



HAL
open science

Apprentissage des langues et numérique : contextualisations, interactions et immersions

Hani Qotb

► **To cite this version:**

Hani Qotb. Apprentissage des langues et numérique : contextualisations, interactions et immersions. Linguistique. Université de Lorraine (Nancy), 2019. tel-02146465

HAL Id: tel-02146465

<https://hal.science/tel-02146465>

Submitted on 10 Jun 2019

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.



Université de Lorraine
École Doctorale n°78
Laboratoire ATILF, UMR 7118

Apprentissage des langues et numérique : contextualisations, interactions et immersions

Hani QOTB

Section CNU : 07

Sciences du langage et didactique des langues

Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches

Volume 1 : Note de synthèse

Membres du jury :

Jean-François BOURDET, professeur, Université du Mans

Sabine EHRHART, professeure, Université du Luxembourg

Dominique MACAIRE, professeure, Université de Lorraine (Garant scientifique)

Jean-Paul NARCY-COMBES, professeur émérite, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

Elke NISSEN, professeure, Université Grenoble Alpes

Christian OLLIVIER, professeur, Université de La Réunion

2019

Remerciements

Je voudrais exprimer ma gratitude et ma reconnaissance à Dominique MACAIRE (Garant scientifique) pour son soutien infailible et ses conseils précieux qui m'ont permis de réaliser cette note de synthèse.

Je tiens également à remercier Maud CIEKANSKI et Josiane CLARENC pour leur aide et leur collaboration.

J'adresse mes remerciements aux membres du laboratoire ATILF ainsi qu'à son directeur, Alex BOULTON, pour avoir accepté mon intégration en tant que chercheur associé.

Je remercie aussi Séverine BEHRA pour son aide ponctuelle.

J'ai enfin une pensée reconnaissante à mes parents qui restent, malgré leur départ, gravés pour toujours dans ma mémoire.

Sommaire

Organisation du dossier	4
Table des matières des publications	6
Liste des abréviations	10
Introduction générale	15
1. Vers une recherche impliquée en didactique des langues	15
2. Parcours professionnel et scientifique	18
2.1 Cursus universitaire et activités d'enseignement.....	18
2.2 Activités de recherche.....	20
2.3 Ingénierie pédagogique en FLE/FOS.....	25
2.4 Responsabilités administratives	26
3. Présentation de la note de synthèse	27
Partie 1 : Un regard épistémologique et interdisciplinaire sur les langues contextualisées.	31
1. Introduction	31
2. Vers un cadre épistémologique et interdisciplinaire de la notion de contexte : définitions, approches théoriques et modèles d'analyse	33
2.1 La notion de contexte en linguistique	34
2.2 La notion de contexte dans les sciences de l'Information et de la Communication : origines, modèles d'analyse et apports	38
2.3 La notion de contexte au centre de l'ethnolinguistique de Hymes.....	41
3. La notion de contexte dans la didactique des langues	45
3.1 Définitions, spécificités et apports	45
3.2 La contextualisation en didactique des langues	49
3.3 Vers une catégorisation des contextes	52
4. La dynamique des langues contextualisées : l'exemple du Français sur Objectifs Spécifiques.....	58
4.1 Pourquoi faut-il étudier le FOS ?	58
4.2 Le parcours historique et méthodologique du FOS	61
4.3 Vers de nouvelles contextualisations en FOS	73
4.4 Nouvelles réalités, nouvelles contextualisations en FOS.....	78
5. Synthèse et positionnement	82

Partie 2 : L'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies : un regard réflexif et critique sur un domaine de recherche en mutation 87

1. L'introduction.....	87
2. L'outil numérique comme principal objet de recherche	90
2.1 L'exemple du dispositif numérique de <i>Citim</i>	94
2.2 Le dispositif numérique entre médiatisation et recherche-développement.....	95
2.3 Retour sur une recherche-développement de certains dispositifs numériques	100
3. De l'outil numérique aux interactions humaines.....	106
3.1 La notion de médiation : origines, spécificités et modèles d'analyse	107
3.2 Le facteur humain et la fonction tutorale en ALMT	110
3.3 La notion d'aide dans la formation à distance	113
3.4 Les interactions entre pairs et la notion de collaboration en ALMT	122
4. Des tâches et des scénarios pour enseigner/apprendre une langue en ligne.....	126
4.1 La perspective actionnelle et la notion de tâche en didactique des langues	127
4.2 La notion de scénario en DDL	135
4.3 Vers une synthèse sur les notions de tâche et de scénario	142
5. Les réseaux sociaux : un tournant décisif dans l'enseignement-apprentissage des langues en ligne	143
5.1 Les spécificités du web 2.0	144
5.2 Les réseaux sociaux et l'apprentissage des langues : vers une transition décisive en DDL	147
6. Faut-il conclure ?	158

Partie 3 : Vers de nouvelles perspectives de recherche en ALMT 161

1. Introduction	161
2. L'immersion linguistique dans le monde virtuel.....	161
2.1 La notion d'immersion linguistique : origines, apports et spécificités.....	162
2.2 Les environnements virtuels immersifs en ligne : définitions et dimensions	165
2.3 La recherche sur l'apprentissage des langues en EVI	170
2.4 Vers une analyse de l'apprentissage des langues en EVI.....	173
2.5 Synthèse et positionnement.....	179
3. L'apprentissage connectiviste des langues : origines théoriques, spécificités et usages	181
3.1 Le connectivisme et les MOOC : types, usages et limites	182

3.2 Les MOOC et l'apprentissage des langues dans les milieux de recherche	184
3.3 Le connectivisme langagier : particularités, usages et acteurs.....	188
3.4 Synthèse et positionnement.....	198
4. L'ALMT a-t-il atteint ses limites ?	201
Projet d'encadrement doctoral	204
Conclusion générale	207
1. Le chercheur-didacticien et le contexte d'action.....	207
2. Le chercheur-didacticien et les usages numériques en ALMT.....	208
3. Le chercheur-didacticien et l'interdisciplinarité en ALMT.....	209
4. Le chercheur-didacticien et l'épistémologie de la pratique en ALMT.....	211
Index des auteurs	213
Références bibliographiques	221

Organisation du dossier

Ce dossier présente mes travaux de recherche réalisés de 2006 à 2019 en didactique des langues en général et en Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (ALMT) en particulier. Il se divise en deux volumes principaux :

Volume 1 : synthèse de l'activité de recherche

Il s'agit de proposer une réflexion épistémologique sur les différentes problématiques dans lesquelles s'inscrivent mes travaux de recherche. Ce volume comprend trois parties principales :

Partie 1 : Un regard épistémologique et interdisciplinaire sur les langues contextualisées

Partie 2 : L'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies : un regard réflexif et critique sur un domaine de recherche en mutation

Partie 3 : Vers de nouvelles perspectives de recherche en ALMT

Ces trois parties ont pour objectif de porter un regard réflexif et critique sur les différentes thématiques marquant mon parcours de chercheur-didacticien. Il est précédé par une liste des abréviations utilisées dans l'ensemble de cette note de synthèse. Les détails des références citées sont donnés dans la bibliographie. Une liste des figures est proposée ainsi qu'un index permettant de retrouver les auteurs mentionnés.

Volume 2 : publications

Ce volume regroupe mes différentes publications (ouvrages, articles, actes de colloques, etc.) classées de manière chronologique.

Table des matières des publications

Doc. 1	Qotb, H. (2019). Le connectivisme et l'apprentissage des langues : spécificités, usages et acteurs. <i>Mélanges</i> , n°39/1 (2018 - Numéro VARIA).
Doc. 2	Qotb, H. (2016). La traduction comme activité médiatrice dans un cours de FLE. <i>Les Langues Modernes</i> , numéro spécial <i>La traduction</i> , pp. 21-30.
Doc. 3	Qotb, H. (2015). Vers une analyse de l'apprentissage des langues en environnements virtuels immersifs. <i>Corela</i> , vol. 13, n°1, pp. 1-9.
Doc. 4	Qotb, H. (2014). Vers de nouvelles perspectives des langues professionnelles. Dans Julien, C., Moharram, S. et El Hussein, D. (dir.). <i>Langues, cultures et professionnalisation dans un contexte mondialisé</i> . Saarbrücken, Éditions Universitaires Européennes, pp. 61-88.
Doc. 5	Qotb, H. (2014). Écriture collaborative synchrone dans une formation de langue en ligne. <i>Les Langues Modernes</i> numéro spécial <i>Écrire avec le numérique</i> , 3-2014, pp. 55-62.
Doc. 6	Yasri-Labrique, E. et Qotb, H. (2013). Préparer l'entrée des étudiants étrangers dans une université française : défis, propositions et perspectives du FOU. <i>Travaux de Didactique du français langue étrangère</i> , n°67-68, pp. 281-295.
Doc. 7	Pélissier, C. et Qotb, H. (2012). Réseaux sociaux et apprentissage mutuel des langues : spécificités et rôles de l'utilisateur. <i>Alsic</i> , n°15, numéro spécial <i>Médias sociaux et apprentissage des langues : (r)évolution ?</i> , pp. 1-14.
Doc. 8	Qotb, H. (2012). Vers un enseignement/apprentissage du Français sur Objectifs Universitaires à distance. <i>Synergie Monde</i> , n°8, pp. 163-176.
Doc. 9	Pélissier, C. et Qotb, H. (2012). Les types d'aides dans une formation doctorale : le cas de la Syrie. Dans Derivry-Plard, M., Faure, P. et Brudermann, C. (dir.). <i>Apprendre les langues à l'université au 21^{ème} siècle</i> , Actes du Colloque International, Université Sorbonne Nouvelle, 9-11 juin, pp. 1-12.
Doc. 10	Qotb, H. et Yasri, E. (2012). Mise en place d'un dispositif de formation de Français sur Objectifs Universitaires. Dans Derivry-Plard, M., Faure, P. et Brudermann, C. (dir.). <i>Apprendre les langues à l'université au 21^{ème} siècle</i> , Actes du Colloque International, Université Sorbonne Nouvelle, 9-11 juin, pp. 1-13.
Doc. 11	Qotb, H. et Pélissier, C. (2011). Les multiples rôles de l'utilisateur dans les apprentissages mutuels en ligne. Dans Dejean, C., Mangenot, F. et Soubrié, T. (coord.). <i>Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)</i> . Grenoble, 24-26 juin 2011, pp. 1-10.

Doc. 12	Qotb, H. (2011). Le rôle de la tâche dans une formation des langues de spécialité à distance. Revue <i>Information, Savoir, Décision et Médiation (ISDM)</i> , n°41, pp. 1-11.
Doc. 13	Pélessier, C. et Qotb, H. (2010). Intention d'aide dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. Actes du 7 ^{ème} Colloque <i>Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement</i> , les Universités de Lorraine, 6 au 8 décembre sous le patronage de l'Université Numérique Ingénierie et Technologie (UNIT), pp. 1-8.
Doc. 14	Qotb, H. (2010). La construction des savoirs et des compétences dans une formation à distance. Dans Paquelin, D. (dir.). <i>L'université à l'ère numérique</i> . Bordeaux : PU Bordeaux, Labyrinthes, pp.19-33.
Doc. 15	Charnet, C. et Qotb, H. (2009). Et si l'on voyageait dans le temps des apprentissages numériques. Revue <i>Arabesque</i> , n°61, pp. 12-13.
Doc. 16	Qotb, H. (2009). Comment évaluer la performance et les compétences des apprenants dans une formation de FOS médiatisée par les TIC. Actes du Colloque International <i>Acedle, Les langues tout au long de la vie</i> , Lille, 10-12 décembre 2009, pp. 295-299.
Doc. 17	Qotb, H. (2009). Comment un dispositif en ligne favorise-t-il l'enseignement/apprentissage du FOS ? Dans Abry, D. et Brodin, É. (coord.). <i>Enseigner/Apprendre le FLE et les langues étrangères à l'aide des technologies numériques : du présentiel au nomadisme</i> . Grenoble : Le CUEF, Université Stendhal-Grenoble, pp. 140-148.
Doc. 18	Qotb, H. (2009). Les spécificités discursives des échanges d'une formation de FOS à distance. Dans Veyrier, C.-A. (coord.). <i>Numérique (s) : Enjeux, Défis et Perspectives</i> , Actes du Colloque <i>Jeunes Chercheurs</i> , Université de Montpellier 3, 25-26 juin, pp. 1-19.
Doc. 19	Qotb, H. (2009). Comment les TIC peuvent-elles construire des relations interpersonnelles dans une formation de langue étrangère ? Actes du Colloque <i>Cyber-Langues : TICE et langues : pratiques au quotidien</i> , Reims, 25-27 août, pp. 1-33.
Doc. 20	Qotb, H. (2009). Enseignement/Apprentissage du FOS : défis et perspectives. <i>Cahiers du GÉRES</i> n°2, <i>L'espagnol de spécialité et les langues de spécialité : convergences et divergences</i> , pp. 18-33.
Doc. 21	Qotb, H. (2008). Le tuteur comme facteur de qualité dans l'enseignement supérieur. Dans Charnet, C., Ghersi, C. et Monino, J.-L. (coord.). <i>Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme</i> Actes du colloque <i>AIPU 2008</i> , Montpellier, 19-22 mai, pp. 1-18.

Doc. 22	Qotb, H. (2008). Un site pour l'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques : <i>Le FOS. com. Synergie Chine</i> n°3, pp. 81-94.
Doc. 23	Qotb, H. (2006). Pour un scénario collaboratif d'enseignement du FOS à distance. Dans Charnet, C. (coord.). <i>Innovations, Usages, Réseaux</i> . Actes du Colloque International, Université Paul Valéry, Montpellier, 17 et 18 novembre, pp. 1-18.
Doc. 24	Qotb, H. (2006). Analyse de Citim. <i>Alsic</i> , vol.9, pp. 199-210.

Rapport de recherche

Manes-Gallo, M.C, Bonu, B. et **Qotb, H.** (2012). *L'Accès à l'information par des services numériques : discours et pratiques des utilisateurs en milieu contraint*. Rapport de recherche élaboré dans le cadre du projet européen RAUDIN (*Recherches Aquitaines sur les Usages pour le Développement des Dispositifs Numériques*), Axe 1 « Accès à l'information par des services numériques : discours et pratiques des utilisateurs », Université de Bordeaux 3.

Ouvrages

Qotb, H. (2015). *L'immersion linguistique dans les environnements virtuels*. Paris : Éditions Edilivre.

Qotb, H. (2012). *La scénarisation des cours de langue en ligne : spécificités, démarches, perspectives*. Saarbrücken : Éditions Universitaires Européennes.

Qotb, H. (2009). *Vers une didactique du Français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet*. Paris : Les Éditions Publibook.

Liste des abréviations

ACA	Apprenant Connectiviste Autonome
ACAO	Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur
ACC	Approche Circulaire de Contextualisation
Acedle	Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères
ACH	Apprenant Connectiviste Hybride
ACG	Apprenant Connectiviste Guidé
ACL	Approche Connectiviste Langagière
ADCUEFE	Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers
AFLG	Apprendre le Français en Ligne dans le Golfe (projet de recherche)
AILA	Association Internationale de Linguistique Appliquée
AIPU	Association Internationale de Pédagogie Universitaire
ALAO	Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur
ALMT	Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies
AMO	Apprentissage Médiatisé par Ordinateur
AMOR	Apprentissage Massivement Ouvert en Réseau
APLV	Association des Professeurs de Langues Vivantes
ATILF	Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (laboratoire de recherche)
CALL	Computer Assited Language Learning
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEDUST	Centres de Documentation Universitaire, Scientifique et Technique

CLOM	Cours en Ligne Ouverts et Massifs
COOPT	COurs Ouverts Pour Tous
CREDIF	Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français
CSCL	Computer Supported Collaborative Learning
DDL	Didactique des Langues
DDLC	Didactique des Langues-Cultures
DESA	DÉmarches et Stratégies d'Aides à l'enseignement numérique (projet de recherche)
DPI	Deep Packet Inspection
EAD	Enseignement À Distance
EAO	Enseignement Assisté par Ordinateur
EANA	Élèves Allophones Nouvellement Arrivés
ERASMUS	European Region Action Scheme for the mobility of University Students
ESP	English for Specific Purposes
EUROCALL	European Association for Computer Assisted Language Learning
EVEIL 3D	Environnement Virtuel pour l'Enseignement Immersif 3D des langues étrangères (projet de recherche)
EVI	Environnements Virtuels Immersifs
FF	Français Fonctionnel
FF 1	Français Fondamental 1
FF 2	Français Fondamental 2
FI	Français Instrumental
FLP	Français Langue Professionnelle
FLE	Français Langue Étrangère
FLOT	Formation en Ligne Ouverte pour Tous
FM	Français Militaire
FOA	Français sur Objectifs Académiques

FOS	Français sur Objectifs Spécifiques
FOU	Français sur Objectifs Universitaires
FS	Français de Spécialité
FST	Français Scientifique et Technique
FUN	France Universitaire Numérique (plateforme)
GERES	Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité
IA	Intelligence Artificielle
IFADEM	Initiative Francophone pour la formation à Distance des Maîtres (projet de recherche)
ISA	Intentions, Stratégies et Attendus (modèle conceptuel)
LangMooc	Language Massive Open Online Courses
LANSAD	LANgues pour les Spécialistes des Autres Disciplines
LMS	Learning Management System
LS	Langue de Spécialité
MOOC	Massive Open Online Courses
MOOLC	Massive Open Online Language Courses
OPE	Ordinateur pour Étudiants
OQLF	Office Québécois de la Langue Française
PA	Pédagogie Active
PLATO	Programmed Logic for Automated Teaching Operations (projet de recherche)
PLOT	Public, Ludique, Objectif et Tâche (scénario de jeu vidéo)
RAUDIN	Recherches Aquitaines sur les Usages pour le Développement des Dispositifs Numériques (projet de recherche)
R&D	Recherche-Développement
SGAV	Structuro-Global Audio-Visuelle (approche)
SL	Second Life (plateforme)

SLOODLE	Simulation linked Object Oriented Dynamic Learning Environnement
SVU	Syrian Virtual University
TAOS	Tâches Authentiques à Orientation Scientifique
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TLFI	Trésor de la Langue Française Informatisé
VGOS	Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique
VOWEL	Virtual and Open World for European Languages
ZPD	Zone Proximale de Développement

Introduction générale

1. Vers une recherche impliquée en didactique des langues

L'être humain est toujours animé par son désir inné de tout savoir sur lui-même, sur son environnement, sur son univers, etc. Aristote avait déjà souligné dès la première phrase de son traité *La Métaphysique* : « *Tous les hommes désirent naturellement savoir* ». Cette obsession de savoir est motivée par la volonté de protéger sa propre existence, de satisfaire ses désirs, de développer ses facultés personnelles, de contrôler les forces de la nature et d'améliorer ses conditions de vie (Einstein, 1952). Face à la complexité imprédictible et à l'évolution constante des réalités humaine, sociale et naturelle, être chercheur n'est pas une mission facile en raison de nombreuses démarches scientifiques à réaliser dans un champ de spécialisation donné. Celles-ci consistent à comprendre, décrire, analyser, explorer, interpréter, tisser des liens, souligner des interdépendances, bref essayer d'apporter des réponses aux questionnements que se pose l'être humain par rapport à des phénomènes naturels et sociaux. « *Les chercheurs sont ainsi investis du pouvoir de « révéler la vérité » grâce à leur capacité transcendante à « décrypter » l'univers naturel et social* » (Blanchet, 2011 : 12). Ce faisant, le chercheur se trouve souvent confronté aux défis de la relativité, de la nuance et de l'objectivité au moment où il est sensé établir des vérités tranchées et entières pour les phénomènes étudiés. Dans cette quête constante de savoir, le chercheur constitue un acteur socialement engagé vis-à-vis de ses pairs, de sa société et aussi de sa famille humaine. Comme le soulignent Watson et Baulieu (1999 : 308) : « *La véritable question est de savoir si la science que nous faisons maintenant améliore la condition humaine* ». D'où les relations étroites et complexes entre recherche et société qui sont, à mes yeux, deux composantes indissociables de toute action scientifique. Ainsi, le chercheur engagé assume-t-il la responsabilité de fournir à la société des connaissances à la fois pertinentes, rigoureuses et accessibles, permettant aux individus de mieux gérer, voire d'améliorer leurs activités dans les divers domaines.

À partir de cette optique épistémologique, le chercheur dans l'enseignement-apprentissage des langues adopte des démarches scientifiques ayant pour but de comprendre, décrire et analyser les processus pédagogiques, les paramètres socioculturels, les facteurs institutionnels et les acteurs impliqués qui interviennent dans cette discipline appelée depuis 1972 *la didactique des langues* (désormais DDL) et parfois, plus récemment la *didactique des langues-cultures* (DDLC). Nous optons ici pour le premier de ces termes, les langues et les cultures étant indissociablement intriquées. En me référant à Coste (1989 : 20), la DDL est définie comme :

« un ensemble de discours portant (directement ou indirectement) sur l'enseignement des langues (pourquoi, quoi, comment enseigner à qui, en vue de quoi ?) et produits, sur des supports généralement spécifiques (par exemple des revues s'adressant aux enseignants de langues), par des producteurs eux-mêmes le plus souvent professionnellement particularisés (enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs) ». Une telle définition met en évidence les caractères contextuel et interventionniste de la DDL marquée aussi par son refus de la mainmise (Galisson, 1989) d'autres disciplines (linguistique, sciences de l'éducation, psychologie, pédagogie, etc.) en vue de revendiquer une autonomie scientifique indispensable. Face au « déficit de crédibilité » de ce domaine de recherche (Macaire, 2011 : 21), le chercheur-didacticien a tendance à jouer le rôle d'interface dynamique entre théorie et pratique, concepts et usages, favorisant la compréhension, l'interprétation et parfois la transformation des phénomènes didactiques étudiés.

Mes travaux de recherche s'inscrivent dans le domaine des Sciences du langage en général et dans la didactique des langues en particulier. Celle-ci constitue le domaine de recherche qui a fortement marqué mon parcours en tant qu'apprenant, enseignant, concepteur et enfin chercheur-didacticien. Ces différentes expériences m'ont permis d'avoir de multiples regards à la fois réflexifs et critiques à l'égard des problématiques traitées en DDL que j'ai essentiellement découvertes par le biais de la pratique et du terrain. En fait, je me situe dans le champ de *la sociodidactique de terrain* (Rispaïl et Blanchet, 2011) qui fait de moi un chercheur à la fois engagé et conscient de l'hétérogénéité des usages langagiers dans des contextes socioculturels diversifiés. Ce choix scientifique m'a amené à me pencher, par exemple, sur l'étude des langues dites contextualisées, notamment le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) qui est de manière exemplaire une question de contexte dans le mesure où il tente d'adapter son offre didactique en vue de satisfaire des besoins langagiers et communicatifs dans un domaine donné.

Au sein de la didactique des langues, on assiste, depuis une trentaine d'années, à l'émergence d'un domaine de recherche focalisé sur les usages numériques en classe de langue : l'Apprentissage des Langues Médié par les Technologies (ALMT) qui a joué un rôle considérable dans l'orientation de mes intérêts scientifiques et de mes actions didactiques. Influencé par les travaux de recherche conduits dans le monde anglo-saxon, l'ALMT est passé par de nombreuses étapes qui marquent son évolution scientifique : exploratoire et descriptive centrée sur l'outil technologique, interactionnelle centrée sur le facteur humain, actionnelle centrée sur les notions de tâche et de scénario, réseaux sociaux et récemment immersion

linguistique dans le monde virtuel et connectivisme langagier. En tant que chercheur-didacticien, j'ai suivi et participé, modestement, à ces différentes problématiques qui permettent de souligner deux points principaux. D'une part, on constate l'engagement et l'implication du chercheur de ce domaine émergent à son contexte, d'où l'adoption fréquente de la démarche de recherche-action dans les divers travaux conduits. Née aux États-Unis dans les années 1940, la recherche-action est définie comme « *un processus collectif mettant en relation des chercheurs et des praticiens visant à produire un savoir en prise directe sur les pratiques des acteurs sociaux. Cette définition très large étant posée, elle permet ensuite toutes les variations. Aujourd'hui, la recherche-action dans le champ éducatif est extrêmement variée* » (Hesse, 1989 : 9). Considéré comme *un processus dynamique*, cette démarche scientifique se distingue selon Macaire (2011) par trois éléments principaux : *processus méthodologiques* (observation, intervention et ethnographie), *produit* (intervention incitative ou prescriptive) et *processeurs* (notamment le chercheur impliqué). D'autre part, cet engagement scientifique a favorisé la production de nouvelles connaissances (notions, modèles conceptuels, etc.), contribuant à renforcer les assises épistémologiques de l'ALMT. D'où cette relation dialectique entre recherche et action (Portine, 2002 : 267) dans la mesure où l'une fait progresser l'autre, tout en tenant compte des retombées didactiques, institutionnelles et sociales de l'étude conduite. En adoptant la recherche-action, le chercheur adopte une triple position consistant à *questionner, expliciter et corrélérer* pour reprendre là encore des termes de Macaire (2011).

Une telle spécificité scientifique a le mérite de développer *un savoir engagé* (Bourdieu, 2002) qui prend en considération non seulement le cadre théorique adopté par la communauté savante en DDL mais aussi la réalité contextuelle du terrain. Appelée *recherche-intervention* (Whyte, 1991 ; Greenwood et Levin, 1998 ; Avenir et Schmitt, 2007), cette démarche scientifique m'a incité à former systématiquement dans mes travaux des dialectiques (réflexion/action, théorie/pratique et concept/usage) qui permettent d'avoir une meilleure compréhension des objets d'étude tout en essayant de proposer et de mettre en pratique des solutions didactiques à la fois utiles et utilisables (Rézeau, 2002) comme le montre mon parcours professionnel et scientifique présenté ci-dessous.

2. Parcours professionnel et scientifique

2.1 Coursus universitaire et activités d'enseignement

Dans un premier temps, il s'avère important de tenir compte des relations réciproques entre ma formation personnelle et mes activités d'enseignement qui ont fortement orienté mes intérêts scientifiques. En fait, mon premier contact avec le français remonte à 1988 où j'ai commencé, en tant qu'élève dans un lycée égyptien, à découvrir le français, cette langue complètement inconnue pour un apprenant arabophone. Pendant trois ans, j'ai suivi des cours de Français Langue Étrangère (FLE) qui m'ont amené à prendre connaissance de certains aspects linguistiques fondamentaux de cette langue (lexique, grammaire, phonétique, etc.). À partir de cette période d'apprentissage scolaire, j'ai décidé de me spécialiser dans l'étude du français au cours de ma formation universitaire au département de français à la Faculté de Pédagogie (Université du Caire). Après ma première Licence de FLE, j'ai enseigné le français (1995-2002) dans plusieurs écoles au Caire où je faisais face à de nombreuses difficultés de l'enseignement de la langue de Molière dans le contexte égyptien (méthodologie inappropriée, absence de ressources, manque de formation, etc.). Pour mieux approfondir mes connaissances linguistiques et littéraires, je me suis inscrit au département de langue et littérature françaises à la Faculté des Lettres (Université du Caire) où j'ai obtenu ma deuxième licence en 2001. J'ai également été chargé d'assurer pendant trois ans (1999-2001) des cours de français spécialisé destinés aux étudiants de la Faculté de Tourisme à l'Université du Caire. Grâce à cette expérience professionnelle, j'ai pu découvrir sur le terrain le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) ayant pour but de préparer les apprenants à faire face à des situations de communication dans les contextes professionnel (tourisme, affaires, médecine, etc.) et universitaire. Il ne s'agit pas d'apprendre *le* français mais *du* français pour reprendre les termes de Lehmann (1993) en vue de pouvoir participer à des échanges spécifiques majoritairement professionnels.

De 2002 à 2005, j'ai travaillé à l'Académie de Nice en tant qu'assistant de langue où j'enseignais non seulement l'arabe mais aussi le FLE à des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés¹ (EANA) dans plusieurs lycées toulonnais (Lycée du Coudon, Lycée de Dumont d'Urville et Lycée professionnel Cisson). Lors de cette expérience professionnelle, j'ai participé à deux projets internationaux en partenariat avec l'UNESCO afin de réaliser deux CD trilingues (français, anglais et arabe) sur la Bibliothèque d'Alexandrie en Égypte et la ville

¹ EANA : Voir la note du 25.08.2015, disponible en ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid92085/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs.html>

de Tanger au Maroc. Dans ce contexte, il me semble important de souligner que ces deux projets m'ont permis de découvrir les apports du numérique dans le traitement d'informations, la transmission de connaissances et la construction du savoir. Au cours de cette période, j'ai eu l'occasion de poursuivre mes études à l'Université de Toulon où j'ai obtenu un Master de Lettres Modernes en 2003.

En fait, mes expériences précédentes d'enseignement du FOS ont guidé mes choix scientifiques en renforçant ma volonté d'aller plus loin dans mes études dans cette branche de FLE afin de mieux comprendre ses spécificités linguistiques et méthodologiques. Ainsi, je me suis inscrit en 2003 à l'Université de Montpellier 3 pour préparer une thèse intitulée « *Vers une didactique du Français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet* » sous la direction de Chantal Charnet. Après la soutenance de ma thèse, j'ai travaillé de 2008 à 2013 comme Attaché Temporaire à l'Enseignement et à la Recherche (ATER) et Enseignant-Vacataire à l'Université de Montpellier 3 où j'ai enseigné plusieurs modules aux niveaux Licence et Master (*Grammaire et approches communicatives, Réflexion sur l'apprentissage d'une langue étrangère, Analyse des interactions verbales, Langage et communication, etc.*).

Après cette expérience universitaire en France, j'ai souhaité développer mes compétences professionnelles dans d'autres contextes de formation à l'étranger. En 2013, j'ai enseigné le français des relations internationales aux étudiants de Master 2 à l'Université Française en Égypte. L'objectif de ce cours consistait à faire acquérir aux étudiants la terminologie et la phraséologie propres aux négociations internationales. En 2014, j'ai travaillé au département des langues appliquées à l'Université d'Alexandrie où j'ai assuré des cours de *Linguistique 1* (définitions, grands courants, concepts de base, etc.), *Linguistique 2* (analyse du discours, analyse syntagmatique, etc.), *Langue Française 2* (texte narratif, texte descriptif, texte argumentatif, etc.) et *Méthodologie de recherche* (problématique, objectifs de recherche, méthodes, outils, etc.). Depuis 2015, je travaille comme enseignant de FLE à l'Université du Koweït pour développer les compétences culturelles et linguistiques chez des apprenants arabophones (Koweïtiens, Saoudiens, Jordaniens, etc.) grâce à des cours comme *FLE et TIC, Linguistique, Compréhension orale, Compréhension écrite, Production écrite, Production orale, etc.* En fait, mes différentes activités d'enseignement m'ont permis d'acquérir une solide expérience professionnelle en FLE et en FOS tout en prenant en compte la diversité des publics, leurs besoins évolutifs, les difficultés des formateurs, les approches pédagogiques adoptées, les supports utilisés, etc.

2.2 Activités de recherche

En tant que jeune doctorant, j'ai entamé mes travaux de recherche au Laboratoire *Praxiling* (Université Montpellier 3-CNRS 5267) qui m'a donné la possibilité de prendre contact avec des chercheurs expérimentés et en formation, de participer à des séminaires, d'organiser des colloques, de réaliser des projets de recherche, etc. Mes activités de recherche portent sur trois axes principaux. Le premier concerne la didactique des langues où je m'intéresse particulièrement au Français Langue Étrangère (FLE) et au Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). En fait, mes expériences professionnelles m'ont incité à accorder une importance particulière à l'étude du FOS. Dans un premier temps, j'ai réalisé une étude analytique portant essentiellement sur les différents développements historiques et méthodologiques du FOS qui est passé par plusieurs étapes (le Français Militaire, le Français Scientifique et Technique, le Français Instrumental, le Français Fonctionnel, etc.). J'ai également analysé la réalité du FOS dans de nombreux contextes (tunisien, égyptien, européen, etc.) marqués par plusieurs difficultés relatives à la fois à l'enseignement (manque de formation, méconnaissance des spécificités du FOS, collecte des ressources, etc.) et à l'apprentissage (temps limité, coût élevé, difficulté de déplacements, etc.). Mon étude sur le FOS a mis en relief ses cinq spécificités principales à savoir : diversité des publics (professionnels, étudiants, migrants, etc.), besoins spécifiques, temps limité consacré à l'apprentissage, rentabilité de l'apprentissage et motivation des publics. Actuellement, le FOS touche tous les domaines professionnels et étudiants (français des affaires, français du tourisme, français juridique, français des relations internationales, etc.). Dans le cadre de cette recherche, j'ai réussi également à analyser plusieurs supports de FOS (manuels, cédéroms et sites internet). Pour ce faire, j'ai élaboré une grille d'analyse qui prend en compte les éléments suivants : structure pédagogique, contenu linguistique et socioculturel, progression didactique, activités proposées et évaluation adoptée. Les résultats de cette analyse de supports ont orienté mon intérêt scientifique vers l'étude des potentialités des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement-apprentissage des langues en adoptant une démarche de recherche-développement en vue de proposer des réponses concrètes, permettant aux acteurs concernés (formateur et apprenants) de surmonter les différentes difficultés rencontrées. Ainsi, j'ai réussi à concevoir et à mettre en ligne le site *Le Fos.com* consacré complètement à l'enseignement-apprentissage du FOS (voir mes activités en ingénierie pédagogique).

Dans le deuxième axe de recherche, mes activités visent à questionner les apports des TIC (autonomie, communication multimédia, disponibilité temporelle et spatiale, auto-évaluation, etc.) dans l'enseignement-apprentissage des langues notamment du FLE, du FOS et du FOU. Ainsi, je me suis attaché à traiter plusieurs problématiques notamment les échanges socioconstructivistes qui permettent à l'apprenant de langue de développer ses savoirs linguistiques et ses compétences communicatives grâce à ses interactions, en présentiel ou à distance, avec son entourage social. Je me suis également intéressé à la perspective actionnelle qui occupe aujourd'hui une place centrale dans la didactique des langues dans la mesure où elle permet de préparer l'apprenant, considéré comme acteur social, à réaliser des activités réelles dans son milieu social. En adoptant cette approche, j'ai mené une expérience de formation collaborative du français des affaires à distance où les apprenants étaient chargés de réaliser ensemble des tâches authentiques dans leur domaine de spécialité. De même, j'ai également analysé les spécificités discursives des échanges produits dans un cours de langue en ligne (Qotb, 2009). Cette étude a permis de souligner certains aspects discursifs relatifs aux interactions entre les acteurs impliqués dans la formation numérique : subjectivité du locuteur, recours à certains procédés visant à développer la dimension orale dans les échanges écrits (émoticons, lettres capitales, ponctuation expressive, etc.), etc. En raison de l'importance des interactions dans un cours de langue en ligne, je me suis penché sur l'analyse du rôle de médiation et d'accompagnement notamment les nombreuses missions du tuteur (guide, conseiller, facilitateur, vecteur de motivation, etc.), permettant aux apprenants d'atteindre plus facilement les objectifs linguistiques et communicatifs escomptés. À partir de plusieurs corpus de formation, j'ai mené une étude analytique sur les modes d'évaluation (sommativ, formative, autoévaluative, etc.) qui donnent la possibilité à l'enseignant de déterminer le niveau atteint en L2. En adoptant une approche ethnographique reposant sur des démarches méthodologiques appropriées (collecte de données, participation expérientielle du chercheur, interprétation crédible aux yeux des personnes étudiées, etc.), j'ai analysé aussi la notion de temps numérique dans la formation à distance, d'autant plus que ce dernier joue un rôle considérable dans la gestion des activités individuelles et collaboratives proposées. Cette étude a permis de distinguer plusieurs types de temps (*temps scénarisé*, *temps tutoré*, *temps dynamique*, *temps collaboratif* et *temps nomade*) favorisant ainsi une compréhension approfondie de la dimension temporelle en ALMT.

Avec les développements des réseaux sociaux, j'ai étudié l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au sein des sites d'apprentissage mutuel comme *Palabea*, *Livemocha*,

Babbel, etc. Cette analyse a souligné une certaine transition dans les usages numériques d'autant plus que l'utilisateur peut jouer les rôles d'apprenant, d'enseignant et de tuteur. L'étude réalisée a montré également que ce type d'apprentissage adopte souvent l'approche traditionnelle dans la mesure où l'on se contente de proposer des ressources et des exercices à l'apprenant dont la participation est assez aléatoire et souvent liée à sa motivation en absence de toute contrainte institutionnelle. Pourtant, cette nouvelle tendance constitue, à mon sens, une tentative de se libérer de la tutelle institutionnelle pour développer certaines compétences linguistiques et communicatives dans une langue donnée.

Dans le même axe, j'ai commencé à m'intéresser aux nouvelles tendances de recherche en ALMT qui ne cesse de se développer en vue de prendre en compte l'émergence de nouvelles réalités. Dans ce contexte, je me contenterai ici d'en citer deux. D'une part, l'apprentissage des langues dans les Environnements Virtuels Immersifs (EVI) qui continue à gagner du terrain dans les milieux didactiques grâce à la réalisation de plusieurs projets comme *EVEIL-3D* et les *Eonantes* ayant pour but de mettre en pratique les principes de l'immersion linguistique dans les mondes virtuels. Pour ma part, j'ai publié en 2015 un ouvrage intitulé *L'immersion linguistique dans les environnements virtuels* ayant pour objectif de mieux comprendre les origines et les spécificités de l'immersion linguistique, d'analyser les usages des EVI dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, d'étudier les potentialités des EVI dans le développement des connaissances linguistiques et des compétences communicatives et enfin d'analyser certaines formations de langue sur les EVI. Par ailleurs, à partir des principes théoriques du connectivisme (Siemens, 2004 ; Downes, 2007), j'ai réalisé une étude qui a mis en relief le concept de connectivisme langagier. Ce dernier vise à mettre en lumière le rôle de la multiplicité et de la mobilité des réseaux sociaux dans le développement des connaissances langagières et des compétences communicatives dans une langue donnée. Il s'agit surtout de prendre en compte le rôle des interactions produites de manière quasi-permanente sur les divers réseaux sociaux en DDL. Dans cette optique connectiviste, la langue devient ainsi comme *un savoir distribué (distributed knowledge)* (Fagin *et al.*, 1992 ; Gerbrandy, 1997) qui se développe au sein de multiples réseaux physiques et numériques, favorisant ainsi un processus complexe d'interactions au sein de plusieurs communautés d'apprentissage formelles (école, université, centre de langue, etc.) et informelles (blog, forum, *Facebook*, *Twitter*, etc.). En fait, le savoir langagier connecté se caractérise par certaines spécificités (diversité, immédiateté, évolution, adaptation, etc.) qui le rendent à la fois dynamique et

évolutif. Ainsi, l'apprenant a tendance, selon sa motivation et ses objectifs, à poursuivre son apprentissage sans forcément se contenter d'atteindre un niveau donné en langue cible.

