusieurs tâches pré-décidées, qui n'aurait de toute façon pas pu correspondre aux projets concrets imaginés par les acteurs, et j'ai préféré suggérer des pistes autour desquelles il s'agit de repenser l'articulation des objectifs de cours. La mise en place d'un projet avec et sur le Rézo demande un investissement important, mais cela peut permettre d'arriver à un résultat qui est utile à tous, apprenants comme membres du Rézo et institution du CIEF.

2.1. Projets inter-niveaux

A travers le travail réalisé en cours, les tâches en lien avec le Rézo et les contributions « sociales » de chacun, les apprenants de différents niveaux peuvent être impliqués dans la conception de plusieurs supports multimédia qui pourraient être diffusés sur le Rézo et mis à la disposition de tous les membres. L'idée serait de proposer sur le Rézo un accès facile à des informations utiles régulièrement mises à jour et susceptibles d'intéresser les membres, en demandant aux apprenants eux-mêmes de faire les recherches et de produire les contenus.

(1) Créer un « guide des Lyonnais d'adoption » : ce guide (qui pourrait s'inspirer de ce qui est fait à Lyon avec « Le Petit Paumé ») pourrait rassembler des astuces étudiantes et des conseils pour profiter du séjour à Lyon, et permettrait de mêler dans un même support des travaux réalisés en cours (cours de production écrite, cf. ci-dessous, mais aussi cours optionnel

« Vie de quartier » par exemple) et des photos ou productions liées aux activités réalisées avec le Service Animation. Il pourrait contenir des présentations (objectives ou subjectives) des lieux d'intérêt et des différents quartiers de Lyon (tâches 1 et 3 niveau A1), des conseils de visite (tâche 2 niveau B1), des critiques de restaurants ou de spectacles, des récits de visite et de sorties, des rappels sur l'histoire de Lyon, etc. Il faudrait que les contenus exacts soient définis en amont, et que les enseignants informent les étudiants des différents niveaux concernés des « briques » dont ils sont responsables et de la façon dont leurs travaux pourraient s'insérer dans le guide.

(2) Proposer un « livret interculturel de voyage(s) » : ce document pourrait rassembler tous les contenus publiés par les membres en rapport avec le voyage (voyage physique, voyage intérieur au sens de découverte culturelle) et la rencontre des cultures : des conseils de voyage dans différents pays du monde (tâche 5 niveau A1), des présentations de leurs villes (ou pays) d'origine par les apprenants, des biographies de personnages célèbres venus des pays des apprenants (tâche 4 niveau A2), des portraits de voyageurs (tâche 1 niveau B2), des recettes de cuisine de plats du monde (tâche 4 niveau A1), des informations sur le climat et sur les traditions et cultures locales, des conseils de choses à voir et à visiter dans les villes des apprenants, mais aussi des présentations de chansons ou de films des pays, des photos publiées par les apprenants, etc. Il pourrait constituer, en quelque sorte, un prolongement et un enrichissement de la « carte des membres » qui se trouve actuellement sur la page d'accueil du site (cf. Annexe 4).

2.2. Projets par niveaux et par cours

Comme pour les propositions d'exploitation inter-niveaux, il s'agirait de proposer des projets impliquant plusieurs classes d'apprenants différents dans une réalisation commune. Ici, les projets pourraient être développés dans le cadre de cours spécifiques, par exemple « Vie étudiante » pour le premier et « Vie de quartier » pour le second : ces cours, optionnels, sont proposés aux apprenants dans le cadre des programmes de niveau B1⁶⁴. Les membres du Rézo pourraient être consultés et invités à se prononcer sur les interlocuteurs à interroger (par sondage, dans une discussion sur le forum général), les productions intermédiaires (textes, vidéos, etc.) pourraient faire l'objet d'une socialisation sur le Rézo, et le produit final (livret ou

⁶⁴ Pour ne pas occuper toutes les heures de cours à ce seul objectif, les projets suggérés pourraient être découpés en phases et en tâches relativement indépendantes les unes des autres, soit sur plusieurs semestres (par exemple : les étudiants du semestre 1 rédigent des fiches de présentation, les étudiants du semestre 2 réalisent des interviews, etc. jusqu'à arriver au produit fini), soit de façon transversale (chaque semestre, les apprenants réalisent les interviews, les fiches, la mise en page, etc. pour un nombre donné d'associations / de formations).

guide multimédia intégralement conçu par des étudiants) pourrait être mis à disposition des membres et de tous les internautes sur le site afin d'enrichir les contenus proposés sur le Rézo.

