

Comment les usages réels d'un dispositif d'apprentissage de l'anglais à distance sont-ils perçus par les concepteurs-animateurs du dispositif ?

Hoby ANDRIANIRINA & Anne-Laure FOUCHER

Laboratoire de Recherche sur le Langage, université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France.

andrianirina@lrl.univ-bpclermont.fr, foucher@lrl.univ-bpclermont.fr

Mots-clés : usages, dispositif d'apprentissage à distance, didactique des langues-cultures, TICE, recherche-action

Introduction

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues-cultures, des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation) et de l'enseignement/apprentissage des langues via les dispositifs de formation à distance. Elle est financée par l'Agence Universitaire de la Francophonie depuis 2007 dans le cadre de la promotion, l'intégration et l'utilisation des TICE pour la diffusion et l'apprentissage du français dans un pays de la francophonie du Sud (Madagascar).

Le projet est une recherche-action de type expérimental menée sur deux terrains :

- un terrain français pour l'analyse d'un dispositif d'enseignement/apprentissage à distance de l'anglais auprès d'étudiants non spécialistes de la langue ;
- un terrain malgache pour la conception d'un dispositif d'apprentissage à distance du FLU (Français Langue Universitaire) en direction d'étudiants malgachophones.

Les objectifs généraux de la recherche sont les suivants : analyser de manière qualitative les usages que font les apprenants de dispositifs d'apprentissage d'une langue à distance ; mesurer leur adéquation aux modèles d'usages des enseignants-concepteurs ; formuler des recommandations pour la conception de dispositifs efficaces en termes d'apprentissage des langues étrangères ; concevoir pour un public particulier d'étudiants malgachophones un module d'apprentissage du FLU à distance.

Nous nous intéressons particulièrement, dans cet article, à une étape intermédiaire de la recherche qui consiste à cerner la compréhension qu'ont les enseignants-concepteurs du dispositif des pratiques des apprenants. Nous considérons en effet, que les usages satisfaisants d'un dispositif à distance, c'est-à-dire efficaces en termes d'apprentissage dépendent non seulement de la pertinence des modèles d'usages mis en oeuvre, mais aussi de l'adéquation à ces modèles des moyens et techniques mis à disposition des apprenants dans le but d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés.

Nous émettons l'hypothèse qu'il y a un décalage entre les perceptions des enseignants et les usages réels des apprenants et qu'il est pertinent, d'un point de vue didactique, de travailler sur ces décalages afin que les enseignants-concepteurs puissent :

- modifier les modèles d'usages en amont de la mise en oeuvre du dispositif d'apprentissage,
- réagir de manière plus adéquate pendant l'utilisation du dispositif par les apprenants.

Cette hypothèse de recherche peut être illustrée dans un schéma montrant les liens que nous souhaitons mettre au jour entre les acteurs du dispositif, les perceptions des usages des uns et des autres et les usages réels :