Quant au troisième axe, il s'agit de dispositifs numériques en langue où mes recherches consistent à m'interroger sur cette notion et sur ses usages dans l'enseignement-apprentissage des langues. D'où la nécessité de prendre en compte les notions de médiatisation et de médiation qui jouent un rôle incontournable dans la scénarisation des cours de langues en ligne, tout en développant les performances et les échanges de différents acteurs au sein de la communauté d'apprentissage. Dans cette perspective, j'ai participé à une recherche ANR intitulée *RAUDIN* (Recherches Aquitaines sur les Usages pour le Développement des Dispositifs Numériques, 2010-2012). Mon intervention s'est inscrite dans l'équipe *Action et interaction* visant à réaliser une étude approfondie de « *l'accès à l'information par des services numériques : Discours et pratiques des utilisateurs en milieu contraint* ». Cette recherche a été réalisée grâce à une collaboration scientifique de deux laboratoires de recherche : le laboratoire *Telem* (EA 4195) de l'Université Bordeaux Montaigne et le laboratoire *Praxiling* (Université Montpellier 3-CNRS 5267) de l'Université Montpellier 3. Il s'agissait d'analyser les usages d'utilisateurs (formateurs, détenus, etc.) d'un dispositif de formation numérique (*Cyberbase-Justice*) adopté par l'administration pénitentiaire pour préparer l'intégration professionnelle de détenus après leur sortie de prison. En 2010, j'ai participé également au projet de recherche *DESA* « *DÉmarches et Stratégies d'Aides à l'enseignement numérique* », soutenu par l'Institut des Sciences de la Communication du CNRS et porté par Chrysta Pélissier (Université Montpellier 2). Il avait pour objectif d'élaborer un modèle de caractérisation des aides, d'envisager de nouvelles aides innovantes d'un point de vue communicationnel et technologique et de proposer des dispositifs de formation aux enseignants autour de la notion d'aide. Pour ce faire, l'équipe de recherche a analysé des stratégies aux niveaux d'enseignement, de conception et de tutorat adoptées dans plusieurs formations en ligne à partir des traces d'interactions laissées par les enseignants et les apprenants sur deux plateformes d'enseignement à distance (*Virtual Campus VCIel* et *Moodle*) de même que plusieurs entretiens réalisés avec les concepteurs de ces aides. Ce projet de recherche a abouti à l'élaboration du modèle conceptuel *ISA* (Pélissier, 2014) qui prend en compte la fois *les Intentions, les Stratégies* et *les Attentes* du concepteur d'aide.

Étant chercheur associé au laboratoire ATILF (CNRS-Université de Lorraine), je participe actuellement avec Maud Ciekanski de l'équipe *Didactique des langues et Sociolinguistique*, à la mise en place d'une convention de coopération entre l'Université de Lorraine et l'Université

du Koweït en vue de favoriser les échanges culturels et scientifiques entre les deux composantes universitaires avec le soutien de l'ambassade de France au Koweït. Dans le cadre de cette convention, nous préparons la réalisation d'un projet franco-koweïtien de formation en FLE par le numérique. Intitulé *Apprendre le Français en Ligne dans le Golfe* (AFLG), ce projet a pour but de réaliser une expérimentation de FLE reposant sur deux technologies de la formation à distance : un LMS asynchrone adossé à l'utilisation d'un réseau social majoritairement verbal d'une part, et un monde virtuel synthétique synchrone iconique/métaphorique et gestuo-verbal d'autre part. La comparaison entre les deux formations relevant de l'apprentissage vise à mieux déterminer les effets des affordances de chacune des technologies sur le développement des compétences langagières, communicatives et interactionnelles des apprenants au contact de natifs. Cette coopération scientifique permet d'explorer un terrain de recherche, peu exploré, pour mieux analyser ses spécificités (culturelles, interactionnelles, etc.).

Ces activités de recherche m'ont permis, d'une part, d'approfondir mes connaissances théoriques notamment en didactique des langues (FLE, FOS, FOU, besoins langagiers, approches méthodologiques, interculturalité, etc.), et plus précisément pour ce qui touche à l'enseignement-apprentissage des langues en ligne (scénarisation des cours en ligne, rôles de différents acteurs, activités linguistiques, etc.) et aux dispositifs de formation sur Internet. Les différents projets de recherche m'ont amené à mieux appréhender les différents aspects méthodologiques de recherche (problématiques, plans de recherche, prise en compte de contexte de recherche, collecte et analyse de données, etc.). Ces activités scientifiques m'ont aussi donné la possibilité de prendre connaissance de l'interdisciplinarité en ALMT dans la mesure où ce dernier a tendance à emprunter des concepts et des notions issues de plusieurs disciplines (sciences du langage, sociologie, sciences de l'éducation, psychologie et informatique) pour faire face à la complexité de l'objet d'étude (FOS, apprentissage des langues en ligne, interactions numériques, réseaux sociaux, etc.). À cela s'ajoutent l'appartenance à un laboratoire de sciences du langage, la collaboration avec des chercheurs et la participation aux activités de différentes associations professionnelles françaises (APLV, Acedle et GERES) qui ont largement contribué à ma formation de chercheur aux niveaux théorique et méthodologique. Ces diverses activités de recherche ont fait l'objet de plusieurs articles publiés dans de nombreuses revues (*Alsic, Les Langues Modernes, Corela*, etc.), actes de colloques (EPAL, Acedle, ADCUEFE, AIPU, Cyber-Langues, etc.) et surtout la publication de trois ouvrages consacrés au traitement des principales problématiques dans

l'enseignement-apprentissage des langues en général et en ALMT en particulier : *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet* (2009), *la scénarisation des cours de langue en ligne* (2012) et *L'immersion linguistique dans les environnements virtuels* (2015) (voir la liste des publications).

2.3 Ingénierie pédagogique en FLE/FOS

En tant que chercheur-didacticien fortement attaché à son champ d'action, j'étais souvent amené à élaborer plusieurs ressources en FLE/FOS visant à satisfaire les besoins de mes apprenants dans un contexte donné. Ainsi, j'ai participé à la réalisation de deux manuels *Bon Voyage I* (Rachidi et Qotb, 1999) et *Bon Voyage II* (Rachidi et Qotb, 2000) qui avaient pour but de former des apprenants étrangers pour que ces derniers travaillent comme guides, hôteliers et voyagistes en vue de faciliter leurs échanges avec des touristes francophones dans les différentes situations professionnelles. La préparation de ces manuels m'a aidé à m'approprier les techniques d'élaboration des manuels de FLE pour un public non-francophone. Dans le cadre de mes activités de recherche sur l'enseignement-apprentissage des langues en ligne, j'ai adopté souvent la démarche de recherche-développement, permettant d'avoir une dimension interventionniste dans mes activités scientifiques. Ainsi, j'ai conçu et mis en ligne en 2006 le site *Fos.com*², consacré entièrement à l'enseignement-apprentissage du FOS. Ce site n'a pas tardé à être référencé par les deux principaux moteurs de recherche *Google* et *Yahoo* ainsi que par des sites et des revues spécialistes en FLE ou en langues comme *FLE.fr*, *le Point du FLE*, *Alsic*, *Les Langues Modernes*, *l'Agence Universitaire de la Francophonie*, etc. Le site *Fos.com* se distinguait par l'articulation des deux volets principaux : l'un était statique tandis que l'autre était dynamique. Le volet statique concernait les différentes rubriques qui proposaient des ressources pour le FOS : *historique du FOS*, *profil des publics*, *formation de formateurs*, *dossiers thématiques*, *exercices interactifs*, etc. À propos du volet dynamique, il s'agissait de différents espaces facilitant les interactions entre les différents acteurs du FOS. On y trouvait deux espaces essentiels : *le forum* et *l'espace éducatif*. D'un côté, le forum permettait de réaliser une communication asynchrone entre les différents acteurs du FOS (didacticiens, formateurs, tuteurs, apprenants, etc.) sur les différents aspects du FLE en général et en FOS en particulier. D'un autre côté, j'ai créé un centre de FLE/FOS qui proposait des formations de FLE et de FOS entièrement à distance grâce à la plateforme de *Moodle* marquée par ses différentes fonctionnalités (forum, clavardage, exercices interactifs, ressources en ligne, sondage, journal, etc.).

² Ce site n'est plus en ligne depuis juillet 2018.

Lors de mes activités scientifiques au laboratoire de *Praxiling 5267* (CNRS/Université de Montpellier 3), j'ai été le concepteur et l'administrateur d'une plateforme éducative *Formationsplurielles*. Celle-ci était consacrée aux chercheurs du laboratoire pour pouvoir gérer leurs activités dans les différents projets de recherche (*Communautés et Enseignements numériques, interactions et Technologies éducatives, Démarches et Stratégies d'Aide*, etc.) : créer des groupes de travail, déposer des ressources, partager les tâches, suivre le progrès de différents projets en cours, etc. Mais cette plateforme proposait également des formations à distance aux étudiants étrangers. Dans le cadre d'un partenariat avec l'Université Virtuelle Syrienne, nous avons réalisé en 2010 une formation de Français sur Objectifs Universitaires (FOU) dispensée aux étudiants syriens qui se préparaient à faire des études doctorales en France. Ces activités de recherche-développement et de recherche-formation m'ont permis d'avoir les corpus nécessaires pour mieux analyser les particularités de ces dispositifs numériques (fonctionnement, rôles des acteurs, activités, interactions, etc.), notamment dans l'enseignement-apprentissage des langues.

2.4 Responsabilités administratives

Il me semble nécessaire de présenter mes responsabilités administratives au cours de mon parcours professionnel. J'ai participé à l'organisation de plusieurs colloques comme AIPU (2008) et NEDEP (2009) qui m'ont donné la possibilité de développer mes compétences organisationnelles (recherche de financement, formation d'équipe de travail, élaboration de programmes, etc.). De 2008 à 2012, j'ai été le responsable de la plateforme *Formationsplurielles*, ce qui m'a amené à discuter avec des partenaires étrangers, planifier des formations, préparer des ressources, etc. Depuis 2015, je participe, au sein du département de français à l'Université du Koweït, aux activités des comités des affaires académiques (préparation de la maquette des cours, élaboration des modules de formation, préparation des ressources à utiliser, etc.) et des affaires culturelles (organisation des conférences, Journée de la Francophonie, animation des ateliers culturels et linguistiques, coopération avec des partenaires étrangers, etc.). Je suis également le rédacteur en chef du *Journal Francophone* de l'Université du Koweït où je me charge de choisir la thématique annuelle (*la diversité culturelle francophone, le Koweït, perle du Golfe*, etc.), déterminer les différentes rubriques (histoire, société, sport, etc.), élaborer le plan du journal, former des équipes, corriger les articles, etc.

En fait, toutes ces activités de recherche, d'enseignement, d'ingénierie pédagogique et de responsabilités administratives ont largement contribué à ma formation de chercheur-

didacticien étroitement attaché à son champ d'action. Ce dernier a joué un rôle incontournable dans mes choix théoriques (socioconstructivisme, interactionnisme, connectivisme, etc.), mes approches pédagogiques (communicative, actionnelle, collaborative, etc.), mes réalisations didactiques (manuels, dispositifs numériques, etc.) et les outils numériques (forums, clavardage, etc.) que j'ai conçus au cours de mes différentes activités professionnelles et scientifiques. La diversité de mes contextes de recherche et d'enseignement (égyptien, français, syrien, koweïtien, etc.) m'ont permis de prendre connaissance des complexités théorique, pédagogique, institutionnelle, organisationnelle et technique au sein de la didactique des langues. Face à cette complexité contextuelle, j'ai été systématiquement amené à apporter des réponses ayant pour objectif de satisfaire les besoins (langagiers, communicatifs et culturels) des publics visés. D'où la multiplicité de mes réponses didactiques aux niveaux des ressources (manuels de français du tourisme), des formations (cours de FLE et de FOS en présentiel et en ligne, formation de formateurs, etc.), des activités (tâches authentiques en FOS et en FOU, écriture collaborative, etc.), des dispositifs de formation (*Fos.com*, *Centre de FLE/FOS en ligne* et *Formations plurielles*) et des outils numériques (forums, clavardage, etc.) qui prennent en compte non seulement les approches théoriques mais aussi les paramètres contextuels (besoins, acteurs, objectifs institutionnels, etc.). Ainsi, mon parcours professionnel et scientifique se distingue avant tout par son caractère interventionniste aussi bien en tant qu'enseignant que chercheur, ceci fait preuve de mon engagement et de mon implication en vue de faire face aux défis affrontés sur le terrain. Cette réalité scientifique m'a orienté vers la mise en évidence de l'Approche Circulaire de Contextualisation (cf. figure 8) où le chercheur-didacticien prend la charge d'identifier les nouveaux phénomènes en ALMT, de les comprendre, d'analyser leurs interactions et leurs interdépendances, d'élaborer des hypothèses et des solutions à partir des ressources théoriques, de les expérimenter sur le terrain, d'interpréter les données recueillies et enfin de tenter de théoriser de nouveaux concepts (ex : connectivisme langagier) pour contribuer à l'enrichissement épistémologique de ce domaine de recherche.

3. Présentation de la note de synthèse

Cette note de synthèse a pour objectif de mettre en lumière les orientations épistémologiques qui ont marqué mes activités de recherche en didactique des langues, et plus particulièrement en ALMT. En fait, il s'agit d'avoir un recul introspectif sur mes propres travaux, permettant de développer un regard à la fois réflexif et critique qui consiste à questionner/re-questionner certains apports théoriques (théories, concepts, notions, etc.) en DDL et en ALMT, à

m'interroger sur la dynamique entre recherche et contexte, à élaborer un cadre épistémologique et méthodologique pour le chercheur-didacticien que je suis, à me positionner par rapport aux problématiques abordées, à proposer certains modèles conceptuels théorisant mes réflexions scientifiques, à développer ma propre maturité épistémologique en DDL et en ALMT, à situer mes travaux par rapport à ceux de la communauté de chercheurs, à établir des rapports entre réflexion épistémologique et pratique de terrain et enfin à apporter une vision scientifique personnelle à l'égard de nouvelles perspectives de recherche en ALMT. Pour ce faire, cette note de synthèse se divise en trois parties qui se présentent ainsi :

3.1 Première partie

Cette partie s'intéresse à développer une réflexion épistémologique et interdisciplinaire sur les langues contextualisées, tout en mettant l'accent sur la notion de contexte (définitions, spécificités, évolutions, apports, etc.) dont la prise en compte a des retombées importantes sur l'enseignement-apprentissage des langues aux niveaux linguistique, didactique, culturel, etc. Cette réflexion ne se limite pas au domaine linguistique mais elle s'attache également à élaborer une vision pluridisciplinaire qui vise à mettre en lumière les apports théoriques issus d'autres disciplines, notamment des sciences de l'information et de la communication et de l'ethnolinguistique. Ainsi, je soulignerai la place centrale de la contextualisation en DDL, conçue comme une démarche dynamique permettant d'adapter l'offre didactique selon les paramètres socioculturels, institutionnels, organisationnels, etc. Pour illustrer cette démarche didactique, j'aborderai mes travaux sur la dynamique contextuelle du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) caractérisé par de nombreuses évolutions (Français militaire, Français Scientifique et Technique, Français Instrumental, Français Fonctionnel, etc.) ayant pour but de satisfaire les attentes des publics-cibles. D'où la tâche indispensable du chercheur-didacticien de mettre en relation la réalité du terrain et le cadre théorique adopté par la communauté des chercheurs tout en prenant en compte les contraintes imposées par ces deux dimensions, favorisant ainsi la maturité épistémologique de la DDL.

3.2 Deuxième partie

À partir de cette dynamique contextuelle, je prends en compte la présence du numérique en didactique des langues, contribuant à l'émergence d'un nouveau domaine de recherche à savoir l'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (ALMT) qui a marqué une bonne partie de mes travaux de recherche. Dans cette partie de ma note de synthèse, je tente, d'abord, de souligner certains travaux anglo-saxons qui ont accompagné ce domaine de

recherche connu sous plusieurs acronymes (EAO, ALAO, ACAO, etc.) avant d'avoir un certain consensus au sein de la communauté de chercheur sous le nom d'ALMT. En me basant sur de nombreuses publications (notamment celles d'*Alsic*) et les manifestations scientifiques (colloques, séminaires, etc.), je mettrai en relief les différentes problématiques dans lesquelles s'inscrivent mes travaux dans ce domaine de recherche. Ce dernier a fait l'objet de multiples développements épistémologiques dans le monde francophone. Dans une optique exploratoire, les chercheurs francophones ont accordé, dans un premier temps, une importance particulière à l'analyse de l'outil numérique, considéré comme le principal objet d'étude dans le but de découvrir ses potentialités technologiques et ses apports didactiques et de mettre en place des dispositifs de formation à la fois utiles et utilisables dans l'enseignement-apprentissage des langues. Vient ensuite la période interactionnelle où les chercheurs se sont penchés sur l'étude du facteur humain en prenant en compte certaines notions, devenues désormais incontournables en ALMT comme la médiation, le tutorat et la collaboration. En fait, les analyses interactionnelles ont fait émerger d'autres problématiques notamment celles de tâche et de scénario auxquels j'ai consacré certains travaux en vue de mieux comprendre leurs spécificités dans l'enseignement-apprentissage des langues. Dans cette partie de ma note de synthèse, je m'attache également à aborder la problématique des réseaux sociaux qui semblent être un tournant décisif, favorisant essentiellement la didactique invisible et l'apprentissage informel.

3.3 Troisième partie

Il s'agit de mettre en évidence de nouvelles perspectives de recherche en ALMT. Dans ce contexte, je soulignerai surtout deux problématiques principales. D'un côté, l'apprentissage des langues dans les Environnements Virtuels Immersifs (EVI) commence à susciter l'intérêt de la communauté des chercheurs qui s'intéressent de plus en plus à mener des projets de recherche (*EVEIL 3D*, *Les Eonautes*, etc.) visant à analyser les spécificités de la Réalité Virtuelle (RV) en DDL. Ainsi, j'ai réalisé une étude approfondie sur cette problématique émergente en prenant en compte certains éléments principaux (origines didactiques, particularités de la RV, usages de celle-ci dans le monde éducatif, modèles de conception et analyse de certaines formations immersives de langue). D'un autre côté, j'ai étudié les retombées de l'approche connectiviste dans l'enseignement-apprentissage qui a contribué à l'apparition d'une nouvelle forme d'apprentissage (MOOC). À partir de ces apports théoriques, j'ai tenté de développer le concept de connectivisme langagier pour prendre en considération les interactions quasi-permanentes de différents acteurs (linguiste, formateur et apprenant) sur

les réseaux sociaux afin d'aborder les différents aspects de la L2, conçue ici en tant que savoir connecté.

Première Partie

Un regard épistémologique et interdisciplinaire sur les langues contextualisées

« La perfection n'est pas atteignable et le perfectionnisme empêche d'agir. Ceci est vrai en toutes choses humaines et sociales, y compris en didactique et dans les tentatives de contextualisation. Il n'empêche qu'on peut tendre, du mieux possible, vers un progrès dans une direction dont on a la conviction raisonnée qu'elle est juste et utile au regard d'une éthique (...) J'ai la conviction, à plusieurs titres, qu'il est efficace et urgent d'affirmer, de mettre en œuvre et de continuer à réfléchir une contextualisation humaine et sociale pour l'enseignement-apprentissage des langues. »
(Blanchet, 2016 : 12).

1. Introduction

À l'ère de la complexité (Morin et Lemoigne, 1999) marquée essentiellement par la déstructuration et l'incertitude (Foucault, 1966 ; Derrida, 1967 ; Morin, 2000), la question épistémologique actuelle en sciences humaines a tendance à « *accepter qu'une incertitude bien gérée dans un cadre complexe est plus « raisonnable » qu'une certitude « naïve » que les faits contrediront sans cesse* » (Narcy-Combes, 2014 : 26). Ainsi, apprendre une langue étrangère constitue, à son tour, un acte complexe qui mobilise chez l'apprenant à la fois ses connaissances antérieures et ses capacités d'acquérir de nouveaux savoirs langagiers et de développer ses compétences communicatives en langue-cible (Selinker *et al.*, 1975 ; Krashen, 1981 ; Py, 1994 ; Dekeyser, 2003). De son côté, Py (1994 : 15) fait la distinction entre « *acquisition* », conçue comme « *le développement spontané, naturel et autonome des connaissances en L2* », et « *apprentissage* » considéré comme une « *construction artificielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes - notamment métalinguistiques et pédagogiques - qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer* ». On parlerait aujourd'hui « d'appropriation des langues », sachant que les contextes formels, c'est-à-dire institutionnels, ou moins formels, voire informels ont leur place à part entière dans les acquisitions. Cette notion même « d'appropriation » étant sujette à débat, lorsque l'on considère la notion d'interlangue des apprenants par exemple, leur développement identitaire complexe, leur construction d'une trajectoire sociale, scolaire et langagière.

Dans les deux cas précédents, l'apprenant est considéré comme un « *locuteur pourvu de "stratégies" qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère* » (Gaonac'h, 1987 : 111). Parmi les nombreuses stratégies mises en œuvre, je cite celles de l'inférence, de la mémorisation, de la répétition mentale, de l'association et de l'analogie (Frauenfelder et Porquier, 1979) tandis que Narcy-Combes (1990 : 90) y ajoute celles du transfert, de la simplification, de la généralisation, de l'induction et de la déduction. Quelles que soient, les stratégies adoptées lors de l'apprentissage et de l'usage d'une langue se produisent dans un contexte donné marqué principalement par les besoins de ses acteurs (Richterich, 1985), les spécificités de ses paramètres socioculturels (Castellotti, 2014), la variété des conditions institutionnelles (Dabène, 1990b : 4), les situations de communication prévues (Cuq et Gruca, 2003 : 245) et les interactions produites (Bouchard, 1990 : 145). Ainsi, s'impose le contexte comme une notion incontournable au sein de la didactique des langues (Moirand, 1982 ; Besse, 1984 ; Porquier et Py, 2004 ; Beacco, 2004 ; Blanchet, 2009).

Cette partie de ma note de synthèse se donne pour objectif de mettre en lumière les différentes dimensions de la notion de contexte en DDL tout en prenant en compte à la fois ses spécificités, ses apports et ses évolutions d'autant plus que « *La finalité d'une recherche est la production de connaissance nouvelle, soit par la description et la compréhension de phénomènes nouveaux ou non étudiés jusque là, soit par une analyse et une interprétation renouvelées de phénomènes déjà étudiés* » (Blanchet, 2016 : 9). Dans un premier temps, je m'attacherai à proposer une analyse épistémologique et interdisciplinaire de la notion de contexte en mettant l'accent sur les influences de nombreuses disciplines notamment la linguistique, les sciences de l'information et de la communication et l'ethnolinguistique qui ont eu un impact considérable sur la prise en compte des dimensions contextuelles dans l'enseignement-apprentissage des langues. En soulignant les différentes acceptions de la notion de contexte en DDL, je compte également mettre en exergue le processus de *contextualisation* qui permet d'adapter l'offre didactique aux niveaux linguistique et culturel des apprenants tout en distinguant entre *le macro-contexte* et *le micro-contexte*. Pour illustrer la dynamique des langues contextualisées, je mettrai aussi en relief les résultats d'une recherche antérieure sur le parcours historique et méthodologique du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) (Qotb, 2009). Du Français Militaire (FM) au Français Langue Professionnelle (FLP) ou au Français sur Objectifs Universitaires (FOU) en passant par le Français de Spécialité (FS), le Français Instrumental (FI), le Français Fonctionnel (FF), je

soulignerai les évolutions économiques et politiques favorisant l'émergence de ces langues contextualisées tout en accordant une importance particulière à l'analyse de leurs spécificités linguistique, communicative et méthodologique.

2. Vers un cadre épistémologique et interdisciplinaire de la notion de contexte : définitions, approches théoriques et modèles d'analyse

Sur le plan étymologique, le terme « *contexte* » trouve ses origines en latin, puisque « *contextus* » signifie « *assemblage* » comme le rappellent Anciaux, Forissier et Prudent (2013 : 9) ainsi que Castellotti (2014 : 112). Quant au verbe « *contexere* », il veut dire « *assembler, rattacher* ». Selon Pourtois et Desmet (2004 : 37), le contexte est « *l'ensemble des circonstances qui accompagnent un évènement, il devient un élément incontournable des recherches de type qualitatif qui insistent sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considérés comme un tout* ». Ainsi, tout locuteur est amené à utiliser la langue, conçue comme système linguistique abstrait, au sein de son groupe social dans un contexte donné (culturel, économique, social, historique, politique, religieux, etc.). C'est le contexte qui permet à l'analyste de « *puiser l'information qui manque pour établir le sens* » (Schmoll, 1996 : 236). Selon le *Trésor de Langue Française Informatisé* (TLFI), le contexte peut être défini comme « *ensemble de circonstances liées, situation où un phénomène apparaît, un évènement se produit* ». D'où les relations étroites entre la langue et son contexte dans la mesure où l'un n'existe pas sans l'autre. À vrai dire, la notion de contexte est fondamentale dans la production et l'interprétation du sens dans les divers échanges discursifs d'autant plus que ses éléments constitutifs permettent de décoder le message produit par le locuteur (Kleiber, 1994). Quant à Picard (1992 : 78), il propose une définition plus globale qui prend en compte non seulement le cadre physique des échanges mais aussi les éléments langagiers permettant de former le *co-texte*. « *Ce qu'on appelle « contexte » est en effet constitué de nombreux éléments dont certains sont langagiers et forment le « co-texte » (c'est-à-dire l'environnement discursif d'une séquence) et d'autres extra-langagiers, comme la « situation » (c'est-à-dire le cadre, l'institution, les participants et leur relation)* ». Schmoll (1996 : 236) va dans le même sens en avançant que le contexte est considéré comme « *une sorte de bain dans lequel on plonge le sens littéral qui acquiert ainsi son univocité. On y a recours toutes les fois où on en a besoin, et ces occasions, situations de sous- ou de sur-détermination sémantique, sont dans la réalité nombreuses et multiformes* ». Le même auteur parle de l'interprétation d'une phrase en *contexte zéro* dans le cas où on n'a pas recours à ses données contextuelles pour se contenter seulement de son sens littéral. Dans son étude sur la

notion de contexte, Picard (1992) s'intéresse à mettre en évidence trois éléments constitutifs du contexte à savoir : *le cadre* (l'ensemble des éléments physiques, topologiques et temporels de l'échange), *l'institution* (la culture dans laquelle s'inscrit l'échange) et *le nombre des participants* impliqués dans l'échange. Ces trois éléments jouent un rôle du premier plan dans le déroulement, la production et l'interprétation des échanges entre les différents locuteurs.

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'analyse des relations qu'entretient le processus communicatif du locuteur avec son contexte dans le but de comprendre ses différentes dimensions. Ce processus est le résultat de « *l'interaction de trois éléments fondamentaux : une « source » qui émet un « message » (dont la forme et le support peuvent varier) en direction d'une « cible » qui le reçoit. D'autres peuvent s'y adjoindre (comme le contexte, le canal, le bruit...), mais ce sont généralement les rapports établis entre ces éléments ainsi que l'importance qu'on accorde préférentiellement à l'un ou l'autre (ou l'ensemble des trois considéré comme un système) qui fondent la nature et l'intérêt du modèle* » (ibid : 63). Pour mieux comprendre ses différentes dimensions théoriques, je propose de mettre en lumière un cadre interdisciplinaire de la notion de contexte en suivant les évolutions de son parcours épistémologique dans trois disciplines principales : la linguistique, la communication et l'ethnolinguistique. Celles-ci ont eu des influences importantes sur la didactique des langues qui constitue un domaine dynamique en interaction avec d'autres disciplines : « *La didactique des langues étrangères, notamment du français langue étrangère et seconde (FLES), a régulièrement été, en tant que discipline « outsider » au sein des sciences du langage, la grande bénéficiaire de ces divers apports conceptuels. Une partie même de sa disciplinarisation repose sur l'application et la transposition de ces concepts dans le champ de l'enseignement des langues étrangères* » (Spaëth, 2010 : 4). Mon choix théorique interdisciplinaire pourrait être justifié par le fait que les développements de cette notion dans les trois disciplines, déjà mentionnées ci-dessus, ont contribué en grande partie à jeter les bases théoriques de la notion de contexte dans la didactique des langues.

2.1 La notion de contexte en linguistique

Au départ, les linguistes ne se sont pas assez intéressés à étudier la notion de contexte mais ils étaient plutôt convaincus par l'importance de l'étude de la langue pour elle-même. Il s'agit de la vision saussurienne qui adopte le principe d'*immanence*, comme le souligne Saussure (1916 : 247) dans son ouvrage *Cours de Linguistique Générale* : « *la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même* ». Ainsi, les unités langagières étaient considérées comme « *des phénomènes stables, réguliers, indépendantes*

des circonstances particulières qu'entraîne une situation discursive ou situation de parole donnée » (Kleiber, 1994 : 9). À cet égard, la langue est conçue comme « *un code* » marqué par ses unités et ses règles phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales, sémantiques, etc. En fait, l'analyse des morphèmes et des unités lexicales permet d'accéder au sens qui appartient à la construction phrastique considérée en dehors de tout contexte particulier. En adoptant cette conception décontextualisée, on a tendance à considérer la phrase suivante « *il fait beau aujourd'hui* » comme une donnée langagière dont l'analyse ne dépend que d'elle-même sans recourir à des éléments extérieurs en vue de déterminer le sens visé par le locuteur. Pourtant, la prise en compte des composantes contextuelles pourrait amener à sélectionner la visée pragmatique (*on peut sortir, je suis content du beau temps, il fait beau aujourd'hui par rapport à hier, etc.*).

Il n'est pas inutile de préciser que cette conception d'une langue décontextualisée correspond au cadre chomskyen qui opte pour *une grammaire universelle* (Chomsky, 2005). La vision du chercheur américain est en rupture avec *l'externalisme non-naturaliste* qui « *tente de traiter les actions humaines (référer ou penser aux chats, etc.) dans le contexte de communautés, ou d'objets du monde réels ou imaginaires, etc.* » (Chomsky 2000 : 36 ; trad. 2005 : 106). Sa position scientifique consiste à défendre « *une linguistique interne* », écartant l'étude des composantes contextuelles dans l'analyse des données langagières. À cet égard, Rouveret (2004 : 30) explique l'approche chomskyenne qui s'attache à étudier les énoncés de la langue comme des phénomènes « *autonomes dont on peut isoler, étudier et représenter les propriétés structurales et la signification hors des caractéristiques du contexte situationnel, discursif et sociolinguistique dans lequel il prend place* ». Dès lors, Chomsky ne peut pas être considéré comme « *un défenseur du contexte* » (Achard-Bayle et Paveau, 2012 : 99) d'autant plus qu'il s'oppose au concept de *référentialisme*, privilégiant plutôt celui de *l'internalisme*. D'où son principe d'*I-language* (Chomsky, 2005) : « *I* » se réfère au concept d'*internal linguistic knowledge*, c'est-à-dire les connaissances linguistiques internes relatives à chaque locuteur. Selon cette conception interne, le langage n'est pas un objet public et social mais plutôt un objet individuel inhérent à l'esprit humain. On retrouve également cette conception en sémantique structurale qui n'intègre pas la notion de contexte mais « *l'interprétation est déterminée par un calcul sémantique, qui, partant du sens des unités et passant par le sens des différentes combinaisons de constituants, aboutit à l'interprétation de la phrase-type, la notion de contexte n'est pas indispensable a priori pour aboutir à un tel résultat* » (Kleiber, 2009 : 18). Selon Chomsky, le sujet-parlant n'est pas conçu comme un locuteur réel ou social

mais plutôt comme un locuteur idéal. Dans ce sens, le linguiste américain pose que « *l'objet premier de la théorie linguistique est un locuteur-auditeur idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue et qui, lorsqu'il applique en une performance effective sa connaissance de la langue, n'est pas affecté par des conditions grammaticalement non-pertinentes, telles que limitation de mémoire, distraction, déplacement d'intérêt ou d'attention, erreurs (fortuites ou caractéristiques)* » (Chomsky, 1971 : 12). Une telle conception n'a fait que mettre à l'écart les facteurs socioculturels dans la description de la langue, négligeant ainsi la compétence de communication qui se développe essentiellement grâce aux interactions dans les différentes situations d'échange.

2.1.1 La mise en valeur de la notion de contexte en sciences du langage

Dans les années 1960, la grammaire générative décontextualisée a provoqué *des guerres en linguistique* pour reprendre les termes de Harris (1993) dans son ouvrage *The Linguistics Wars*. À partir des années 1970, on a commencé à assister à l'apparition de nouvelles sous-disciplines qui ont accordé une place particulière à la notion de contexte notamment la pragmatique linguistique et la sociolinguistique. Dans le cadre de la pragmatique linguistique, on passe désormais de l'analyse phrastique à l'analyse du discours, ce dernier est composé d'un ensemble d'énoncés dont le sens est déterminé selon les conditions socioculturelles de sa production (Austin, 1970 ; Searle, 1972 ; Ducrot, 1980). L'énoncé est défini comme un « *segment du discours, apparu dans une situation déterminée, à un moment et dans un lieu déterminés* » (Ducrot et Schaeffer, 1995 : 470). La notion de contexte est désormais au centre de l'analyse des productions langagières. Ainsi, la langue n'est plus conçue comme un système de signes mais plutôt comme « *instrument de communication dont l'expression est le discours* » (Benveniste, 1974 : 130). Ce dernier introduit la notion de *linguistique de l'énonciation* définie comme « *la mise en fonction de la langue par un acte individuel d'utilisation* » (ibid : 80). Selon l'approche énonciative, les unités linguistiques ne peuvent être définies qu'à partir de la prise en compte des éléments constitutifs de la situation de communication : interlocuteurs (*je-tu* ou *nous-vous*), des déictiques (démonstratifs), adverbess de temps (*demain, hier, etc.*) ou de lieu (*ici, là, etc.*), etc. Dès lors, la pragmatique linguistique pose un principe fondamental selon lequel la valeur d'une donnée langagière ne se limite pas seulement à sa forme linguistique mais aussi dans sa fonction prise lors de son usage dans une situation donnée. Celle-ci implique à la fois un contexte interne lié au discours et un contexte externe imposé par les composantes socioculturelles de l'échange (Kramsch, 1984).

À ces approches théoriques, s'ajoute le développement de la sociolinguistique comme une branche des sciences du langage ayant comme objet d'étude les pratiques sociales hétérogènes. Meillet (1906 : 16) avait déjà considéré le langage comme *un fait social* en précisant : « *le langage est éminemment un fait social. On a souvent répété que les langues n'existent pas en dehors des sujets qui les parlent et que par suite on n'est pas fondé à leur attribuer un être propre* ». À partir de là, on ne peut pas dissocier les composantes linguistiques, sociales, psychologiques, éducatives et affectives que tout locuteur mobilise, consciemment ou non, dans ses pratiques langagières. Celles-ci constituent « *les manifestations résultantes dans les activités de langage de l'interaction des différents facteurs linguistiques, psychologiques, sociologiques, culturels, éducatifs, affectifs qui sont constitutifs des caractéristiques individuelles et de groupe* » (Bautier-Castaing, 1981 : 3). Dans le contexte anglophone, je cite notamment les travaux de Labov (traduit en français en 1976 et 1978) qui ont mis l'accent sur les variations linguistiques (parlers, idiolectes, jargons, etc.) liées aux aspects géographique (variantes diatopiques), social (variantes diastratiques) et personnel (variantes diaphasiques ou stylistiques). Quant au monde francophone, la sociolinguistique a fait son apparition au cours des années soixante-dix et quatre-vingts où l'accent a été mis, dans un premier temps, sur la notion de *compétence variationniste* à travers la didactique plurinomaliste de l'école de Rouen (Marcellesi, 1978 ; Romain, 1987). Dans les années 1980 et 1990, les sociolinguistes se sont penchés sur l'étude des compétences plurilingues et des répertoires verbaux en situations sociales réelles. C'est le cas notamment des travaux conduits par Dabène (1981), Lüdi et Py (1986) et Boutet (1987) sans oublier bien sûr ceux de Gumperz (traduits en français en 1989). En parallèle, les études sociolinguistiques considèrent les pratiques linguistiques comme des pratiques sociales qui sont à la fois hétérogènes et contextualisées (Dabène, 1994 ; Blanchet, Calvet, Robillard, 2007 ; Moore, 2006). Ainsi, tout comportement langagier est en interaction permanente avec les éléments constitutifs de son contexte qui est, par sa nature, un cadre dynamique en mutation continue.

À vrai dire, toutes ces acceptions de la notion de contexte ont permis de mieux comprendre ses différentes dimensions qui sont incontournables dans les diverses théories en linguistique (structuralisme, pragmatique, énonciation et interactionnisme). Les nombreux travaux conduits en linguistique ont eu un impact important sur la conception et l'intégration de ce concept dans la didactique des langues où le contexte a pris d'autres dimensions, dépassant l'analyse linguistique traditionnelle pour devenir le catalyseur de toute dynamique langagière et didactique.