(1) Concevoir un guide des études à Lyon 2 (et en France) : lors de l'enquête, les apprenants ont exprimé le désir de pouvoir trouver sur le Rézo plus d'informations sur les études universitaires en France, et en particulier à Lyon 2. Pour répondre à ce besoin, une partie des séances de certains cours pourrait donc être consacrée à la recherche, la sélection et la mise en forme d'informations à ce sujet par les apprenants eux-mêmes, qui travailleraient alors la langue, mais aussi les activités langagières et les genres textuels (au sens large) correspondant aux programmes de leur niveau dans un projet particulièrement porteur de sens pour eux. Avec leurs enseignants, ils pourraient ainsi préparer un guide des études en France, et plus particulièrement à l'Université Lyon 2 : ce document pourrait par exemple contenir une présentation du système des études supérieures en France, une présentation des études universitaires, une description des études possibles à Lyon 2, des fiches sur différents cursus et leurs débouchés, des interviews d'étudiants de différentes filières, des entretiens avec des professeurs ou des membres de l'université portant sur les critères d'entrée dans une filière, les exigences, les méthodes de travail, des interviews avec les différents services de l'Université (personnel du Crous, du Restaurant Universitaire, du Service des sports, etc.), des retours et impressions d'étudiants étrangers qui sont passés par le CIEF et sont désormais inscrits dans différents cursus, etc. L'ensemble pourrait constituer une source d'informations simples mais pertinentes pour les apprenants qui souhaitent poursuivre leurs études en France après leur passage au CIEF – et ils sont nombreux parmi les étudiants accueillis chaque semestre par l'institution.

(2) Proposer un livret d'information sur les associations lyonnaises : à en croire les enseignants, de nombreux apprenants du CIEF se plaignent de ne pas côtoyer assez les Français en général, et les étudiants français en particulier. Beaucoup regrettent aussi de ne découvrir qu'en fin de séjour l'existence d'associations qui pourraient leur permettre de faire des rencontres tout en développant leurs engagements et leurs passions pour le sport, la musique, la photographie, ou autre. Il pourrait donc être intéressant de faire concevoir par les apprenants eux-mêmes un guide des associations lyonnaises qui pourraient les intéresser à divers titres, en axant particulièrement sur les associations étudiantes et leurs propositions. Comme pour le projet précédent, les types d'associations auprès desquelles les apprenants iraient enquêter pourraient être définis en accord avec les membres du Rézo, afin que le contenu du guide corresponde le plus possible aux besoins et aux attentes de ceux-ci. Le guide à construire progressivement pourrait contenir des présentations d'associations (but, emplacement, actions, contacts et conditions d'adhésion, conseils et informations pratiques),

des interviews avec leurs responsables, des fiches thématiques pour retrouver une association en fonction d'un centre d'intérêt, des témoignages de certains de leurs membres (en particulier des étudiants du CIEF qui en feraient partie), etc. L'ensemble pourrait constituer une aide pratique pour les étudiants étrangers qui arrivent à Lyon et souhaitent pratiquer une activité, s'engager pour une cause ou trouver des espaces de socialisation en dehors du cadre du CIEF.

En plus des tâches et projets relevant du pédagogique, des activités permettant de travailler l'écrit en dehors des cours (et sans lien avec eux) gagneraient également à être proposées sur le Rézo.

3. Recommandations pour soutenir l'apprentissage non formel de l'écrit

Si le Rézo Lumière a été développé au CIEF, c'est avant tout pour enrichir et diversifier les situations de contact avec la langue française, notamment à l'écrit : pour son concepteur, les échanges sociaux qui peuvent se dérouler sur le Rézo sont, eux aussi, au service de la pédagogie et des apprentissages (Grassin, 2015). Et l'une des forces du Rézo Lumière, comme d'autres réseaux socio-pédagogiques dédiés à l'apprentissage d'une langue du même type, est justement de favoriser « l'apprenance » en démultipliant les occasions de contact avec la langue et les situations potentielles d'apprentissage (Cordina, 2012, n. p.). La notion d'apprenance est définie par Carré comme « un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Carré, 2000, p. 9). En complément des propositions pédagogiques, qui correspondent à des situations d'apprentissage formelles, le Rézo offre en effet un espace propice aux autres types d'apprentissage, puisque des pratiques langagières non formelles peuvent s'y développer, qu'il s'agit d'encourager elles aussi. Pour cela, plusieurs pistes peuvent être envisagées.

D'abord, il semble important d'assurer une présence sociale et une animation régulières sur le Rézo en accueillant les nouveaux venus, en enrichissant les « Bons Plans », en postant des billets de blogs ou des ressources dans les groupes « non pédagogiques » ou en commentant les publications, afin d'inciter les apprenants à participer et à communiquer à l'écrit en français.

Par ailleurs, des sujets de discussion et des débats ouverts à tous peuvent être proposés à un rythme régulier sur le Rézo afin de solliciter des réactions des membres : le guide du Rézo proposé aux enseignants en fin de stage comprend une liste de propositions en ce sens.