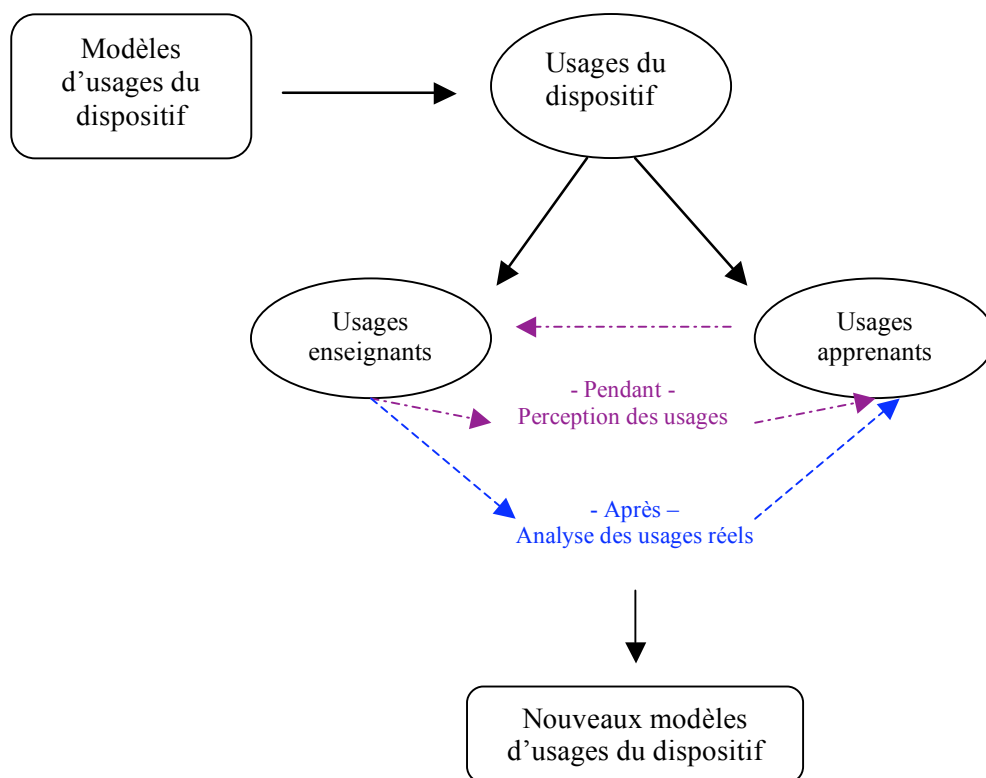


Schéma 1 : liens entre modèles d'usages, perceptions des usages et usages réels.

Dans cet article, nous reviendrons brièvement sur notre cadre théorique, notre terrain de recherche ainsi que notre méthodologie. Nous présenterons ensuite l'analyse et l'interprétation de nos données.

1. Cadre théorique, terrain et méthodologie de recherche

Les notions de *dispositif*, *modèle(s) d'usage(s)* et *usage*

Le cadre théorique retenu emprunte à la sociologie des usages (Perriault, 1989) et particulièrement l'approche orientée-usager (Massit-Folléa, 2002), la communication médiée par les Tice (Guéguen & Toblin, 1998 ; Jacquinet & Montoyer, 1999 ; Meunier & Charlier, 2004 ; Mangenot & Zourou, 2007), la didactique des langues-cultures et l'ingénierie de formation (Pothier, 2003 ; Guichon, 2006). Nous détaillons ce cadre ci-dessous au travers de trois notions centrales : le dispositif d'apprentissage, le modèle d'usage(s), l'usage.

Il existe plusieurs acceptions du terme "dispositif" (Peraya, 1999 ; Pothier, 2003 ; Brodin, 2004 ; Guichon, 2006). En effet, comme Pothier (2003 : 81) le souligne, "*le concept de dispositif se décline sous de nombreuses expressions. On parle de Dispositifs Ouverts de Formation, de Dispositifs Hybrides, ou encore de Formations Ouvertes et À Distance (...) la liste n'en est pas close*". Dans le cadre de notre recherche, nous reprenons la définition de Pothier (ibidem), qui appréhende un dispositif d'apprentissage comme "*un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particulier*". De cette définition, nous retenons particulièrement les dimensions "procédures diverses d'enseignement/apprentissage" et "moyens et supports".

Nous complétons cette définition de Pothier par celle de Peraya (1999) qui souligne le caractère social du dispositif qu'il considère comme "*[...] lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses*

modes d'interactions propres".

Pour nous, les ressources d'un dispositif englobent donc tout ce qui est mobilisé par les enseignants pour atteindre les objectifs pédagogiques. Les ressources sont donc non seulement matérielles mais sont aussi humaines : la médiation, envisagée comme un *"ensemble des processus par lesquels une personne s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour en faciliter l'apprentissage"* (Lancien, 2003 : 10), joue un rôle fondamental dans les dispositifs.