2.2 La notion de contexte dans les sciences de l'Information et de la Communication : origines, modèles d'analyse et apports

En parallèle, la notion de contexte a fait l'objet de nombreux travaux menés en sciences de l'Information et de la Communication dans le but de déterminer ses rôles dans le processus communicatif. Pour ce faire, les chercheurs avaient tendance à mettre en place des modèles théoriques ayant pour but de cerner les différentes dimensions du contexte communicatif. Au cours des années 1960, on constate un gain d'intérêt manifesté à l'égard de la notion de contexte qui est désormais intégré dans les modèles d'analyse de l'acte communicatif. À cet égard, on peut citer le fameux modèle de Jakobson qui souligne la présence de six éléments principaux qui jouent un rôle important dans la production et l'interprétation des messages échangés entre les interlocuteurs. Jakobson (1963 : 213-214) résume le fondement de sa théorie de communication dans le passage suivant : « *Le destinataire envoie un message au destinataire. Pour être opérant, le message requiert d'abord un contexte auquel il renvoie (...), contexte saisissable par le destinataire, et qui est, soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé; ensuite, le message requiert un code, commun, en tout ou au moins en partie, au destinataire et au destinataire (...); enfin, le message requiert un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication* »

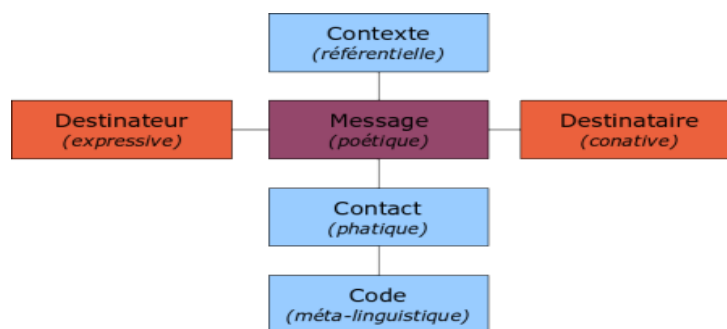


Figure 1 : Le modèle de communication selon Jakobson (1963)

D'après le chercheur américain, chaque composante de son modèle correspond à une fonction qui intervient dans l'analyse de la communication humaine. Il s'agit de six fonctions qui se présentent ainsi : *la fonction expressive* (centrée sur l'émetteur), *la fonction conative* (déterminer les effets produits du message sur le destinataire), *la fonction phatique* (vérifier si le canal de communication fonctionne correctement entre les interlocuteurs), *la fonction référentielle* (le contexte qui englobe toutes les autres composantes), *la fonction métalinguistique* (le code utilisé dans l'échange) et *la fonction poétique* (le message lui-même : ses structures expérientielles, interpersonnelle, ses figures de style, etc.).

Certes, le modèle de Jakobson a le mérite de mieux clarifier certains facteurs dans le processus de communication et leurs rôles tout en prenant en compte les dimensions linguistiques et contextuelles. Pourtant le modèle de Jakobson a fait l'objet de plusieurs critiques. De son côté, Kerbrat-Orecchioni (1980 : 6) pose le problème de *la transparence* : « *Lorsqu'on envisage le problème de la parole, c'est-à-dire du code en fonctionnement, c'est dans le cadre du fameux schéma de la communication où celle-ci apparaît comme un tête-à-tête idéal entre deux individus libres et conscients, et qui possèdent le même code ; communication par conséquent toujours transparente, toujours réussie* ». Or, il ne suffit pas que le code soit partagé par les deux locuteurs pour que le message produit soit bien décodé par le destinataire. Quant à la langue, l'appartenance à la même communauté linguistique ne signifie pas forcément que l'émetteur et le récepteur parlent la même langue (Gillet, 1983 : 2). À cela s'ajoute que la production ne se limite pas à encoder un message donné mais il est également nécessaire de prendre en considération d'autres facteurs qui interviennent dans ce processus discursif complexe : les manières dont le sens se construit (connotatif, pragmatique, implicite, etc.), les spécificités du genre discursif (oral, écrit, synchrone, etc.), les compétences du locuteur (linguistique, communicative, culturelle, etc.) et les statuts des locuteurs (social, familial, professionnel, etc.).

La deuxième critique du schéma jakobsonien concerne le fait que l'interlocution n'a pas été effectivement intégrée dans l'analyse de l'échange. Pour sa part, Jacques (1982 : 166) souligne l'importance de mettre la relation interlocutive au centre de la communication : « *À mon sens il ne suffit pas d'avancer qu'il n'y a pas d'émetteur sans receveur, il faut mettre la relation interlocutive au fondement de la communication. La dyade des interlocuteurs constitue alors les termes de la relation, ils partagent à ce titre l'initiative sémantique du moindre message, ils sont en quelque sorte co-énonciateurs* ». Quant à Maingueneau (1976, repris par Lindenfeld, 1978 : 47), il critique surtout la difficulté d'utiliser le modèle de Jakobson en raison de son caractère abstrait : « *Malheureusement un tel modèle est loin d'être aisément exploitable tant il reste abstrait : comment penser l'interrelation de ces multiples fonctions dans un message ? Combien de fonctions peuvent-elles être à l'œuvre simultanément ? etc. Cela n'est pas fait pour faciliter l'utilisation d'un modèle qui a l'immense mérite de chercher à penser le langage dans sa complexité* ». Face à ces différentes réserves à l'égard du modèle de Jakobson, certains chercheurs ont pris l'initiative de le reformuler en vue de tenir compte d'autres facteurs déterminants dans le processus de communication. À cet égard, je me

contente de souligner deux reformulations réalisées par Moirand (1979) et Kerbrat-Orecchioni (1980) qui se présentent ainsi :

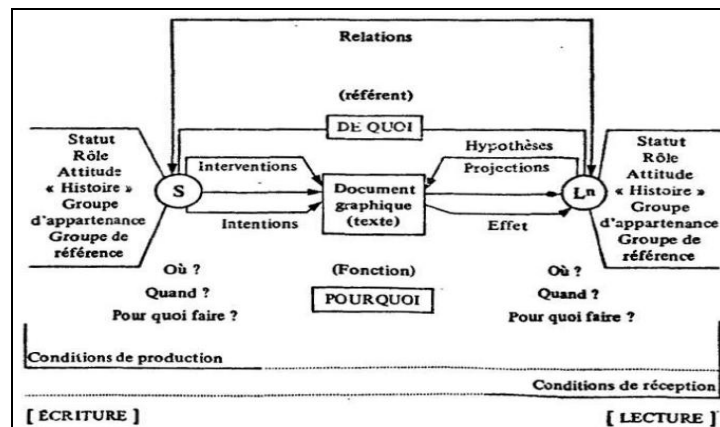


Figure 2 : La reformulation du modèle jacobsonien selon Moirand (1979 : 10)

Dans le modèle de Moirand, on constate que l'on s'intéresse à analyser essentiellement la communication écrite avec ses deux composantes principales (écriture-lecture) tout en essayant de mieux décrire la complexité des différents facteurs contextuels qui interviennent dans la construction du sens des messages échangés : les références socio-culturelles et les particularités des locuteurs (groupe de référence, groupe d'appartenance, interventions, projections, statut, rôle, attitude, etc.), les conditions de production et de réception discursives (où ? quand ? pourquoi ?), la nature des relations entre les locuteurs, le réfèrent (l'objet de l'échange). Quant à Kerbrat-Orecchioni (1980 : 19), elle a repris le modèle de Jakobson en mettant en exergue trois éléments principaux : les spécificités du locuteur (compétences linguistiques et paralinguistique, compétence idéologique et culturelle, déterminations psychologiques), les contraintes de l'univers permettant de produire et d'interpréter les discours et les modèles de production et d'interprétation.

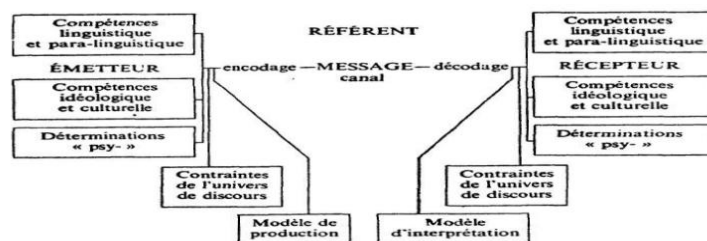


Figure 3 : Le processus de communication selon Kerbrat-Orecchioni (1980 : 19)

À vrai dire, ces deux schémas de communication ont tenté de remédier aux lacunes théoriques du modèle de Jakobson tout en marquant une avancée épistémologique dans le domaine de l'information et de la communication. Il s'agit de prendre en compte les éléments constitutifs

du contexte qui occupera désormais une place primordiale dans les théories d'analyse de l'ethnolinguistique notamment le modèle *SPEAKING* (*Settings, Participants, Ends, etc.*) élaboré par Hymes (1972).

2.3 La notion de contexte au centre de l'ethnolinguistique de Hymes

L'ethnographie de la communication est une approche théorique « *hybride* » (Lindenfeld, 1978 : 45) qui a tendance à établir des rapports entre plusieurs domaines scientifiques notamment la linguistique, l'ethnographie et la sociologie. Au cours des années 1970, certains spécialistes ont cherché à mettre en relief particulièrement les liens entre le contexte social et la production langagière. Dans leur article collectif intitulé *Sociolinguistique ou Sociologie du Langage ?* Boutet, Fiala et Grumbach (1976 : np) soulignent les relations étroites entre sociologie et langage : « *Par sociologie du langage nous voulons donc dire qu'il ne s'agit plus de séparer-rapprocher deux domaines, mais bien de voir comment le langagier est constitutif - à la fois enjeu et agent - d'une formation sociale. (...) La tâche que nous assignons à la sociologie du langage est donc de décrire la formation langagière dans une formation sociale donnée, c'est-à-dire un ensemble de pratiques langagières liées entre elles par des rapports de domination, donc contradictoires* ». Dès lors, il ne s'agit plus d'analyser le contenu langagier isolé de son contexte de production mais plutôt « *le discours recueilli dans des situations naturelles* » (Lindenfeld, 1978 : 46). Ainsi, le langage est conçu comme un « *comportement social et culturel, évolue de l'ethnographie de la parole à une ethnographie de la communication* » (Juanals et Noyer, 2007 : 2). Il convient de souligner également les relations entre individu et communauté dans la mesure où « *sens et syntaxe de la langue ne se laissent pas définir indépendamment des actes de parole qu'elle présuppose* » (Deleuze et Guattari, 1981 : 81). C'est pourquoi la réalité socio-culturelle constitue le point de départ de toute recherche en ethnographie de la communication, définie par son chef de file aux États-Unis (Hymes, 1972 : np), comme « *une théorie de l'interaction du langage et des pratiques sociales* ». Dans le cadre des travaux ethnographiques réalisés par Gumperz et Hymes (1972), on assiste à l'émergence de plusieurs concepts analytiques visant à mettre en lumière l'acte communicatif et son contexte : *comportement discursif* (*speech behavior*), *communauté langagière* (*speech community*), *actes de discours* (*speech event*) et *variables sociolinguistiques* (*sociolinguistic variables*). En adoptant cette théorie, l'ethnologue américain s'attache à analyser le rôle du langage chez des sujets-parlants au sein d'une communauté donnée afin de mieux comprendre leurs pratiques de communication dans les divers milieux socio-culturels. Hymes (1984 : 20) opte alors pour une « *linguistique*

socialement constituée. La conséquence d'une telle option est de ne plus s'en tenir à la grammaire comme cadre de description, de l'organisation des traits linguistiques, mais de prendre en compte les styles de parole, les façons de parler des personnes et des communautés ». D'où l'importance de prendre en compte toutes les composantes d'une situation de communication sans se limiter uniquement aux données linguistiques. Pour ce faire, Hymes (1984) a élaboré un modèle d'analyse appelé *SPEAKING* visant à « proposer une approche pragmatique des interactions langagières, replacées dans leur contexte social » (Picard, 1992 : 75). Ce modèle se compose des éléments suivants :

A- La situation (*Setting*) : elle concerne « *le cadre spatio-temporel* » c'est-à-dire le moment et le lieu de l'échange et « la scène » dans sa définition culturelle (ex : cours à l'école, repas de famille, etc.) ;

B- Les participants : ils comprennent non seulement les deux locuteurs principaux (émetteur et récepteur selon le modèle de Jakobson) mais aussi tous les individus dont la présence pourrait avoir un impact direct ou indirect sur le contenu langagier et le déroulement de l'échange. En adoptant la vision de Goffman (1987), on distingue deux types de participants. Le premier est appelé « *ratifié* » c'est-à-dire il est intégré dans l'échange auquel il devrait manifester son engagement et son intérêt. Quant au second, il est considéré comme un participant « *non-ratifié* » d'autant plus il n'est pas légitime à prendre part à la communication. Certes, le nombre des participants influe sur l'échange mais il me semble aussi important de tenir compte également de la nature des relations qui est déterminée essentiellement par leurs statuts (familial, professionnel, etc.) et leurs rôles (responsable, cadre, etc.) ;

C- Les finalités (*Ends*) : il s'agit des objectifs qu'on cherche à atteindre lors de la communication (*intentions* du locuteur selon le modèle de Moirand) et des résultats obtenus au terme de l'échange (effet réel) ;

D- Les actes (*actes sequences*) : il s'agit à la fois du contenu et de la forme des messages produits lors de l'échange ;

E- La tonalité (*K : keys*) : cet élément a pour but de souligner les aspects psychologiques de l'échange entre les différents partenaires dans une situation de communication donnée. Cet échange peut être tendu, agressif, amical, intime, professionnel, etc. ;

F- Les instruments de communication (*Instrumentalities*) : il s'agit des différents moyens de communication mis en place en vue de faciliter les interactions entre les interlocuteurs. Ils

regroupent aussi les canaux et les formes de la parole partagées par la communauté discursive ;

G- Les normes (*N : norms*) : elles concernent les règles de comportement linguistique et social. On distingue deux types de normes : *les normes d'interaction* (ex : chacun parle à son tour, on manifeste un certain intérêt à son interlocuteur, etc.) et *les normes d'interprétation* (habitudes culturelles partagées par la communauté discursive). À propos de cette composante contextuelle, Hymes (1972 : 36) note : « *Les règles de la parole correspondent aux manières dont les locuteurs associent des modes d'élocution particuliers, des sujets ou des formes de message, avec des activités et des contextes particuliers* » ;

H- Les genres (*genders*) : les interlocuteurs sont en mesure d'adopter plusieurs types de discours dans lesquels s'inscrit le message (lettre officielle, conférence, publicité, etc.).

En fait, le modèle de Hymes constitue un pas en avant dans la prise en compte des éléments constitutifs du contexte qui occupe une place du premier plan dans l'analyse de l'acte de communication. Il a le mérite de dépasser la vision mécanique adoptée par les modèles techniques (Lasswell, 1948 ; Shannon et Weaver, 1949) et de remédier aux lacunes du modèle jakobsonien pour en avoir une autre « *plus riche, plus précise, moins mécanique (plus «humaine» en quelque sorte) de la communication* » (Picard, 1992 : 76). Les travaux de Hymes (1971, 1972, 1984) ont contribué en grande partie à réaliser un développement épistémologique partant du paradigme de la linguistique de parole à celle de la communication qui constitue le concept phare de cet ethnolinguiste américain. Dans son ouvrage intitulé *Vers la compétence de communication* (1973, trad. 1984), Hymes avait pour but de poser les bases théoriques d'une linguistique qui principalement est constituée en contact avec ses composantes socio-culturelles. Sa thèse principale consiste à préciser « *qu'il ne saurait suffire d'étendre le domaine de la linguistique à la pragmatique, au discours, au texte, etc. aussi longtemps que les orientations et les bases de la linguistique elle-même demeurent inchangées* » (ibid : 12). C'est pourquoi il propose d'élargir les champs de la linguistique structurale, centrée essentiellement sur le contenu langagier afin d'« *admettre des bases qui incluent les sciences sociales et la vie sociale* » (ibid : 13). Selon Hymes, l'essentiel consiste à décrire tout trait de parole pour mettre en relation entre eux des éléments linguistiques (rapports de rôles, statuts, tâches, etc.). Certes, d'autres linguistes se sont déjà intéressés à la portée sociale de la linguistique notamment à travers les études sociolinguistiques variationnistes. Je peux citer celles de Sankoff (1972), Labov (1976) et

Gadet (2003) qui ont permis d'offrir principalement une description de la variation stylistique. D'après Hymes (1984 : 89), ces travaux ont abouti à « *une linguistique socialement réaliste* » qui adopte souvent des modèles statistiques visant à proposer une analyse de la variation en termes de compétence.

À vrai dire, ces travaux ethnolinguistiques se sont concrétisés par la mise en relief de la notion fondamentale de compétence de communication qui correspond à « *ce dont un locuteur a besoin de savoir pour communiquer de manière effective dans des contextes culturellement significatifs* » (Hymes, 1972 : 36). Il convient de préciser que cette définition souligne clairement les rapports étroits entre la notion de compétence de communication et celle de contexte. Ainsi, ce dernier est à la fois une des composantes constitutives du contenu langagier et le champ d'action où les locuteurs sont amenés à mettre en œuvre leur compétence communicative selon la situation de l'échange. À partir de la compétence de communication, Hymes (1984 : 125-128) a fait état de plusieurs notions qui en ont été dérivées : *la compétence de conversation, d'interaction ou de situation, sociolinguistique, pragmatique, réceptive et productive*. Dès lors, la compétence de communication est « *indissociable de certaines attitudes, valeurs et motivations touchant à la langue, à ses traits et à ses usages et tout aussi indissociable de la compétence et des attitudes relatives à l'interrelation entre la langue et les autres codes de conduite en communication* » (Hymes, 1984 : 74). D'où la nécessité de tenir compte de « *l'adéquation des messages verbaux à leur contexte, ou leur acceptabilité au sens le plus large* » (Gumperz et Hymes, 1972, préface). Cette approche communicative s'oppose à la linguistique structurale marquée par la distinction entre langue et parole, adoptant « *un système linguistique homogène* » (Juanals et Noyer, 2007 : 4) et écartant toute sorte de variation sociolinguistique.

Les travaux ethnolinguistiques de Hymes sur la compétence de communication ont eu des répercussions considérables dans le domaine de la didactique des langues en favorisant des nouvelles modifications importantes notamment l'intégration de l'approche communicative. De son côté, Verdelhan-Bourgade (1986 : 75) souligne les influences théoriques et méthodologiques de la compétence de communication sur la didactique du FLE : « *La compétence de communication nourrit la didactique du FLE de deux façons : en fournissant d'abord la matière d'une intense réflexion théorique et méthodologique, dans un bouillonnement intellectuel comparable au temps de l'explosion des méthodes audiovisuelles; en permettant ensuite un renouvellement des démarches et des outils d'enseignement* ». À vrai dire, tous ces travaux de recherche en linguistique pragmatique, ethnolinguistique et

sociolinguistique ont favorisé de manière irréversible l'intégration de la notion de contexte dans l'enseignement-apprentissage des langues. Il s'agit d'un développement didactique de taille qui aura un impact considérable sur les relations entre l'apprentissage des langues et ses contextes notamment les approches méthodologiques adoptées, les contenus linguistique et culturel proposés, le rôle des apprenants, les activités élaborées, les modes d'évaluation, etc. C'est pourquoi, il me paraît nécessaire de mettre en lumière la problématique de la notion de contexte dans la didactique des langues-cultures.

3. La notion de contexte dans la didactique des langues

3.1 Définitions, spécificités et apports

Le contexte est une notion fondamentale dans la didactique des langues d'autant plus que les usages langagiers sont, en grande partie, conditionnés par les spécificités des cadres social, économique et culturel dans lesquels se produisent les échanges communicatifs. C'est la vision partagée par Besse (1984 : 7) qui propose la définition suivante du contexte : « *Par contexte, nous entendons à la fois l'environnement discursif plus ou moins proche d'une unité donnée (mots, syntagmes, énoncés), ce qu'on pourrait appeler son cotexte, et son environnement communicatif réel ou imaginé, ce qu'on pourrait appeler sa situation d'interlocution, autrement dit ses conditions de production, de transmission et de réception* » Cette définition regroupe deux acceptions principales, déjà abordées plus haut, du concept de contexte à savoir *contexte linguistique (co-texte ou environnement linguistique)* et *contexte situationnel (situation de discours ou environnement extra-linguistique)*. D'autres didacticiens adoptent une vision plus large de la notion de contexte sans se limiter aux niveaux linguistique ou situationnel. Il s'agit de prendre en considération aussi les facteurs sociaux et institutionnels de l'enseignement-apprentissage des langues. C'est la position soutenue par Porquier et Py (2004 : 50) qui soulignent le double statut du contexte en didactique des langues : « *Dans l'enseignement/apprentissage des langues, les notions de contexte et de situation renvoient en premier lieu d'une part au cadre socio-institutionnel (enseignement secondaire, institution bilingue, etc.), d'autre part à l'univers de contenu des leçons et des méthodes (Rendez-vous à la gare, Faire connaissance, Achats dans les magasins, etc.)* ». Pour sa part, Blanchet (2009 : 2) met l'accent sur l'action de « *contextualiser* » qui consiste à « *comprendre, « historiciser », diversifier, partager. Cette vision est à l'opposé d'une standardisation de masse qui aurait pour seul critère le chiffre et pour seule valeur la rationalisation utilitaire* ». Quant au *Dictionnaire Didactique de la langue française* (Pougeoise, 1996 : 156), il utilise plutôt la notion d'*environnement linguistique* qui est

« constitué par l'ensemble des unités linguistiques qui précèdent et qui suivent cet élément langagier ». De son côté, Castellotti (2014 : 18) souligne deux conceptions principales de la notion de contexte. La première relève de l'aspect extérieur (environnement, milieu, etc.) des conditions d'appropriation des langues, en prenant en compte d'autres facteurs (nationaux, géo-sociolinguistiques, etc.). Il s'agit de la vision qui est largement sous-jacente dans les travaux sociodidactiques (Dabène, 1994 ; Rispaïl, et Blanchet, 2011). Dans la seconde conception, le contexte semble être « partout » d'autant plus qu'il peut émerger à chaque instant des interactions verbales qui contribuent à sa configuration.

De son côté, Beacco (2005 : 61) s'intéresse plutôt à la notion de « situation » marquée d'abord par « une ère pré-situationnelle » qui s'étend vers 1976 où la situation était représentée par les publics d'apprenants avec la langue maternelle, considérée comme le seul paramètre. En effet, l'année 1976 constitue un tournant décisif dans l'histoire contemporaine de la didactique des langues (Castellotti, 2014) avec deux publications fondamentales à savoir : *Dictionnaire de didactique des langues* (Galissou et Coste, 1976), conçu comme l'acte de naissance de ce domaine et *Un niveau-seuil* (début officiel de l'ère communicative). À partir de cette date-clé, Beacco (2005) s'attache à souligner deux périodes principales dont chacune a duré une quinzaine d'années selon les visions adoptées de la notion de situation. La première s'étale de 1976 à 1990 au cours de laquelle l'accent était mis sur *les publics aux terrains* caractérisés par leurs *besoins langagiers* (Richerich, 1982) et sur *le français fonctionnel* (Porcher, 1976) tout en prenant en compte les contraintes matérielles et institutionnelles de la situation d'apprentissage. La deuxième période va de 1990 à 2005, marquée par l'élargissement de l'Europe, particulièrement avec l'apparition de la notion de « cultures éducatives » et surtout une vision *englobante* des situations de l'enseignement-apprentissage des langues.

À cet égard, Moirand (1982 : 11) souligne la différence entre la notion de contexte et celle de situation : « On réservera (l'accord, dans le domaine francophone, semble s'être fait ici) le terme contexte à l'environnement linguistique et situation au non-linguistique. ». Mais, à partir des années 1990, on assiste à des « flottements » entre les deux notions qui apparaissent comme des synonymes d'autant plus que « Cette indistinction se produit également avec un certain nombre d'autres termes potentiellement concurrents comme si ce qui était jusque-là assez bien notionnellement défini se dissolvait dans une sorte de flou terminologique » (Castellotti, 2014 : 12). Ainsi, on constate la présence de plusieurs termes utilisés en alternance tels que *milieu*, *contexte*, *situation* et *environnement* ayant des significations très proches : « *environnement social* », « *contexte extra-européen* », « *situations plurilingues* »

(Dabène, 1994 : 39, 35, 133). La même auteure pose que la notion de contexte comprend à la fois « *diversité des paramètres constitutifs* », « *langues concernées* », « *conditions d'apprentissage* », « *niveau de connaissance* » et également « *variété des conditions institutionnelles* » (Dabène *et al.*, 1990 : 4). Dès lors, on remarque une certaine évolution de la notion de contexte qui tend à s'émanciper de la tutelle linguistique en vue d'avoir des assises théoriques plus interdisciplinaires. Cette évolution pourrait être justifiée par le fait que « *les préoccupations des chercheurs étaient concentrées ailleurs, en particulier sur la consolidation d'un domaine de recherche autonome, affirmant son indépendance par rapport aux disciplines « connexes » et surtout vis-à-vis de la tutelle de la linguistique* » (Castelotti, 2014 : 13). Pour sa part, Dabène (1990 : 7) regrette « *l'exigence de scientificité qui marque l'évolution de la DDL et entraîne inévitablement le recours à des abstractions généralisantes* ». L'insistance sur les termes (*situation, contexte, environnement et milieu*) pourrait être justifiée par la volonté de prendre en compte les différences situationnelles dans le but de mieux diffuser le français sur l'échelle internationale et de s'adapter aux spécificités des groupes d'adultes venus se former en France. La parution de certains ouvrages ont permis de renforcer l'intégration de la notion de contexte au sein de la didactique des langues : *Vers la compétence de communication* (Hymes, 1984), *Ce que parler veut dire* (Bourdieu, 1982), *Pensée & Langage* (Vygotski, 1997) et *Fundamental Concepts of Language Teaching* (Stern, 1983). Tous ces travaux ont favorisé « *l'irrésistible ascension du contexte* » (Castelotti, 2014 : 13) dans la didactique des langues dont les recherches ont essayé d'affirmer la scientificité de cette notion. Ainsi, dans leur ouvrage collectif *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Porquier et Py (2004 : 5) ont affirmé la dimension contextuelle de l'enseignement-apprentissage des langues en précisant que « *tout apprentissage est situé* ». Dans leur analyse, les deux auteurs soulignent la distinction entre la notion de *situation* et celle de *contexte* en attribuant une représentation plus scientifique à celle-ci : « *Ainsi, dans la complexité empirique objective d'une instance d'acquisition ou d'apprentissage, seraient retenus comme composantes du contexte, comme traits contextuels, ce qui de la situation peut être considéré comme critères contextuels pertinents, selon le point de vue adopté.*» (ibid : 50). Grâce à cet ouvrage collectif, la notion de contexte a commencé à « *s'installer durablement dans le paysage de la recherche en DDL* » (Castelotti, 2014 : 14) pour devenir désormais une notion incontournable dans toute recherche didactique prenant en compte les particularités contextuelles qui « *ne [...] sont accessibles de l'extérieur que par des entretiens, des enquêtes ou des relations personnelles* » (Porquier et Py, 2004 : 53).

Au cours de la deuxième moitié des années 2000, la montée en puissance de la notion de contexte s'est vue accompagner par l'émergence de la notion de « *cultures éducatives* » qui met l'accent sur la diversité des conditions de transmission qui peuvent avoir un impact important sur l'enseignement-apprentissage des langues. De leur côté, Chiss et Cicurel (2005 : 6) détaillent les corrélations entre la notion de contexte et celle de cultures éducatives : « *en s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs* ». Cette conception du contexte et des cultures s'oppose à un universalisme éducatif en faveur d'une prise en compte des traits contextuels de chaque culture qui conditionnent les usages didactiques. Cette tendance s'est affirmée de plus en plus avec l'intérêt croissant accordé au CECR où la notion de situation commence à être plus en plus repliée dans la plupart des cas pour être plutôt recentrée sur « *les conditions/circonstances de la transmission* » (Beacco, 2005 : 60).

La compétence de communication a fait l'objet de plusieurs analyses (Canalt et Swain, 1980 ; Moirand, 1982 ; Verdelhan-Bourgade, 1986). Celles-ci ont permis de distinguer quatre composantes principales : *une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante discursive et une composante stratégique*. À ces quatre composantes, les auteurs du CECR (2001 : 18) ajoutent *la compétence pragmatique* qui s'intéresse à souligner les objectifs visés de l'acte de communication (demander, s'excuser, proposer, inviter, etc.). Ces différentes composantes communicatives ont eu des effets considérables sur l'élaboration des formations et des manuels de langues étrangères. Suite à l'intégration de la compétence de communication dans le domaine de la didactique des langues, il me semble aussi important de mettre en relief deux réalisations didactiques considérables qui accordent une importance particulière à la notion de contexte en DDL : *Un niveau-seuil* (1976) et *le Cadre Européen Commun de Références* (CECR, 2001). Dans ces deux ouvrages didactiques de langue, la notion de contexte occupe une place centrale dans la mesure où leurs auteurs s'intéressent à prendre en compte la diversité des publics, leurs besoins, les situations de communication et les actes de parole visés. Il est à préciser que le CECR a fait l'objet de plusieurs contextualisations non seulement au niveau européen mais aussi dans un grand nombre de pays hors de l'Europe (Coste, 2007 ; Castellotti et Nishiyama, 2011) dans une perspective diffusionniste. Mais ces contextualisations du CECR ont été souvent critiquées vu qu'elles ont été réalisées par des institutions internationales dépendant des pays du Nord. Sur le plan

épistémologique du CECR, la notion de contexte est conçue comme une « *catégorie figée* » qui « *au lieu de stimuler la réflexion, tend à l'inhiber (...) et à ne pas interroger son emploi au service d'enjeux plus institutionnels que scientifiques* » (Castellotti, 2014 : 18). La prise en compte des paramètres contextuels par ces deux références européennes a placé la notion de contexte au premier rang des préoccupations des didacticiens d'autant plus que ce concept a un impact important non seulement sur la production et l'interprétation des énoncés dans les différentes situations de communication mais aussi sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

3.2 La contextualisation en didactique des langues

La notion de contexte a connu une nouvelle évolution sous l'impulsion des sociolinguistes qui s'intéressent à souligner la notion de *terrain*, considéré comme le fondement des orientations didactiques. « *seul le « terrain » et son observation ont imposé la notion d'hétérogénéité des situations [...]. Toute recherche sociodidactique commence par étudier la spécificité du terrain où elle s'inscrit, avant de chercher à mettre au jour des corrélations parfois généralisables ou transférables entre les différents paramètres qui la composent* » (Rispaïl et Blanchet, 2011 : 65-66). Les évolutions de différentes notions (*culture, contexte, situation et terrain*) finissent par affirmer l'importance de la *contextualisation didactique* représentée par deux courants principaux : l'un est qualifié de « *communic' actionnel* » (Bourguignon, 2006) destiné à diffuser la perspective actionnelle tandis que l'autre est celui d'une « *sociolinguistique appliquée* » (ou sociodidactique) issue des recherches sur l'analyse des contextes (terrains) sociolinguistiques.

Dans un entretien accordé à la revue *Le Français à l'Université*, Blanchet (2009 : 1) met en exergue la notion de *contextualisation didactique* qui « *poursuit et complète en la transformant une dynamique ouverte par la « révolution communicative » des années 70-80. La question du contexte en didactique des langues se révèle à cette époque en posant comme objectif et comme moyen d'enseignement-apprentissage « des usages effectifs dans des situations de communication (contextes « authentiques ») produites ou imitées en situations de classe (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social)* ». Selon le même chercheur, la contextualisation didactique est distinguée par certains aspects positifs comme son efficacité pédagogique, son ouverture au dialogue politique et son éthique à l'altérité. Il incite alors les chercheurs à mener des analyses détaillées des paramètres locaux au niveau « *microscopique* », permettant d'avoir une compréhension profonde et d'élaborer des interventions didactiques adéquates d'autant plus que la contextualisation est « *une forme de*

pragmatisme et de progressivité » (ibid : 2). Mais, le revers de la médaille, ce que le chercheur « contextualiste » se voit parfois obligé de renoncer, partiellement ou totalement, provisoirement ou définitivement, à des pratiques pédagogiques et à des conceptions didactiques qui se heurtent aux spécificités de la culture locale partagée à la fois par les enseignants et les apprenants. Quant à Huver (2014 : 144), elle pose que « *l'acte de contextualisation a principalement pour fonction de prendre en compte la diversité sociolinguistique et socioculturelle des pays/régions/aires géographiques visés* ». Dans ce contexte, je cite le projet IFADEM au Bénin³ (Initiative Francophone pour la formation à Distance des Maîtres) (2010 : 5) dont les modules s'articulent autour de deux axes suivants : « *1. la prise en compte des spécificités linguistiques et socioculturelles de chaque pays candidat et 2. la prise en compte raisonnée des normes endogènes (propres aux contextes socioculturel) du français* ». De son côté, Blanchet (2009 : 1) distingue deux axes principaux au sein la contextualisation didactique. D'une part, *la contextualisation des interactions* (enseignées et apprises) concerne à la fois les modalités d'apprentissage, les modalités culturelles d'interactions et l'analyse des modalités d'interactions interculturelles. D'autre part, *la contextualisation des dispositifs d'enseignement/apprentissage* a pour objectif de « *répondre aux insuffisances communément admises des « placages » de dispositifs (politiques linguistiques éducatives, programmes, méthodes, contenus, objectifs) sur des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus et pour lesquels ils s'avèrent mal adaptés* ». D'où l'importance de réaliser une analyse fine des différents aspects (pédagogique, social, culturel, économique, etc.) de chaque contexte didactique en prenant en compte les spécificités des enseignants et des apprenants (pratiques langagières, représentations des langues, relations humaines, etc.). Par exemple, l'adoption de l'approche communicative dans un pays étranger devrait tenir compte de certains facteurs indispensables comme la culture pédagogique et éducative locale, les dynamiques sociolinguistiques, les représentations de la langue à apprendre, la formation des enseignants, etc.

En fait, la contextualisation pourrait paraître comme un facteur novateur au cours des années 2000 mais je partage le positionnement scientifique de Castellotti (2014 : 16) selon lequel cette notion n'est que la réactivation de plusieurs tentatives fréquentes dans l'histoire de la DDL visant à s'adapter à des caractéristiques particulières, des variables locaux, des besoins spécifiques, etc. C'est pourquoi la notion de contextualisation était la cible de plusieurs critiques, soulignant l'inadéquation entre ses principes et certains concepts didactiques

³ <https://ifadem.org/fr/presentation/gouvernance>

élaborés principalement dans un cadre européen : « *Lorsque les didacticiens du français langue étrangère s'intéressent aux terrains situés hors de France, c'est trop souvent pour procéder à la « contextualisation » de méthodes déjà existantes ou au transfert dans d'autres contextes de principes méthodologiques déjà élaborés* » (Dabène et al., 1990 : 7). Seize ans plus tard, d'autres critiques continuent encore à pointer les incohérences dans le processus de contextualisation qui se limite souvent aux usages sans remettre en question les notions théoriques : « *Le cœur de la méthodologie d'origine est rarement remis en cause et nombre de ces opérations de contextualisation gardent un caractère assez cosmétique* » (Coste, 2006 : 18-19). D'autres chercheurs conçoivent la contextualisation comme « *une commodité* » qui permet de « *masquer un évitement à conceptualiser les relations entre théorisation et implication et donc à se situer vis-à-vis des institutions* » (Castellotti, 2014 : 17).

De son côté, Huver (2014 : 145) souligne les effets négatifs du processus de contextualisation notamment *la stigmatisation* d'autres pratiques en notant : « *La revendication de contextualisation s'accompagne parfois d'une véritable stigmatisation de pratiques et d'orientations « autres », dénoncées pour leur caractère passéiste, archaïque, magistral, voire anti-démocratique, en les corrélant par ailleurs strictement à l'enseignement d'une langue normée idéalisée et/ou fondé sur une linguistique du système* ». Malgré ces différentes critiques adressées à la notion de contextualisation, celle-ci continue toujours à explorer les confusions et les recouvrements entre la didactique du français (dans une perspective diffusionniste) et la didactique des langues (dans une perspective didactologique). Pour défendre la notion de contextualisation, Blanchet (2009 : 2) la considère comme « *une solution de rechange à une mondialisation déshumanisée et antisociale* » dans le but de favoriser « *des didactiques altermondialistes* » face à l'hégémonie d'une standardisation de masse. À l'instar de Debono (2014 : 134), je vais dans le même sens en considérant la contextualisation didactique comme une « *machine de guerre* » contre l'universalisme méthodologique avec la volonté de prendre en compte « *la diversité linguistique, culturelle et formelle* ». Le même auteur s'attache à mettre en lumière les rapports entre la contextualisation didactique et la notion de « *glocalisation* » qui est un néologisme dérivé de « *glocal* » (penser global, agir local), dont les origines remontent au penseur marxien, Jacques Ellul (2006), qui avait déjà lancé la formule « *Penser globalement, agir localement* ». Celle-ci consiste à décentraliser et à restructurer les rapports de pouvoir vers *le bas* contre une mondialisation universaliste orientée principalement vers *le haut*. Pour sa part, Coste (2013 : 456) s'intéresse à souligner le rôle de ce concept : « *La glocalisation ne saurait se réduire à sa version*

McDonald's francisant ou japonisant, selon le cas, ses recettes de hamburgers. Elle consiste aussi en ce mouvement d'initiatives locales qui s'approprient certaines des méthodes des globaliseurs pour les retourner et leur faire concurrence ». À ce stade, s'émerge, selon moi, la responsabilité du chercheur-didacticien qui devrait désormais jouer le rôle d'« intermédiaire » entre « le global » et « le local » dont les influences didactiques réciproques pourraient contribuer à l'évolution et au dynamisme de DDL. Quant à Narcy-Combes (2014 : 27), il souligne la difficulté d'adopter des lois universelles en raison de la diversité des variations contextuelles en DDL en optant plutôt pour « *étudier les variations, et la régularité dans la variation. Il reste donc au chercheur à expliciter son positionnement en fonction du contexte où il œuvre en référence à des théories (Bachelard, 1938), puis, en fin de recherche, à s'assurer que ce positionnement n'a pas été invalidé, et ceci s'impose en recherche autant que dans la mise en œuvre de projet* ». En DDL, on peut parfois avoir recours à la contextualisation en vue de dénoncer *l'universalisme méthodologique* qui a été largement critiqué par plusieurs chercheurs (Späeth, 1998 ; Puren, 2005 ; Chaudenson, 2008) en raison de sa non prise en compte des réalités de terrain : « *Cette critique de l'universalisme méthodologique s'est particulièrement affirmée depuis une dizaine d'années, sous l'effet conjugué de plusieurs phénomènes sociohistoriques, qui ont, chacun à leur manière, contribué à remettre en question l'idée d'universalisme et à construire la notion de contextualisation comme son opposé conceptuel* » (Huver, 2014 : 142). Cette auteure cite l'exemple du CECR (2001) qui se voulait être, à ses débuts, un instrument souple visant à contextualiser les politiques et les usages linguistiques mais au bout du compte, il a eu pour effet d'« *homogénéiser, voire de standardiser les pratiques d'enseignement, et ce, bien au-delà de l'espace européen* » (ibid : 143). Par conséquent, le CECR (2001) est devenu un instrument didactique d'uniformisation dont les influences ne se limitent plus à l'espace européen. En réalité, la contextualisation est une notion inhérente au domaine de DDL qui reconnaît la diversité des contextes d'appropriation ainsi que les différents facteurs intervenant dans l'acte d'apprentissage.