Des concours participatifs peuvent également être organisés régulièrement sur le site et faire appel à la créativité des membres : concours photo comme celui qui existe déjà au CIEF, mais aussi concours d'écriture (écriture de contes, de nouvelles, de poèmes, écriture thématique, écrire la suite d'un texte et rédiger une histoire à plusieurs mains, concours de haïku sur un thème imposé, etc.), en diversifiant à la fois les types de productions et leur longueur, de façon à permettre aux apprenants de tous niveaux de participer.

Enfin, il semble important de lier plus étroitement le travail réalisé au Service Animation et le Rézo Lumière et d'aller plus loin que la simple mise en ligne des photos prises lors des sorties du CIEF. On pourrait par exemple demander aux apprenants de rédiger de brefs compte-rendus des activités et visites organisées par l'Animation pour les partager avec tous sur le Rézo et donner envie à d'autres membres d'y participer, mais aussi leur proposer de réaliser de courtes interviews d'artisans (lors de visites d'une fromagerie ou d'une chocolaterie, par exemple), de partager des anecdotes de voyages avec le CIEF, ou autres. Ces interventions, de même que d'éventuels articles rédigés par des apprenants sans incitation pédagogique particulière, pourraient aussi être inclus dans l'Infolettre (cf. Partie 2, II.3).

4. Les défis à relever pour une meilleure exploitation des potentialités de l'outil

De façon plus générale, l'utilisation pédagogique ou socio-pédagogique d'un site comme le Rézo Lumière ne peut avoir véritablement de sens que si l'outil est connu, maîtrisé et perçu comme étant pertinent par les acteurs, étudiants comme enseignants. Or pendant mon stage et dans le cadre des missions confiées concernant la réflexion sur la place à donner au Rézo au sein du CIEF et la communication autour de l'outil, j'ai pu me rendre compte que le Rézo était encore loin d'atteindre ce statut dans l'institution, et qu'il était nécessaire de mettre en place des outils pratiques (communication et explications) en parallèle des propositions d'outils pédagogiques. J'ai donc exploré quelques pistes en ce sens pendant mon stage, pistes qu'il s'agira d'approfondir si le Rézo est amené à devenir un outil plus central au CIEF.

4.1. Mieux informer sur l'existence du Rézo

D'après les enquêtes, 90% des apprenants qui connaissent le Rézo Lumière en ont entendu parler par un enseignant, mais seuls 56% des enseignants parlent du Rézo à leurs étudiants. Il semble donc évident qu'une majorité des apprenants du CIEF ignore l'existence du Rézo, alors même que l'outil est avant tout fait pour eux. Ce manque d'information a un effet négatif sur l'utilité et l'intérêt perçus du site (effets de réseau négatifs). Il faut donc commencer par développer l'information autour du Rézo, par exemple lors des réunions de rentrée en glissant un flyer sur le sujet dans le dossier remis aux apprenants en début de

semestre ou en leur projetant la courte présentation animée conçue pendant le stage⁶⁵. Plus le Rézo sera connu et fréquenté, plus grandes seront les chances que le site paraisse utile aux apprenants, que des contenus intéressants soient partagés et que des échanges authentiques s’y développent.

4.2. Assurer une meilleure maîtrise de l’outil

Les enquêtes ont également montré que de nombreux apprenants trouvent le site compliqué et que certains enseignants ne s’estiment pas compétents pour l’utiliser. Il s’agit là d’obstacles techniques qui empêchent une pratique plus régulière de l’écrit sur le site, en lien avec la classe ou en dehors. Pour y remédier, plusieurs outils ont été proposés. Un schéma interactif du site⁶⁶ et un guide des premiers pas sur le Rézo⁶⁷ (tous deux disponibles en français et en anglais) sont désormais accessibles depuis la page d’accueil, et un onglet « Tutoriels » a été créé : il rassemble une Foire Aux Questions⁶⁸ et des tutoriels⁶⁹ sous forme de petites fiches explicatives pour prendre en main les différentes fonctionnalités du site. Le Guide du Rézo à l’usage des enseignants, déjà évoqué, reprend également certains de ces éléments pour faciliter la mise en place d’une exploitation pédagogique du Rézo.

4.3. Publiciser plus largement ce qui est fait sur le Rézo Lumière

En dehors des utilisateurs réguliers, peu d’apprenants ou d’enseignants sont au courant de ce qui est fait sur le Rézo Lumière. L’enquête auprès des enseignants a d’ailleurs montré que 75% des répondants seraient intéressés par des exemples d’activités déjà réalisées par des collègues, et 50% par des retours d’expérience par ceux qui ont utilisé ou utilisent le Rézo en classe. En plus des propositions d’exploitation pédagogique présentées dans ce travail, le Guide du Rézo proposé aux enseignants en fin de stage inclut donc de nombreux exemples d’activités réalisées. En parallèle, comme évoqué précédemment, une Infolettre a également été mise en place pour informer chaque mois apprenants et enseignants de l’actualité du Rézo, des contenus partagés, des textes produits et des activités réalisées, l’objectif étant à la fois de montrer ce qui est fait et de donner envie de participer ou de s’impliquer davantage ; elle

⁶⁵ Disponible sur le Rézo Lumière sous forme de Prezi sous l’onglet « Tutoriels » (http://prezi.com/wndshal-w4f5/?utm_campaign=share&utm_medium=copy) ou bien de vidéo sur la page d’accueil (<https://youtu.be/E9r73LQUpkA>).