Lorsque des enseignants conçoivent des dispositifs d'apprentissage de LE à distance, ils pensent ces dispositifs en projetant des usages/manières de faire qu'ils jugent pertinents pour l'apprentissage. Ces projections constituent des modèles d'usages que nous pouvons définir comme *"des démarches [émanant des enseignants-concepteurs] visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques et l'acquisition de compétences générales ou spécifiques"* (Bibeau, 2000). Ces démarches sont actualisées dans des scénarii *ouverts* et des scénarii *contraints* (Pernin & Lejeune, 2004). Les scénarii *contraints* *"décrivent précisément [aux apprenants] les activités à réaliser. Ce type de scénario laisse un faible degré d'initiative aux acteurs de la situation d'apprentissage"* (Pernin & Lejeune, 2004). Contrairement aux scénarii *contraints*, les scénarii *ouverts* *"décrivent dans les grandes lignes les activités à réaliser en laissant aux acteurs de la situation d'apprentissage des degrés de liberté importants pour organiser les activités ou déterminer leur parcours. En particulier, un scénario ouvert doit permettre d'exprimer la possibilité de déléguer aux acteurs humains les choix ne pouvant être anticipés sans nuire à la qualité des objectifs d'apprentissage poursuivis"* (Pernin & Lejeune, *ibidem*). Les notions de "degré de liberté" et de "choix", qui laissent à l'apprenant la latitude d'organiser son cheminement sans contrainte, nous semblent fondamentales : l'apprenant devient acteur de sa progression en prenant des décisions concernant son apprentissage.

Selon Docq & Daele (2003), un usage *"correspond à une certaine manière (ensemble de règles) d'utiliser quelque chose (objet matériel ou symbolique)", est "socialement [partagé] par un groupe de référence et se [construit] avec le temps"*. Toutefois, la notion d'usage, *"selon les contextes d'analyse, les cadres théoriques mobilisés [et selon le degré d'usage] renvoie à un continuum de définitions allant de l'adoption à l'appropriation en passant par l'utilisation"* (Proulx & Breton, 2002). L'utilisation se manifeste par une *"manipulation ponctuelle"* (Foucher, 2004 : 115) tandis que l'adoption dépasse le stade de la simple utilisation et se manifeste par la familiarisation avec l'outil. L'appropriation apparaît soit par *"le détournement"* soit par *"l'utilisation effective en contexte"* de l'outil (Agostinelli, 2003).

Notre terrain - Le dispositif du Service Commun des Langues Vivantes (SCLV) de l'université Blaise Pascal

Notre recherche est menée auprès d'étudiants de première année de licence non-spécialistes de la langue anglaise utilisant le dispositif d'apprentissage à distance du Service Commun des Langues Vivantes de l'université Blaise Pascal pour 25 heures d'autoformation (Agbessi *et al.*, 2007). 3000 étudiants sont inscrits dans ce dispositif pour l'année 2006-2007 et sont répartis selon deux modalités :

1. par niveau de langue, déterminé à la suite d'un test de niveau : les apprenants ont été affectés dans trois niveaux B1, B2 ou C1 (Conseil de l'Europe, 2001) et,
2. par groupes : étant donné les effectifs pléthoriques, les étudiants ont été répartis en groupes de vingt-cinq, toutes disciplines confondues.

Précisons que, dans cet article, nous nous intéressons aux données relatives au niveau B1 de l'année 2006-2007, soit 1525 étudiants répartis dans soixante groupes.

Concernant la structuration de la plateforme, chaque niveau comporte un "Parcours pédagogique" qui est organisé en semaines thématiques. Chacune des semaines thématiques recouvre une série d'activités d'apprentissage. Dans chaque activité d'apprentissage, sont proposées des activités d'écoute, de lecture, de grammaire et d'écriture. Les semaines thématiques ont été agencées dans un ordre qui va d'un contenu simple à un contenu complexe. Certaines semaines débouchent sur des travaux à poster sur le forum. Par exemple, à l'issue des semaines 1, 5 et 8, il est demandé aux étudiants de poster des travaux relatifs aux thèmes abordés dans ces semaines. Des exercices de révision ("*Stop and check*") ont été insérés entre les semaines thématiques.