3.3 Vers une catégorisation des contextes

Dès lors, je pose la catégorisation de deux types de contextes en didactique des langues. D'un côté, *le macro-contexte* est une notion qui peut avoir plusieurs acceptions selon les domaines concernés. Déjà, le préfixe « *macro* » qualifie un sujet de grand ou long. En linguistique, ce terme signifie « *environnement d'un mot considéré au-delà du mot qui précède ou qui suit le terme envisagé, pouvant aller de la phrase au paragraphe ou au discours tout entier* »

(TLFI). Cette définition conçoit *le macro-contexte* comme l'environnement linguistique d'une unité donnée, ce qui est proche d'autres concepts tels que *le co-texte* ou *le contexte linguistique* déjà abordés dans cette partie. Dans le cadre de la didactique des langues, ma conception du *macro-contexte* est plutôt proche de la notion de *marco-structure* définie comme « *structure englobant d'autres structures sur le plan général (universel) ou dans un domaine particulier* » (ibid). Il concerne l'ensemble des conditions sociale, économique et institutionnelle où émergent de nouveaux besoins langagiers et méthodologiques visant à répondre à des demandes réelles d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Il s'agit d'un contexte qui dépasse les limites traditionnelles de la classe de langue pour comprendre d'autres secteurs liés de la vie réelle (économie, politique, vie sociale, relations internationales, etc.). Cette vision de *macro-contexte* a été adoptée par les auteurs du CECR (2001 : 15) : « *Le contexte renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication* ». À partir de là, le didacticien ne devrait pas se contenter des paramètres de la situation de communication mais c'est à lui également de prendre en considération les facteurs extérieurs qui pourraient aussi avoir des répercussions directes ou indirectes sur l'enseignement-apprentissage des langues.

D'un autre côté, *le mirco-contexte* relève de toute situation d'apprentissage visant à développer les compétences linguistique et communicative dans une langue donnée. Ce type de contexte peut avoir deux configurations principales. La première est d'ordre institutionnel et prend la forme de classe de langue dans de nombreux établissements (école, collègue, université, centre de langue, etc.). Dans un cadre didactique, la classe de langue est définie comme « *un lieu spécifiquement dédié aux interactions entre un enseignant et des apprenants en vue de l'appropriation par ces derniers de savoirs et de savoir-faire linguistique : c'est le point central du système didactique* » (Cuq et Gruca, 2003 : 126). Les mêmes auteurs soulignent *trois compressions* qui marquent ce *micro-contexte* institutionnel, celles de *l'espace* (configuration spatiale : rangs de tables et de chaises, laboratoire de langue, etc.), du *temps* (nombre et durée des séances organisées et imposées par l'institution de formation) et des *disciplines* (éléments idiomatiques et culturels sélectionnés). Au sein de cet espace didactique, concepteurs et enseignants travaillent à adopter la méthodologie, le contenu et les activités adéquats afin d'atteindre les objectifs fixés (Galisson, 1980 ; Zarate, 1986 ; Germain, 1993 ; Coste, 1994).

La deuxième configuration du *micro-contexte* pourrait être aussi informelle dans la mesure où c'est l'apprenant qui prend l'initiative de suivre une formation de langue selon ses besoins et sa disponibilité sans aucune contrainte institutionnelle. À l'aide d'une personne-tiers ou un support donné (manuel, site internet, etc.), l'apprenant cherche à développer ses savoirs et ses compétences dans un domaine donné. Grâce à l'omniprésence des TIC, on assiste de plus en plus à des apprentissages informels (*informal learning*) qui peuvent être définis ainsi : « *learning is that which enables you to participate successfully in life, at work, and in the groups that matter to you. Informal learning is the unofficial, unscheduled, impromptu way people learn to do their jobs* » (Cross, 2006 : 19). Cette définition a tendance à associer l'importance des travaux socio-constructivistes (Vygotski, 1997 ; Bruner, 1996) à la perspective actionnelle dans le but de réaliser des tâches dans un domaine donné (je développerai la notion d'apprentissage informel dans la deuxième partie : ch. 5.2.1). Le schéma suivant souligne les relations entre *le macro-contexte* et *le micro-contexte* en didactique des langues :

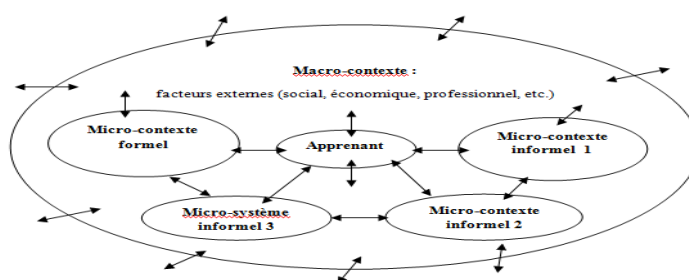


Figure 4 : Relations entre macro-contexte et micro-contexte en DDL

À partir de ce schéma, il me semble nécessaire de faire les constats suivants. D'abord, le macro-contexte est une structure globale qui fait partie d'un autre macro-contexte plus grand avec qui il entretient des relations de réciprocité. Tout changement (social, économique, politique, etc.) survenu a des répercussions non seulement au sein du macro-contexte mais aussi à l'extérieur d'autant plus que tout contexte est, par sa nature, une structure ouverte à d'autres macro-contextes. Ensuite, chaque macro-contexte comprend des micro-contextes qui peuvent être formel/informel et physique/virtuel. Pendant plusieurs années, l'apprenant de langue était souvent obligé de mener ses activités d'apprentissage principalement dans le cadre du micro-contexte formel (institutionnel) marqué par ses contraintes déjà abordées plus haut. Certes, le contexte institutionnel reste encore une référence importante de formation mais son monopole du savoir a été largement brisé, dans un premier temps, par le développement de l'audiovisuel éducatif aux cours des années soixante du siècle précédent

(Porcher, 1994 ; Piette, 1996 ; Mattelart, 2009 ; Moeglin, 2010) et ensuite par l'émergence des dispositifs numériques au 21^{ème} siècle dans tous les domaines en général et dans l'enseignement-apprentissage des langues en particulier (Bertin, 2001 ; Herino et Petitgirard, 2002 ; Millerand, Proulx et Rueff, 2010 ; Guichon, 2012a). Occupant une place centrale dans cette configuration, l'apprenant agit comme *acteur social* (CECR, 2001 : 15) qui est désormais en mesure de passer d'un micro-contexte à un autre, selon ses besoins, dans le but de développer ses connaissances linguistiques et ses compétences communicatives. Dès lors, il a tendance à réaliser des échanges interactionnels avec des locuteurs natifs et non-natifs, permettant ainsi une certaine complémentarité entre son micro-contexte formel d'apprentissage et les autres micro-contextes informels.

De leur côté, Porquier et Py (2004 : 58-64) s'attachent à mettre en relief six paramètres dynamiques principaux visant à définir et à préciser les spécificités des contextes étudiés d'apprentissage des langues : *le macro/le micro contexte* (global/local), *homoglotte/hétéroglotte* (relation entre la langue à apprendre et le contexte linguistique de son appropriation), *institutionnel/naturel* (guidé ou non-guidé, captif ou non-captif, etc.), *individuel/collectif* (combinant des situations acquisitionnelles ou guidées), *objectif/subjectif* (représentations des apprenants ou du chercheur) et enfin *la dimension temporelle*. D'autres recherches ont tenté d'aller plus loin dans leur analyse en mettant en lumière une situation particulière au sein du micro-contexte. C'est le cas de Chini (2002 : 5) qui propose son schéma sur l'analyse de la situation d'apprentissage conçue comme « *un espace délimité par un nœud de relations* » qui se présente ainsi :

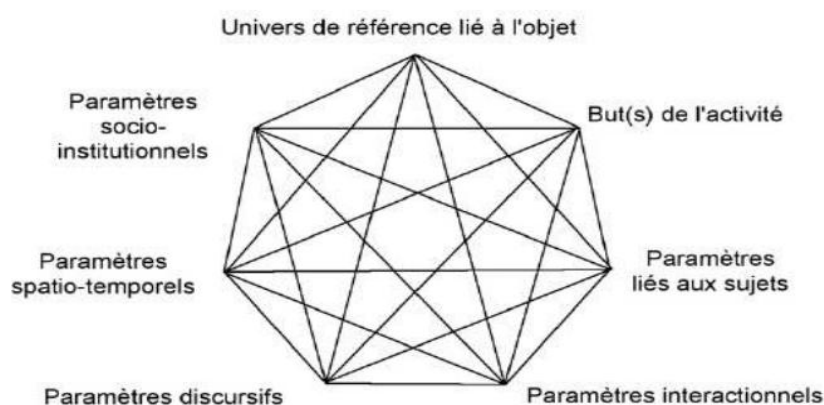


Figure 5 : Représentation de la situation d'apprentissage (Chini, 2002 : 5)

Cette représentation est marquée par les interrelations entre les nombreux paramètres (socio-institutionnels, spatio-temporels, discursifs, interactionnels, etc.) qui interviennent au sein de

cette micro-unité d'apprentissage. Ce schéma indique clairement la dynamique interactionnelle entre ces paramètres, rendant ainsi la situation d'apprentissage à la fois active et évolutive. C'est pourquoi, il convient de mettre en lumière la notion de dynamique contextuelle dans une structure donnée qu'elle soit dans un *macro-contexte* ou dans un *micro-contexte*. Au lieu de se limiter à l'analyse microscopique d'une unité linguistique donnée, à l'instar du concept de *co-texte* (Kleiber, 2009), il s'avère aussi important de « *comprendre les dynamiques plurielles et éventuellement contradictoires de processus globaux en y intégrant les acteurs sociaux comme moteurs et comme finalités* » (Blanchet et Asselah Rahal, 2008 : 10). Face à la complexité du contexte, je propose le recours à l'approche systémique, née aux Etats-Unis dans les années 50 et pratiquée en France depuis 1970. Elle a pour but d'« *appréhender les faits dans leur complexité en les gérant comme des systèmes construits par des chercheurs. Il s'agit de faits dont on veut tenter de clarifier à la fois la globalité et des zones privilégiées selon les compétences et les modèles théoriques particuliers mis en œuvre* » (Lerbet, 1984 : 29). Appelée aussi *macroscopique*, l'approche systémique comprend quatre concepts de base (Rosnay, 1975 ; Durand, 1979 ; Donnadieu et Karsky, 2002) : *complexité* (due aux difficultés posées par des réalités complexes), *globalité* (toute entité est prise dans son ensemble marqué par l'interdépendance et la cohérence de ses éléments), *interaction* (relations dynamiques entretenues entre les différentes composantes) et *système* (ensemble d'éléments en interaction dynamique). Dans le cadre de la didactique des langues, ces quatre concepts s'avèrent utiles afin de mieux comprendre la dynamique contextuelle qui marque les liens entretenus entre les *macro-contextes* et les *micro-contextes* au sein de l'enseignement-apprentissage des langues. C'est pourquoi, je partage le positionnement théorique de Blanchet et Rahal (2008 : 10) qui sont en faveur d'une contextualisation permettant d'avoir « *une meilleure compréhension, plus approfondie, plus fine, plus globale, par un jeu de focales qui cherchent à identifier les interactions entre le micro et le macro, les parties et le tout* ». Dès lors, le contexte d'apprentissage de langue (institutionnel ou informel) n'est pas une entité isolée mais plutôt un système dynamique qui est en interaction avec les autres contextes environnants. D'où l'émergence du concept de *didactique contextualisée* (ibid) qui s'attache à analyser les phénomènes didactiques non pour eux-mêmes mais comme des facteurs dynamiques qui participent activement aux changements survenus dans d'autres espaces sociaux.

À cet égard, d'autres chercheurs adoptent plutôt le concept de *linguistique impliquée* (Berthoud et Burger, 2014 : 9) ayant pour but de marquer la dynamique des usages d'une

langue donnée avec son contexte. Il s'agit de mettre en relief le rôle de la langue qui est à la fois le reflet et le régulateur des tensions produites dans un environnement social donné. Selon les deux auteurs, *la linguistique impliquée* est distinguée par quatre caractéristiques principales qui soulignent l'intégration contextuelle d'une langue au sein d'un espace social donné. D'abord, *la linguistique impliquée* est conçue comme l'étude des formes linguistiques utilisées au service de l'action et de la communication. « *Il s'agit d'une perspective praxéologique qui a pour première caractéristique d'être réaliste en évitant les travers du verbo-centrisme : les formes langagières sont les traces d'actions langagières qui s'intègrent dans un tout actionnel les envisageant dans le même temps comme une ressource permettant de construire et de négocier les espaces de tension* » (ibid : 10). Ainsi, *la linguistique impliquée* se focalise sur l'étude des liens complexes entre la langue et les espaces dynamiques dans lesquels les locuteurs sont amenés à avoir des pratiques langagières adéquates aux besoins de leurs contextes de communication. De même, *la linguistique impliquée* cherche à réaliser une relation dialectique entre pratique et théorie, dépassant alors les objectifs adoptés par la linguistique appliquée traditionnelle (Antaki, 2011 : 1-14) : mieux comprendre un champ pratique donné, améliorer un aspect de celui-ci, mener une analyse alternative de la communication et repenser les fondements théoriques en prenant en compte du champ pratique en question. En adoptant *la linguistique impliquée*, le chercheur a tendance à faire constamment des allers-retours entre pratique et théorie en passant par des moments descriptifs puis explicatifs et par des étapes heuristiques et herméneutiques. Dès lors, *la linguistique impliquée* se distingue à la fois de la linguistique « *appliquée-à* » (*linguistic applied*, partant du cadre théorique pour le valider dans un champ pratique donné) et de la linguistique appliquée (*applied linguistics*, analyser des problèmes pratiques pour en trouver des solutions). *La linguistique impliquée* constitue plutôt « *une interface* » entre les domaines pratique et théorique pour entretenir des rapports d'imbrication et d'intrication. Berthoud et Burger (2014 : 11) soulignent également que *la linguistique impliquée* constitue une conception « *émergente* » des phénomènes langagiers sans accorder la primauté ni à la langue (approche structuraliste) ni à la parole (approches énonciative et pragmatique) mais elle se focalise sur la dynamique de l'entre-deux en vue de décrire les régulations des usages dans le champ pratique. Quant à la quatrième caractéristique de *la linguistique impliquée*, celle-ci est « *sensible* » aux développements survenus dans le champ social d'autant plus qu'elle se veut être « *engagée* » tout en ayant une dimension interventionniste. Certes, tous ces travaux de recherche sur *la didactique contextualisée* et *la linguistique impliquée*, et même avant en linguistique pragmatique et en ethnolinguistique, ont contribué à renforcer les assises

théoriques de la notion de contexte au sein de la didactique des langues. Ainsi, on a assisté à « *un basculement de la didactique du code vers celle des usages du code* » pour reprendre les termes de Blanchet et Rahal (2008 : 11). Mais, sur le terrain, le contexte était et reste toujours une partie intégrante de toute formation de langue étrangère. À cet égard, je propose de mettre en lumière la dynamique d'une langue particulièrement contextualisée (Français sur Objectifs Spécifiques) à laquelle j'ai accordé une importance particulière dans mes travaux de recherche tout en prenant en compte les évolutions des contextes d'usages.

4. La dynamique des langues contextualisées : l'exemple du Français sur Objectifs Spécifiques

Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) a tendance, tout au long de son histoire, à contextualiser son offre didactique (linguistique et culturel) afin de s'adapter aux nouveaux besoins et aux paramètres émergents qui conditionnent l'enseignement-apprentissage de cette langue contextualisée. Ainsi, j'ai réalisé une étude approfondie sur le parcours historique et méthodologique du FOS dans le but de mieux cerner ses nombreuses spécificités (définitions, structures, développements, acteurs, etc.). En fait, le FOS constitue une branche du FLE qui vise à permettre aux apprenants d'apprendre non *le* français mais *du* français pour agir dans des contextes professionnel ou universitaire donnés (Lehmann, 1993). Quant au *Dictionnaire de didactique des langues*, il définit les langues de spécialité comme une expression générique désignant les langues « *qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier* » (Galisson et Coste, 1976 : 511). De son côté, Lerat (1995 : 21) accorde plutôt sa préférence au concept de *langue spécialisée*, définie comme « *l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées* ». On remarque que ces deux définitions accordent la priorité principalement à l'accès du contenu linguistique spécialisé sans prendre en compte les situations de communication. Ceci pourrait être justifié par la méthodologie dominante au cours des années 1960 marquée par l'élaboration du *Français Fondamental 1* (FF1) et du *Français Fondamental 2* (FF2). J'aborderai plus loin les spécificités de chaque évolution en FOS, mais avant il me semble nécessaire de souligner l'importance de l'étude du FOS et de ses évolutions dynamiques favorisant ses contextualisations récurrentes.

4.1 Pourquoi faut-il étudier le FOS ?

Mon choix d'étudier le FOS est lié à plusieurs raisons. D'abord, au niveau international, on constate les développements du phénomène de la mondialisation qui peut être définie comme « *un processus d'intensification des relations sociales planétaires, qui se traduit par une*

disjonction croissante entre l'espace et le temps » (Laidi, 2001 : 607). Certes, ce phénomène planétaire a des dimensions politique, économique, sociale, etc. qui ont permis de favoriser l'émergence d'une conscience commune autour de grands thèmes comme l'environnement, la santé et le commerce équitable tout en favorisant les échanges entre les pays dans les divers domaines. « *L'accélération de ces échanges a placé l'apprentissage des langues au premier rang des préoccupations des institutions d'enseignement car apprendre une langue étrangère devient incontestablement un atout considérable dans un monde marqué par ses mutations permanentes* » (Qotb, 2009 : 9). Ainsi, l'apprentissage des langues se voit orienter vers des formations qui deviennent de plus en plus spécialisées pour répondre aux besoins d'échanges pointus notamment dans les domaines professionnel et universitaire. D'où l'importance croissante accordée aux langues spécialisées telles qu'*English for Specific Purposes* (ESP), *Geschäftsdeutsch* (allemand des affaires) et le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS).

Au niveau européen, on a assisté à sept élargissements successifs de l'Union Européenne depuis 1973 jusqu'à 2013. Les derniers pays intégrés dans l'UE (Bulgarie, Roumanie, Pologne, Croatie, etc.) avaient le russe comme la principale langue étrangère imposée dans les différentes institutions de formations (écoles, universités, etc.). Ces nouveaux pays européens ont la volonté de se rapprocher de l'Europe occidentale en favorisant surtout l'apprentissage des langues étrangères. Cette volonté s'est manifestée clairement lors du Sommet Francophone tenu en 2006 à Bucarest en Roumanie où le français a été conçu comme un facteur de développement social et économique : « *La Francophonie se présente sous l'angle du développement économique, du renouveau social et d'une éducation ouverte sur le monde à travers la langue française. Le taux de locuteurs du français est un atout pour la Roumanie dans la course aux investissements étrangers⁴* ». Il convient de noter également que l'UE a contribué à faciliter la mobilité des professionnels et des étudiants qui se déplacent librement au sein de l'espace européen, ce qui rend désormais l'apprentissage des langues comme une nécessité pour pouvoir prendre part aux activités professionnelles et universitaires.

Dans le contexte français, il me paraît important de souligner certains facteurs politico-économiques qui ont favorisé un regain d'intérêt pour le FOS. Le premier facteur relève des universités françaises marquées par une forte croissance d'étudiants étrangers qui cherchent à développer leurs compétences linguistiques et communicatives en vue de poursuivre leurs études supérieures : comprendre des cours, prendre des notes, consulter des références,

⁴ https://www.francophonie-avenir.com/Archives/presse_11e_Sommet_de_la_Francophonie.htm

discuter avec des professeurs, etc. De même, le deuxième facteur concerne certains secteurs professionnels qui souffrent d'un manque de personnel qualifié. C'est le cas, par exemple, du monde hospitalier distingué par un manque accru de médecins et d'infirmiers, ce qui amène les responsables français du monde médical à recruter un personnel médical étranger. À cela s'ajoute la politique économique française qui consiste à conquérir de nouveaux marchés internationaux. Les grandes entreprises françaises (*Alstom, Alcatel, Aréva, Airbus*, etc.) s'intéressent à signer des contrats importants selon lesquels des professionnels étrangers (cadres supérieurs, ingénieurs, techniciens, etc.) prennent contact avec leurs homologues français pour se former à l'utilisation et à l'entretien de nouveaux équipements (avions, TGV, etc.).

Je peux aussi souligner la tendance de délocalisation de certaines entreprises françaises qui cherchent à s'installer à l'étranger notamment en Europe de l'Est. Délocalisées, ces entreprises ont besoin de recruter une main d'œuvre qualifiée maîtrisant un français dit professionnel. On peut également citer les filières francophones qui ne cessent de se développer dans plusieurs pays étrangers : Bulgarie (*filière d'administration et de gestion, filière de sciences politiques, filière de chimie industrielle*, etc.), Roumanie (*filière de gestion des affaires, filière de sciences de l'ingénieur*, etc.), Égypte (*Filière de gestion et commerce international, Filière de droit, Filière d'égyptologie*, etc.), Liban (*Filière de sciences économiques, Filière de pharmacie, Filière d'agronomie*, etc.), etc. Adoptant une perspective diffusionniste, le Ministère des Affaires Étrangères (MAE, 2006 : 4) met en lumière les objectifs de ces filières francophones : « *Si la formule de la filière universitaire francophone conserve toute sa pertinence, c'est qu'elle se situe au point de rencontre de nos objectifs de coopération et des attentes des étudiants étrangers, en particulier ceux issus des lycées français, des classes bilingues ou « à français renforcé » : ces étudiants souhaitent enrichir leur formation nationale par un enseignement en français⁵* ». Il est à préciser que ces filières francophones contribuent à la mobilité francophone dans la mesure où les formations proposées prévoient des stages d'études dans les établissements français partenaires. Les étudiants de ces filières ont besoin d'un certain français dit universitaire dans le but de se former dans les nombreuses disciplines spécialisées.

⁵ Le Ministère des Affaires Étrangères (2006). *Formations supérieures francophones à l'étranger. Rapport de la direction générale de la coopération internationale et du développement*. Disponible en ligne : <http://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Formationssuprecad-3.pdf>

Cette courte présentation souligne non seulement l'importance de l'enseignement-apprentissage du FOS mais aussi elle met en exergue la diversité des contextes des usages, des publics visés, des contenus à maîtriser, des compétences linguistiques et communicatives à développer, des paramètres socioculturels, etc. D'où l'importance de contextualiser l'offre didactique en prenant en compte les spécificités mentionnées ci-dessus : « *En didactologie, la contextualisation, en tant que pratique de décroisement systématique de l'espace étudié, de dilatation de l'objet de l'étude à la dimension de l'environnement qui conditionne son existence, constitue l'antidote du réductionnisme et le garant d'une prise de conscience exigeante de la complexité* » (Galisson et Puren, 1999 : 77). Mon étude sur le FOS a accordé une importance particulière à suivre ses différentes contextualisations visant à mieux adapter l'offre didactique aux besoins des apprenants et aux paramètres socio-culturels de l'enseignement-apprentissage des langues spécialisées dans les milieux professionnel et universitaire.

4.2 Le parcours historique et méthodologique du FOS

Dans le cadre de mon étude sur le FOS, j'ai proposé d'étudier le parcours du FOS tout au long de son histoire dans le but de « *mieux cerner les caractéristiques de chaque étape de son développement* » (Qotb, 2009 : 15). L'étude historique consiste à pointer non seulement les évolutions d'un domaine donné mais aussi les conditions dans lesquelles se produisent parfois des changements radicaux qui ne sont que le résultat de leur passé et les prémisses de nouveaux développements. « *La perspective historique, en explorant les évolutions sur un temps plus large, permet de dégager les continuités sous les ruptures, qui sont rarement aussi radicales qu'on le dit, de renouer des liens entre le passé qui n'en est que la suite* » (Holtzer, 2004 : 8). Le processus de contextualisation a pour but d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement-apprentissage des langues en vue de mieux répondre aux attentes des publics ciblés tout en prenant en compte les conditions socio-culturelles dans lesquels se déroulent les activités d'apprentissage. Beacco (2011 : 32) va dans ce sens en précisant : « *l'objet-langue* » à enseigner n'est pas donné mais à construire en fonction de critères culturels/contextuels et de descriptions de référence situées en amont des programmes et autres orientations ». Du Français Militaire (FM) au Français Langue Professionnelle (FLP) ou Français sur Objectifs Universitaires (FOU) en passant par la Langue de Spécialité (LS), le Français Instrumental (FI) et le Français Fonctionnel (FF), mon étude historique et méthodologique a permis de mettre en lumière la dynamique des langues contextualisées qui ont tendance à s'adapter aux conditions d'apprentissage.

4.2.1 Le Français Militaire (FM)

En réalité, l'histoire du FOS remonte aux années 1920 du siècle précédent, notamment dans un contexte militaire avec la parution d'un manuel intitulé *Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* (1927), suivi de la deuxième partie l'année suivante. Présidée par le général Monhoren, la commission de rédaction indique les objectifs de ces deux manuels spécialisés : « *L'expérience a montré que, pour donner à ces troupes toute leur valeur, il était indispensable de leur assurer, dans la connaissance de notre langue, un bagage de plusieurs centaines de mots et d'expressions facilitant les rapports de la vie courante militaire et devant, d'ailleurs, après leur retour à la vie civile, contribuer au développement de la richesse de nos colonies* » (Khan, 1990 : 97). D'où la naissance du Français Militaire (FM) destiné à apprendre à un public à la fois particulier et captif (soldats indigènes) un bagage de plusieurs centaines de mots et d'expressions récurrents dans le cadre des activités militaires (verbes de mouvements, appellations, grades, état militaire, etc.). Organisé en 60 leçons, ce manuel militaire s'intéressait également à développer une certaine terminologie militaire portant sur plusieurs thèmes liés à des usages contextualisés comme le groupe de combat, la compagnie de mitrailleurs, l'observation, le service de santé, etc.

C'étaient les lieutenants et les sous-lieutenants qui assuraient la responsabilité de donner les cours aux indigènes militaires en prenant en compte trois facteurs essentiels : le degré d'instruction des indigènes, le dialecte parlé par les recrues et la nécessité de limiter le nombre des apprenants (20 par classe). Pour atteindre ces objectifs de l'apprentissage proposé, les formateurs devaient parler uniquement en français dans toutes les activités en écartant l'utilisation de la langue maternelle des apprenants. Ainsi, le FM a adopté la méthode directe en ayant recours aux gestes et aux mimes « *pour donner sens à ce qu'ils disent tout en utilisant des phrases à la fois simples et courtes* » (Qotb, 2009 : 18). Pour ce faire, le manuel explique aux formateurs comment faire comprendre ses ordres aux soldats étrangers en utilisant surtout la méthodologie directe basée essentiellement sur le gestuel.

Certes, le FM a fait son apparition au cours de l'époque coloniale surtout en Afrique noire mais il reste encore d'actualité même en ce début du 21^{ème} siècle : « *Comme les grandes puissances militaires mondiales ont tourné la page de la colonisation, elles sont maintenant au temps de la coopération et des intérêts communs. Quand un pays achète à un autre de nouvelles armes ou de nouveaux avions, les contrats signés exigent du pays vendeur de fournir des militaires spécialistes. Ceux-ci ne donnent pas des cours sur l'habillement militaire ni sur la façon de mettre la table comme on l'a vu dans le manuel destiné aux*

indigènes. Mais, ils sont chargés essentiellement d'expliquer le fonctionnement et l'entretien de ces nouvelles armes » (ibid : 20). C'est le cas, par exemple, des marins étrangers venant s'entraîner sur des frégates françaises vendues aux pays étrangers. En 2010, le gouvernement français de François Fillon a pris l'initiative de mettre en place un système d'*ERASMUS militaire*⁶ visant à former des élèves officiers issus de 27 pays membres de l'UE. À cela s'ajoute la forte demande d'enseignement du français militaire, due à la participation croissante des pays africains aux opérations de maintien de la paix des Nations-Unies et de l'Union Africaine. D'où la nécessité d'élaborer un nouveau manuel de français militaire, *En avant* (Mraz, 2012) qui prend en considération les nouveaux paramètres contextuels : besoins langagiers, situations de communication, armes utilisées, missions prévues, terrains d'action, etc. Ainsi, l'émergence de nouveaux besoins du FM a permis de contextualiser son offre didactique aux niveaux linguistique, communicatif et culturel afin d'apporter de nouvelles solutions efficaces face à l'évolution des usages de ce français spécialisé dans les milieux militaires. Cette langue spécialisée n'a cessé de suivre son parcours de contextualisations visant à satisfaire les besoins des publics concernés.

4.2.2 Le Français de Spécialité (FS)/Langue de Spécialité (LS)

Au cours des années 1950, le FOS a connu une nouvelle évolution marquant un tournant dans son parcours historique et méthodologique avec les appellations *Français de spécialité* (FS), *la Langue de Spécialité* (LSP) et *le Français Scientifique et Technique* (FST). « *La désignation FST résulte d'une décision politique datant de la fin des années 1950, prise dans un contexte de défense des intérêts économiques de la France, de son influence géopolitique (en particulier dans les pays en voie de développement, dont les ex-colonies françaises* » (Holtzer, 2004 : 15). Dans une perspective diffusionniste, le Ministère des Affaires Étrangères (MAE) a apporté son soutien institutionnel aux services chargés de la diffusion du français à l'étranger grâce à certaines manifestations : la création du Centre technique et scientifique à Mexico en 1961, la tenue du colloque international à Saint-Cloud en collaboration avec l'Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA), enrichissement du Français Fondamental pour les mathématiques à Damas et aussi la publication du manuel *Français scientifique et technique* (Masselin, Delsol et Duchaigne, 1971). Au cours de cette période, le Ministère de l'Éducation a chargé le Centre d'études du français élémentaire d'élaborer un inventaire en vue de faciliter l'apprentissage de la langue de Molière sur la scène internationale. D'où la préparation des deux publications *Français Fondamental I* (FF1, 1475

⁶ <http://www.defense.gouv.fr/actualites/articles/erasmus-militaire-echanges-entre-le-ministre-et-les-eleves-officiers-europeens-reunis-a-saint-cyr-coetquidan>

mots) en 1959 et *Français Fondamental 2* (FF2, 3000 mots) en 1974 qui recensent les termes français les plus fréquents, assortis des structures grammaticales essentielles.

Sur le plan méthodologique, la publication de FF 1 et 2 a eu un impact important sur l'approche pédagogique adoptée dans les manuels de FS à deux niveaux principaux. Le premier concerne l'intérêt particulier porté à la dimension terminologique dans l'offre didactique proposée, comme le montrent les appellations de certains ouvrages spécialisés publiés au cours de cette période : *Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques* (1966), *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire* (1962), *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (VGOS)* (1971), sans oublier aussi les nombreux dictionnaires terminologiques spécialisés tels que *Le Dictionnaire contextuel de français pour géologie* (Decamps *et al.*, 1976) et *Le Dictionnaire contextuel d'un domaine de la vie politique. Élections législatives* (Mochet *et al.*, 1976). Le terme « contextuel » dans les titres de ces dictionnaires est utilisé non au sens de contexte situationnel mais plutôt au sens d'un domaine thématique donné, accordant la priorité à l'aspect lexical du français spécialisé. Le deuxième niveau porte sur la progression qui se divise en trois étapes principales : *Niveau 1* (bases de la langue usuelle avec un contenu issu du FF1), *Niveau 2* (Tronc commun reposant sur le VGOS) et *Perfectionnement* (langues spécialisées par discipline avec *Vocabulaire d'initiation*, Gaultier et Masselin, 1973). Dans les années 1960, le milieu didactique était dominé en grande partie par la méthodologie Structuro-Global Audio-Visuelle (SGAV) qui était fondée sur l'utilisation conjointe de l'image et du son. Cette tendance méthodologique a eu une influence sur l'apprentissage du français de spécialité, la preuve en est l'élaboration de la méthode *Voix et Images médicales* (Delporte et Lascar, 1972) qui présente un cas représentatif de l'apprentissage du français de spécialité tout en s'inscrivant dans la SGAV. Au cours des années 1970, cette approche a fait l'objet de nombreuses critiques sous formes de quatre remises en cause principales (Portine, 1990) : remise en cause des documents fabriqués, remise en cause d'une progression donnée (Niveau 1, Niveau 2, etc.), remise en cause de l'aspect universaliste des méthodes SGAV et enfin remise en cause de la primauté de l'oral sur l'écrit. Malgré toutes ces critiques, on assiste avec cette langue de spécialité à une évolution du FOS, donnant naissance à une nouvelle langue contextualisée non seulement du point de vue de contenu proposé mais également elle a permis de réaliser une contextualisation méthodologique, reflétant les tendances pédagogiques dominantes à cette époque-là en l'occurrence de celles de la SGAV et du Français Fondamental.

4.2.3 Le Français Instrumental (FI)

La contextualisation du FOS ne s'est pas limitée seulement en France, mais elle s'est manifestée aussi dans d'autres pays à l'étranger en vue de tenir compte de l'émergence de nouveaux besoins d'apprentissage. Il s'agit cette fois-ci du Français Instrumental (FI) qui a commencé à gagner du terrain au cours des années 1960 notamment en Amérique Latine. « *L'adjectif « instrumental » véhicule l'image d'une langue objet, d'une langue outil permettant d'exécuter des actions, d'effectuer des opérations langagières dans une visée pratique et une sorte de transparence des messages* » (Holtzer, 2004 :13). Ainsi, le FI consiste à faciliter l'accès au sens des textes spécialisés (techniques ou scientifiques) pour des apprenants étrangers. C'est la vision adoptée par Aupècle et Alvarez (1977 :101) qui précisent : « *C'est l'enseignement du français, langue étrangère, à des étudiants qui, sans se spécialiser en français, doivent avoir accès, en général dans leur pays, à des documents écrits de caractère informationnel* ». Dès lors, l'apprentissage du français n'est plus un objectif en soi mais il n'est qu'un moyen, voire un « *instrument* » pour faciliter l'accès aux textes de spécialité. « *Le public intéressé par ce type d'apprentissage est souvent des étudiants universitaires ou des doctorants qui cherchent à suivre des cours qui puissent les rendre autonomes en compréhension écrite. Cette expérience pédagogique du français instrumental a eu un grand succès en Amérique latine : Brésil, Mexique, Argentine, etc.*» (Qotb, 2009 : 28). Ainsi, le FI ressemble au secteur LANSAD (LANGues pour les Spécialistes des Autres Disciplines) dans la mesure où tous les deux consistent à faciliter l'accès à des connaissances spécialisées en langues étrangères. Au cours de cette période, le FI a occupé le devant de la scène en Amérique Latine, surtout lors des colloques et des conférences des enseignants du FLE. À cet égard, je cite l'exemple des séminaires des enseignants de français latino-américains, organisés dans le cadre des *SEDIFRALE (Sesiones para Docentes e Investigadores de Frances lengua extranjera)* (Sessions des doctorants et des chercheurs en français langue étrangère) qui se tenaient tous les deux ou trois ans où un des axes de recherche abordé régulièrement était celui du français instrumental.

Quant à l'approche méthodologique, la lecture est au centre d'intérêt de la pratique pédagogique du FI en vue de développer une conception globale du sens proposé dans les textes spécialisés. Ainsi, on a plutôt affaire au concept de *co-texte*, considéré comme l'environnement discursif d'une séquence textuelle, déjà abordé plus haut (Kleiber, 1994 ; Schmoll, 1996). Autrement dit, les partisans du FI s'intéressent à développer la compétence de lecture chez le public visé pour que ce dernier puisse accéder au sens linguistique contenu

dans les textes spécialisés. Pour ce faire, le sujet-lecteur devrait mobiliser certaines données individuelles (Moirand, 1978) en vue de comprendre les unités textuelles : unités morpho-syntaxiques (rapports entre paragraphes et phrases et les idées constitutives), indices iconographiques (illustrations, graphiques et tableaux) et indices discursifs (lieux, temps verbaux, relations entre les locuteurs, etc.), personnalité du lecteur (goût, préférences, intérêts, etc.) et son idéologie et ses connaissances préalables. De même, Moirand (1979) souligne la nécessité de prendre en compte cinq compétences de lecture qui exercent une influence considérable sur la compréhension du sens global des textes lus : *compétence thématique* (connaissance du thème), *compétence discursive* (schéma socioculturel acquis), *compétence textuelle* (ce qu'est un texte), *compétence linguistique* (connaissance syntaxique et grammaticale) et *compétence stratégique* (habitudes de lecture, capacité d'adaptation de stratégies au projet de lecture, etc.). Ces compétences peuvent varier d'un sujet-lecteur à l'autre selon son éducation, sa culture et son milieu social : « *Lors du processus de lecture, une donnée textuelle suscite une donnée individuelle où s'établit un rapport entre ses deux données grâce à l'élaboration mentale. Celle-ci se fait par le biais des opérations cognitives d'analogie et d'inférence. Ces opérations sont à l'origine de la formulation d'hypothèses sur le contenu* » (Qotb, 2009 : 29). Il s'avère nécessaire de souligner les objectifs du sujet-lecteur qui ne lit pas un texte spécialisé de la même manière s'il veut en faire le résumé ou l'analyse détaillée.