⁶⁶ Le schéma consultable ici : <https://www.thinking.com/scene/781143538447417346>.

⁶⁷ Le tutoriel de prise en main consultable ici : <http://www.calameo.com/read/004768207a556d748af5e>.

⁶⁸ La FAQ est consultable via le lien suivant : <http://rezolumiere.ning.com/page/tutoriels>.

⁶⁹ Les tutoriels Rézo sont accessibles ici : <http://rezolumiere.ning.com/page/tutoriels-r-zo>. Par exemple, apprendre à créer un événement: http://api.ning.com/files/b-brzhWdiA-LdRufaEpbfMYDGUqKCdALwJz8ZehsYYjO9KebIxsXl-mUr8Vo*QtUF45lxP86viB*4KH2RsXy-317QYNDUit0/TutoRezoCrerunvnement.pdf.

pourrait également être enrichie d'une rubrique destinée aux enseignants avec des conseils et des suggestions régulières concernant l'utilisation du Rézo Lumière en lien avec les cours.

4.4. Ouvrir davantage le Rézo

La force d'un réseau social est de créer des ponts entre des personnes ou des groupes et de les faire échanger ensemble, or cette dimension n'est que très peu exploitée sur le Rézo Lumière : peu d'interactions ou de travaux communs ont lieu ou sont organisés en dehors du cadre des groupes-classes. L'exploitation pédagogique du Rézo Lumière pourrait être plus riche et intéressante pour les apprenants si de plus nombreux projets entre classes et niveaux étaient mis sur pied ou bien si des passerelles étaient plus systématiquement créées entre les cours et les activités de l'Animation, comme suggéré ci-dessus.

Par ailleurs, comme illustré par la comparaison du Rézo Lumière avec d'autres réseaux *Ning* en contexte homoglotte, les interactions sur le Rézo gagneraient probablement en richesse si le site était plus tourné vers l'extérieur : actuellement réservé aux enseignants et apprenants du CIEF, il pourrait être ouvert progressivement à des acteurs externes précis, par exemple d'autres étudiants francophones dans le cadre de projets de télécollaboration, des étudiants Français de Lyon, des associations étudiantes locales, etc. Il ne s'agit pas d'ouvrir le site à tout le monde, mais de permettre aux apprenants d'avoir accès, dans un environnement cadré, à un plus grand nombre d'interlocuteurs variés avec qui ils pourraient trouver intéressant d'échanger en français.

Conclusion

Travailler les compétences de l'écrit avec un réseau socio-pédagogique institutionnel dans le cadre de formations présentielles n'est pas une chose aisée et peut sembler contre-intuitif à première vue, ce type d'outil étant plutôt mobilisé habituellement pour s'affranchir des limites spatio-temporelles et donner à des individus éloignés les uns des autres l'occasion de communiquer et d'apprendre ensemble.

Pourtant, le Rézo Lumière présente comme on l'a vu des atouts pédagogiques non négligeables et peut se révéler très pertinent pour soutenir les apprenants dans leur apprentissage du français, y compris en contexte présentiel et homoglotte. Bien mis à profit, il peut en effet permettre tout à la fois de développer la pratique formelle de l'écrit dans toutes ses dimensions, d'encourager la socialisation et les apprentissages non formels ou informels des apprenants et de faire sortir les productions du cadre strict de la classe ou de l'institution, valorisant par là le travail réalisé par les apprenants et leurs progrès. La difficulté consiste toutefois à trouver le juste équilibre entre travail pédagogique sur la langue et dimension sociale, entre modalité présentielle et interactions à distance, entre productions écrites de classe destinées à l'enseignant et textes adressés à un public plus large, entre pratique formelle *de* l'interaction écrite et apprentissages non formels ou informels *liés* aux interactions.

Comme le souligne à très justement Zourou (2012), « c'est parce qu'ils se trouvent au croisement de l'apprentissage et des buts sociaux que les usages du web 2.0 ont tant de succès et stimulent le débat sur leur valeur pédagogique [...]. Les usages des technologies pour l'apprentissage s'entremêlent aux usages de ces outils pour des activités sociales ou de loisir » (Zourou, 2012, par. 31), et c'est ce qui les rend à la fois si intéressants et si complexes à manier en contexte pédagogique. Intégrer un outil 2.0 comme le Rézo Lumière aux pratiques pédagogiques d'une institution implique en effet de redéfinir les frontières entre la classe et le monde extérieur, entre l'enseignant et les apprenants : « [f]ondamentalement, 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). Or tous les enseignants ne sont pas prêts à une telle évolution qui bouscule le modèle classique de transmission verticale du savoir et les oblige à repenser leur rôle et leurs pratiques d'enseignement. Peut-être plus encore que d'autres outils TICE, un réseau