Trois outils de communication ont été mis à disposition des apprenants dans chaque niveau : un "forum de groupes", un forum "Troubleshooting" et un "chat". Le forum de groupes permet aux étudiants de poster les travaux. Le forum "Troubleshooting" est un espace où l'apprenant peut envoyer des questions qui se rapportent à des problèmes rencontrés dans son apprentissage de la langue-cible tandis que le "chat" est conçu pour le travail collaboratif et constitue un espace de discussion libre entre les pairs.

Nos données : des données invoquées et des données d'interaction

Afin de cerner les différents usages de la plateforme d'apprentissage en ligne du SCLV, nous avons d'abord recueilli des données d'interaction (Van Der Maren, 1996) par le biais d'entretiens semi-directifs auprès des enseignants-concepteurs et de l'administrateur du dispositif¹. Les entretiens avaient pour objectifs de connaître les modèles d'usages du dispositif, les attentes des enseignants vis-à-vis des apprenants et le bilan de l'année universitaire 2006-2007 sur les pratiques des enseignants et des apprenants.

Nous avons, ensuite, travaillé sur des données invoquées à partir des traces laissées par les apprenants sur la plateforme et les données informatiques stockées dans les bases de données. Ces traces et données informatiques sont quantitatives :

- nombre de connexion des apprenants en général ;
- participation des étudiants aux forums ;
- fréquentation de l'outil "chat";
- téléchargements de documents.

Elles sont aussi qualitatives et portent sur :

- la forme de la communication et de la collaboration ;
- les contenus des travaux et des messages ;
- l'utilisation des outils mis à disposition ;
- le cheminement dans le dispositif.

Afin de mesurer l'adéquation des usages réels aux usages prescrits, nous identifions, dans un premier temps, les modèles d'usages du dispositif en répondant à ces deux questions : que doivent faire les apprenants dans ce dispositif ? Comment les apprenants peuvent-ils s'acquitter de ces tâches ? Dans un second temps, nous déterminons les différents usages du dispositif ainsi que la manière dont ils sont perçus.

2. Analyse des données du dispositif

Modèles d'usages du dispositif : scénarii *constraints* et scénarii *ouverts*

¹Les enseignants-concepteurs étaient 5 et nous les désignons dans cet article par P1, P2, P3, P4, P5.

Comme nous l'avons dit plus haut, les modèles d'usages du dispositif sont actualisés dans deux types de scénarii : les scénarii *contraints* et les scénarii *ouverts*. Dans les modèles d'usages du dispositif du SCLV, les scénarii contraints correspondent à ce que nous désignons sous l'expression *usages prescrits* du dispositif. Ces usages prescrits se manifestent à travers les diverses consignes données aux apprenants avant de commencer les activités dans le "Parcours pédagogique" et avant de poster les travaux² dans "Forums de groupes".

Write a story (either true or made up) of a bad day.

Divide your story into 3 parts :

Opening paragraph--Set the scene, describe the situation.

Body--Two or more paragraphs describing the events in the story.

Closing paragraph--How the story ends, what happens to the characters.

Use time expressions to link events ("when", "at that moment", etc.) Use adverbs ("desperately", "fortunately") to make your story more vivid.

Extrait 1 : consigne pour "Bad day", travail 2, niveau B1.

Les scénarii ouverts correspondent, dans nos données, à deux types de modèles d'usages : les *usages suggérés* et les *usages préconisés*.

Les usages suggérés se matérialisent par la simple mise à disposition d'outils de communication : le "Forum de groupes", le forum "Troubleshooting" et le "chat". L'utilisation de ces outils est donc suggérée aux apprenants avant le début de l'apprentissage.

Les usages préconisés renferment des conseils méthodologiques sur les manières de travailler. Ces conseils sont administrés aux apprenants avant qu'ils n'effectuent leur apprentissage et durant l'apprentissage par le biais des rétroactions.

Étudiant : *"Hi, my name is M. F., I am 18 years old. I was born in moulins sur allier, in 1988, on december 30th. I live i vareennes sur allier since I was born. (...)"*.