Dans le cadre des cours de FI, l'enseignant est amené à contextualiser sa formation afin de mieux sélectionner les textes spécialisés à étudier : « *Avant d'entamer le processus d'enseignement du français instrumental, le formateur se pose plusieurs questions telles : Quels textes peut-il choisir ? Comment peut-il les aborder si les apprenants n'ont pas la compétence linguistique en français ? Comment peut-il répartir les textes choisis tout au long de la durée de l'apprentissage ?* » (ibid : 92). C'est pourquoi le processus de contextualisation prend en compte les besoins et les intérêts des apprenants ainsi que leurs connaissances préalables sur le thème traité. Par exemple, le formateur de FI a tendance à proposer, notamment aux apprenants débutants, les textes les plus faciles en vue d'éveiller leurs connaissances préalables : textes illustrés (publicités), textes à organisations discursives très nettes (ex : sondages) et des thématiques connues par les apprenants (ex : actualité économique ou politique). Le formateur de FI peut adopter plusieurs niveaux de la lecture globale qui permet de réaliser les premières hypothèses, le repérage de l'architecture du texte et les premières inférences (Moirand, 1990). Selon ses besoins, le sujet-lecteur est en mesure

d'entamer d'autres types de lecture (lecture sélective, lecture critique, lecture écrémage, etc.), lui permettant d'accéder au sens recherché dans les textes spécialisés choisis.

Vers la fin des années 1970, le FI était la cible de plusieurs critiques qui contestaient ses fondements théoriques. Certains didacticiens ont mis en relief le danger de l'instrumentalisation de la langue. C'est le cas, par exemple, de Coste (1979 : 56) qui se prononce contre un apprentissage instrumental en précisant : « *Un apprentissage et un enseignement peuvent être dits fonctionnels sans pour autant s'en tenir à des finalités instrumentales* ». Dans le passage précédent, Coste adresse une double critique à l'égard du français instrumental. D'un côté, c'est la mise en cause des dérives technocratiques des systèmes d'enseignement des langues aux adultes dans un contexte de marchandisation du monde. Ainsi, Houssaye (1988 : 239) dénonce la perversion du rôle de l'enseignant qui est devenu désormais le fournisseur d'un savoir « *produit pour être vendu* », consommé « *pour être échangé* ». D'un autre côté, cette approche instrumentale de la langue a été mise en question par la théorie de l'énonciation (Benveniste, 1966) qui prend en compte les paramètres de la situation de l'échange ainsi que les traces du locuteur dans ses productions langagières. Dans ma recherche sur le FI, j'ai noté d'autres limites du FI : « *nous pensons que le français instrumental n'est pas toujours capable de répondre aux besoins des apprenants, ni de susciter leur motivation. Ces apprenants ont parfois des besoins qui concernent l'expression et la compréhension orales. Or, le français instrumental place l'écrit au premier rang de ses préoccupations au détriment de l'apprentissage de l'oral* » (Qotb, 2009 : 33). Dès lors, le FI, étant focalisé sur l'activité de lecture, a du mal à satisfaire les besoins d'autres apprenants, notamment dans des domaines qui privilégient l'aspect oral de la langue visée (relations internationales, tourisme, journalisme audiovisuelle, etc.). Il me paraît également important de noter le décalage entre les objectifs du FI (dégager le sens des textes spécialisés) et les objectifs académiques axés à la traduction et aux connaissances grammaticales. De son côté, Lehmann (1993 : 80) pointe la contradiction dans la mise en pratique du FI : « *Une telle généralisation du français instrumental, si elle se produisait effectivement, serait à bien des égards en contradiction avec les principes qui étaient à son origine : coller au plus près des besoins de publics d'un type particulier grâce à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées* ». Par leur nature, les langues contextualisées sont marquées par une certaine « *plasticité didactique* », permettant d'élaborer des formations de langue sur mesure dans le but de mieux répondre aux besoins des publics visés dont le dynamisme contribue à l'émergence de nouvelles approches méthodologiques, comme c'est le cas du français

instrumental focalisé essentiellement sur la lecture des textes spécialisés dans les milieux académiques.

4.2.4 Le Français Fonctionnel (FF)

En suivant le processus dynamique de contextualisation du FOS, on a assisté, en 1974, à l'émergence d'une nouvelle langue contextualisée visant à faire face aux évolutions politiques et économiques, notamment la crise pétrolière qui a eu des répercussions importantes sur la diffusion du français à l'étranger : diminution des heures de l'enseignement du français à l'étranger, recul du français dans les anciennes colonies en Afrique noire, restrictions budgétaires françaises vis-à-vis de la diffusion du français à l'étranger, etc. Face à cette dégradation du français à l'étranger, le Ministère des Affaires Étrangères a pris l'initiative de contextualiser son offre de formation de français afin d'attirer de nouveaux publics, issus principalement des domaines professionnels. Le terme du « *français fonctionnel* » a fait son apparition dans les textes officiels et les milieux didactiques : *session de formation sur le français fonctionnel* organisé en 1975 par le CREDIF, rencontres didactiques à Mexico portant sur *L'enseignement fonctionnel du français en Amérique latine en 1977* ainsi que de nouvelles publications comme *Approches d'un français fonctionnel* et *Français instrumental et fonctionnel* (Aupècle et Alvarez, 1977).

Sur le plan méthodologique, les critiques adressées aux méthodes universalistes du français de spécialité n'ont fait que préparer le terrain à l'émergence du concept de français fonctionnel, paru la première fois dans un article de Porcher (1976 : 16) qui propose une définition du FF, mettant en lumière la conception fonctionnaliste de la langue en contextualisant l'apprentissage selon le but des apprenants : « *La meilleure définition du français fonctionnel nous paraît être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à l'élève (et à l'avis même de ses destinataires (...)). Le français fonctionnel est celui que l'on enseigne en fonction d'un but* ». Cette vision utilitaire de la langue a eu des échos importants au sein du monde didactique dont l'intérêt ne portait plus sur le contenu spécialisé à maîtriser (ex : français scientifique et technique) mais plutôt sur les objectifs des apprenants impliqués dans l'apprentissage. Ainsi, le facteur humain constitue le catalyseur du processus de contextualisation qui prend en compte les paramètres socioculturels des apprenants. Dans la même lignée, Lehmann a lancé l'expression d'*Enseignement fonctionnel du français* dont la contextualisation consiste à réaliser l'adéquation entre les pratiques pédagogiques et les objectifs visés quel que soit le domaine spécialisé : « *Par-delà les différences de publics et de contenus, est fonctionnel tout enseignement mettant en œuvre des pratiques qui sont en*

adéquation avec les objectifs assignés » (Lehmann, 1980 : 121). Pour mettre en pratique cette vision fonctionnaliste de l'apprentissage du français, plusieurs modèles ont été élaborés par des didacticiens soucieux de concevoir des formations de langue dites contextualisées, prenant en compte non seulement les contraintes socioculturelles mais aussi les situations de communication prévues.

À cet égard, je me contenterai de citer deux modèles fonctionnels principaux. Le premier modèle a été conçu par Lehmann (1975) à l'intention des techniciens étrangers venus passer un stage en électronique en France. Inspiré d'*Un Niveau-seuil*, ce modèle fonctionnel comprend trois étapes : *identification des apprenants* (spécialité, niveau de langue, etc.), *inventaire des situations de communication prévues et analyse des actes de parole et des éléments de grammaire sémantique nécessaires* pour communiquer. Intitulé *Idée globale de la démarche fonctionnelle* (Moirand, 1980), le deuxième modèle souligne la présence de quatre composantes dont chacune relève des disciplines particulières : *détermination des participants de la situation d'enseignement/apprentissage* (sociologie, psychologie, etc.), *analyse des situations de communication orale et écrite* (linguistique générale, pragmatique, énonciation, analyse de discours, etc.), *détermination des contenus à enseigner* (domaine spécifique de la didactique des langues) et *classe* (ensemble de démarches et techniques pédagogiques). Dans ces deux modèles fonctionnalistes, on remarque l'impact considérable d'*Un Niveau-seuil* sur les travaux didactiques de cette époque-là où la notion de contexte occupe une place incontournable suite aux nombreuses influences issues de multiples disciplines déjà abordées plus haut (linguistique pragmatique, ethnelinguistique, énonciation, etc.). Désormais, les cours de langue contextualisée ne sont pas seulement conditionnés par le code linguistique spécialisé à maîtriser mais il est indispensable également de prendre en considération d'autres facteurs ayant en tête les besoins langagiers des apprenants liés aux situations de communication prévues. À cela s'ajoute la description des enseignants (formation, expériences, etc.) et des institutions (objectifs, matériels disponibles, temps accordé à l'apprentissage, etc.) : « *Ces modèles sont souples dans la mesure où ils n'imposent pas aux enseignants un parcours obligatoire à suivre, mais au contraire ils proposent les grandes lignes d'une approche fonctionnelle de l'enseignement du français* » (Qotb, 2009 : 43). Alors, on a affaire à un apprentissage de langue à la fois différencié, souple et évolutif, respectant les facteurs mentionnés ci-dessus. Par exemple, en adoptant le même modèle fonctionnel, un formateur ne prépare pas son cours de français des relations internationales destiné à des

diplomates américains comme son homologue égyptien pour des étudiants inscrits en sciences politiques à l'Université du Caire.

Comme les autres concepts du FOS, le français fonctionnel connaît à son tour son déclin au début des années 1980. Certains didacticiens, à l'instar de Besse et Galisson (1980), ont souligné certaines faiblesses de la démarche méthodologique du français fonctionnel qui tournent autour des points suivants : insuffisance de la description des situations cibles, instabilité de rapport entre l'acte de parole et ses formulations possibles, non-prise en compte de la dimension culturelle dans les cours de FF et enfin nécessité de s'intéresser aux potentialités de l'apprentissage. De leur côté, Lehmann et Challe (1990 : 78) soulignent l'importance de l'aspect culturel dans l'apprentissage de langue sans se limiter à la dimension professionnelle du domaine visé : « *Il en est cependant encore pour refuser le français fonctionnel au nom même de la rénovation méthodologique, et au vu de certains excès effectivement observables. Derrière la dénonciation des risques de cloisonnement et d'appauvrissement du matériau linguistique enseigné, pointe aussi bien la revendication culturelle (la technique tue la culture) qu'idéologique* ». À cette époque-là, le MAE a adopté une nouvelle politique favorisant le retour du « *tout culturel* » en vue de créer un environnement francophone marqué par la diversité culturelle. Cette nouvelle politique a contribué au recul du français fonctionnel qui s'est manifesté par plusieurs phénomènes : disparition des séminaires organisés par le CREDIF sur le FF, recul de l'enseignement du français fonctionnel dans les Centres de Documentation Universitaire, Scientifique et Technique (CEDUST) et diminution des travaux de recherche et des publications sur le FF. « *Au début des années 1980, un nombre de didacticiens pensent que le français fonctionnel a rempli sa mission : la prise en compte de la diversité des publics (ses besoins et ses objectifs), l'implantation de nouvelles techniques pour l'élaboration des contenus, etc.* » (Qotb, 2009 : 45). Tous ces éléments ont préparé le terrain à l'apparition d'une nouvelle contextualisation des langues spécialisées en vue de mieux répondre à l'émergence de nouveaux besoins plus pointus notamment dans les milieux professionnels.

4.2.5 Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)

À partir des années 1980, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) a commencé à frayer son chemin dans les milieux didactiques, soutenus par plusieurs actions des services culturels relevant du MAE dans le but de répondre à des besoins professionnels comme le français médical, le français des affaires, le français du tourisme, etc. Au cours de la même période, on constate l'augmentation du nombre d'étudiants étrangers venus se former dans les universités

françaises, d'où l'intérêt porté à leur formation linguistique : « *De fait, la formation linguistique d'étudiants de médecine, de droit, de sciences exactes, est une des priorités de la coopération universitaire. On appelle ces étudiants des non spécialistes (sous entendu : en français) ou encore des publics spécifiques. Cette priorité est illustrée dans presque toutes les aires géographiques* » (Cuq et Gruca, 2003 : 325). Quant au milieu didactique, il a manifesté un intérêt particulier à étudier la nouvelle problématique du FOS. Cet intérêt scientifique s'est traduit par la publication des nouveaux ouvrages portant sur le FOS : *Objectifs Spécifiques en langues étrangères* (Lehmann, 1993), *Pratiques du français scientifique* (Eurin et Henao, 1992), *le Français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* (Mangiante et Parpette, 2004) et *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue* (Carras, Kohler, Szilagyi et Tolas, 2007) ainsi que deux numéros spéciaux de la revue *Le Français dans le monde* intitulés *Publics spécifiques et communications spécialisées* (1990) et *Français sur Objectifs spécifiques : de la langue aux métiers* (2004). Toutes ces publications ont donné un nouvel élan à cette branche du FLE qui est devenue bel et bien une sous-discipline reconnue au sein de la didactique des langues ainsi qu'une offre de formation attirant de nombreux apprenants dans les différents centres de langue.

À vrai dire, l'appellation de cette nouvelle langue contextualisée (FOS) n'est qu'un calque de l'expression anglaise *English for Specific Purposes (ESP)* qui a vu le jour grâce aux travaux de Hutchinson et Waters (1987). Dans leur ouvrage collectif *English for Specific Purposes, a learning centred approach*, les deux auteurs ont mis en lumière une approche des langues spécialisées qui est basée, non sur le contenu à apprendre, mais plutôt sur les besoins d'apprenants qui constituent désormais le point de départ de toute formation de FOS. À propos de la centration sur l'apprentissage (*Learning-centred approach*), elle est caractérisée par « *un double rapport aux activités de l'apprenant. Ce dernier est lié à la fois aux activités langagières et activités cognitives. Notons que l'ESP a connu deux centrations sur l'apprenant : l'une porte sur les besoins de l'apprenant et l'autre concerne le « processus d'apprentissage» de l'apprenant. La première est de type sociolinguistique alors que la deuxième est psycholinguistique.* » (Qotb, 2009 : 47). Selon Portine (1990), l'ESP a pour objectif de répondre aux préoccupations de plusieurs disciplines (linguistique pragmatique, actes de paroles, énonciation, etc.) dont les influences théoriques ont été déjà soulignées plus haut. Dans le cadre de mon étude sur le FOS, j'ai analysé plusieurs types de publics (étudiants, médecins, guides touristiques, etc.) appartenant à de nombreuses zones géographiques (France, Égypte, Vietnam, Syrie, Tunisie, etc.), des formations de FOS et des supports variés

(manuels, CD, sites Internet). Cette étude m'a permis de mieux cerner la problématique du FOS qui tourne autour de cinq points principaux (Qotb, 2009 : 48-50) :

1- La diversité des publics

En fait, le FOS se caractérise avant tout par la diversité de ses publics qui se présentent sous forme de trois catégories principales : des professionnels (médecins, hommes d'affaires, infirmiers, etc.) voulant faire face à des situations de communication dans leurs milieux de travail, des étudiants ayant pour but de poursuivre leurs études dans une université francophone ou dans une filière francophone dans leur pays d'origine et enfin des émigrés venant s'installer en France avec l'objectif de trouver du travail dans leur domaine de spécialité. Cette diversité des publics souligne l'importance de contextualiser les formations spécialisées à l'attention des apprenants concernés ;

2- Les besoins spécifiques des publics

Désormais, la notion de besoins est au centre d'intérêt de la didactique du FOS dans la mesure où les apprenants ne cherchent pas à apprendre LE français mais DU français pour pouvoir agir professionnellement dans un domaine donné. « *Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés* » Lehmann (1993 : 116). Par exemple, un homme d'affaires marocain peut suivre un cours de FOS pour prendre contact avec ses homologues francophones, assister à des réunions de travail, lancer une campagne publicitaire, etc. Quant aux étudiants étrangers, ils ont pour but de suivre des cours dans une université francophone, prendre des notes, consulter des livres, participer à des colloques, etc. D'où l'importance d'identifier les besoins des apprenants en vue de déterminer les objectifs à atteindre, le contenu à proposer, les activités à élaborer, les situations de communication à préparer, etc.;

3- Le temps limité consacré à l'apprentissage

Mon étude sur le FOS a mis l'accent sur le temps limité que les apprenants consacrent à l'apprentissage d'autant qu'ils ont d'autres engagements professionnels ou universitaires. C'est pourquoi ils sont souvent obligés de suivre leurs cours soit le soir, soit le week-end, ce qui pose souvent le problème d'assiduité ;

4- La rentabilité de l'apprentissage du FOS

Le FOS permet à ses apprenants d'atteindre leurs objectifs dans les contextes professionnel ou universitaire, d'où la notion de rentabilité de cet apprentissage spécifique. Prenons le cas du français des affaires qui donne la possibilité à ses publics visés de réussir leur carrière dans leurs entreprises en se distinguant par rapport à ses homologues. « *Le français des affaires est supposé fonctionner comme une espèce d'accélérateur de carrière, en apportant en quelque sorte un capital social* » (Porcher, 2002 : 87). Quant au public-étudiant, il cherche à suivre des cours de FOS en vue de pouvoir s'inscrire dans une université francophone, obtenir une bourse d'études, etc.;

5- La motivation des publics

Ayant des objectifs bien précis à atteindre, les apprenants de FOS se montrent souvent motivés lors de leur apprentissage, « *d'où la réciprocité entre rentabilité et motivation au cours de la formation. Plus l'apprentissage est rentable, plus les apprenants sont motivés à suivre les cours de FOS* » (Qotb, 2009 : 50)

À partir de ces spécificités, les formations de FOS touchent désormais tous les domaines professionnels : le français des affaires, le français juridique, le français des transports, le français médical, le français des relations internationales, etc. En 2002, l'Association de didactique du FLE a consacré sa 29^{ème} rencontre, intitulée *Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ?*, à étudier la problématique du FOS. Dans ce contexte, je partage le positionnement scientifique adopté par la majorité des participants à cette rencontre sur l'idée qu'il n'y a pas d'enseignement sans objectifs et qu'il n'y a pas d'enseignement sans spécification des objectifs. Mais il s'agit plutôt des priorités de l'enseignement visé par le public concerné. À cet égard, je peux faire le rapprochement entre la notion de contextualisation et celle d'opérationnalité dans la mesure où toutes les deux cherchent à adapter un concept ou une théorie pour qu'il soit appliqué ou opérationnel dans un contexte donné.

4.3 Vers de nouvelles contextualisations en FOS

À partir des années 2000, le FOS s'est vu de nouveau obligé de s'adapter aux nouveaux besoins langagiers qui ont incité les didacticiens à élaborer deux contextualisations théoriques principales en DDL. Celles-ci se sont concrétisées par l'émergence de deux nouveaux concepts au sein du FOS :

4.3.1 Le Français Langue Professionnelle (FLP)

Le Français Langue Professionnelle (FLP) a résulté de plusieurs facteurs contextuels, notamment aux niveaux politique et économique, qui ont contribué fortement à son émergence : « *Au niveau politique, le comité interministériel du 10 avril 2003 a considéré la maîtrise de la langue comme une véritable compétence professionnelle. En outre, apprendre une langue à visée professionnelle est devenu un droit inscrit dans le Code du Travail depuis la promulgation de la loi du 4 mai 2005 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie* » (Qotb, 2009 : 54). Au niveau économique, certains secteurs professionnels (spécialement les milieux médical et hôtelier) souffrent d'une pénurie de main-d'œuvre qualifiée alors que des migrants peuvent occuper ces postes à condition d'améliorer leurs compétences linguistiques et communicatives en français. À cet égard, Boutet (1995) souligne la notion de *la part langagière au travail* qui concerne à la fois les interactions verbales professionnelles et la maîtrise de l'écrit dans les procédures de communication et d'information : fiches de postes, cahiers de liaisons, consignes de sécurité, fiches techniques, etc.

Appelé aussi français à visée professionnelle, le FLP est défini comme « *le français enseigné à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Dans un tel cas, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et la hiérarchie, pratique du métier) même si des portions de l'activité de travail peuvent être réalisées en anglais ou dans d'autres langues (celles de collègues)*» (Mourlhon-Dallies, 2006 : 30). Il s'agit alors d'une contextualisation didactique à visée professionnelle, devenue une condition incontournable pour pouvoir exercer entièrement ou partiellement un métier donné. La même auteure met en exergue trois critères permettant de définir les publics de FLP : *niveau de français* (des natifs et des apprenants ayant un niveau faible aussi bien à l'oral qu'à l'écrit), *degré de professionnalisation* (apprenants en formation initiale, d'autres bien formés ou de véritables professionnels) et *passé de formation* (stagiaires réguliers, d'autres en insertion professionnelle ou sans aucune formation). Grâce à l'émergence de cette nouvelle langue contextualisée, les milieux didactiques se sont activés pour mieux adapter leurs offres aux niveaux de la certification institutionnelle (ex : *Certificat de Français Professionnel 1 et 2, Diplôme du Français Médical, Certificat de Français du Secrétariat, Certificat de Français du Tourisme*, proposés par le centre de langues à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris), de la publication de nouveaux manuels à visée professionnelle (ex : *Tourisme.com*, Corbeau, Dubois et

Penfornis, 2004 ; *Affaires.com*, Penfornis, 2003 ; *Les mots pour construire*, Letertre, 2006) et des expériences de formation en FLP (ex : enseignement-apprentissage du FLE en milieu hospitalier, formations linguistiques du Pôle de la mobilisation professionnelle en Île-de-France et élaboration d'un programme de pré-qualification pour les métiers de la propreté.). Ainsi, cette nouvelle contextualisation du FOS a pour objectif de mieux répondre aux besoins linguistiques et communicatifs assez pointus dans les milieux professionnels tout en prenant en compte les paramètres socioculturels de l'enseignement-apprentissage de la langue-cible.

4.3.2 Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU)

Dans les milieux universitaires, le FOS était également amené à adopter une nouvelle contextualisation en vue de faire face à l'augmentation d'étudiants étrangers venant poursuivre leurs études dans des universités francophones. Appelé aussi Français sur Objectifs Académiques (FOA), le FOU peut être défini ainsi : « *Le FOU est une appellation calquée sur le FOS : on peut de prime abord l'assimiler à du français sur objectifs spécifiques destiné à des publics d'étudiants devant suivre leurs études dans un système universitaire français (ou francophone)* » (Mourlhon-Dallies (2011 : 135). En fait, il s'agit d'une démarche contextualisée du FOS qui a pour but de développer *une compétence universitaire* (Yasri et Qotb, 2013) visant à aider les étudiants allophones dans leur intégration dans les milieux universitaires. Dans ma recherche sur le FOS, j'ai souligné que la compétence universitaire comprend trois composantes principales : *composante linguistique* (connaissances linguistiques nécessaires pour participer aux différentes activités universitaires), *compétence méthodologique* (savoirs et savoir-faire relatifs à réaliser des tâches universitaires : prendre la parole, préparer une communication, déterminer une problématique, etc.) et *composante disciplinaire* (connaissances issues de la spécialité traitée). De leur côté, Mangiante et Parpette (2012 : 150) parlent plutôt de *savoir-faire universitaires* : « *Le FOU s'inscrit totalement dans cette perspective d'une acquisition de compétences linguistiques combinée à une acquisition de savoir-faire en situation, en l'occurrence de savoir-faire universitaires* ». Il convient de souligner que les cours de FOU s'adressent principalement à trois catégories (Mourlhon-Dallies, 2011 : 136) : étudiants étrangers déjà en pays francophones suivent des cours non spécifiquement destinés à eux ; étudiants étrangers s'apprêtent à partir pour étudier dans une université francophone et enfin des étudiants étrangers inscrits dans une filière francophone dans leur pays d'origine.

Quant à la contextualisation méthodologique du FOU (Mangiante et Parpette, 2012 : 147), elle consiste à élaborer un programme de formation qui prend en compte les situations ciblées

et les discours récurrents dans les milieux universitaires. Les deux auteurs mettent l'accent sur les démarches à suivre pour concevoir un cours de FOU : « *L'élaboration d'un programme de FOU passe donc par l'étape centrale du FOS qui est la collecte des données dont l'analyse permet i) de déterminer les compétences langagières à développer chez les candidats à l'intégration universitaire, et ii) d'en tirer les documents qui serviront de supports de formation* ». Certes, la collecte des données est une étape importante mais selon moi, cette démarche devrait être précédée en priorité par l'identification des besoins langagiers et culturels d'apprenants voulant suivre un cours de FOU. « *L'identification des besoins des apprenants s'avère indispensable d'autant plus qu'elle est la première étape du processus de la mise en œuvre de tout programme d'apprentissage* » (Qotb, 2009 : 89-90). Dans ce contexte, je partage le positionnement scientifique de Mourlhon-Dallies (2011 : 136) qui note : « *Le FOS est en effet une méthodologie centrée sur l'identification de besoins bien précis, que l'on établit de manière fiable pour des publics professionnels dont on cerne les métiers et les situations de travail* ». De son côté, Richterich (1985 : 87) avait déjà précisé que l'identification des besoins comprend trois opérations essentielles : *identifier les besoins langagiers, formuler des objectifs d'apprentissage et définir des contenus d'apprentissage*. En fait, il s'agit d'une démarche préparatoire de toute formation de langue contextualisée, permettant de recueillir des informations qui peuvent être organisées en trois catégories interdépendantes (Qotb, 2009 : 93) : *les partenaires d'enseignement-apprentissage* (apprenants, enseignants, conseillers pédagogiques, etc.), *l'environnement* (lieu, temps, matériels pédagogiques, etc.) et *la langue visée*.

Au sein de la didactique du FOU, Mangiante et Parpette (2012 : 148) accordent un intérêt particulier à analyser les dimensions contextuelles dans lesquelles se déroule le cours magistral (CM), une des activités fréquentes dans les milieux universitaires visant essentiellement à transmettre des connaissances dans une discipline donnée. Selon les deux auteurs, le CM constitue le centre d'une structure contextuelle qui comprend à la fois la culture nationale, l'organisation universitaire et l'organisation de la discipline, comme le montre le schéma suivant :

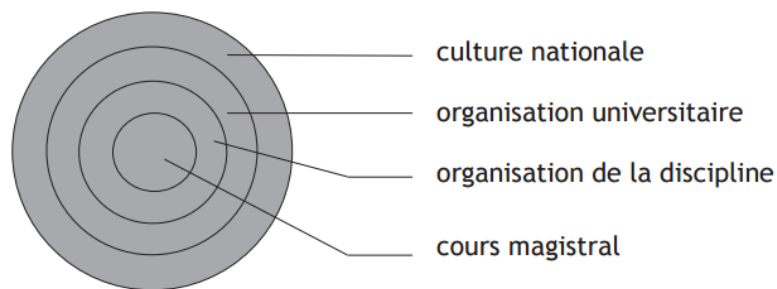


Figure 6 : Le cours magistral au centre de contextes superposés (Mangiante et Parpette, 2012 : 148)

À ces différents contextes présentés dans ci-dessus, je propose d'ajouter une autre dimension, il s'agit du contexte mondial qui pourrait avoir des répercussions directes et indirectes sur les autres niveaux contextuels. La prise en compte du contexte mondial s'avère importante dans la mesure où le FOU favorise la mobilité d'étudiants qui sont souvent amenés à connaître d'autres environnements sociaux, culturels et universitaires.

Il convient de souligner également la multiplicité des publications concernant le FOU au cours des années 2000 comme par exemple les ouvrages suivants : *Le Français sur Objectif Universitaire* (Mangiante et Parpette, 2011) ; *Le français sur objectif universitaire : du concept à la pratique* (Francic et Ruet, 2014), etc. À cet égard, il me semble important de souligner aussi que l'élaboration de l'offre didactique du FOU ne s'est pas limitée aux milieux français mais je constate aussi que des didacticiens et des enseignants étrangers étaient amenés à contextualiser leurs outils pédagogiques en vue de prendre en compte les spécificités des publics visés. C'est le cas, par exemple, de certains manuels élaborés à l'étranger : en Grande-Bretagne (*Savoir faire plus : le français à l'université*, Enjelvin, 2009) et au Maroc (*Cap université : renforcement en langue française*, Bahmad, Benameur et Bekraoui, 2009). Dès lors, le FOS est une langue contextualisée permettant de réaliser de nouvelles contextualisations soit dans les milieux professionnels soit dans les milieux universitaires dans le but de prendre en compte l'émergence de nouveaux besoins ainsi que les paramètres socioculturels dans lesquels se déroulent la formation de langue :

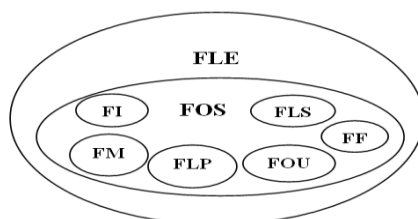


Figure 7 : La dynamique des langues contextualisées au sein du FOS

À partir de cette présentation analytique du parcours historique et méthodologique du FOS, on constate que ce dernier est non seulement une langue contextualisée mais aussi dynamique, d'où ses nombreuses contextualisations (Français militaire, Français Instrumental, Français Fonctionnel, etc.). Son dynamisme est, il me semble, en corrélation avec la notion de besoins langagiers qui constituent le catalyseur principal de toute contextualisation en didactique des langues. En fait, la notion de besoins permet à l'individu d'« *exprimer son manque dans un domaine donné afin qu'il puisse s'épanouir au sein d'un groupe. Il lui donne la possibilité d'être en interaction avec son environnement et détermine les moyens de le percevoir et le satisfaire* » (Qotb, 2009 : 83). Dans le cadre du FOS, les apprenants trouvent « *nécessaire* » de suivre des cours à un moment donné au cours de leur carrière professionnelle ou universitaire dans le but de régler leurs interactions avec leur environnement. « *L'idée de la nécessité nous renvoie à celle de la motivation qui est une des caractéristiques principales du public de FOS et de la contextualisation du besoin reflète la spécificité de celui du FOS* » (ibid : 85). Ainsi, je peux avancer que c'est le besoin (personnel, social, institutionnel, etc.) qui constitue le moteur principal de tout processus de contextualisation au sein de la didactique des langues, rendant cette discipline à la fois dynamique et évolutive.

4.4 Nouvelles réalités, nouvelles contextualisations en FOS

Au terme de mon étude analytique sur le FOS, je me suis intéressé à souligner les différentes difficultés qu'affrontent les publics de FOS. D'abord, il s'agit de la difficulté de l'obligation dans la mesure où « *certaines apprenants se voient obligés de suivre des formations en FOS par leurs institutions qu'elles soient professionnelles ou universitaires. Dans ces cas, ils n'ont pas la possibilité de choisir ce qu'ils veulent apprendre et surtout la langue de l'apprentissage*» (ibid : 129). Une telle situation a des conséquences négatives sur l'enseignement-apprentissage du FOS d'autant plus que les apprenants perdent leur motivation, considérée comme un facteur-clé dans les cours de FOS. Par conséquent, ils mettent beaucoup de temps pour apprendre, par exemple, le français des affaires, ce qui retarde la réalisation du projet de l'entreprise concernée. Quant à la deuxième difficulté, elle est liée au temps limité consacré à l'apprentissage qui empêche les apprenants de suivre régulièrement leurs cours de FOS : « *Le manque de temps constitue la principale difficulté chez les apprenants de FOS, notamment les publics professionnels. Ceux-ci sont occupés par les engagements de leur travail qui les empêchent d'être réguliers aux cours. Par conséquent, ces publics professionnels sont obligés de suivre les cours après une longue journée de travail. Alors, ils n'arrivent ni à se concentrer ni à développer les différentes compétences*

communicatives visées par la formation suivie » (ibid : 130). C'est le cas, par exemple, des techniciens libanais qui se préparent à passer un stage professionnel dans une usine en France. Avant leur départ, ils suivent des cours intensifs en mécanique pendant un certain temps pour pouvoir faire face à des situations de communication dans leur formation professionnelle prévue. Il s'avère important de tenir compte aussi de la difficulté des déplacements d'autant plus que certains apprenants de FOS sont incapables de suivre leurs cours parce qu'ils habitent loin de centres de formation. Cette situation est assez répandue particulièrement dans les pays africains et asiatiques où les cours de FOS sont souvent proposés dans les grandes villes. À cela s'ajoute la difficulté financière surtout que les apprenants de FOS demandent souvent d'apprendre le français dans des spécialités assez pointues telles que la chirurgie esthétique, la chimie organique, l'ophtalmologie, etc. « *Les groupes constitués pour ce type de formation comptent généralement peu d'apprenants, ce qui le rend très cher* » (ibid : 131). Ainsi, la plupart des centres de langue sont souvent amenés à renoncer à proposer ce type des cours puisqu'ils sont par conséquent assez coûteux. Il convient également de noter la difficulté psychologique concernant certains cadres d'entreprises ou des grands responsables qui avaient déjà abandonné les études depuis un certain temps. Ils ont tendance à se poser les questions suivantes : « *Puis-je suivre ces cours ?* », « *Puis-réussir ces cours ?* », « *Suis-je encore capable de répondre aux questions de l'enseignant ?* » ou enfin « *Suis-je encore capable d'affronter cette tranche de vie commune que constitue un cours ?* ». En fait, il s'agit d'un sentiment d'insécurité psychologique qui pousse ce type d'apprenants à abandonner les cours de FOS au détriment des profits qu'ils peuvent en tirer. Au niveau de l'enseignement, mon étude sur le FOS a mis en exergue le manque de formateurs qui est dû au fait que ce domaine est relativement méconnu pour la grande majorité d'enseignants de FLE. Ces derniers ont tendance à éviter de travailler dans le domaine du FOS à cause de nombreuses tâches visant à élaborer des cours de français spécialisé (analyse des besoins, collecte des données, traitement des données, etc.)

Dans le cadre de ma recherche sur le FOS, il s'avère nécessaire de préciser que mon analyse de plusieurs supports didactiques (manuels, CD, sites Internet, etc.) a permis de tirer certaines conclusions sur l'offre didactique de cette branche du FLE. D'abord, les supports de FOS subissent l'influence des lois du marché dominé principalement par l'offre et la demande. « *Nous avons constaté que le nombre des supports proposés dans un domaine donné dépend des demandes de ses publics. C'est le cas, par exemple, des supports du français des affaires qui sont plus nombreux que ceux d'autres domaines du FOS : manuels, cassettes audio,*

*cassettes audiovisuelles, CD, sites Internet, etc.» (ibid : 220). Pourtant, l'enseignant du français médical a un choix didactique assez limité, car les auteurs de supports, les maisons d'édition et les centres de formation ne font que répondre au déséquilibre des demandes. La deuxième remarque concerne le contenu des supports qui adoptent souvent une structure thématique. Celle-ci est organisée dans la plupart des cas sous forme d'unités (*À la recherche d'un Emploi, L'acte de vente, Le Français Juridique*), de chapitres (*Santé-médecine.com*), de rubriques (*Le français en affaires*), d'un parcours individualisé selon les besoins de l'apprenant (*Citim*) ou de dossiers (*Objectif Entreprise*). « Certains auteurs optent pour une progression thématique où l'apprenant suit tout au long du support l'itinéraire de personnages dans des situations professionnelles (Catherine et Gérard dans *À la recherche d'un Emploi*).» (ibid : 222). De même, cette analyse a souligné la présence d'un déséquilibre dans l'intérêt accordé aux différentes compétences communicatives. Or, certains supports privilégient une ou deux compétences communicatives au détriment des autres. « En analysant les activités proposées par le site Internet *Le français en affaires*, on constate qu'elles mettent l'accent sur la compréhension écrite avec une quasi-absence de la compréhension orale (...) Ce déséquilibre entre les différentes compétences communicatives rend la formation proposée par certains supports non seulement incomplète, voire parfois inefficace » (ibid : 222).*

Quant aux aspects linguistiques traités, mon étude a permis d'indiquer que la plupart des supports analysés s'intéressent généralement à développer la compétence lexicale dans la mesure où certains auteurs ont tendance à multiplier les exercices et les activités qui reprennent le lexique utilisé dans les documents proposés, comme c'est le cas de certains manuels de FOS (ex : *Le Français Juridique* et *Objectif Entreprise*). D'autres supports proposent un dictionnaire interactif (ex : *L'acte de vente* et *À la recherche d'un Emploi*), un mémento étymologique (ex : *Santé-médecine.com*), une liste du français spécialisé (ex: *le Français en affaires*) ou un glossaire (ex : *le Français Juridique*). En ce qui concerne la dimension grammaticale, elle n'est pas généralement au centre d'intérêt des auteurs des supports analysés. « Sa position change d'un support à l'autre. Elle est totalement absente dans *le Français Juridique* et *Citim*. Pour les auteurs de deux supports, les apprenants ont besoin plutôt d'acquérir des compétences communicatives (CO, CE, PO, PE) pour réaliser certaines tâches précises dans des situations professionnelles » (ibid : 223). Dans certains cas, des supports de FOS tentent de fournir aux apprenants une base grammaticale en proposant des modèles et des structures à suivre (ex : *Objectif Entreprise* et *Santé-médecine.com*). Ils

laissent à l'enseignant la charge d'expliquer les règles grammaticales selon les besoins de ses apprenants. D'autres auteurs ont opté pour une approche déductive de la grammaire, consacrant une partie de leur formation à développer la compétence grammaticale chez les apprenants (ex : *Le français en affaires, l'acte de vente* et *À la recherche d'un Emploi.*). Il convient de prendre en compte également la nature des supports didactiques de FOS qui a un impact considérable sur l'approche adoptée, les activités proposées, le déroulement des cours et le rôle de différents acteurs : « *Par exemple, les manuels exigent la présence de l'enseignant qui doit assurer plusieurs tâches : donner la définition des mots difficiles, expliquer certaines règles grammaticales, gérer les activités proposées (jeux de rôle, simulation, etc.), corriger les réponses des apprenants, etc. (...) Soulignons aussi que dans le cadre des manuels (Le Français Juridique, par exemple), les apprenants sont obligés de respecter la structure proposée par le support qui est enseigné souvent en groupe dans le cadre des cours traditionnel* » (ibid : 220-221). Par contre, les potentialités numériques des sites Internet (*Citim*) et des CD (*À la recherche d'un emploi*) aident les apprenants à avancer dans leur formation selon leur rythme sans avoir forcément besoin d'un enseignant. Selon la nature du support, les auteurs sont en mesure de proposer un ou plusieurs types de ressources dans le même support.