socio-pédagogique comme le Rézo Lumière peut alors être perçu comme une menace par les enseignants dans la mesure où, invitant chacun à se dévoiler en tant qu'individu, il semble atténuer les frontières entre ce qui relève de la classe et ce qui concerne la vie privée, entre le professionnel et le personnel. Il y a donc aussi tout un travail d'information, d'explication et de pédagogie à faire autour de ce type d'outil, en direction des apprenants mais également – et peut-être surtout – en direction des enseignants.

Envisager l'exploitation pédagogique régulière d'un tel outil suppose quoi qu'il en soit de réfléchir au préalable avec tous les acteurs concernés à la place à lui donner au sein de l'institution, et de mettre en œuvre les actions nécessaires pour relever les divers défis liés à son intégration effective dans les pratiques en s'interrogeant sur les buts poursuivis, sur les moyens disponibles, sur les limites de chacun et sur la motivation que peuvent avoir les acteurs à participer au projet. C'est cette réflexion qui permettra, ensuite, de définir un cadre de travail qui lève les craintes et permette à tous de bénéficier pleinement du réel potentiel d'un site comme le Rézo Lumière pour apprendre en réseau, échanger et progresser à l'écrit en français.

Bibliographie

Abry, D. (n. d.). *Initiation à la didactique d'une langue étrangère*. Cours du Diplôme Universitaire de Français Langue Etrangère, CNED, Université Stendhal-Grenoble 3.

Blattner, G. & Lomicka, L. (2012). Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 15(1).

Repéré à <http://alsic.revues.org/2413>

doi : 10.4000/alsic.2413

Bourdet, J.-F. & Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne. De leur analyse à leur appropriation. *Distances et savoirs*, 7(1), 11-29.

Repéré à www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-11.htm

boyd, D. M. & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.

Repéré à <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/pdf>

doi: 10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x

Carré, P. (2000). L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive (extraits). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Repéré à <http://www.blog-eformation.com/wp-content/uploads/foad/apprenance.pdf>

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, 5(Hors-série), 9-50. Repéré à www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-9.htm

doi: 10.3917/savo.hs01.0009

Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.

Repéré à http://ds.revuesonline.com/gratuit/DS4_4_03_charlier.pdf

Chotel, L. (2012). *Interactivité et interactions sur un site d'apprentissage et de réseautage en langues : analyse systémique de l'activité de trois apprenants*. Mémoire de master recherche, Université Stendhal – Grenoble 3, Grenoble.

Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743341/document>

Chotel, L., & Mangenot, F. (2011). Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues. In Dejean, C., Mangenot, F., & Soubrié, T. (2011, coord.) Actes du colloque *Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, 24-26 juin 2011, Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.

Repéré à <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2011-chotel-mangenot.pdf>

Conole, G., & Alevizou, P. (2010). A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education. *A report commissioned by the Higher Education Academy*.
Repéré à <https://core.ac.uk/download/files/86/5162.pdf>

Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
Consulté en ligne : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Cordina, D. (2012). *Alliance française de Bombay : un réseau social pour apprendre le français*. Atelier « Des réseaux pour apprendre » des 10e Rencontres du Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance [Présentation PowerPoint].
Repéré à <http://fr.slideshare.net/ffod/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)*, 11(1), 61-92.
Repéré à <http://alsic.revues.org/797>
doi: 10.4000/alsic.797

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2014). Apports et limites des tâches web 2.0 dans un projet de télécollaboration asymétrique. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 40(1).
Repéré à <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26291/19473>

Dejean-Thircuir, C. & Nissen, E. (2013). Évolutions technologiques, évolutions didactiques. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, « Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues », 54, 28-40.
Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00978035/document>

Gautier, R. & Chevrot, J.-P. (2012). « Influence des réseaux sociaux sur l'usage et l'acquisition du français langue seconde par des Américains lors de séjour d'étude en France : une étude exploratoire ». In S. T.-B. V. Muni Toke, P. Blumenthal, T. Klinger, P. Ligas, S. Prévost F. Neveu (éd.), *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2012*. Lyon, France : EDP Sciences. Repéré à
http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000161.pdf
doi: 10.1051/shsconf/20120100161

Grassin, J.-F. (2015). *Affordances d'un réseau social pour une formation en Français Langue Étrangère : pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, Lyon.
Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01249215/document>

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, 152, 143-155.

Repéré à <https://hal.inria.fr/file/index/docid/1780/filename/Linard2002.pdf>

Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues modernes*, 3, 38-44.

Repéré à <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/systemique.rtf>

Mangenot, F. (2011). Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. In Dejean, C., Mangenot, F., Soubrié, T. (2011, coord.). *Actes du colloque « Échanger pour apprendre en ligne » (EPAL)*, 24-26 juin 2011, Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.