Rétroaction : *"Happy to meet you M. well done. Careful with your present perfect and capital letters for names related to countries, nationalities, towns etc."*.

Extrait 2 : exemple de conseil relevé dans une rétroaction.

Les usages préconisés sont accessibles dans la partie introductive des parcours pédagogiques et nous les retrouvons dans les discours des enseignants-concepteurs. Ces usages préconisés portent sur plusieurs aspects. Certains concernent des procédés à mettre en oeuvre (faire une fiche de vocabulaire, faire des glossaires, consulter un dictionnaire, prendre des notes et réviser régulièrement, travailler au moins 2h par semaine). D'autres relèvent de stratégies d'apprentissage plus générales (s'exposer le plus possible à la langue-cible, s'exprimer dans la langue-cible), de la métacognition ("être autonome") et de savoir-être et savoir-faire relationnels (s'entraider, échanger avec les autres, s'adresser aux enseignants, collaborer). Cet aspect communicatif du dispositif a été particulièrement mis en avant dans les entretiens :

(P5) "[Notre attente est] *qu'ils s'expriment à l'oral ou à l'écrit par rapport à des thématiques proposées*".

(P4) "*L'idée de groupe, c'était aussi d'essayer de faire plus d'interactions*".

Usages réels des apprenants

Nous pouvons distinguer quatre types d'usages du dispositif par les apprenants : le non-usage, l'utilisation simple, l'appropriation et l'usage dévié.

La première catégorie que nous analysons est le *non-usage* :

- le non-usage total, d'abord : 1/5^{ème} des étudiants inscrits dans le niveau B1 ne s'est

² Notons qu'il n'est pas obligatoire de poster les travaux.

jamais connecté à la plateforme, soit 282 étudiants sur 1525 ;

- la simple entrée dans le dispositif, ensuite : 116 étudiants ne se sont connectés sur "Parcours pédagogique" qu'une à deux fois dans l'année, le plus souvent dans les premières semaines qui ont suivi la mise en route du dispositif.

La seconde catégorie que nous appelons *utilisation simple* se manifeste au travers des manipulations irrégulières du dispositif (*utilisation discontinue*) et du caractère "passif" des participations (*utilisation passive*) :

- participation faible au forum "Troubleshooting" (seuls 18 étudiants sur 1243 ont posté des messages) ainsi qu'aux forums de groupes (12 participants en moyenne par groupe) ;
- peu d'échos aux rétroactions et relances des enseignants que ce soit dans les forums de groupes (40 messages sur un millier de rétroactions) ou dans "Troubleshooting" (3 échos sur 20 rétroactions) ;
- de rares interactions entre les apprenants (10 étudiants sur 1243 ont dialogué entre eux),
- quasi non utilisation du "chat" (2 tentatives de discussions non abouties et 1 discussion effective entre 2 étudiants du groupe 2. La discussion compte 15 lignes et s'est étalée sur 7 jours) ;
- plus d'activités de visualisation des messages que de contribution dans les forums (par exemple, dans "Troubleshooting", personne n'a répondu à un message titré "*Incompréhension totale*" mais le message a été vu 159 fois).

L'appropriation constitue notre troisième catégorie et se caractérise par une certaine fréquence et régularité dans la connexion et dans la participation : 806 étudiants se sont connectés plus de 10 fois au "Parcours pédagogique", dont 174 étudiants entre 41 et 155 fois. En moyenne, 3 étudiants par groupes ont posté les 3 travaux demandés mais seuls 4 étudiants, en plus des travaux postés, ont fait des tentatives de discussions dans les forums de groupes.