Ainsi, au début des années 2000, j'ai commencé à découvrir les différents potentialités des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement-apprentissage du FOS qui se résument *grosso modo* en sept points principaux (ibid : 224-232) : autonomie et l'individualisation de l'apprenant de FOS, ressources riches et variées d'informations pour l'enseignant et l'apprenant de FOS, multimodalité communicative (synchrone, quasi-synchrone et asynchrone), disponibilité temporelle et spatiale du numérique, développement des interactions enseignant/apprenant et de l'interactivité Apprenant/Ordinateur, facteur de motivation des apprenants, aspect multimédia du support numérique et complémentarité entre le présentiel et le distanciel dans les cours de FOS. L'étude des nombreuses potentialités des TIC ont fortement orienté mes réflexions théoriques et mes démarches empiriques dans ma recherche sur l'enseignement-apprentissage du FOS. Dans ce contexte, j'ai tendance à adopter une approche interventionniste d'autant plus que la didactique a un caractère social : « [...] *la didactique est à la fois une discipline d'observation scientifique et d'intervention sociale en milieu éducatif* » (Springer, 2004 : 26) Ainsi, j'ai proposé d'intégrer le numérique dans les cours de français spécialisé dans le but de mieux contextualiser l'offre didactique du FOS tout en surmontant les diverses difficultés de

l'enseignement-apprentissage du FOS. Dès lors, mes recherches en didactique des langues ont pris une tournure importante vers de nouvelles problématiques regroupant à la fois langue et numérique : perspective actionnelle en ligne, télécollaboration et apprentissage des langues, scénarisation des cours de langue en ligne, réseaux sociaux et apprentissage mutuel des langues, etc. Ces différentes problématiques constituent dorénavant le fil conducteur de mes activités de recherche qui seront mieux développées dans la partie suivante de cette note de synthèse.

5. Synthèse et positionnement

Ainsi, le chercheur-didacticien est amené à admettre la position centrale de la notion de contexte que toute recherche en didactique des langues devrait prendre en compte avec ses différentes dimensions (besoins langagiers et communicatifs, paramètres socioculturels, conditions institutionnelles, politique éducative, etc.). En tant que notion dynamique et évolutive, le contexte incite le chercheur en DDL à comprendre, décrire et interpréter les relations réciproques entre les locuteurs et leurs environnements variés, permettant alors la production de nouvelles connaissances sur les particularités linguistiques, communicatives et sociolinguistiques du contexte analysé. C'est d'ailleurs la vision scientifique adoptée par Blanchet (2011 : 10) : « *Produire une connaissance, c'est, pour les humains, chercher à comprendre leur environnement (naturel et socioculturel), à se comprendre eux-mêmes (en tant qu'individus et qu'êtres sociaux – c'est-à-dire interagissant entre eux) et à comprendre leurs relations avec leur environnement et réciproquement* ». Il convient de souligner également les influences interdisciplinaires qui ont contribué à asseoir la place théorique du contexte dans l'enseignement-apprentissage des langues. Ces influences sur les recherches en DDL constituent une preuve de plus de son interdisciplinarité regroupant notamment les domaines de la linguistique, de la pédagogie, des sciences de l'éducation et de la communication. Certes, la multiplicité des origines théoriques rend la DDL un domaine à la fois dynamique et évolutif mais cette interdisciplinarité est due aussi, à mon avis, à l'absence d'un accord entre les chercheurs sur l'appartenance épistémologique de la didactique des langues. Ce désaccord incite Cuq et Gruca (2003 : 48) à se poser les questions suivantes : « *la didactique du FLE, comme celle des autres langues étrangères, fait-elle partie des sciences de l'éducation ou des sciences du langage ? Et, dans ce dernier cas, peut-elle être autre chose qu'une linguistique appliquée ?* ». Ces interrogations reflètent également la quête des chercheurs de développer une scientificité et une autonomie théorique propres à la DDL tout en restant ouverte à d'autres disciplines de recherche. Pour moi, la DDL a tout intérêt de rester

une discipline ouverte sur le plan épistémologique d'autant plus que ce domaine n'est pas seulement une réflexion mais aussi « *une action sur la réalité linguistique, et par conséquent humaine* » (ibid : 51). Et la réalité humaine est, par sa nature, assez complexe touchant tous les domaines de recherche. À cet égard, j'affirme la dimension interventionniste de tout chercheur-didacticien qui ne se contente pas de décrire ou analyser des objets de recherche diverses et variés mais il a pour vocation de mener des actions visant à améliorer la réalité de terrain tout en satisfaisant les besoins (linguistique, culturels et communicatifs) des publics visés. Ma prise de position interventionniste trouve ses origines principalement dans *les huit commandements du didacticien* (Roulet, 1989 : 3-7) dont je cite les principes suivants : « *1. Il faut quitter le domaine de l'idéologie pour aborder le terrain des faits concrets et quotidiens, en particulier les pratiques scolaires ; 2. Il faut connaître la réalité et la complexité de ce terrain ; 3. Il faut, à partir de là, construire son objet, ses problèmes, et ne plus croire qu'on les trouve tout faits sur le terrain* ». De son côté, Martinez (2011 : 440) va dans le même sens en affirmant cette tendance interventionniste en DDL : « *La didactique est une praxéologie et il nous paraît qu'elle ne saurait être qu'interventionniste, en ce sens que, constitutivement, la didactique est résultante et productrice à la fois d'une activité théoricopraticque insécable, c'est-à-dire d'une pensée d'intervention et d'une intervention pensée dans le champ social* ». Ainsi, théorie et pratique constituent les deux principales veines qui alimentent les travaux de recherche en DDL dans la mesure où l'une mène à l'autre dans un mouvement circulaire, montrant à la fois le dynamisme pratique et la vivacité théorique de ce domaine en mutation permanente. C'est pourquoi, je propose l'Approche Circulaire de Contextualisation (ACC) en DDL qui se présente ainsi :

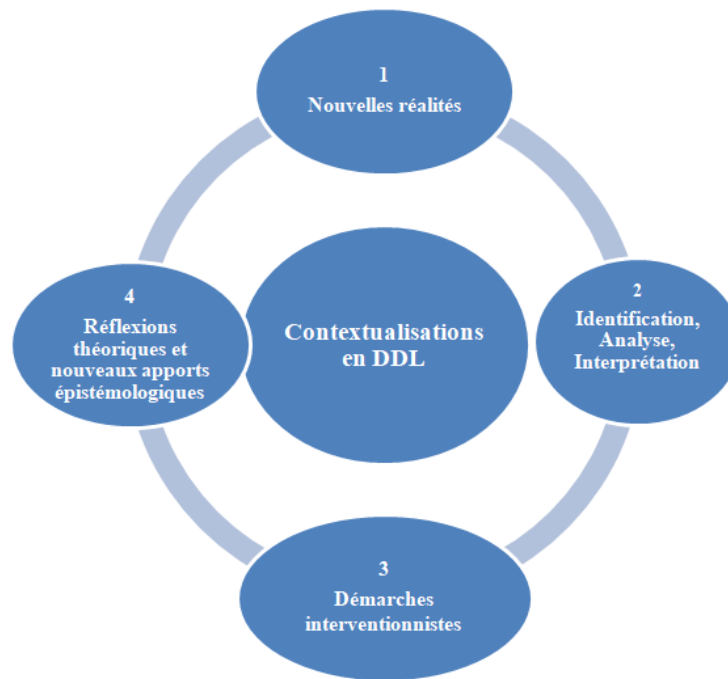


Figure 8 : L'Approche Circulaire de Contextualisation (ACC) en DDL

Dans le cas des processus fréquents de contextualisation circulaire, le chercheur-didacticien a tendance, dans un premier temps, à identifier des phénomènes émergents en DDL. Cette identification sera suivie par des travaux analytiques et interprétatifs en vue de leur attribuer des relations d'interactions et d'interdépendances éventuelles en mettant l'accent sur les difficultés (inadéquations, manques, insuffisances, etc.) qu'affrontent les publics concernés (enseignants, apprenants, concepteur, etc.) sur le terrain. L'étape suivante consiste à adopter une démarche interventionniste visant à élaborer des hypothèses et des solutions (approche méthodologique, support pédagogique, activités linguistiques, communicatives et culturelles, contenu adéquat, etc.) en puisant dans les ressources théoriques d'autres disciplines (éducation, information et communication, informatique, etc.) dans le but de les expérimenter sur le terrain. Cette démarche empirique correspond, en fait, au sixième commandement du didacticien (Roulet, 1989 : 6) selon lequel les hypothèses « *doivent être validées expérimentalement* ». Enfin, à partir de l'analyse et de l'interprétation des données recueillies sur le terrain, le chercheur-didacticien entame un nouveau processus de théorisation qui tente de faire émerger de nouveaux concepts théoriques, formant une connaissance scientifique et épistémologique. Il s'agit, en fait, d'une étape réflexive qui permet également au chercheur-didacticien de revoir ses actions didactiques pour faire les reformulations et les modélisations nécessaires afin de bien fonder ses apports épistémologiques. L'adoption de l'Approche Circulaire de Contextualisation en DDL a le mérite de mettre le chercheur-didacticien en contact direct et permanent avec les nombreux contextes de l'enseignement-apprentissage des

langues pour prendre en compte leurs spécificités, leurs besoins, leurs difficultés, etc. Ainsi, l'ACC permet au chercheur-didacticien de développer les recherches aux niveaux quantitatif et qualitatif dans la mesure où il a tendance à conduire des recherches dans des contextes variés facilitant l'élaboration des approches théoriques et modèles conceptuels en DDL. Ces deux aspects ne font que favoriser la maturité scientifique de cette discipline qui ne cesse de chercher à asseoir ses fondements théoriques. À ce stade, je partage le positionnement scientifique de Narcy-Combes (2014 : 26) selon lequel il est « *impossible de nier l'influence du contexte de production sur les connaissances scientifiques et la construction de l'objet de recherche* ». Dans le cadre de mes recherches en DDL, j'ai déjà adopté l'ACC dans mon étude détaillée sur le FOS. Après avoir identifié et analysé la réalité du FOS (cf. 5.2), j'ai entamé une démarche interventionniste en ayant recours à des apports théoriques issus d'autres disciplines (sciences de l'éducation, informatique, etc.) en vue de prendre en considération l'émergence du numérique qui a imposé de nouvelles réalités en DDL. En tant que chercheur-didacticien, j'ai entamé un nouveau cycle de contextualisations marqué par une évolution thématique des recherches centrées désormais à la fois sur l'apprentissage des langues et le numérique, ce qui sera détaillé dans la partie suivante de cette note de synthèse.

Deuxième partie

L'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies : un regard réflexif et critique sur un domaine de recherche en mutation

« La didactique des langues n'est évidemment pas la seule à s'intéresser à ces nouvelles formes de communication pédagogique : les sciences de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication (SIC), l'informatique (avec le sous domaine des Environnements interactifs pour l'apprentissage humain), voire la psychologie des apprentissages étudient également, sous des angles et avec des paradigmes de recherche divers, ces situations d'apprentissage instrumenté. Les sciences du langage et la didactique des langues possèdent cependant plusieurs atouts : elles analysent depuis longtemps les interactions en classe ; elles s'intéressent également aux interactions exolingues (Matthey, 2003) ; elles participent enfin, avec les SIC, au champ d'étude de la communication médiatisée par ordinateur (CMO), dont Jacques Anis (1998) est le pionnier en France. » (Mangenot, 2011 : 337).

1. L'introduction

Dans la deuxième partie de ma note de synthèse, j'estime important de mettre en lumière les nombreuses évolutions théoriques qui ont eu un impact considérable sur mes travaux de recherche menés dans le domaine de l'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (ALMT). En fait, l'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues remonte aux années 1960, époque à laquelle l'informatique a connu un grand essor concernant surtout les potentialités technologiques. Cela a incité les chercheurs à s'interroger sur les potentialités de l'ordinateur pour enseigner et apprendre les langues. Levy (2000) évoque le projet *PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operations)* lancé par l'Université d'Illinois comme premier projet de recherche réalisé dans le cadre du *CERL (Computer Education Research Laboratory)*. Dans les années 1970, on assiste à l'arrivée de l'ordinateur personnel (*Personal Computer, PC*) qui a favorisé en grande partie le développement de l'apprentissage médiatisé par les technologies notamment au niveau des travaux publiés. Au cours des années 1980-90, on a constaté progressivement la formation de plusieurs communautés de pratique, notamment dans les milieux anglo-saxons, qui ont permis une meilleure utilisation et diffusion des *CALL (Computer Assisted Language Learning)* dans l'enseignement-apprentissage des langues tout en favorisant un esprit critique sur les usages du numérique dans les cours de langue. À cet égard, je cite l'exemple d'*EuroCALL (European*

Association for Computer Assisted Language Learning) qui a pour but de développer les travaux scientifiques dans ce domaine de recherche. Ce dernier s'est imposé avec l'acronyme *CALL* dans plusieurs journaux reconnus (*CALL*⁷, *ReCall*⁸, *JALT-CALL*⁹) ainsi que des colloques (*EUROCALL*¹⁰, *WORLDCALL*¹¹). Plusieurs définitions de *CALL* ont été proposées par des chercheurs intéressés par ce domaine de recherche. Ces définitions rendent compte d'une certaine évolution de l'objet de recherche. Dans un premier temps, *CALL* a été défini comme « *the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning* » (Levy, 1997 : 1). Cette définition met plutôt l'accent sur les apports de l'outil numérique qui occupe une place centrale dans les recherches réalisées : l'hypermédia comme facilitateur d'apprentissage (Crosby, Stelovsky et Ashworth, 1994), le multimédia dans l'apprentissage des langues (Davey, Gade et Fox, 1995), le tutorat audio interactif (Waters, 1995), l'apprentissage des langues spécialisées avec le numérique (Chanier, 1996), etc.

Pour sa part, Egbert (2005 : 4) a proposé la définition suivante : « *CALL means learners learning language in any context, with, through, and around computer technologies* ». Cette définition met en relief le rôle des technologies en tant que support de médiation dans l'activité de l'apprentissage d'une langue donnée. Quant à Blyth (2008), il précise quatre approches théoriques qui ont marqué l'évolution scientifique de *CALL* : *technological approach* (centrée sur l'outil numérique), *psycholinguistic approach* (centrée sur les interactions), *sociocultural approach* (centrée sur la médiation) et *ecological approach* (centrée sur le contexte). On verra plus loin dans cette partie de ma note de synthèse que ces quatre tendances ont eu des répercussions importantes sur les développements de l'ALMT dans les milieux de recherche francophones. Depuis quelques années, l'acronyme de *CALL* a tendance à disparaître du champ scientifique qui opte plutôt pour l'apprentissage médiatisé d'une langue étrangère (Kern, 2006). Selon ce dernier, les TIC ne sont plus un élément supplémentaire aux cours de langue favorisant une situation de formation particulière mais elles font dorénavant partie intégrante des échanges scientifiques partagés par les chercheurs de ce domaine émergent. Blyth (2008 : 65) approuve ce point de vue en indiquant : « *Computers are no longer conceptualized as an add-on or as a special context for language learning, but rather they are now seen as an integral part of everyday communication* ». Désormais, l'usage du numérique est assez courant, voire invisible dans les pratiques

⁷ <https://www.tandfonline.com/loi/ncal20>

⁸ <https://www.cambridge.org/core/journals/recall>

⁹ <https://jci.jaltcall.org/index.php?journal=JALTCALL>

¹⁰ <http://www.eurocall-languages.org/>

¹¹ <http://www.worldcall.org/>

régulières, plaçant ainsi l'intérêt des chercheurs sur les interactions produites et la télécollaboration.

Dans le contexte français, la recherche en ALMT a suivi la même évolution scientifique que celle du monde anglo-saxon. En fait, la recherche française remonte aux années 1980 où certains praticiens ont commencé à s'intéresser aux apports du support numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues. C'est le cas, par exemple, de Demaizière (1981), Strauss (1985) et Anis (1986) qui ont adopté, dans leurs travaux de recherche, l'acronyme de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) ou de l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO) qui n'est que l'équivalent de *CALL*. Les fondements de l'EAO trouvent leurs origines théoriques dans le béhaviorisme (Skinner, 1938). On parle alors d'« *ordinateur-tuteur* » permettant de réaliser des didacticiels de trois types : tutoriels, exercices et tests sans intervention de la part de l'enseignant.

Quelques années plus tard, l'outil numérique n'est plus central dans les pratiques instrumentées. Ceci a incité certains chercheurs à adopter un nouvel acronyme à savoir ALMT (*Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies*) dans lequel s'inscrivent mes travaux de recherche. Cet acronyme a commencé à gagner du terrain notamment dans la première décennie des années 2000 pour être adopté par une bonne partie de la communauté de chercheurs dans ce domaine : Guichon (2012a), Grassin *et al.* (2014), Roy (2014) et Rivens Mompean (2014). Pour sa part, Guichon (2011a : 19-20) justifie sa prise de position scientifique en notant que : « *L'appellation Apprentissage des langues médiatisé par les Technologies que je revendique permet ainsi de ne plus se centrer sur le seul ordinateur en ce qu'il donne accès et organise l'information mais d'inclure les utilisateurs, les usages, les conventions pour communiquer* ». L'adoption de l'ALMT incite la communauté des chercheurs à faire la distinction entre *technique* et *technologie* dans la mesure où celle-ci concerne l'étude de l'emploi des outils, des appareils et des matériaux afin de mener une activité bien précise (Dieuzeide, 1994 : 12). Dans ce contexte, je me réfère à la distinction émise par Jacquinet-Delaunay (2003 : 128) entre la médiation et la médiatisation. La médiation est réservée à tout accompagnement humain visant à faciliter le processus d'apprentissage tandis que la médiatisation est liée essentiellement à l'outil technologique permettant de rendre un certain contenu accessible pour un public donné. Ainsi, l'ALMT a mis le processus d'apprentissage au cœur de ce domaine de recherche dans le but d'élargir l'intérêt porté par les chercheurs qui ne se contentent plus de la dimension technique mais ils sont désormais plus soucieux d'analyser les activités d'apprentissage aux niveaux cognitif,

interactif, social, linguistique, etc. Pour ma part, je vais dans le sens de Guichon (2011a) qui adopte l'acronyme de l'ALMT. Ce dernier renvoie à un domaine de recherche pluridisciplinaire regroupant à la fois les sciences du langage, les sciences de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication, la psychologie, l'informatique et la sociologie.

Les travaux de recherche en ALMT se sont poursuivis grâce à des revues spécialisées dans ce domaine telles qu'*Alsic* (Apprentissage des Langues Systèmes d'Information et de Communication) et *DMS* (Distances et Médiations des Savoirs) ainsi que l'organisation régulière de plusieurs colloques comme celui d'EPAL¹² (*Échanger pour Apprendre En Ligne*, 2007, 2009, 2011, 2015 et 2018) et les colloques annuels de l'association de *Cyber-langues*¹³ sans oublier d'autres colloques consacrés à traiter de nouvelles problématiques en ALMT : *Colloque International de l'Université à l'Ère Numérique* (Lyon, 2012), *Le français écrit au siècle du numérique* (Paris, 2015), *Innovation numérique et Francophonie* (Poitiers, 2016), *Le MOOC pour (se) former à distance en didactique des langues* (Lille, 2017), *Enseigner la littérature avec le numérique* (Grenoble, 2017) et *Innovation pédagogique à l'université (IPU) ou en quoi les TIC contribuent-elles à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du et en français* (Tunisie, 2017). Ces revues et ces manifestations scientifiques ont permis de constituer une communauté de chercheurs intéressés par l'étude des différentes problématiques en ALMT (le tutorat, la télécollaboration, le rôle des réseaux sociaux dans l'apprentissage des langues en ligne, etc.) : « Adopter une posture épistémologique requiert non seulement de déterminer la cohérence et l'originalité de ses propres travaux mais également de pouvoir situer ceux-ci par rapport aux travaux d'autres chercheurs qui se réclament du même domaine » (Guichon, 2011a : 21). L'analyse des activités des chercheurs français (publications, colloques, journées d'études, etc.) en ALMT a permis de distinguer quatre tendances scientifiques principales de l'évolution épistémologique de ce domaine émergent dans lequel s'inscrit une bonne partie de mes activités de recherche.

2. L'outil numérique comme principal objet de recherche

Les débuts de la recherche en ALMT étaient plutôt centrés sur l'outil numérique qui occupait une place importante dans la plupart des travaux des chercheurs français. Au cours des années

¹²<http://epal.u-grenoble3.fr/>

¹³<http://www.cyber-langues.fr/>

1980 et 1990, ces derniers se sont intéressés à explorer et à découvrir les apports de l'outil numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues. Cette première phase correspond à celle de l'approche « technologique » dans les milieux anglo-saxons où « *Whenever a technology is new, it appears natural for researchers to conduct exploratory, descriptive studies in an attempt to assess the new technology's potential benefits. These studies almost always compare et contrast the new technology with the traditional way to do things* » (Blyth, 2008 : 56). Dans son article intitulé « Ordinateur et enseignement des langues étrangères », Demaizière (1981 : 75) s'est attachée à souligner une expérience pionnière de formation d'anglais menée au laboratoire Ordinateur pour Étudiants (OPE) à l'Université de Paris VI : « *Ce laboratoire a été créé en 1967 par le professeur Y. Le Corre spécifiquement pour l'enseignement assisté par ordinateur (EAO). Il dispose actuellement d'un ordinateur IBM 360-40 de 256 K octets de mémoire centrale et d'une trentaine de terminaux auxquels sont connectés des projecteurs de diapositives à accès direct. Le branchement d'un magnétophone à accès direct a été effectué en 1980* ». Dans le passage précédent, on constate que l'accent est mis essentiellement sur la description technique du dispositif informatique qui permettait à l'apprenant d'« *engager le dialogue avec l'ordinateur sans que la moindre intervention d'un enseignant soit nécessaire à quelque moment que ce soit* » (ibid : 76). Cette utilisation relativement autonome de l'ordinateur était considérée, à cette époque, comme une avancée considérable dans l'EAO, favorisant l'introduction de « *l'esprit informatique* » dans l'enseignement des langues pour reprendre les termes de Demaizière. Dans la même lignée, Rivas (1992 : 26) souligne le cœur des travaux de recherche menés lors de cette période exploratoire de l'outil informatique dans l'enseignement des langues : « *Dès 1982-83, nous avons entamé notre exploration des perspectives ouvertes par l'ordinateur. Quelques essais de création d'exercices informatisés sur des logiciels assez conviviaux mais plutôt sommaires ne nous semblaient pas faire intervenir de processus cognitifs à la fois nouveaux, stimulants et efficaces* ». Ces travaux de recherche se sont couronnés par la création du logiciel *COMPULEARN* qui a reçu le 1^{er} Prix des logiciels d'enseignement à *EXPOLANGUES* en 1987. Ce logiciel avait pour objectif de proposer des exercices informatisés en anglais de spécialité adoptant l'enseignement programmé basé sur les assises théoriques de l'approche behavioriste avec ses trois composantes fondamentales (stimulus-réponse-renforcement). *COMPULEARN* se distinguait par la confirmation visuelle et sonore des réponses de l'apprenant (*Bien joué, Erreur, Dommage, déjà trouvé*), la consultation des erreurs en fin de jeu, le minutage des performances et la personnalisation des scores. Au cours de cette période exploratoire, certains chercheurs se sont interrogés sur la présence, l'intérêt, l'efficacité et les

difficultés de l'EAO dans les milieux français, ce qui témoigne le questionnaire intitulé *Enquête : l'enseignement des langues assisté par ordinateur* élaboré par Landois-Maynard (1992 : 49-50). L'intérêt croissant des chercheurs français accordé à l'EAO s'est également manifesté grâce aux nombreuses publications consacrées à traiter les différents aspects de l'enseignement des langues assisté par ordinateur. J'en cite à titre d'exemple les travaux suivants : *Français et informatique* (Guillet, 1988), *Enseigner, apprendre avec l'ordinateur* (Hermant, 1985), *L'enseignement assisté par ordinateur* (Mucchielli, 1987), *L'intelligence artificielle et le langage* (Sabah, 1988), *Langue française et nouvelles technologies (Langue française, 1989)*, *Nouvelles technologies et apprentissage des langues (Le français dans le monde, 1988)*, *les points sur l'EAO (Les langues modernes, 1988)* sans oublier le colloque *Langue et informatique : un enjeu culturel, scientifique et industriel*, organisé à Paris par le Ministère de la Recherche de la Technologie en 1989.

L'émergence de l'outil informatique dans le domaine de la didactique des langues a amené les chercheurs à prendre conscience de la pluridisciplinarité de l'EAO : « *La rencontre entre nouvelles technologies et langue française suggère tout d'abord d'évoquer l'informatique et donc le traitement automatique de la langue et la traduction automatique. On touche alors au domaine de l'intelligence artificielle, des systèmes experts et des sciences cognitives - domaine pluridisciplinaire où informaticiens, linguistes, psychologues et philosophes sont appelés à travailler ensemble* » (Demaizière et Dubuisson, 1989a : 5). Dans un premier temps, on trouve le terme *didacticiel* qui a été normalisé par l'Office Québécois de la Langue Française (OQLF)¹⁴ qui en donne la définition suivante : « *Logiciel spécialisé dans l'enseignement d'une discipline, d'une méthode ou de certaines connaissances* ». Au cours de cette période, le terme de *didacticiel* a été adopté par la communauté des chercheurs : Farrington (1989), Demaizière et Dubuisson (1989a), Dubuisson, Meurrens et Wera (1986) et Lasserre (1989). Il est à noter que *le didacticiel* peut également avoir de nombreux synonymes comme *logiciel éducatif, logiciel d'enseignement, logiciel d'apprentissage, logiciel pédagogique, etc.* Pour réaliser un didacticiel, il s'est avéré important de « *définir une maquette dans laquelle on trouve toutes les données pédagogiques proprement dites, informations à présenter à l'apprenant, structure de l'analyse des messages et de la gestion de cheminement, etc.* » (Demaizière et Dubuisson, 1989b : 51). Les concepteurs de didacticiels ont eu recours aux techniques de l'Intelligence Artificielle (IA) qui ont permis de réaliser des analyseurs des réponses fournies par l'apprenant lors de son apprentissage.

¹⁴ http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1198732

Quelques années plus tard, on a assisté à l'émergence de l'expression *environnement d'apprentissage multimédia* qui était encore fermé à cette époque-là. Il se définit ainsi : « *Un environnement d'apprentissage multimédia se caractérise par le regroupement sur un même support d'au moins deux des éléments suivants : texte, son, image fixe, image animée, sous forme numérique. Ces éléments sont accessibles via un programme informatique (logiciel) autorisant un degré plus ou moins élevé d'interactivité entre l'utilisateur et les éléments précités* » (Rézeau, 2001 : 233). Cette définition souligne principalement l'aspect plurimédia du support numérique et les relations homme/machine (interactivité) en toute absence du facteur humain dans la formation proposée. Quant à Mangenot (1997), il opte plutôt pour l'appellation *environnement pédagogique* dans le but de mettre l'accent sur la dimension éducative du support numérique utilisé tout en soulignant que l'ensemble des données et des activités sont liées solidement. Il convient également de noter que *le didacticiel* est lié à l'approche transmissive tandis que *l'environnement pédagogique* adopte plutôt l'approche constructiviste, permettant à l'apprenant d'interagir avec le contexte d'apprentissage (Vygotski, 1997). De leur côté, Basque et Doré (1998 : 55) utilisent le concept d'*environnement technopédagogique* qui a pour but de tenir compte de la présence de ressources et d'interactions visant à soutenir l'apprentissage.

Depuis les années 2000, la notion de dispositif est devenue en vogue dans le but de prendre en considération les interactions sociales produites entre les différents acteurs (formateur, tuteur et apprenants). Selon Peraya (1999 : 153), « *Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres* ». Cette définition a l'avantage de mettre en exergue le caractère social et relationnel du dispositif avec ses acteurs qui sont souvent amenés à interagir, communiquer et échanger dans le but de produire « *une micro-culture* » (Bernard, 1999 : 263). Le passage de produits d'apprentissage dits fermés à la mise en place de dispositifs ouverts de formation a contribué fortement à favoriser la dimension socio-constructiviste, permettant plus tard de tenir compte des dimensions sociales et relationnelles au sein de la communauté d'apprentissage en ligne.

L'interposition de l'outil numérique dans le processus d'apprentissage a orienté en grande partie l'intérêt porté par les chercheurs en ALMT vers les dimensions et les fonctionnalités des technologies utilisées. C'est pourquoi on trouve que le rôle et la description de l'outil numérique occupent le devant de la scène dans les travaux de recherche réalisés au cours de cette période : Analyse de *Camille*, à la recherche d'emploi (Artus, 1999) ; Analyse de *English*

Assessor (Poussard, 1999) ; Présentation d'un logiciel de visualisation pour l'apprentissage de l'oral en langue seconde (Germain et Martin, 2000) ; Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique ; À la recherche de l'intentionnalité partagée (Paquelin, 2002) ; Caractérisation des interfaces porteuses d'information mises en œuvre dans un environnement informatique d'aide à l'apprentissage de la lecture (Pélessier, 2003) ; Analyse de *Tell Me More-Français* (Hamon, 2003) ; Analyse du site *Tour du monde (Flenet)* (Jeannot, 2005), etc. Dans ce contexte, je souligne, par exemple, la présentation du didacticiel de *English Assessor* (Poussard, 1999 : 85) où la chercheuse s'est intéressée plutôt à mettre en relief les aspects technologiques au détriment des usages faits par l'apprenant, comme le montre le passage suivant : « *C'est un produit à la présentation claire et plaisante. L'écran est systématiquement divisé en trois zones principales : le quart haut à droite pour les séquences vidéo ou audio (avec alors un graphisme géométrique simple) et les commandes correspondantes (écoute/visionnement, pause et visualisation du défilement de la séquence) ; la moitié basse de l'écran pour l'interaction pédagogique (consigne, par exemple "Complete the sentence", zone de texte et de réponse) avec un bandeau de commandes générales tout en bas de l'écran où figurent le temps restant, le bouton "Ok" pour la validation des réponses et la fonction "Skip" qui permet de sauter une question* ». Certes, ces travaux ont permis de mieux explorer les nombreuses potentialités techniques du numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues mais ils ont révélé certaines « *faiblesses* » (Guichon, 2011a : 48) concernant notamment les aspects de recherche suivants : focalisation sur l'apprentissage au détriment de l'enseignement, sur-représentation d'apprentissage en contexte universitaire et manque d'attention pour l'activité réelle des apprenants.

2.1 L'exemple du dispositif numérique de *Citim*

Cette période exploratoire de l'outil numérique en ALMT correspond à mes débuts en thèse où j'étais intéressé, à mon tour, à étudier certaines ressources numériques de formation en FOS. Dans ce contexte, j'ai publié un article dans *Alsic* portant sur l'analyse du dispositif numérique *Citim*¹⁵, réalisé dans le cadre du programme Leonardo da Vinci-Education et Culture de la Commission Européenne : « *On constate que cette formation a pour objectif de faciliter l'accès des immigrés au monde du travail d'autant plus que certains documents sont proposés dans la langue maternelle des apprenants (arabe, turc, berbère, etc.). Notons également que ce site peut intéresser les professionnels et les universitaires voulant poursuivre leurs études en français des affaires* » (Qotb, 2006 : 200). Le contenu sélectionné

¹⁵ <http://citim.velay.greta.fr/apropos/>

visé à faire comprendre aux publics concernés le monde du travail, à aider les immigrés à s'intégrer dans la vie quotidienne et à leur faire acquérir certains aspects socioculturels de leur pays d'accueil (la France). En adoptant l'approche communicative, ce site présente une série de situations de la vie professionnelle avec 22 thèmes différents que l'apprenant peut choisir selon ses besoins d'apprentissage (*le droit à la formation, la démission, le SMIC, l'assurance vieillesse, etc.*). Chaque thème comprend certains éléments respectant l'ordre suivant : dialogue entre deux interlocuteurs, texte narratif lié au dialogue précédent, exercice interactif (QCM) vérifiant la compréhension du dialogue, explications de certains aspects socioculturels et théoriques, exercice interactif sur la compréhension de ces aspects et enfin une page relative à la situation géographique de l'apprenant.

En proposant trois niveaux linguistiques principaux (faible, moyen et élevé), le site analysé présente des ressources audio en langues maternelles des publics visés (turc, arabe dialectal, berbère et vietnamien) dans le but de favoriser l'autonomie de l'apprenant. De même, l'analyse de cet espace numérique d'apprentissage a mis en lumière la présence de deux types de contenus : l'un est linguistique (notamment du lexique concernant les thèmes proposés) tandis que l'autre est socioculturel (éléments sur la vie professionnelle en France). Quant aux compétences communicatives traitées, mon analyse de *Citim* a souligné que ce dernier accorde une importance particulière à développer essentiellement la compréhension orale. Il est à noter que l'ergonomie de l'outil numérique faisait une partie intégrante de l'analyse en ALMT en vue de mieux comprendre sa structure technique, sa navigation, son interactivité et les ressources disponibles. À l'instar de plusieurs travaux de recherche de cette première phase descriptive et exploratoire en ALMT, mon étude de *Citim* s'est caractérisée, malheureusement, par l'absence de la prise en compte des usages et des interactions produites au sein du dispositif numérique analysé. Quant aux résultats de cette analyse, ils ont mis l'accent sur certains aspects positifs de cet espace numérique (autonomie relative de l'apprenant, liberté de choisir son parcours, disponibilité temporelle et spatiale) tout en reprochant à ce dispositif numérique le déséquilibre dans le traitement des compétences communicatives en faveur de la compréhension (orale et écrite) ainsi que l'aspect répétitif de QCM, limitant la créativité des apprenants sans oublier l'absence de suivi personnalisé.

2.2 Le dispositif numérique entre médiatisation et recherche-développement

Force est de constater que l'étude du dispositif numérique est liée étroitement à la notion de médiatisation qui concerne tous les aspects technologiques (Moeglin, 2005 et Guichon, 2011a) permettant de rendre accessible un savoir donné, d'échanger parfois au sein de la

communauté d'apprentissage et de mener des activités dans un contexte numérique. Selon *Le Trésor de la Langue Française Informatisé* (2000), « médiatiser » signifie « rendre médiat (quelque chose) par l'introduction d'un intermédiaire ». D'après Peraya (1999 : 153-154), la notion de médium occupe une place importante dans l'enseignement-apprentissage numérique : « La médiatisation évoque d'abord l'idée du médium, cet intermédiaire obligé qui rend médiante la communication entre les interlocuteurs-professeur et apprenants : il s'agit toujours de documents imprimés ou électroniques, d'images et de textes, d'illustrations, etc., donc de représentations matérielles ». En fait, enseigner et apprendre en ligne nécessitent la mise en place d'un média (sites, plateformes, etc.) qui « donne la possibilité de réaliser des formations différées dans le temps et délocalisées dans l'espace » (Qotb, 2012 : 81).

Il est nécessaire de préciser aussi que la position centrale du dispositif numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues a incité beaucoup de chercheurs à adopter la recherche-développement (R&D). Par exemple, Poussard (2000 : 7) a utilisé ce terme pour qualifier son travail de recherche qui consiste à partir de l'analyse d'un problème initial avant de mettre en place un dispositif numérique (cédérom, logiciel, plateforme, etc.) en puisant des connaissances provenant de plusieurs champs théoriques. C'est également la vision scientifique adoptée par Guichon (2006) qui conçoit la recherche-développement comme un processus de résolution de problème. Quant à Rézeau (2001 : 7), il souligne que la recherche-développement est une variante de la recherche-action tout en affirmant sa volonté de « mener en parallèle une réflexion théorique et le développement d'instruments innovants » qui permettent de répondre à des demandes d'utilité pédagogique. En fait, la recherche-développement constitue un processus de résolution facilitant le développement de compétences professionnelles (Debski, 2006 : 99). Face à un problème dans un contexte donné, la recherche-développement a le mérite de tester des hypothèses déjà émises tout en permettant de développer les compétences d'ingénierie pédagogique chez le chercheur. D'où l'appellation de « recherche-développement formative » (Guichon, 2009), favorisant des expériences de formation à la fois réfléchies et encadrées. De son côté, Legendre (1993 : 1147) s'est attaché à mettre en lumière les objectifs de la recherche-développement conçue comme une recherche « visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à produire des objets et des procédés nouveaux ». D'autres chercheurs se sont intéressés à proposer une définition de la recherche-développement soulignant essentiellement la méthodologie adoptée dans ce type de recherche : « l'analyse systématique du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant

la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant » (Loiselle et Harvey, 2007 : 44). Dans ce contexte, je partage le positionnement scientifique de Guichon (2009 : 6) qui considère la recherche-développement comme « *une démarche de formation mettant en dynamique des connaissances et des savoir-faire pédagogiques et technologiques dans le cadre d'une action contextualisée et finalisée* ». Pour sa part, Van de Maren (1996) distingue deux types principaux de recherche-développement. Le premier est axé sur le développement de concepts (conception d'outils à partir des approches théoriques) tandis que le second porte plutôt sur le développement d'objets (matériels pédagogiques, moyens, etc.) et le développement et le perfectionnement des habiletés personnelles.