Repéré à <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2011-mangenot.pdf>

Mangenot, F. (2013). Internet social et perspective actionnelle. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, « Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues », 54, 41-51.

Repéré à <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr//Internet-social-RA.pdf>

Mangenot, F. (n. d.). *Ingénierie de la formation à distance via Internet*. Cours du Master mention sciences du langage spécialité FLE, deuxième année, à finalité professionnelle, CNED, Université Stendhal-Grenoble 3.

Mangenot, F., & Soubrié, T. (2010). Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ? In Foucher, A.-L., Pothier, M., Rodrigues, C., & Quanquin, V. (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage. Actes du 2ème colloque international « Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles » (Tidilem)*, 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00495054/PDF/Mangenot.pdf>

Mangenot, F., & Soubrié, T. (2014). Le web social au service de tâches d'écriture. *Recherches*, 60, 89-109.

Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01162620/document>

Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 10(1), 65-99. Repéré à <http://alsic.revues.org/650>

doi: 10.4000/alsic.650

Marcoccia, M. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques. *Les Carnets du Cediscor*, 8, 23-37.

Repéré à <http://cediscor.revues.org/220>

McBride, K. (2009). Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for re-creation. In Lomicka, L., & Lord, G. (dir.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* (pp. 35-58). CALICO Monograph Series, vol. 8. San Marcos, Texas : CALICO.

Repéré à http://www.slu.edu/~kmcbrid8/McBride09_SNS.pdf

Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 40, 44-57.

Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819/document>

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)*, 10(1), 129-144.

Repéré à <http://alsic.revues.org/617>

doi: 10.4000/alsic.617

Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 14(11).

Repéré à <http://alsic.revues.org/index2344.html>

doi: 10.4000/alsic.2344

Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 17.

Repéré à <http://alsic.revues.org/2773>

doi: 10.4000/alsic.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)*, 15(1).

Repéré à <http://alsic.revues.org/2402>

doi: 10.4000/alsic.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)*, 17.

Repéré à <http://alsic.revues.org/2743>

doi: 10.4000/alsic.2743

Ollivier, C., & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue : Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris : Éditions Maison des Langues.

Sarré, C. (2012). Apport de l'analyse des réseaux sociaux à l'étude des communautés d'apprentissage en ligne. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 15(2).

Repéré à <http://alsic.revues.org/2519>

doi: 10.4000/alsic.2519

Soubrié, T. (2005). Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes : un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants. *Distances et savoirs*, 5(1), 13-28.

Repéré à www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-1-page-13.htm

doi: 10.3166/ds.5.13-28

Thorne, S., & Reinhardt, J. (2008). "Bridging Activities," New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency. *CALICO Journal*, 25(3), 558-572.

Repéré à http://www.u.arizona.edu/~jonrein/pubs/thorne_reinhardt2008.pdf

Zourou, K. (2012). De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 15(1).

Repéré à <http://alsic.revues.org/2485>

doi: 10.4000/alsic.2485

Sitographie

Compétice. *Gérer les compétences pour vos projets TICE.*

Repéré à <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>

Consulté le 23/06/2016

Cordina, D. (2014). Des réseaux pour mieux écrire. *Design pour la pédagogie des langues, Portfolio de David Cordina*. CIEP, département langue française. [Billet de blog]

Repéré à <http://davidcordina.net/des-reseaux-apprenants-pour-mieux-ecrire/>

Consulté le 28/06/2016

Cordina, D. *Foreigner in Lille*. <http://foreignerinlille.ning.com/> Consulté le 13/01/2016

Cordina, D. *Mumbaïkar in French*. <http://afmumbai.ning.com> Consulté le 13/01/2016

French In Delhi. *French in Delhi*. <http://afdelhi.ning.com/> Consulté le 13/01/2016

Grassin, J.-F. *Rézo Lumière*. <http://rezolumiere.ning.com/> Consulté le 11/01/2016

Guillot, F. *AF Lyon Bonjour!* <http://aflyonbonjour.ning.com/> Consulté le 13/01/2016

Hunerblaes, M. *IF Valencia_le réseau social*. <http://ifvalencia.ning.com/> Consulté le 13/01/2016