La dernière catégorie concerne l'*usage dévié* du dispositif et se lit au travers de la pratique du téléchargement. Les traces informatiques montrent que les téléchargements constituent une grande part de l'activité des apprenants et pourraient donc être considérés comme un usage effectif du dispositif. Toutefois, nous qualifions cet usage d'*usage dévié*, un usage effectif mais qui ne respecte pas les modèles d'usages (Perriault, 1989) et qui ne correspond pas aux attentes logiques des enseignants. En effet, les étudiants ont téléchargé plus de documents non pédagogiques (photos, images animées) que de documents pédagogiques. Par exemple, la photo de l'un des enseignants a été téléchargée 30610 fois.

Dans l'ensemble, les données informatiques et traces des apprenants du B1 montrent un non-usage massif, un usage du dispositif qui va plus dans le sens d'une simple utilisation que d'une appropriation. Les entretiens des enseignants corroborent ce constat.

Usages perçus par les enseignants

Globalement, les usages réels des apprenants dans leur dimension de non-conformité aux modèles d'usages ont été bien perçus par les enseignants. C'est le cas, notamment, de la participation, forte au début de la formation et qui chute progressivement :

- (P1) "il y a une forte mobilisation lors des premières semaines".
- (I) "85 % des étudiants se sont connectés au système".
- (I) "ça s'égrène au fur et à mesure, on perd de plus en plus d'étudiants".

Le manque de collaboration est souligné :

(P1) "jusqu'à présent il n'y avait pas eu ce travail collaboratif qu'on avait espéré".

(P1) "je n'ai pas senti une réelle collaboration ne serait-ce qu'entre eux, ils faisaient le travail et ils s'arrêtaient là".

De même, la communication rare et pauvre dans la forme est abordée :

(P4) "ça n'a pas trop marché, c'est rare qu'il y ait de petites discussions entre les étudiants qui commencent".

(P5) "en B1, je n'ai quasiment pas vu d'interactions (...) les étudiants allaient regarder ce que les autres avaient écrit, y rajoutaient leurs productions au-dessous mais on n'est pas arrivé à de vrais échanges ou alors exceptionnellement".

(P2) "pas entre eux, quasi jamais, c'est vraiment entre eux et moi, je posais des questions, ils me répondaient".

Les enseignants regrettent que l'expression s'effectue "en français malheureusement" (P1).

Quant aux consignes données pour les tâches langagières, la non-conformité domine également dans les entretiens :

(P2) "j'ai dit "Attention ne faites pas cette faute" mais après ils écrivent les mêmes fautes et tu corriges la faute d'une personne et l'autre d'après il va faire la même faute mais c'est à devenir dingue".

(P2) "j'ai dit "Attention, il faut mettre les verbes au passé". Je ne peux pas te dire combien leurs histoires étaient dans le présent".

Rien n'est dit sur l'utilisation des outils mis à disposition. Les téléchargements de documents, dont nous avons souligné l'importance quantitative et le caractère non pédagogique, ne sont pas non plus mentionnés.

3. Écarts entre les usages réels des apprenants, les modèles d'usages et les usages perçus par les enseignants

Nous avons émis l'hypothèse de l'existence de décalages entre les usages réels des apprenants et les modèles d'usages et les usages perçus par les enseignants. Avant de voir ce qu'il en est réellement, notons tout d'abord que tout un pan des usages des apprenants n'est pas perceptible par les enseignants. En effet, on ne peut ni savoir ni mesurer statistiquement par le biais de la plateforme la prise de notes, l'élaboration de glossaires, l'exposition à la langue-cible, etc.³

Nous constatons un premier décalage : les usages réels des apprenants sont massivement non-conformes aux modèles d'usages des enseignants. Le *non-usage* du dispositif en est la partie la plus visible, l'*utilisation passive* et l'*usage dévié* en sont également des exemples notables : alors que les enseignants attendent de la participation, de la collaboration, des interactions (cf. usages préconisés et suggérés), les apprenants "répondent" par de la visualisation/lecture sans postage de messages et du téléchargement de documents non pédagogiques.