Quant aux finalités de la R&D, elles peuvent être nombreuses selon les diverses formes de recherche scientifique. Thom (1982) distingue deux catégories de finalités : l'une vise la compréhension des phénomènes tandis que l'autre est axée à l'action. Selon le même auteur, la recherche scientifique est située sur un continuum entre ces deux catégories. Van der Maren (1995) va plus loin en soulignant quatre finalités principales de la recherche en éducation : développement des connaissances théoriques, transformation des valeurs et des pratiques en éducation, résolution de problèmes par la recherche et développement professionnel du praticien. Dans ce contexte, Loiselle et Harvey (2007 : 44) mettent l'accent sur la dimension actionnelle de la recherche-développement en soulignant : « *Les recherches orientées vers l'action visent principalement à résoudre des problèmes locaux alors que les recherches orientées vers la compréhension des phénomènes cherchent à dégager des conclusions plus universelles* ». Cette démarche scientifique a favorisé le développement et la mise en place de plusieurs dispositifs numériques ayant pour but de tester les hypothèses initialement émises et de satisfaire les besoins langagiers et professionnels chez un public donné. À cet égard, je cite certains projets de recherche-développement : création d'un système d'EAO destiné à l'apprentissage de l'anglais (Bertin, 1992) ; logiciel *Gammes d'écriture* (Mangenot, 2000) ; *Modules d'Aide à la Compréhension de l'Anglais Oral* (Poussard et Vincent-Durroux, 2002) ; *Virtual Cabinet* (Guichon, 2002) ; *Amalia* (Pothier et Foucher, 2006) ; *Le français en première ligne* (Mangenot et Develotte, 2007) ; *Visu* (Guichon, 2011b), etc. Au cours de la réalisation de ces produits éducatifs, de nombreuses approches relevant de la recherche-développement ont été adoptées. Par exemple, Depover a plutôt tendance à parler de « *design pédagogique* » (Depover *et al.*, 1998 ; Quintin et Depover, 2003) en vue de mettre en exergue

l'approche participative dans ce type de recherche en ALMT. Quant à Charlier et Henri (2007), elles utilisent le terme de « *design collaboratif* » pour souligner cette approche dans la recherche-développement. Ainsi, plusieurs chercheurs se sont intéressés à schématiser les différentes démarches dans le but de donner une dimension scientifique à ce type de recherche. Dans ce contexte, il me semble utile de mettre en lumière les trois schémas de recherche-développement suivants :

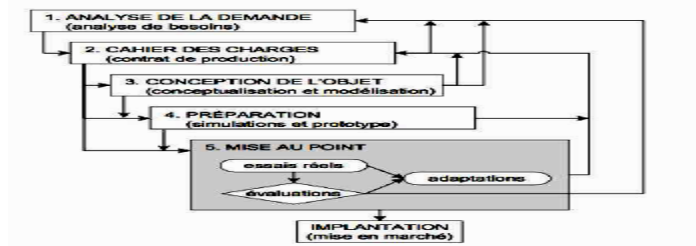


Figure 9 : Le schéma d'une recherche-développement de Van der Maren (2003 : 105)

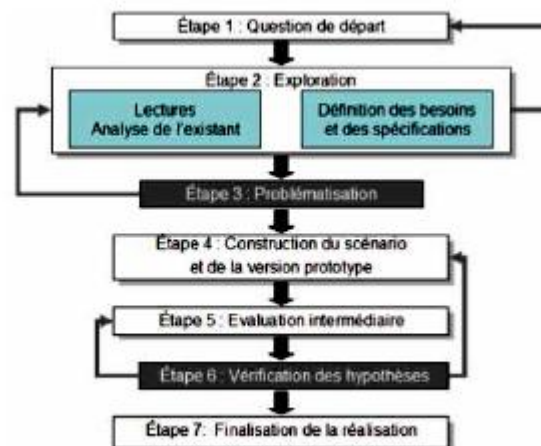


Figure 10 : Les étapes d'une recherche-développement selon Guichon (2007 : 47)

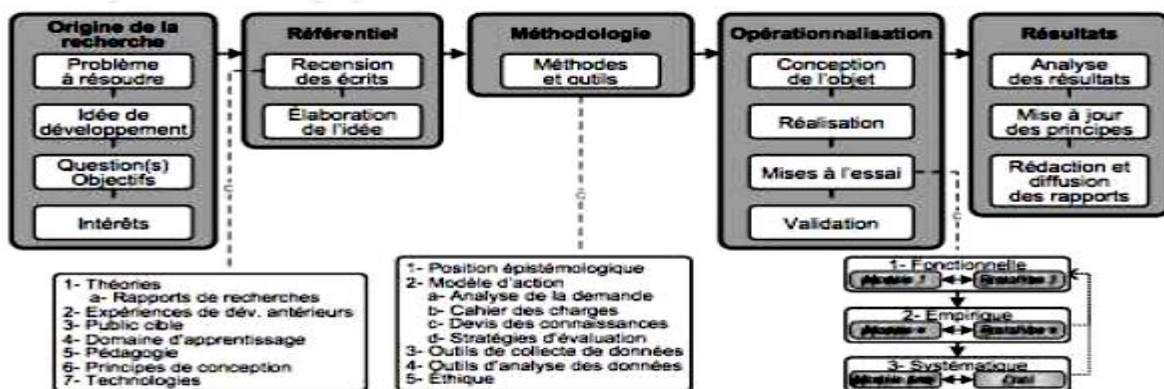


Figure 11 : Les composantes d'une recherche-développement (Loiselle et Harvey, 2007 : 110)

Ces divers schémas partagent des points communs, marquant les principales étapes dans une recherche-développement à savoir : l'analyse de la demande ou des besoins, la conception d'un prototype et la mise à l'essai et finalisation du produit. Ces modélisations ont le mérite de faire intervenir les connaissances scientifiques dans les différentes étapes de la recherche-développement. C'est le cas, par exemple, du schéma élaboré par Loisel et Harvey (2007) notamment dans les composantes *Origine de la recherche* (problème à résoudre, idée de développement, etc.), *Référentiel* (théories, rapports de recherche, expériences antérieures, etc.) et *Méthodologie* (position épistémologique, modèle d'action, devis des connaissances, stratégies d'évaluation, etc.). Dans le modèle élaboré par Guichon (2007), le chercheur-concepteur a tendance à recourir aux connaissances scientifiques dès le départ lors de l'étape de l'exploration du problème (*Lectures, Analyse de l'existant, Définition des besoins*, etc.). Ainsi, ces connaissances scientifiques peuvent apparaître au cours de différentes démarches prises dans la recherche-développement (cadre théorique, lectures et analyses de développements précédents, etc.). À cet égard, Loisel et Harvey (2007 : 50) notent : « *le cadre théorique n'a pas de préséance sur les données de l'analyse de l'expérience* » en vue de favoriser la créativité du chercheur et l'orienter vers de nouvelles pistes de recherche peu explorées lors de l'analyse du produit concerné. On constate également que l'étape de validation constitue une démarche nécessaire dans les différents schémas de la recherche-développement. Dans le modèle de Van der Maren (2003), cette étape correspond à la mise au point du produit éducatif envisagé qui suit plusieurs activités (*essai, évaluation, adaptation, modification*, etc.) qui peuvent se dérouler soit dans un contexte expérimental (ex : laboratoire de recherche), soit dans un contexte réel en collaboration avec les acteurs impliqués (enseignants et apprenants). Quant aux modèles conçus par Guichon (2007) et Loisel et Harvey (2007), la mise à l'essai se déroule respectivement lors de *la vérification des hypothèses* et *l'opérationnalisation* dans le but de tester la faisabilité de la mise en place du produit tout en soulignant les différents problèmes rencontrés. Dans la démarche R&D, le chercheur-développeur se charge de prendre de multiples décisions en terme de conception du produit, de son développement et de ses mises à l'essai tout en restant en interaction avec les autres acteurs (Loisel et Harvey, 2007 : 44). D'où la complexité de cette démarche scientifique (Schön, 1994) en raison de nombreuses décisions, des critères à prendre en compte et du grand nombre de variations possibles du produit envisagé. Loin d'adopter la perspective positiviste, le chercheur-concepteur tente de vérifier l'efficacité du produit réalisé et de prendre en compte les contraintes contextuelles et les usages réels faits par les différents acteurs dans le contexte authentique d'insertion.

Malgré les apports de la recherche-développement, certains chercheurs ont souligné ses limites notamment ses résultats qui sont souvent liés à un contexte très particulier. Pour sa part, Foucher (2010 : 125) a mis l'accent sur cette limite en précisant : « *En effet, la conception d'un produit répond à des questions et des problèmes parfois très locaux, ancrés dans un terrain particulier et ceci donne en retour à l'équipe de chercheurs-concepteurs un contexte propice au développement même du produit, facilitateur en quelque sorte. Pourtant, la recherche-développement est contestée dans sa scientificité pour cette raison même : la portée des résultats de l'expérience s'en trouve par conséquent limitée, ceux-ci ne valant que pour les besoins du milieu singulier dont est issue l'expérience* ». Or, la difficulté de généraliser les résultats issus d'une recherche-développement ne permet pas d'élaborer des principes qui sont censés être à la fois opératoires et universels. Face à cette limite de la démarche R&D, Guichon (2007 : 49) propose la décontextualisation-recontextualisation comme une solution permettant d'« *avoir valeur de test quant à la validité des hypothèses émises et à la qualité de la solution mise au point* ». De leur côté, Loïselle et Harvey (2007 : 52) critiquent l'interdisciplinarité d'une recherche-développement qui pourrait focaliser l'attention du chercheur sur les interactions entre les différents acteurs au détriment de l'étude du processus de développement de produit. Pourtant d'autres chercheurs, à l'instar de Lamy (2007), insistent sur le caractère collaboratif des recherches en ALMT en vue de mettre fin aux pratiques individuelles centrées sur le chercheur qui marginalisent les apprenants-usagers du produit réalisé. Une telle démarche a le mérite de prendre en compte à la fois la complexité et la diversité des usages produits dans de multiples contextes d'apprentissage. J'ai déjà souligné plus haut que l'interdisciplinarité est une spécificité inhérente à l'ALMT, d'où la nécessité de former des équipes de recherche interdisciplinaires regroupant à la fois chercheurs, praticiens et concepteurs.

2.3 Retour sur une recherche-développement de certains dispositifs numériques

Dans le cadre de mes travaux en ALMT, j'ai adopté la démarche scientifique de recherche-développement visant à vérifier les différentes hypothèses émises tout en répondant aux besoins contextualisés du public-cible dans l'enseignement-apprentissage des langues qui m'a permis de concevoir plusieurs dispositifs numériques (*Fos.com*¹⁶, *formationsplurielles*¹⁷, *Centre de français en ligne*¹⁸). Dans le cadre d'une recherche-développement, on distingue quatre finalités ou fonctions principales assignées à cette démarche scientifique : « *1) une*

¹⁶ Ce site n'est plus en ligne depuis juin 2018.

¹⁷ Ce site n'est plus en ligne depuis 2013.

¹⁸ Ce site n'est plus en ligne depuis 2016.

fonction de construction de la connaissance ; 2) un rôle critique face à la science dite traditionnelle ; 3) une fonction de changement social ; 4) une fonction de formation » (Goyette et Lessard-Hébert, 1987 : 17). La recherche-développement de *Fos.com* se caractérisait principalement par la fonction de formation qui consistait à former, d'une part, des enseignants à la méthodologie de FOS pour qu'ils soient capables d'élaborer des formations répondant aux besoins des publics visés. D'autre part, il s'agissait de préparer les apprenants de FOS à faire face aux différentes situations de communication dans leurs milieux professionnels et universitaires. Réalisé de mars 2005 à octobre 2006, ce projet de recherche avait une modeste finalité de changement social qui avait pour but de favoriser la prise de conscience des enseignants de FOS de la complexité des situations de formation médiatisées tout en développant leurs compétences de prendre en charge des cours de FOS en ligne (méthodologie adoptée, ressources, exemples de formation, etc.).

En tant que chercheur-développeur, je me suis trouvé confronté à la problématique de la réalité complexe de l'enseignement-apprentissage du FOS médiatisé par les TIC. Dans un premier temps, j'ai analysé plusieurs formations de FOS (programme de français scientifique en Tunisie, cours d'histoire des étudiants jordaniens, mise à niveau linguistique des géologues indonésiens, etc.). Sans entrer dans les détails, cette analyse a mis l'accent sur les nombreuses difficultés du concepteur de cours de FOS (Qotb, 2009) : manque de formation en FOS, absence de contact avec les apprenants avant la formation, spécificité du contenu, collecte des ressources nécessaires et évolution des besoins des apprenants. Quant à ces derniers, ils font face à d'autres difficultés déjà soulignées dans la première partie de cette note de synthèse (absence de choix, difficulté temporelle, difficulté de se déplacer, difficulté financière, etc.). De même, je me suis intéressé à analyser des supports de FOS comme des manuels (*le français juridique*, *Santé-médecine.com* et *Objectif Entreprise*), des CD (*L'acte de vente et À la recherche d'un Emploi*) et des sites Internet (*Citim* et *le Français des affaires*). L'étude de l'existant a permis de souligner les limites de certains exemples de l'offre numérique du FOS sur Internet comme c'est le cas du site *Français des affaires* (importance accordée aux aspects lexicaux et grammaticaux au détriment de la dimension orale, nombre limité de dialogues, etc.). Ces limites correspondent à la première étape de l'intégration du numérique dans l'apprentissage-enseignement des langues focalisée sur l'élaboration des activités écrites et grammaticales sans se soucier forcément de favoriser les interactions, particulièrement orales, entre les pairs. Ainsi, il me semblait nécessaire de concevoir un dispositif numérique consacré entièrement à l'enseignement-apprentissage du FOS tout en prenant en compte à la fois

l'analyse des publics, des formations et des supports de FOS. Il s'agit de mettre en place un instrument utilisable et réellement utilisé sur le terrain pour reprendre les termes de Rézeau (2001 : 7). En adoptant la recherche-développement, j'ai commencé par collecter les différentes ressources qui pourraient intéresser à la fois les enseignants et les apprenants de FOS. Mais cette tâche documentaire s'est avérée difficile pour deux raisons. « *D'une part, les références sur la didactique du FOS sont relativement rares et parfois inaccessibles. D'autre part, nous ne pouvons tout dire sur la didactique du FOS. Alors, il a fallu sélectionner les éléments les plus pertinents* » (Qotb, 2009 : 87). Issu d'une formation linguistique et littéraire, je me trouvais face au défi de créer un dispositif numérique ayant pour but de répondre aux besoins des publics visés. Ainsi, j'étais amené à prendre contact avec des informaticiens, à consulter des livres spécialisés dans l'élaboration des sites Internet et à acquérir des compétences techniques lors de la réalisation du produit numérique envisagé. Il est utile de préciser également que la conception technique a adopté deux orientations principales. La première est statique et consistait à rendre accessible des ressources de FOS en ligne (historique du FOS, méthodologie de FOS, profil des publics, ressources thématiques, etc.). Pour ce faire, j'ai eu recours au logiciel de conception *Dreamweaver* qui a permis d'élaborer cette partie statique du site qui se présentait ainsi :

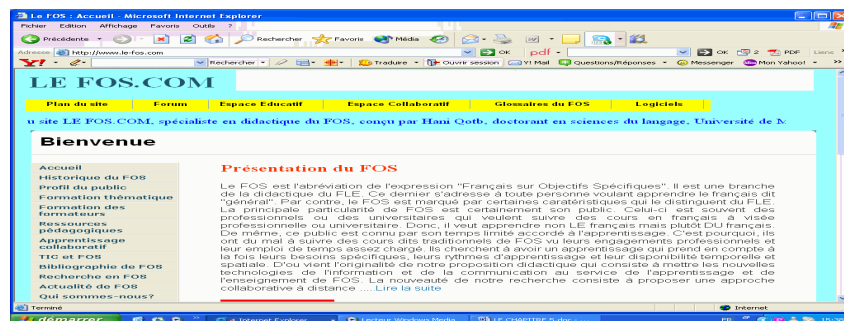


Figure 12 : La page d'accueil du site *Fos.com*

Quant à la deuxième orientation, elle se voulait dynamique avec l'adoption d'un LMS (*Learning Management System*), *Moodle* qui trouve ses origines théoriques dans la pédagogie constructiviste. Elle permet de proposer des ressources en ligne (textes, articles, documents audiovisuels, etc.) ainsi que des activités favorisant les interactions entre les apprenants (clavardage, forums, sondages, exercices interactifs, wikis, etc.). Cet espace dynamique m'a donné la possibilité de créer plus tard un centre de FLE/FOS en ligne ayant pour objectif de mener des expériences de formations collaboratives de FLE et de FOS en ligne. Une telle démarche a eu comme conséquence d'orienter mes travaux vers la recherche-formation que je développerai plus loin dans cette partie de ma note de synthèse.



Figure 13 : Le centre de FLE/FOS en ligne

Étant donné que la recherche-développement de ce dispositif numérique du FOS visait à répondre à des besoins aux niveaux de l'enseignement et de l'apprentissage, il n'a pas tardé à être référencé non seulement par les principaux moteurs de recherche (*Google, Yahoo, etc.*) mais aussi par plusieurs sites spécialisés en didactique des langues comme *le Point du FLE, FLE.fr, Les Langues Modernes* et *l'Agence Universitaire de la Francophonie*. De tels référencements mettent en lumière le fait que ce dispositif spécialisé en FOS répondait réellement à un réel besoin de formation dans cette branche de FLE chez les publics visés (enseignants et apprenants). En fait, la multiplicité des dispositifs numériques de langue a permis aux chercheurs en ALMT de dépasser cette étape instrumentale centrée sur l'outil numérique en vue de s'intéresser à d'autres problématiques notamment la dimension sociale et relationnelle, annonçant une nouvelle phase interactionnelle de la recherche dans ce domaine émergent.

Dans le cadre de la recherche ANR intitulée *RAUDIN* (Recherches Aquitaines sur les Usages pour le Développement des Dispositifs Numériques, 2010-2012) à laquelle j'ai contribué, mon intervention s'est inscrite dans l'Axe 1 du projet intitulé *Action et interaction*. Il s'agissait de mener une analyse approfondie de « *l'accès à l'information par des services numériques : Discours et pratiques des utilisateurs en milieu contraint* ». Cette recherche a été réalisée grâce à une collaboration scientifique de deux laboratoires de recherche : le laboratoire *Telem* (EA 4195) de l'Université Bordeaux 3 (Bordeaux Montaigne actuellement) et le laboratoire *Praxiling* (UMR 5267) de l'Université Montpellier 3. L'équipe de recherche avait pour objectif d'étudier les usages d'utilisateurs (détenus, formateurs, etc.) d'un dispositif de formation numérique (*Cyberbase-Justice*) mis en place par l'administration pénitentiaire en vue de préparer leur intégration sociale et professionnelle à leur sortie. Nous avons focalisé les travaux sur la médiation et la médiatisation du dispositif informatique par rapport à l'accès à l'information et à l'apprentissage (recherche d'emploi, bureautique, alphabétisation). Il

s'agit d'approfondir ce que signifie pour l'humain une communication « interactive » avec un dispositif avec lequel il ne peut pas négocier ses objectifs mais qui réagit à des commandes. Cette perspective nous a amené à articuler notre analyse sur les questions suivantes : Quelles sont les difficultés des utilisateurs par rapport à la gestion des résultats des actions sur le dispositif ? Quels sont les écarts entre leurs attentes et les performances des dispositifs existants ? Quels sont la fonction et l'apport du dispositif par rapport aux objectifs des apprenants et des formateurs qui animent les différents ateliers ? Dans ce contexte, nous avons mis en lumière les échanges communicationnels entre un humain et un dispositif numérique dans un milieu contraint tout en essayant de comprendre le processus de rencontre entre les représentations anticipées du concepteur et les ressources interprétatives mobilisées par l'utilisateur (Jeanneret, 2008). Deux méthodes de recueil de données ont été utilisées lors de notre étude de terrain : des enregistrements audio-visuels des activités des apprenants et des entretiens semi-directifs avec les différents acteurs (détenus, formateurs, surveillants, etc.).

En collaboration avec les membres de l'équipe de recherche, mes missions consistaient à préparer le cadre théorique du projet (économie du numérique, fracture numérique, etc.), à étudier les spécificités de la population carcérale, à analyser les caractéristiques socio-pédagogiques de notre échantillon, à indexer le corpus audiovisuel et sonore et à analyser les usages du dispositif numérique et les interactions entre les différents acteurs (formateurs, apprenants et surveillants). L'analyse de ces données a permis de souligner la présence de quatre profils d'utilisateurs : *profil bureautique* (initiation à l'ordinateur, explication, rédaction et correction de CV, etc.), *profil Internet Accompagné* (rédaction de livret professionnel et recherche d'offres d'emploi), *profil exercices en ligne* (activités interactives de français sur Internet) et *profil Internet* (recherche d'informations, renouvellement des pièces d'identité, etc.). Ces profils ont été organisés en quatre catégories d'interactions : Interactions Enseignant/Apprenants (comme groupe), Interactions Apprenant/Ordinateur, Interactions Enseignant/Enseignant et Interactions Enseignant/Apprenant (accompagnement individuel). L'étude de ces interactions a contribué également à comprendre l'organisation logistique et spatiale du dispositif de formation qui est considéré comme un élément pertinent permettant de structurer « *les dynamiques pédagogiques entre les formateurs, la responsable de la cyber-base et les apprenants. Par exemple, comment l'organisation spatiale induit une double focalisation de l'attention du détenu à la fois sur son dispositif et sur un espace partagé (projection d'écran ou discours du formateur adressé au groupe)* » (Manes Gallo, Bonu et Qotb, 2012 : 72). De même, l'analyse de données a souligné aussi que les dynamiques

interactionnelles étaient orientées soit vers l'action (ex : envoyer un mail) soit vers un savoir (ex : législation sur le contrat de travail). Quant aux modalités de mobilisation des ressources, elles doivent prendre en compte les contraintes sécuritaires du dispositif de formation comme par exemple la traçabilité numérique des activités de l'enseignant et de l'apprenant. Au terme de cette recherche, nous avons formulé certaines préconisations à l'attention des différents acteurs responsables de la Cyber-base Justice (Ministère de l'Éducation, Ministère de la Justice, Administration pénitentiaire et la Caisse des Dépôts) dans le but d'améliorer les usages de ce dispositif numérique en milieu carcéral : développer la coordination entre les différents services du centre pénitentier afin d'assurer un suivi dans l'enseignement et une continuité dans l'apprentissage, lever certaines contraintes dans l'accès aux fonctionnalités du dispositif numérique, notamment dans le cas de la recherche d'information ; contraintes qui empêchent l'acquisition de nouvelles compétences et enfin prendre en compte le type de savoir transmis dans les différents ateliers en vue d'une exploitation des ressources numériques qui soit plus adaptée aux besoins du public visé.

À la fin de cette première étape centrée principalement sur le dispositif numérique, les recherches en ALMT ont commencé à s'intéresser à la compréhension et à l'analyse des rôles et des dimensions du facteur humain (formateur, tuteur et apprenant) dans la collaboration et les interactions produites en ligne. On assiste alors à un désintérêt par rapport à l'outil numérique en faveur de l'exploration des échanges humains : *« Une fois passé le pic, très important, du développement des systèmes multimédias sur cédéroms à la fin des années 1990, une majorité des chercheurs et praticiens en ALAO délaissent les didacticiels. Ce désintérêt qui touche les chercheurs-concepteurs peut s'expliquer par un mouvement combiné d'attraction pour ces nouvelles situations d'interactions en ligne et d'évitement des difficultés de la gestion des interactions apprenant-système intrinsèque à tout didacticiel »* (Antoniadis et Chanier, 2005 : 5). Pourtant, il faut reconnaître que cette première étape de recherche a eu des retombées positives en ALMT. D'abord, elle a permis aux chercheurs de mieux analyser les nombreuses spécificités de l'outil numérique qui s'est imposé dans le processus de l'enseignement-apprentissage des langues. Dans le cadre d'une démarche pragmatique, les chercheurs étaient souvent amenés à adopter soit la recherche-développement soit la recherche-formation ayant pour objectif de répondre à des besoins ponctuels dans un contexte donné en vue d'élaborer certains concepts théoriques généralisables dans d'autres contextes semblables. Ainsi, cette première étape exploratoire a permis à la communauté des chercheurs d'avoir de nombreux corpus variés qui les ont incités à conduire de nouvelles recherches sur

d'autres problématiques, notamment les interactions humaines au sein d'un dispositif numérique de formation.

3. De l'outil numérique aux interactions humaines

À partir des années 2000, les chercheurs en ALMT ont commencé à s'intéresser à analyser les interactions humaines produites dans un dispositif numérique de formation. Par exemple, le colloque international de TIDILEM¹⁹ 2006 (Université Blaise Pascal) avait comme problématique *TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage*. Dans le cadre de ce colloque, beaucoup de chercheurs se sont attachés à mettre en lumière le rôle fondamental du facteur humain dans l'enseignement-apprentissage des langues en ligne. En fait, il s'agit de la prise de conscience du rôle primordial de la médiation humaine qui se manifeste à travers plusieurs formes de tutorat où « *l'aide à l'apprentissage demeure un pivot pour favoriser la compréhension comme l'acquisition des langues* » (Foucher et Pothier, 2007a : 1). Au cours de cette rencontre scientifique, plusieurs travaux de recherche ont placé la problématique du facteur humain au centre d'intérêt en ALMT en mettant l'accent sur deux notions principales : l'aide et le tutorat. Parmi ces travaux de recherche, j'en cite à titre d'exemple : Tutorat en ligne et création d'un espace formatif (Bourdet, 2007) ; Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne (Mangenot et Zourou, 2007) ; Aide à l'apprentissage du discours oral dans un contexte de communication asynchrone (Fynn, 2007) ; Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE (Foucher et Pothier, 2007b) et Les modalités du tutorat dans un campus électronique de maîtrise de français langue étrangère entièrement à distance (Célik, 2007). La revue d'*Alsic* a consacré, à son tour, en 2007 un numéro spécial à présenter une sélection de travaux mettant la lumière sur la thématique centrale d'aides conçues comme médiation dans l'enseignement-apprentissage des langues.

Quant à l'édition d'EPAL 2007, elle a accordé une importance particulière à l'analyse des interactions en ligne, notamment la notion de tutorat en formation à distance. Au cours de ce colloque international, 120 chercheurs venant de 19 pays se sont penchés à présenter leurs analyses d'interactions (apprenant-apprenant et apprenant-tuteur) issues des théories socio-constructivistes. Ces travaux scientifiques ont contribué en grande partie à orienter l'intérêt des chercheurs vers l'étude des notions théoriques de médiation, tutorat, aide et collaboration favorisant la production de nouvelles connaissances épistémologiques en ALMT.

¹⁹ Tice et Didactique des Langues Étrangère et Maternelle

3.1 La notion de médiation : origines, spécificités et modèles d'analyse

Selon le *Trésor de Langue Française Informatisé* (TLFI²⁰), la médiation reçoit plusieurs acceptions dont la plus intéressante est celle en psychologie : « *Processus par lequel une connaissance sensorielle se transforme en une donnée intellectuelle* ». Quant à Raynal et Rieunier (1997 : 220), ils définissent, dans leur dictionnaire des sciences de l'éducation, la médiation comme l'« *ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque. [...] Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les relations ou les normes sociales sont des médiations. [...] L'enseignant est un médiateur* ». Quant à Rabardel et Samurçay (2001), ils distinguent quatre types de médiation : *la médiation épistémique* (orientée sur la connaissance de l'objet), *la médiation praxéologique* (orientée sur l'action), *la médiation réflexive* (orientée sur le sujet lui-même) et *la médiation relationnelle* (qui s'établit entre les sujets). Dans le cadre de la didactique des langues étrangères, Rézeau (2002 : 12) met en relief deux définitions de la médiation conçue comme « *action de la personne qui facilite l'apprentissage de la L2 par une relation d'aide, de guidage, avec ou sans instruments.*» et aussi comme « *ensemble des aides–personnes (1) et instruments(2)–mises à la disposition de l'apprenant pour faciliter provisoirement(3) son appropriation de la L2 et l'utilisation autonome ultérieure de celle-ci.*». Selon cette double définition, la médiation peut être le résultat soit de l'action directe d'une personne (le médiateur), soit de l'action indirecte réalisée grâce à l'utilisation des instruments. D'où la confusion entre les notions de médiatisation et de médiation. Celle-ci devrait être, à mon sens, réservée uniquement à la dimension humaine en ALMT comme je l'ai déjà souligné plus haut dans cette partie de ma note de synthèse.

À vrai dire, la notion de médiation trouve ses origines théoriques dans les travaux socio-constructivistes notamment ceux menés par Vygotski (1997) et Bruner (1996) qui considèrent la notion de médiation comme un facteur-clé dans le développement cognitif de l'enfant. Dans ce contexte, Vygotski (1997 : 35) met l'accent sur le concept de *Zone Proximale de Développement* (ZPD) définie comme « *La disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration, détermine précisément la zone prochaine de développement* ». Cette définition souligne l'importance du facteur humain dans l'apprentissage de l'enfant. Force est de constater la présence de plusieurs modèles théoriques visant à analyser le rôle de la médiation

²⁰ <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=100311645;>

dans le processus de l'apprentissage. Appelé *le triangle pédagogique*, le modèle classique de Houssaye (1988) comprend trois éléments : l'enseignant, l'élève et le savoir. Dans le cadre de la didactique des langues, Germain (1989) a adopté le modèle de *la situation pédagogique* élaboré par Legendre (1988) comprenant quatre composantes : *l'Objet* (savoir à acquérir : langue et culture), *le Sujet* (l'apprenant de L2), *l'Agent* (ressources humaines et non-humaines) et *le Milieu* (contexte d'apprentissage). Avec l'intégration des TIC dans l'enseignement-apprentissage, certains chercheurs se sont intéressés à élaborer des modèles pédagogiques prenant en compte la présence de l'outil numérique. C'est le cas, par exemple, de Rabardel (1995) qui a conçu le modèle de *Situations d'Activités Instrumentées* (SAI) :

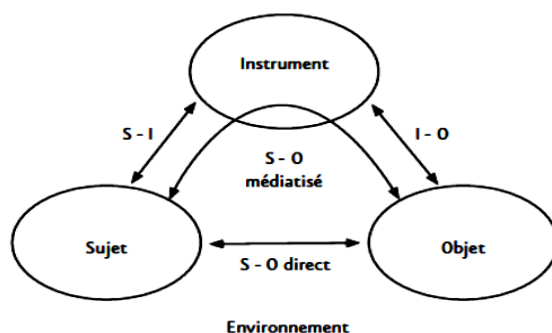


Figure 14 : Le modèle SAI de Rabardel (1995 : 66)

En analysant ce modèle, on constate que le rôle de médiateur est assuré par l'instrument numérique qui remplace ainsi l'enseignant. Cette vision scientifique est partagée par Raby (1996 : 367) qui note « *dans le cadre de l'auto-formation, le triptyque savoir-sujet-enseignant doit se redéfinir en sujet-instrument-savoir* ». Or, les modèles dits instrumentaux ont fait l'objet de plusieurs critiques notamment en raison de l'absence du facteur humain dans le processus d'apprentissage : « *ces modèles présentent l'inconvénient soit de faire disparaître l'enseignant soit de lui attribuer une nature « instrumentale », ce qui nous paraît également inacceptable. Nous préférons donc dire que, dans la situation d'apprentissage avec instruments, des relations s'établissent entre un objet (le savoir) et non pas un, mais deux sujets (l'enseignant et l'apprenant)* » (Rézeau, 2002 : 9). Dans cette approche instrumentale, le même chercheur s'est attaché à distinguer deux dimensions principales. La première concerne l'assimilation du travail de didactisation assuré par l'enseignant aux processus d'instrumentalisation (sélection, regroupement, production et institution de fonctions, attribution de propriétés, etc.). Dans cette conception, l'enseignant a une double mission de médiation qui concerne à la fois le savoir et la conception de l'instrument.

Quant à la seconde dimension, elle porte sur les processus d'instrumentation qui sont relatifs « à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée : constitution, fonctionnement, évolution par accommodation, coordination, combinaison, inclusion et assimilation réciproque, assimilation d'artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués » (Rabardel, 1995 : 137). Ainsi, dans le cadre de l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO), de nombreux chercheurs ont élaboré plusieurs modèles conceptuels, prenant en considération les interactions humaines dans l'enseignement-apprentissage au sein du dispositif numérique : « Après s'être fondés sur le behaviorisme et le cognitivisme pour introduire les technologies dans l'enseignement, les chercheurs reviennent aux théories socioculturelles qui ont leurs origines dans les années 20 avec la théorie de l'action de Léontiev » (Joulia, 2005 : 14). D'où l'importance d'élaborer des modèles conceptuels ayant pour but de « proposer un tel cadre qui, par une assise théorique claire, délimite le champ du possible et du souhaitable et favorise expérimentation et recherche » (Bertin, 2005 : 5). Parmi ces nombreux modèles conceptuels, j'en cite principalement deux. Élaboré par Bertin (2001), le modèle interactionniste d'ergonomie didactique s'articule autour de quatre composantes fondamentales (*Langue, Enseignant, Apprenant et Ordinateur*) qui se présentent ainsi :

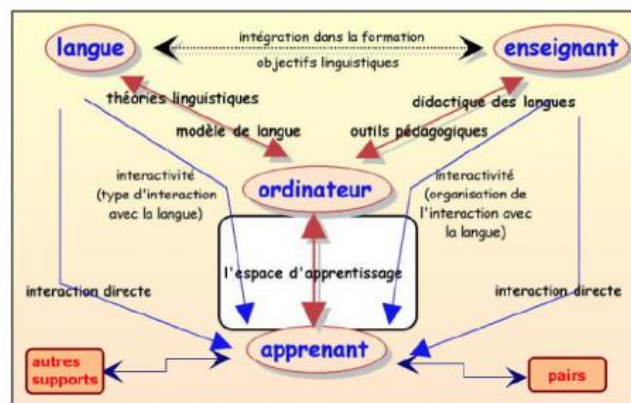


Figure 15 : Le modèle interactionniste d'ergonomie didactique (Bertin, 2001 : np)

Malgré la place centrale de l'outil numérique dans ce schéma, on remarque l'intérêt accordé aux interactions humaines (Apprenant/Enseignant et Apprenant/Apprenant) et à l'interactivité technologique (Apprenant/Ordinateur et Enseignant/Ordinateur) visant à suivre l'évolution de la performance de l'enseignant au sein d'un dispositif numérique et à observer la place de l'apprenant ainsi que son utilisation de la langue. Après avoir étudié les relations triangulaires (Instrument/Apprenant/Savoir et Instrument/Enseignant/Savoir), Rézeau (2002 : 11) a fini par élaborer son modèle du *Carré pédagogique* ayant pour objectif de mettre en lumière les

notions de médiation et de médiatisation tout en soulignant les quatre composantes principales dans la situation pédagogique : *Apprenant, Enseignant, Instruments* et *Savoir*.

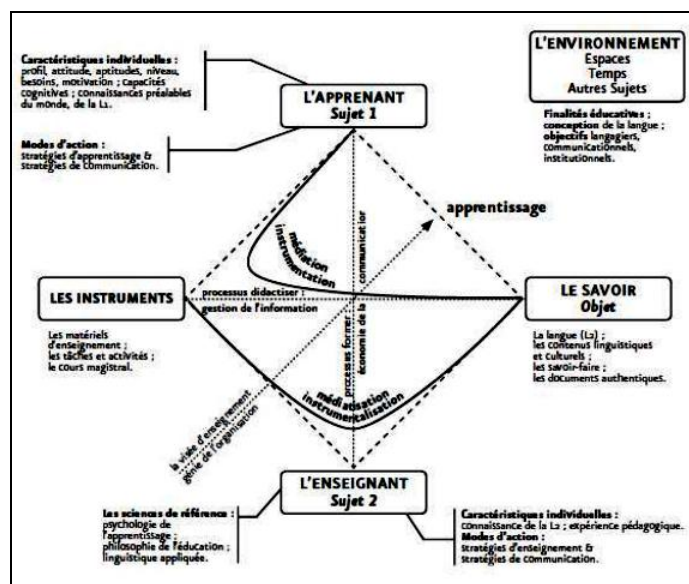


Figure 16 : Le carré pédagogique de Rézeau (2002 : 11)

Ce modèle conceptuel a le mérite de réconcilier les notions de médiatisation et de médiation qui représentent les deux volets constitutifs du processus de l'enseignement-apprentissage. « Pour nous, dans la situation pédagogique, médiatisation et médiation sont dans le même rapport bifacial que les processus d'instrumentalisation et d'instrumentation dans la genèse instrumentale » (ibid : 17). Quant à Schmoll (2018 : 8), elle conçoit la médiation comme « l'intervention d'un tiers pour aider une personne à mieux comprendre ou mieux structurer son savoir ». Cet intérêt scientifique porté au facteur humain en ALMT a amené plusieurs chercheurs à conduire d'autres recherches sur les notions de tutorat et d'aide qui occupent dorénavant une place importante dans les formations de langue à distance.

3.2 Le facteur humain et la fonction tutorale en ALMT

À partir de cette prise de conscience de la dimension humaine, les chercheurs en ALMT ont commencé à s'intéresser à étudier la notion de tutorat, considéré au début comme *une fonction émergente* (Celik, 2007 : 3) ou encore *méconnue* et *mal reconnue* (Dejean- Thicuir et Mangenot, 2006 : 1) qui avait du mal à frayer son chemin. D'où la difficulté d'adopter une définition fortement partagée par la communauté des chercheurs dans ce domaine : « La définition du mot "tuteur" varie fortement d'un contexte de formation à un autre. "Tuteur" est un mot générique couramment utilisé mais qui se décline selon diverses acceptions comme modérateur, mentor, télécatalyste, animateur, facilitateur. En anglais, le mot tutor semble faire davantage l'unanimité même si d'autres termes sont utilisés comme moderator ou

coach.» (Daele et Docq, 2002 : 2). Cette vision scientifique de la notion de tutorat est également partagée par d'autres chercheurs en sciences de l'éducation, comme c'est le cas de Barbier (1996 : 8) qui propose la définition suivante : « *dans le champ des systèmes d'enseignement et/ou de formation, on l'utilise ainsi pour désigner les activités d'un enseignant (souvent appelé enseignant-tuteur) ou d'un personnel de formation ayant directement trait à la conduite et au déroulement de parcours individuel en milieu scolaire ou en milieu de formation. Significativement, on a pu parler dans ce cas d'un « rôle facilitateur du métier d'écolier et d'un rôle de régulation de la vie en collectivité* ». De nombreux travaux de recherche ont contribué à mieux cerner les différentes dimensions du tutorat. De manière générale, on distingue deux types de tutorat : le tutorat proactif et le tutorat réactif (Celik, 2007). Dans le cadre de ce dernier, c'est l'apprenant qui prend l'initiative de prendre contact avec son enseignant pour lui demander de l'aide sur les différents aspects de la formation suivie (objectifs, activités, ressources, etc.). Une telle démarche risque de limiter en grande partie la participation des apprenants (Develotte et Mangenot, 2004). Dans le tutorat proactif, l'enseignant ne se contente pas de répondre aux demandes de ses apprenants mais il s'intéresse également à interagir avec eux. « *Nous appelons un tutorat proactif un type d'accompagnement où le tuteur ne se contente pas de répondre aux sollicitations des apprenants-tutorat rétroactif-, mais où un scénario d'intervention à l'initiative du tuteur est défini, et donc où ce dernier sollicite les apprenants* » (Duplâa, Galisson et Choplin, 2003 : 481). En fait, le tutorat proactif a l'avantage de briser l'isolement de certains apprenants dans la mesure où ces derniers n'osent pas parfois demander de l'aide à leur tuteur. D'après mes expériences en ALMT, le tutorat proactif s'est avéré efficace dans la mesure où il permet au tuteur d'avoir un suivi individualisé des interventions de ses apprenants tout en favorisant les échanges au sein de la communauté d'apprentissage (Qotb, 2009, 2012).