Table des illustrations

Figure 1 : Sociabilité en ligne, sociabilité réelle et apprentissages liés aux interactions	35
Figure 2 : Exemple de la zone "Profil" de la page personnelle	53
Figure 3 : Exemple de la zone "informations" de la page personnelle	53
Figure 4 : Exemple de la zone "sociale" de la page personnelle	54
Figure 5 : Exemple d'évènements	55
Figure 6 : Formulaire d'ajout d'un évènement.....	55
Figure 7 : Le <i>chat</i> du Rézo Lumière	57
Figure 8 : Encarts à visée pédagogique sur la page d'accueil du Rézo Lumière	58
Figure 9 : Menu principal du Rézo Lumière	59
Figure 10 : Quelques chiffres concernant l'utilisation du Rézo Lumière	60
Figure 11 : Les billets de blog sur le Rézo Lumière	60
Figure 12 : Le Forum général du Rézo Lumière	61
Figure 13 : Les groupes sur le Rézo Lumière	62
Figure 14 : Étude comparative de plusieurs réseaux socio-pédagogiques de FLE basés sur Ning..	68
Figure 15 : Répartition des répondants apprenants par niveau au CIEF	71
Figure 16 : Ce que font les répondants apprenants sur le Rézo Lumière	72
Figure 17 : Méthode de correction souhaitée sur le Rézo Lumière.....	73
<i>Figure 18 : Interlocuteurs souhaités par les apprenants répondants sur le Rézo Lumière</i>	<i>74</i>
Figure 19 : Activités qui peuvent intéresser les apprenants répondants sur le Rézo Lumière	75
Figure 20 : Ce que les apprenants répondants aimeraient pouvoir faire sur le Rézo Lumière	76
Figure 21 : Les informations concernant le Rézo souhaitées par les répondants	79
Figure 22 : Aperçu des tâches autour de l'écrit proposées avec le Rézo Lumière pour le niveau B1	99

A propos des annexes

Tous les documents annexes auxquels il est fait référence dans ce travail sont rassemblés dans un document complémentaire intitulé « Pratiquer l'écrit avec un réseau social institutionnel : propositions d'exploitation pédagogique du Rézo Lumière en classe de FLE ».

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE	9
I. L'INSTITUTION D'ACCUEIL : LE CIEF DE LYON	10
1. Statut et organisation	10
2. Effectifs	11
3. Fonctionnement	12
4. Formations proposées	12
5. Autres propositions autour de l'apprentissage du français	13
II. OBJET D'ETUDE : LE « REZO LUMIERE »	14
1. Genèse du projet	15
1.1. Un triple mouvement	15
1.2. Création du Rézo Lumière et objectifs fixés	16
2. Historique du Rézo Lumière et perspectives	17
2.1. Les parcours en ligne facultatifs	17
2.2. Situation du Rézo Lumière au début du stage et évolutions souhaitées	18
III. LA COMMANDE DE STAGE	20
1. Présentation des missions de stage	20
2. Contexte du stage : éléments pratiques, difficultés et contraintes	22
3. Méthodologie adoptée	24
PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE.....	26
I. LE WEB 2.0 ET LES RESEAUX SOCIAUX.....	27
1. Web 2.0 et Web social	27
1.1. Définition et caractéristiques du Web 2.0	27
1.2. Les applications du Web social sur le Web 2.0	29
2. Le réseautage social	30
3. Les atouts pédagogiques des sites de réseautage social	32
3.1. Rôle des échanges dans les apprentissages	32
3.2. Pourquoi un réseau socio-pédagogique en contexte homoglotte ?	34
3.3. Les différents types d'apprentissage	36
II. TRAVAILLER L'ECRIT AVEC UN RESEAU SOCIAL EN CLASSE DE FLE	38
1. Les dimensions de l'écrit : compréhension, production, interaction	38
1.1. La réception écrite	39
1.2. La production écrite	39
1.3. L'interaction écrite	39
2. Spécificités de l'écrit sur un réseau social	41
3. Socialisation des écrits	43
PARTIE 3 - CADRE METHODOLOGIQUE	46
I. ÉTAT DES LIEUX ET ANALYSE DES BESOINS	47
1. Observations diverses	47
2. Approche systémique du Rézo Lumière	48
2.1. Variable 1 : l'institution	48
2.2. Variable 2 : les enseignants	50
2.3. Variable 3 : les apprenants	51
2.4. Variable 4 : les logiciels disponibles	51
2.5. Variable 5 : le dispositif spatial et humain	51
3. Étude du Rézo : présentation, contenus et utilisation(s).....	52
3.1. Présentation du Rézo Lumière : principes et fonctionnalités.....	52
3.2. Étude du Rézo : contenus partagés	59
3.3. Modes d'exploitation dominants sur le Rézo	63