Un deuxième écart semble particulièrement intéressant à souligner car il met au jour un décalage moins visible mais dont les effets sur les usages des apprenants sont importants : il s'agit du décalage entre les usages prescrits par les enseignants et les usages suggérés et préconisés par ces mêmes enseignants. En effet, alors que les enseignants invitent les apprenants à travailler sur ce qu'ils veulent, où ils veulent et à leur rythme (usages préconisés), les apprenants optent pour un calendrier de travail très linéaire. Ainsi, les travaux postés l'ont été dans l'ordre dans lequel ils ont été présentés aux apprenants sur des périodes

³ Ces données doivent être recueillies auprès des apprenants par questionnaires et entretien.

allant de deux semaines à un mois et demi et ne se chevauchant pas ⁴. Nous pensons que si cet usage des apprenants est effectivement non-conforme aux attentes des enseignants qui préconisent une grande liberté dans le travail, il est en revanche tout à fait conforme aux usages suggérés du dispositif : la scénarisation adoptée par les enseignants est linéaire (les parcours pédagogiques sont organisés en semaines thématiques numérotées) et induit un travail de même nature. De même, alors que les enseignants souhaitent de la collaboration, des interactions entre les apprenants, les rares échanges qui ont lieu sont principalement à l'initiative des enseignants et uniquement entre enseignants et apprenants. Nous pensons ici que ce sont les tâches langagières proposées (les usages prescrits, donc) dans leur conception même qui ne peuvent produire la collaboration attendue (cf. extrait 1).

Le troisième décalage observé concerne l'interprétation que font les enseignants des usages réels des apprenants et qui met au jour les contradictions inhérentes aux modèles d'usages des enseignants. La cause principale identifiée par les enseignants, unanimement, pour expliquer ces usages non-conformes concerne la non-adaptation au nouveau système d'apprentissage. Ces apprenants de première année de licence tout juste sortis du secondaire, n'ont pas d'expérience du travail en ligne :

(P2) *"on est tous d'accord que ce n'est pas le moment de faire de l'autoformation quand ils sont en première année. Ils ne sont pas prêts"*.

même s'ils sont satisfaits du contenu :

(P1) *"ils étaient contents de ce qu'on leur avait proposé, ils veulent s'en servir [du dispositif]"*.

Cette non-adaptation tient aussi, selon les enseignants, au sentiment de non-accompagnement ressenti par les apprenants durant l'apprentissage pouvant conduire à des abandons : *"je suis lâché dans la nature"* (commentaire relevé par I dans le retour d'enquête de l'année précédente mais qui pourrait rester valable pour l'année 2006-2007). Elle est due également à l'absence de l'enseignant qui est vu comme un handicap pour l'apprentissage :

(P1) *"mais globalement ce qui a manqué c'était cette dimension humaine"*.

(P3) *"ils demandent la présence humaine"*.

(P5) *"ils demandent tous des profs"*.

L'absence physique des pairs semble être une des raisons de la non-interaction, c'est pourquoi les enseignants-concepteurs envisagent de réintroduire du face à face dans la formation, ainsi

(P5) *"les apprenants vont se voir physiquement dans la classe pour mieux se connaître corporellement, à voir un visage, peut-être que ce sera plus facile pour eux de s'écrire sur le forum"*.

L'absence de sanctions, de contrôle, incitant les apprenants soit à ne pas se connecter soit à abandonner est aussi pointée comme cause de la non-adaptation :

(P3) *"ils voient que personne ne tape sur leurs doigts et ils peuvent ne rien faire sans aucune impunité"*.

4. En guise de conclusion

Nous avons vu que de multiples décalages peuvent interférer dans l'actualisation d'un dispositif et que ces écarts ne sont pas relevés par les concepteurs. Nous pensons d'une part, qu'une meilleure adaptation du dispositif aux besoins des apprenants passe par une prise de conscience de ces écarts par les concepteurs et d'autre part, que cette prise de conscience est nécessaire à la révision et la modification des modèles d'usages. Un point nous semble particulièrement focal : celui des contradictions partielles existant entre les usages prescrits, préconisés et suggérés. Ces contradictions reposent en partie sur une définition floue et non

⁴ Travaux n°1 envoyés entre le 24 janvier et le 09 février 2007, travaux n°2 entre le 10 février et le 22 mars et travaux n°3 entre le 27 mars 2007 et le 15 mai 2007.

partagée par les concepteurs des notions de "médiation" et d'"autonomie". Pourtant, "l'autonomie est un rapport complexe apprenant/tuteur", un "processus en spirale, avec des reculs [...], avec des avancées brutales [...], avec des phases de latence et des progressions lentes" (Portine, 1998), ce qui rend primordial la médiation.