4. Comparaison avec d'autres réseaux Ning	65
II. DEFINITION DES OBJECTIFS	69
III. ENQUETES AUPRES DES ACTEURS IMPLIQUES	70
1. Recueil du point de vue des apprenants concernant le Rézo Lumière.....	71
1.1. Participation et profil des répondants	71
1.2. Connaissance du Rézo, fréquence et modes d'utilisation	72
1.3. Correction sur le Rézo.....	72
1.4. Perceptions concernant les points positifs et négatifs du Rézo Lumière	73
1.5. Interlocuteurs souhaités sur le Rézo	74
1.6. Centres d'intérêt sur le Rézo	75
1.7. Souhais pour le Rézo	76
2. Recueil du point de vue des enseignants concernant le Rézo Lumière	76
2.1. Portrait des répondants et connaissance du Rézo Lumière.....	77
2.2. Utilisation du Rézo Lumière	77
2.3. Pratiques sur le Rézo	77
2.4. Ce qui pourrait intéresser les enseignants	78
PARTIE 4 - PROPOSITIONS POUR DEVELOPPER LES COMPETENCES DE L'ECRIT EN APPUI SUR LE RESEAU SOCIO-PEDAGOGIQUE DU CIEF	80
I. PRINCIPES PEDAGOGIQUES	81
1. Définition du dispositif	81
2. Un cadre pour donner du sens : tâches et pédagogie de projet.....	82
2.1. L'approche par les tâches.....	82
2.2. La pédagogie de projet.....	84
3. Importance donnée aux interactions	85
4. Le choix des thèmes à traiter	86
5. Tirer parti du site : caractéristiques techno-sémio-pragmatiques des fonctionnalités du Rézo Lumière ..	87
5.1. Le chat.....	87
5.2. Le forum	88
5.1. Orienter l'utilisation pédagogique des fonctionnalités du Rézo	89
II. RETOURS D'EXPERIENCES PENDANT LE SEMESTRE.....	90
1. Exemple n°1 : réalisation d'autoportraits étudiants publiés sur le Rézo	91
2. Exemple n°2 : séances de production écrite avec le forum du Rézo	92
3. Bilan	94
3.1. Le contrat didactique.....	95
3.2. La maîtrise de l'environnement d'apprentissage	95
3.3. L'implication des acteurs pour progresser ensemble.....	95
3.4. Pertinence et sens des activités et des contenus	96
III. ACTIVITES POUR TRAVAILLER L'ECRIT AVEC LE REZO LUMIERE	96
1. Des tâches à réaliser en classe de production écrite.....	97
2. Propositions de projets ou suites de tâches	109
2.1. Projets inter-niveaux	109
2.2. Projets par niveaux et par cours	110
3. Recommandations pour soutenir l'apprentissage non formel de l'écrit	112
4. Les défis à relever pour une meilleure exploitation des potentialités de l'outil	113
4.1. Mieux informer sur l'existence du Rézo	113
4.2. Assurer une meilleure maîtrise de l'outil	114
4.3. Publiciser plus largement ce qui est fait sur le Rézo Lumière.....	114
4.4. Ouvrir davantage le Rézo.....	115
Conclusion.....	116
Bibliographie.....	118
Sitographie	123
Table des illustrations.....	124
A propos des annexes	124
Table des matières	125

MOTS-CLÉS : Français Langue Etrangère, TICE, réseau socio-pédagogique, compétences de l'écrit, interaction écrite en ligne, tâche

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur l'exploitation pédagogique d'un réseau social dédié à l'enseignement-apprentissage du FLE pour développer les compétences liées à l'écrit. Avec l'essor des nouvelles technologies et l'augmentation du recours aux outils numériques pour étudier les langues étrangères, un nombre croissant d'établissements se dotent de leur propre plateforme en ligne pour accompagner la progression des apprenants dans le cadre de la classe et au-delà. C'est le cas du CIEF à Lyon, qui a mis en place depuis quelques années un réseau socio-pédagogique baptisé Rézo Lumière. Ce travail propose une réflexion sur la pertinence et le rôle de ce type d'outil liant dimensions sociale et pédagogique au sein du CIEF, et sur ses atouts spécifiques pour travailler l'écrit. Analysant les pratiques et les perceptions des acteurs, nous proposons notamment des tâches et des projets concrets pour travailler compréhension, production interaction écrites avec le réseau dans le cadre de formations présentielles, et soulignons l'importance d'une bonne intégration de l'outil au sein de l'institution pour une exploitation véritablement efficace.

KEYWORDS: French as a Foreign Language, ICTE, socio-pedagogical network, written skills, online written communication, task

ABSTRACT

This master thesis deals with the use of an institutional social network dedicated to learning French in a pedagogical context in order to develop learners' written skills. With the rise of new technologies and the growing use of numerical tools to study foreign languages, an increasing number of schools and institutes equip themselves with their own online-platform to help students with their learning during class time and beyond. In Lyon, France, the CIEF has been developing its own socio-pedagogical network called "Rézo Lumière" for a few years. This work offers to study the relevance and purpose of such a socio-pedagogical network at the CIEF and to consider what makes it a particularly interesting tool to practice written skills. Drawing on data collection and analysis regarding the way the Rézo Lumière is used in class-related situations and perceived by teachers and students, we suggest several pedagogical projects and tasks designed to help learners further develop their written skills (comprehension, production and communication) during face-to-face courses while taking advantage of the specific features of the socio-pedagogical network. We also underline the fact that good command and acceptance of this kind of tool by stakeholders within the institution is first needed for pedagogical activities based on it to be efficient.