Bibliographie

Agbessi, É. & alii (2007). "Par tout à Tice ! Compte-rendu d'expérience". In *Actes du colloque TIDILEM - TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles*. Clermont-Ferrand : PUBP.

Agostinelli, S. (2003). *Les nouveaux outils de communication des savoirs*. Paris : L'Harmattan.

Lancien, T. (2003). "Médiation, médiatisation et apprentissages". In Barbot, M.-J. & Lancien, T. (dir.) (2003). *Médiation, médiatisation et apprentissages. Notions en Questions*, n° 7. Lyon : ENS Éditions.

Bibeau, R. (2000). "Guides de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage". <http://ntic.org/guider/textes/div/bibscenario.html>

Brodin, É. (2004). "Ressources multimédias et dispositifs de formation : des aspects institutionnels aux modèles pédagogiques". In Develotte, C. & Pothier, M. (dir). *La notion de ressources à l'heure numérique. Notions en Questions*, n°8. Lyon : ENS Éditions.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Didier.

Docq, F. & Daele, A. (2003). "De l'outil à l'instrument : des usages en émergence". In Charlier, B. & Peraya, D. (dir). *Technologies et innovation en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.

Foucher, A-L. (2004). "Quels usages les apprenants (f)ont-ils des ressources à leur disposition dans les dispositifs d'apprentissage des langues intégrant les TIC ? Éléments pour un cadre conceptuel didactique". In Develotte, C. & Pothier, M. (dir). *La notion de ressources à l'heure numérique. Notions En Questions*, n°8. Lyon : ENS Éditions.

Guéguen N. & Toblin, L. (dir) (1998). *Communication, société et Internet*. Paris : L'Harmattan.

Guichon, N. (2004). "La survie d'une innovation". *Alsic*, Vol. 7. http://alsic.u-strasbg.fr/v07/guichon/alsic_v07_10-rec3.htm

Guichon, N. (2006), *Langues et TICE, Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

Jacquinet, G. & Montoyer, L. (1999). *Le dispositif. Entre usage et concept*. Hermès, CNRS, n°25.

Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). "Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne". *Alsic*, Vol. 10. http://alsic.u-strasbg.fr/v10/mangenot/alsic_v10_07-rec5.htm

Massit-Folléa, F. (2002). "Usages des Technologies de l'Information et de la Communication : acquis et perspectives de la recherche". In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (dir.). *Apprentissage des langues et technologies : des usages en émergence. Le Français dans le monde*, pp. 1-10. http://c2so.ens-lsh.fr/IMG/pdf/rechercheUsages_FMF_LFM.pdf

Meunier, J.P. & Peraya, D. (2004) (2^{ème} éd.). *Introduction aux théories de la communication*.

Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique. Bruxelles : De Boeck.

Miles, M. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck Université.

Peraya, D. (1999). "Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs virtuels de formation". In Jacquinet, G. & Montoyer, L. (1999). *Le dispositif. Entre usage et concept*. Hermès, CNRS, n°25, pp. 153-168.

Pernin, J-P. & Lejeune, A. (2004). "Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios". http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/75/99/PDF/Pernin_Lejeune.pdf

Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion.

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.

Portine, H. (1998). "L'autonomie de l'apprenant en questions". *Alsic*, vol. 1, n°1, pp. 73-77. http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic_n01-poi1.htm

Proulx, S. & Breton, P. (2002). "Usages des technologies de l'information et de la communication". *L'explosion de la communication à l'aube du XXIème siècle*. Paris : La Découverte.

Van Der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris : De Boeck Université.