En fait, plusieurs travaux ont été conduits pour mettre en lumière les différentes fonctions du tuteur au sein du dispositif numérique en ligne (Peeters *et al.*, 1998 ; Jacquinet-Delaunay, 1999 ; Poumay *et al.*, 1999 ; Domasick, 2001 ; De Lièvre et Depover, 2001 ; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 ; Deschryver, 2002). De manière générale, ces recherches se sont accordées à souligner que le formateur n'est plus considéré comme *transmetteur de savoir* selon l'approche traditionnelle mais il se voit désormais attribuer de nouveaux rôles à savoir : facilitateur, conseiller, accompagnateur, gestionnaire de formations et évaluateur. Dans ce contexte, Denis (2003 : 25-26) a proposé sept catégories des interventions du tuteur centrées sur les activités suivantes : accueil, mise en route des actions de formation, accompagnement

technique, accompagnement disciplinaire, autorégulation, métacognition et personne-ressource attirée. Quant à Decamps, De Lièvre et Depover (2006), ils mettent en relief six fonctions tutorales : pédagogique, métacognitive, motivationnelle, organisationnelle, évaluative et technique. Vu la multitude des missions assurées par le formateur et le tuteur, il me semble utile de préciser que ces derniers devraient avoir au moins trois pré-requis fondamentaux dans l'enseignement-apprentissage des langues en ligne (Qotb, 2012 : 59-60) : *pré-requis linguistique* (connaissances lexicale, grammatical, syntaxique, etc.), *pré-requis didactique* (connaissances méthodologiques : transmissive, socioconstructive, collaborative, actionnelle, etc.) et *pré-requis technique* (maîtrise de certaines compétences techniques, création des espaces au sein du dispositif de formation, élaboration des exercices interactifs, numérisation des ressources, etc.).

Au cours de mes recherches en ALTM, je me suis intéressé à étudier la notion de tutorat dans l'enseignement-apprentissage des langues en ligne. L'analyse de différentes interventions du tuteur m'a permis de distinguer quatre dimensions principales de la fonction tutorale en ALTM (ibid : 68-69) : *linguistique* (expliquer le contenu langagier, corriger les erreurs lexicale, grammaticale et phonétique, proposer certaines modification, etc.) ; *méthodologique* (expliquer l'approche adoptée, les étapes à suivre, les tâches proposées, les ressources disponibles, etc.) ; *sociale* (créer une ambiance conviviale au sein de la communauté d'apprentissage, motiver et encourager ses apprenants, intervenir en cas de conflits survenus entre les différents groupes de travail, etc.) et enfin *technique* (expliquer l'utilisation de certaines fonctionnalités du dispositif numérique, aider les apprenants à surmonter certaines difficultés techniques, etc.). De même, le tuteur de langue a pour tâche d'éveiller la curiosité et de développer la créativité de ses apprenants. Il s'agit de favoriser les interactions au sein de la communauté d'apprentissage en ALMT, d'où la notion d'*émergentisme* (Larsen-Freeman, 2006) qui concerne le surgissement de nouveaux développements survenus grâce aux interactions produites par les différents acteurs. Selon cet auteur, le concepteur-scénariste ne peut pas tout prévoir à l'avance mais il devrait laisser aux formateurs et tuteurs une certaine marge de liberté pour qu'ils puissent adapter le scénario de formation selon les nouvelles données produites au cours de la formation. Ainsi, *l'émergentisme* conteste les apprentissages pré-programmés ou linéaires dans le but de laisser le champ libre aux apprenants pour avancer dans leur formation de langue selon leurs besoins qui sont souvent évolutifs.

À ce stade, j'ai analysé les nombreux rôles assurés par le tuteur dans une formation de FOS à distance (2008) réalisée sur un dispositif numérique marqué par la multitude de ses espaces

d'échanges : *forum d'échanges avec le formateur, forum d'échanges entre les apprenants, séances de clavardage et conférences audio*. L'analyse de ces nombreuses interactions produites a permis de distinguer cinq missions tutorales dans un cours de langue en ligne (Qotb, 2008) : facteur de motivation, acteur d'organisation, modérateur de conflits, conseiller pédagogique et source d'aide technique. Ces différentes missions ont été primordiales dans la réalisation de différentes activités proposées dans la mesure où les apprenants se sont montrés à la fois dynamiques et engagés dans une formation de français des affaires. D'où la nécessité de « *bien former le tuteur pour qu'il soit capable d'assumer ces différentes tâches.* » (ibid : 16).

Depuis plusieurs années, on assiste à l'émergence d'une nouvelle forme de tutorat humain. Il s'agit du *tutorat par pairs* qui « *engage au sein d'un dispositif pédagogique, un binôme d'étudiants : l'un d'entre eux, plus âgé est « tuteur » jouant le rôle de superviseur du tuteuré* » (Bachelet, 2010 : 398). À vrai dire, ce type de tutorat trouve ses origines dans les travaux socio-constructivistes (Vygotski, 1997 ; Bruner 1966) qui mettent en relief la notion de *zone proximale de développement* déjà abordée (cf. 3.1). Quant à Marchive (1997 : 32), il a repris cette notion en l'appelant plutôt « *zone d'interaction de tutelle* » où l'apprenant assure la fonction de « *transducteur* » qui assume la responsabilité de « *transmettre et traduire : transmetteur d'informations, de connaissances et traducteur de celles-ci dans le langage propre à l'enfant* ». Le tutorat par pairs n'est pas forcément programmé par l'institution de formation mais il est dû plutôt aux effectifs importants, notamment dans les milieux universitaires. Il pourrait avoir des répercussions positives sur le niveau des apprenants en langue-cible : « *Dans une formation de langue en ligne, cette forme de tutorat a l'avantage de favoriser les interactions au sein de la communauté d'apprentissage qui pourrait avoir un niveau hétérogène en langue-cible. L'apprenant-tuteur est bien placé pour connaître les caractéristiques de ses collègues tuteurés : besoins, compétences, difficultés, etc. De plus, les échanges tuteur-tuteuré permettent d'améliorer le niveau de langue de deux acteurs* » (Qotb, 2012 : 73). Désormais, ce type de tutorat humain est de plus en plus omniprésent grâce aux réseaux sociaux (forums, blogs, etc.) et aux MOOC (*Massive Open Online Courses*) où les apprenants sont souvent amenés à échanger sur le contenu et les activités proposés.

3.3 La notion d'aide dans la formation à distance

L'intérêt accordé à la notion de tutorat a incité beaucoup de chercheurs à prendre en compte la notion d'aide dans les formations au sein des dispositifs numériques. D'un point de vue étymologique, « *aide* » vient du latin « *ad-juvo* » qui signifie « *seconder, aider quelqu'un;*

favoriser quelque chose ». Selon *Le Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFI), le terme « aide » peut être employé pour désigner soit une action d'« *aider quelqu'un, concours que l'on prête, soutien moral ou secours matériel que l'on apporte une action* », soit une personne qui « *assiste, seconde ou supplée quelqu'un dans un travail, une fonction, et qui lui est le plus souvent subordonnée* ». Dans le cadre de l'apprentissage, la notion d'aide peut être définie comme « *un processus de prise de décisions réalisé par un acteur, concepteur de l'aide, donnant lieu à un résultat* » (Pélicier, 2014 : 42). La notion d'aide est souvent associée au concept d'étayage de Bruner (1996) qui met en lumière l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant en psychologie développemental. Wood, Bruner et Ross (1976) distinguent notamment six fonctions d'étayage remplies par un adulte quand il aide un enfant (un apprenant-débutant) à réaliser une tâche ou à résoudre un problème (enrôlement, réduction des degrés de liberté, maintien de l'orientation, signalisation des caractéristiques dominantes, contrôle de la frustration et démonstration/ou présentation de modèle de solution).

Dans ce contexte, je partage la définition adoptée par Foucher et Pothier (2007b : 147) qui précisent que : « *toute forme de question, de suggestion, d'incitation à repérer, inférer ou analyser qui permettra à l'apprenant de faire seul, c'est-à-dire construire lui-même sa compréhension tout en acquérant des stratégies réutilisables. Cette aide ne se limite pas à la compréhension, mais inclut la mémorisation et le réemploi, c'est-à-dire les aspects de transfert* ». Ainsi, la notion d'aide n'est pas conçue comme un simple dépannage ou un soutien à la compréhension mais il s'agit plutôt d'une forme de guidage visant à faciliter l'apprentissage et l'autonomisation grâce à la mise en place de stratégies transférables. Les différentes démarches de guidage ont pour but de développer l'autonomie chez l'apprenant. Celle-ci constitue « *une valorisation de la capacité de chaque sujet de s'autoréguler, d'autocentrer avec des normes les conditions de son apprentissage, de la calibrer selon le mode d'être qui lui est propre et ses nécessités (...) il ne s'agit donc pas d'anarchie, de rejet des normes, mais de se connaître, de décider en connaissance de cause et de se prendre en charge* » (Barbot, 2000 : 22). À cet égard, Albero (2003) met en relief sept domaines d'application, permettant de favoriser l'autonomie dans l'apprentissage : *technique* (maîtriser les technologies), *informationnel* (maîtriser les outils de recherche ; savoir chercher, stocker, restituer l'information) ; *méthodologique* (savoir organiser son travail) ; *psycho-affectif* (réguler ses émotions, savoir prendre une initiative, assumer sa part de responsabilité) ; *cognitif* (analyser les éléments observés, les recouper avec ses connaissances antérieures) ;

métacognitif (mener des réflexions sur la formation menée) et *social* (communiquer pour apprendre ; demander et obtenir de l'aide). En ALMT, Nissen (2007 : 135) s'est intéressée à ajouter également *l'autonomie langagière* où l'accent est plutôt mis sur le contenu disciplinaire ayant pour but de développer les différentes compétences (compréhensions orale et écrite, expressions orale et écrite, prononciation, grammaire, etc.). Dans une formation à distance, les différentes aides peuvent être fournies grâce à l'enseignant-tuteur, aux pairs (tutorat humain) et au dispositif numérique (tutorat artificiel) (Gounon *et al.*, 2004). Dans le cadre de ce dernier, le concepteur du dispositif numérique « *commence par émettre certaines hypothèses sur la performance prévue de l'apprenant. Face à un comportement particulier produit par l'apprenant, le tuteur-artificiel est programmé à lui donner des messages automatisés qui pourraient l'orienter dans son apprentissage* » (Qotb, 2012 : 62). Après avoir analysé plusieurs environnements multimédias (*LTV français, Tell me more, Amalia sites Forum et Chez nous*), Hamon (2007) s'est attachée à souligner trois catégories principales fournies par le tutorat artificiel : *aides fonctionnelles* (faciliter la navigation et l'utilisation d'un environnement numérique) ; *aides démonstratives* (guider l'apprenant lors de l'exécution d'une tâche, de la prononciation, etc.) et *aides à la compréhension d'un contenu* (demander la reformulation de la phrase dans un dialogue, la transcription simultanée du dialogue de la vidéo, etc.). Les deux types de tutorat (humain et artificiel) permettent de réaliser une certaine complémentarité favorisant l'aide au développement des compétences linguistiques et communicatives visées en L2.

3.3.1 La notion d'aide dans le projet de DESA

Dans le cadre de mes travaux de recherche sur la notion d'aide, j'ai participé en 2010 au projet *DESA* « *DÉmarches et Stratégies d'Aides à l'enseignement numérique* ». Ce projet de recherche était soutenu par l'Institut des Sciences de la Communication du CNRS et porté par Chrysta Pélissier (Praxiling 5267 CNRS). Il avait pour but d'élaborer un modèle de caractérisation des aides, d'envisager de nouvelles aides innovantes d'un point de vue communicationnel et technologique et de proposer des dispositifs de formation aux enseignants autour de la notion « d'aide ». L'équipe de *DESA* a adopté le point de vue du concepteur où l'aide passe par un cycle de vie composé de quatre étapes principales marquées par un doublon d'orientation scientifique/ingénierie pédagogique : naissance de l'aide/analyse des besoins ; traitement/conception de l'aide ; utilité/évaluation de l'aide et accessibilité/devenir de l'aide. Dans le cadre du projet *DESA*, nous avons analysé des stratégies aux niveaux d'enseignement, de conception et de tutorat adoptées dans plusieurs

formations en ligne à partir des traces d'interactions laissées par les enseignants et les apprenants sur deux plateformes d'enseignement à distance (*Virtual Campus VCiel*²¹ et *Moodle*²²) ainsi que plusieurs entretiens réalisés avec les concepteurs de ces aides. Dans le cadre de ce projet, l'équipe de recherche a élaboré le modèle conceptuel *ISA* qui « permet de souligner les raisons (*Intentions*), la démarche de communication (*Stratégie*) et les attentes (*Attendus*) du concepteur d'aide. » (Pélessier et Qotb, 2010 : 2). Ce modèle se présente ainsi :

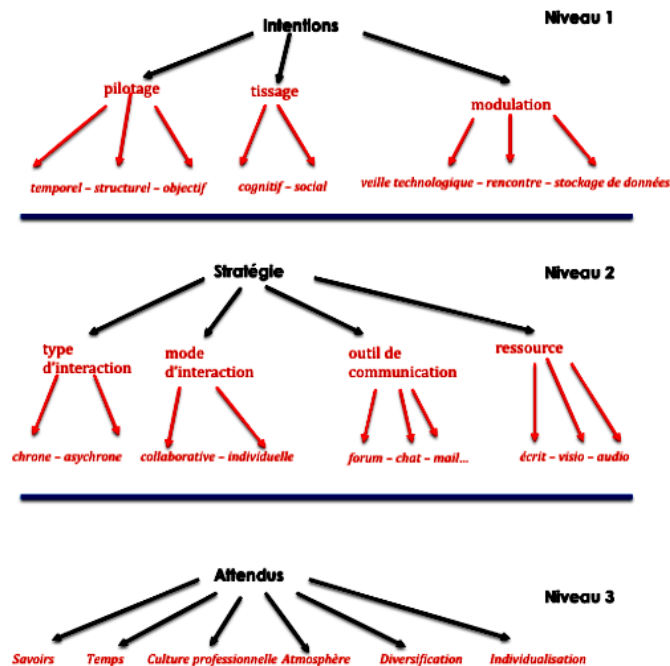


Figure 17 : Les trois niveaux de caractérisation de l'aide (Pélessier, 2014 : 47)

En fait, l'aide se distingue par plusieurs intentions. D'abord, la première intention concerne *le pilotage* ayant pour objectif de favoriser la compréhension de la tâche et de la situation pédagogique proposée à l'apprenant. Dans ce contexte, nous avons distingué trois types de pilotage : *pilotage temporel* (gestion du temps dans la réalisation de la tâche), *pilotage structurel* (découpage de la tâche en sous-tâches avec des rappels sur les stratégies de résolution de problèmes) et *pilotage objectif* (connaissances ou compétences visées). Quant à la deuxième intention, elle porte sur *le tissage* qui vise la mémorisation des connaissances mises en jeu dans les différentes situations pédagogiques. Dans ce contexte, l'équipe de recherche a distingué deux types de tissage (social et cognitif). « *Le tissage social a pour but le développement d'une conscience collective : mettre en place une ambiance favorable aux échanges entre les différents acteurs du dispositif de la formation pour faciliter l'acquisition*

²¹ Campus VCiel à l'Université de Lyon II : <http://spiral.univ-lyon1.fr/VCIEL/00-perso/site/index.html>

²² Plateforme Moodle de l'ITIC (Institut des Technosciences de l'Information et de la Communication) de l'Université de Montpellier III : <http://moodle.univ-montp3.fr>

des connaissances chez chacun des apprenants. Le tissage cognitif est lié à une acquisition des connaissances appartenant à une même discipline ou bien entre plusieurs disciplines » (Mailles Viard Metz et Pélissier, 2010 : 6). Quant à la troisième intention, il s'agit de *la modulation* qui permet aux différents acteurs de proposer des activités répondant à leurs besoins (élaboration des bases de données, des aides liées aux pratiques professionnelles, veille technologique, etc.). Concernant *les stratégies* adoptées, elles concernent les moyens utilisés permettant la mise en œuvre de l'aide en prenant en considération les éléments suivants : type d'interaction (synchrone/asynchrone), mode d'interaction (collaborative/individuelle), outil de communication (forum, *tchat*, mail, etc.) et ressources (écrit, audio, audiovisuelle). En ce qui concerne *les attendus*, ils correspondent aux valeurs profondes et personnelles visées (savoirs, culture professionnelle, atmosphère, diversification, individualisation).

Pour illustrer le modèle d'ISA en ALMT, je cite à titre d'exemple le cas d'une formation de Français sur Objectifs Universitaires destinée à des apprenants syriens. En janvier 2009, une convention a été signée entre le laboratoire Praxiling à l'Université de Montpellier 3 (5267 CNRS) et l'Université Virtuelle Syrienne (SVU) afin de préparer de futurs doctorants syriens à faire des thèses en France dans différents domaines de spécialité (sciences du langage, traduction, etc.). Il s'agissait de développer chez ces apprenants la compétence universitaire avec ses trois composantes principales (linguistique, méthodologique et disciplinaire). Pour ce faire, l'équipe de recherche a mis en place un dispositif de formation pré-doctorale à distance en vue de préparer les apprenants syriens à poursuivre leurs études en France. Ainsi, le cadre enseignant s'est intéressé à développer certaines compétences universitaires notamment la prise des notes, la gestion bibliographique, la prise de parole en public et la réalisation d'un document scientifique.

Cette formation s'est déroulée sur deux plateformes : l'une est française et l'autre est syrienne. Appelée *Formations plurielles*, la plateforme française est de type *Moodle* qui adopte l'approche collaborative dans la mesure où les apprenants sont amenés à réaliser des tâches collaboratives dans leurs domaines de spécialité grâce à ces différentes fonctionnalités (forums, clavardage, exercices interactifs, sondages, etc.) :



Figure 18 : La page d'accueil de la plateforme *Formations Plurielles*

Quant à la plateforme syrienne, elle est de type *Linktivity* qui adopte l'approche transmissive où l'enseignant se charge d'assurer plusieurs tâches : préparer le contenu, déterminer les objectifs à réaliser, élaborer le calendrier de la formation, expliquer le contenu adopté, répondre aux questions des apprenants, etc.



Figure 19 : La page d'accueil de la plateforme Syrienne *Linktivity*

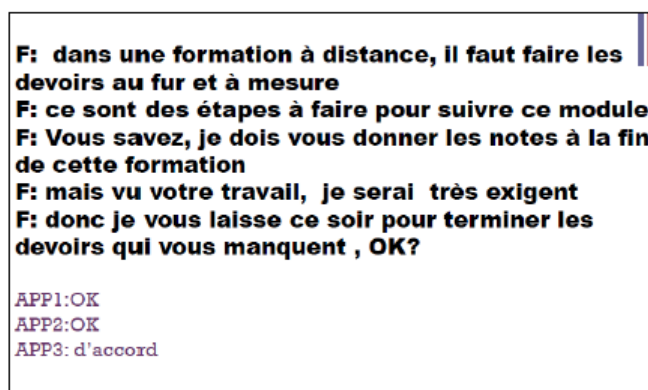
Dans le cadre de cette expérience, l'équipe française a élaboré quatre modules de formation : *prendre la parole*, *gérer son temps*, *gérer sa bibliographie* et *réaliser un document scientifique*. Pour chaque module, le cadre enseignant a proposé un échange synchrone sur la plateforme syrienne en vue d'expliquer aux apprenants les objectifs visés, les tâches à réaliser, les ressources à consulter, etc. Ensuite, les apprenants étaient chargés de réaliser les différentes tâches proposées sur la plateforme *Formations Plurielles*. Dans cette note de synthèse, je me contenterai d'analyser certains exemples d'aides fournies selon le modèle conceptuel *ISA* conçu dans le cadre du projet de recherche *DESA*.

Dans le cadre du module *Réaliser un document scientifique*, le cadre enseignant avait pour but d'accompagner les apprenants syriens dans l'identification des différentes parties qui structurent une production scientifique et dans la maîtrise de techniques rédactionnelles. Il

s'agit de proposer des activités visant à développer certaines compétences : analyser les différentes parties d'un document scientifique, formuler une problématique, élaborer un plan de recherche, etc. En analysant les différents échanges produits au sein de la communauté d'apprentissage, je mettrai en relief les aides suivantes :

1- Aide au « pilotage temporel »

Formés dans le cadre de l'approche transmissive, les apprenants syriens avaient du mal à gérer leur temps dans une formation de langue en ligne. En adoptant l'attitude de tutorat proactif, le tuteur a pris d'initiative d'aider les apprenants à piloter temporellement leurs activités en leur rappelant de respecter le calendrier pré-établi :



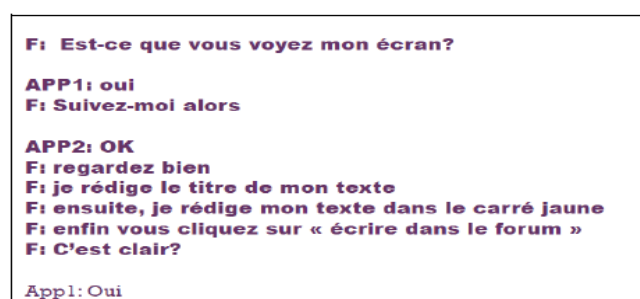
F: dans une formation à distance, il faut faire les devoirs au fur et à mesure
F: ce sont des étapes à faire pour suivre ce module
F: Vous savez, je dois vous donner les notes à la fin de cette formation
F: mais vu votre travail, je serai très exigeant
F: donc je vous laisse ce soir pour terminer les devoirs qui vous manquent , OK?

APP1:OK
APP2:OK
APP3: d'accord

Figure 20 : Exemple d'aide au « pilotage temporel »

2- Aide au « pilotage technique »

Au cours de différentes étapes de cette formation, certains apprenants ont connu des difficultés à maîtriser les nombreuses fonctionnalités du dispositif adopté. Pour faire face à cette difficulté technique, le tuteur a utilisé la fonctionnalité de « *Partage du bureau* » disponible sur la plateforme syrienne afin d'expliquer les démarches à suivre pour participer à un forum d'échanges comme le montre l'exemple suivant :



F: Est-ce que vous voyez mon écran?

APP1: oui
F: Suivez-moi alors

APP2: OK
F: regardez bien
F: je rédige le titre de mon texte
F: ensuite, je rédige mon texte dans le carré jaune
F: enfin vous cliquez sur « écrire dans le forum »
F: C'est clair?

App1: Oui

Figure 21 : Exemple d'aide au « pilotage technique »

3- Aide au « pilotage structurel »

Cette aide a pour but de faciliter aux apprenants le repérage de certaines notions fondamentales lors de l'activité proposée. Par exemple, ils étaient chargés d'identifier les différentes parties qui structurent un document scientifique :

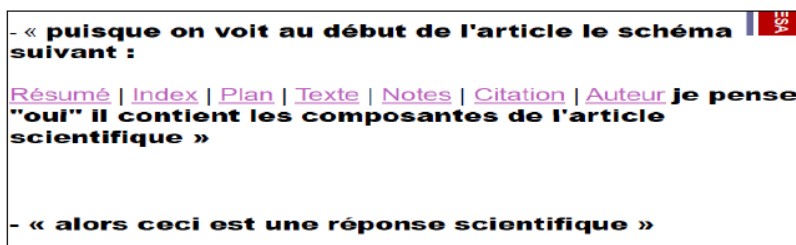


Figure 22: Exemple d'aide au « pilotage structurel »

Lors d'un entretien réalisé avec le tuteur, ce dernier a précisé que ce mail constituait une aide à la mémorisation : « *Il me permet de rappeler la structure d'un document scientifique dans un autre contexte que celui des ressources posées sur la plateforme* » (ibid : 9) ;

4- Aide au « tissage linguistique »

Dans le but de développer la composante linguistique de la compétence universitaire des apprenants, le tuteur s'est intéressé à leur préciser l'usage exact de certains termes dans un article scientifique :

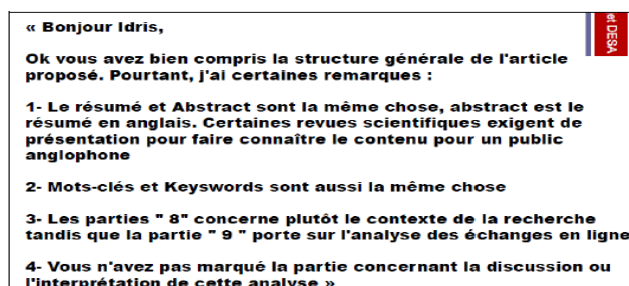
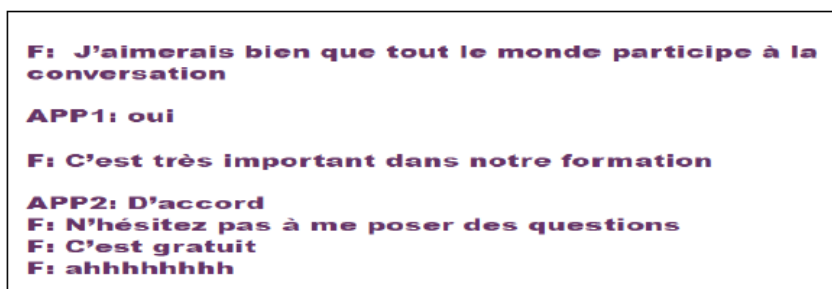


Figure 23 : Exemple d'aide au « tissage linguistique »

Dans l'exemple précédent, le tuteur a accordé une importance particulière à évaluer le travail réalisé par l'apprenant (points 3 et 4) tout en soulignant le lien linguistique entre les termes français (*résumé/mots-clés*) et les termes anglais (*abstract/keywords*) utilisés fréquemment dans la structure d'un document scientifique, permettant ainsi de réaliser une aide au tissage linguistique.

5- Aide au « tissage social »

Dans un cours de langue, il s'avère nécessaire de favoriser la dimension sociale au sein de la communauté d'apprentissage : « *une formation de langue en ligne ne se limite pas seulement à développer certaines compétences linguistiques ou communicatives chez les apprenants. Mais, les différents acteurs constituent une communauté en ligne dont les membres partagent ensemble un moment à distance pour réaliser des objectifs donnés. C'est pourquoi, l'enseignant joue un rôle de premier plan dans la dimension sociale dans une formation de langue à distance* » (Qotb, 2012 : 53). Dans une cette formation pré-doctorale à distance, le tuteur s'est efforcé à créer une ambiance conviviale au sein du groupe d'apprentissage en les rendant plus motivés à participer aux différentes activités. Dans l'exemple suivant, le tuteur incite ses apprenants à réaliser les tâches proposées :



F: J'aimerais bien que tout le monde participe à la conversation
APP1: oui
F: C'est très important dans notre formation
APP2: D'accord
F: N'hésitez pas à me poser des questions
F: C'est gratuit
F: ahhhhhhh

Figure 24 : Aide au « tissage social »

L'analyse de ces différentes interactions a permis aussi de souligner l'absence d'aide à la modulation. Par exemple, l'étudiant aurait pu stocker dans un même répertoire l'ensemble des exercices qui lui ont été proposés. Il aurait pu aussi se construire un lexique spécialisé sur les notions relatives à la rédaction d'un document scientifique. Ceci pourrait être justifié par le fait que les pratiques collaboratives sont absentes dans la formation universitaire syrienne. De manière générale, les différentes aides fournies se sont avérées efficaces dans la mesure où elles ont permis de mieux développer la compétence universitaire chez les apprenants syriens tout en les initiant à la culture universitaire française. Pourtant, l'analyse des échanges produits a souligné deux points.

D'un côté, les apprenants syriens n'étaient pas habitués à réaliser des tâches collaboratives. Par exemple, ils hésitaient à exprimer leurs points de vue pour informer leur enseignant des difficultés rencontrées. « *Cette différence culturelle a été pour eux un frein au développement des connaissances linguistiques (vers le niveau C1) et culturelles* » (Pélessier et Qotb, 2012 : 11). Une telle situation n'a pas aidé le cadre enseignant à adapter sa formation en ligne afin de

mieux répondre aux besoins du public visé. D'un autre côté, les étudiants étaient obligés, selon les règlements de la SVU, de suivre cette formation dans deux centres à Damas et à Alep au rythme de deux heures par jour. Par conséquent, ils n'avaient pas assez de temps pour gérer les différentes activités proposées ou résoudre les problèmes techniques rencontrés. Ainsi, les nombreux travaux sur la notion d'aide reflètent l'intérêt accordé par la communauté des chercheurs aux interactions produites au sein des dispositifs numériques de formation. Cette prise de conscience de différentes dimensions du facteur humain a joué un rôle décisif dans l'orientation des recherches en ALMT vers d'autres problématiques notamment celle de la collaboration. Celle-ci a fait l'objet de plusieurs travaux visant à analyser ses nombreuses dimensions et ses répercussions sur l'enseignement-apprentissage des langues en ligne.

3.4 Les interactions entre pairs et la notion de collaboration en ALMT

Grâce à la multitude des dispositifs d'échange (forum, blog, clavardage, etc.), les apprenants ont tendance à collaborer dans le but d'atteindre les objectifs linguistiques, communicatifs et culturels visés. À vrai dire, la démarche collaborative trouve ses origines théoriques dans le constructivisme et le socio-constructivisme (Piaget, 1967 ; Bruner, 1996 ; Vygotski, 1997) qui mettent en relief l'importance de la médiation sociale dans le développement des connaissances et des compétences chez l'individu. À partir de cette vision socio-constructiviste, on assiste à l'émergence de l'apprentissage collaboratif qui est basé sur les interactions au sein du groupe d'apprentissage. Merrill (1991 : 46) va dans le même sens en affirmant la vision collaborative de l'apprentissage : « *Learning is collaborative : Conceptual growth comes from interacting with others and sharing multiples perspectives. Through sharing perspectives, people share their internal representations* ». Quant à Henri et Lundgren-Cayrol (2001 : 184), ils se sont attachés à proposer la définition suivante : « *L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances* ». Dans ce contexte, la collaboration crée une relation de synergie que l'apprenant accepte en vue de rendre l'apprentissage plus efficace. Les pratiques collaboratives sur Internet ont ainsi permis de faire émerger la notion de l'Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur (ACAO) ou *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL) où les apprenants sont incités à interagir activement sur les différentes tâches proposées. Pour leur part, Adams, Carlson et

Hamm (1990 : 27) soulignent les relations positives entre la collaboration et la tâche dans la mesure où celle-ci favorise le travail collaboratif : « *Collaboration works best when students are given real problems to solve* ». Il convient de noter également que l'apprentissage collaboratif pourrait connaître certains échecs (O'Dowd et Ritter, 2006) qui sont liés à l'individu (ses motivations, ses attentes, ses compétences, etc.), à la classe (relations entre enseignants, appariement entre les apprenants, tâches proposées, etc.), aux dimensions socio-institutionnelles (usages des technologies, organisation des cours, etc.) et aux interactions (surtout les variations culturelles dans la communication). Pour sa part, Helm (2015) a réalisé une étude qui a pointé les obstacles de certains praticiens adoptant des dispositifs de télécollaboration : problèmes organisationnels, manque de temps et de soutien technologique et incertitude relative aux thèmes abordés.

Vu l'importance de l'ACAO, ce dernier est dorénavant une des problématiques les plus traitées dans les milieux de recherche en ALMT. Par exemple, la notion de télécollaboration a été choisie pour être la problématique principale lors du colloque EPAL 2013 marqué par plusieurs recherches sur cette thématique comme : Manifestations de l'engagement des étudiants envers le groupe dans un dispositif de télécollaboration utilisant un monde synthétique (Balye et Foucher, 2013), Place et rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs lors d'une télécollaboration (Loizidou, 2013), etc. De même, il convient de prendre en compte certains travaux de recherche publiés dans des revues comme *Alsic* et *DMS* qui se sont penchées sur l'étude des différentes dimensions de l'ACAO et ses retombées sur l'enseignement-apprentissage des langues sur Internet : Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance (Dejean-Thicuir, 2008), Analyse d'activités collaboratives à distance dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage de la modélisation scientifique (Abert et Depover, 2013), etc. Ces recherches ont pour but de mieux analyser les particularités des échanges collaboratifs et leurs rôles dans la co-construction de savoirs et compétences communicatives en langue cible. Par exemple, au terme de sa recherche sur l'écriture collaborative en ligne, Ollivier (2016 : np) met en lumière les effets positifs du travail collaboratif : « *l'intérêt des contributions péritextuelles contextualisées pour atténuer, grâce à des actes flatteurs, les actes ressentis comme menaçant les faces que représentent les interventions dans l'espace du texte. L'analyse montre ainsi que la coélaboration d'objets est une activité résolument sociale qui demande, au-delà de la co-construction de savoirs, une forte gestion du pouvoir* ». À partir de ces apports théoriques de

l'approche, j'ai mené une recherche-formation visant à développer la compétence écrite au sein d'une communauté d'apprentissage en ligne.

3.4.1 L'exemple de l'écriture collaborative dans un cours de langue en ligne

Dans le cadre de mes travaux de recherche en ALMT, je me suis intéressé à analyser les spécificités ainsi que les répercussions de la collaboration dans l'enseignement-apprentissage des langues en ligne. C'est pourquoi, j'ai réalisé une recherche-formation adoptant les principes théoriques de la démarche collaborative dans les cours de langue sur Internet (Qotb, 2014). Il s'agit d'une formation du français des affaires à distance où les apprenants étaient amenés à collaborer pour réaliser les différentes tâches afin de développer les connaissances linguistiques et les compétences communicatives dans leur domaine de spécialité. Pour ce faire, j'ai eu recours à plusieurs outils de communication synchrone et asynchrone : forum d'échanges entre les apprenants, forum d'échanges avec le formateur, séances de clavardage hebdomadaires et conférences audio sur *Skype*. Il est à préciser que la langue maternelle des apprenants (arabe) était complètement exclue des échanges afin de mieux les exposer à la langue-cible. Ainsi, les apprenants étaient incités à collaborer au cours des différentes étapes de la réalisation des tâches demandées : discuter le plan de travail, échanger les idées, chercher de nouvelles ressources sur le web, proposer de l'aide à leurs pairs, partager les tâches, modifier et corriger les travaux de leurs pairs, etc. Pour mieux favoriser les échanges au sein de la communauté d'apprentissage, j'ai créé un espace collaboratif qui permettait aux apprenants d'y mettre au fur et à mesure leurs textes en cours de préparation tout en accédant aux travaux de leurs pairs. Cet apprentissage collaboratif a eu des effets positifs sur cette formation de langue dans la mesure où il a facilité la mutualisation et la circulation des informations au sein de la communauté d'apprentissage. Au cours de cette formation de langue, j'ai réalisé une expérience d'écriture collaborative en ligne qui consistait à amener les apprenants à travailler ensemble pour rédiger le même texte dans le but d'améliorer ses qualités informationnelle et linguistique.

Il me paraît nécessaire de mettre en lumière plusieurs travaux de recherche (Crook, 1994 ; Pea, 1994) qui ont souligné les effets positifs de l'environnement de travail collaboratif à distance dans la co-construction des connaissances. Dans ce contexte, je tiens à mettre l'accent aussi sur les travaux conduits par Sawaffar, Romano, Markley et Arens (1998) qui ont pointé les retombées positives de l'écriture collaborative sur un cours de langue en ligne. Sur la Toile, on trouve de plus en plus des outils qui permettent de mettre en place l'écriture

collaborative sur Internet comme *Zoho-Dos*²³, *Google Documents*²⁴, *Writeboard*²⁵, *Framapad*²⁶ et *SubEthaEdit*²⁷. Au niveau temporel, il s'avère important de distinguer deux types d'écriture collaborative en ligne : l'un est synchrone tandis que l'autre est asynchrone. Dans le cadre de cette expérience, j'ai invité les apprenants à mener une expérience d'écriture collaborative synchrone sur Internet en utilisant l'éditeur de *Google Documents* en raison de sa gratuité et sa simplicité notamment pour les apprenants qui avaient des compétences limitées en TIC. Dans un premier temps, ils se sont montrés réticents à mener cette expérience d'expression écrite d'autant que ils ne connaissaient pas les étapes à suivre pour le faire. C'est pourquoi, le formateur a pris l'initiative de les convaincre de l'utilité de cette activité en leur expliquant les démarches à suivre pour sa mise en place (avoir un compte sur *Google*, créer un document dans le *Google Documents*, inviter des personnes à collaborer en rentrant leurs adresses mail, etc.). Pour ce faire, le formateur a organisé une conférence audio sur *Skype* en vue de guider les apprenants au cours de différentes étapes de cette activité collaborative à distance.

Après cette séance de guidage, les apprenants ont réussi à rédiger ensemble un entretien d'embauche entre un directeur et un candidat dans le cadre d'une tâche consistant à ouvrir une branche d'entreprise à l'étranger. Pour mieux aider les apprenants dans cette démarche, le formateur a invité ses apprenants à se connecter sur le clavardage de *Skype* afin de leur proposer des corrections lexicales ou grammaticales lors de cette rédaction collaborative. Il est à noter que l'*Historique de Google Documents* a permis au formateur de suivre de près les interventions de chacun, ce qui a facilité le suivi de la participation des apprenants. Lors de l'analyse du texte réalisé, j'ai remarqué que les apprenants ont adopté le *co-writing* (Saunders, 1989) qui consiste à collaborer pour réaliser un texte unique. Pour sa part, le formateur a incité ses apprenants à mettre au fur et à mesure leurs productions écrites sur *l'Espace Collaboratif* afin qu'elles soient accessibles pour toute la communauté d'apprentissage en vue de mieux développer les interactions, permettant la mutualisation de connaissances, l'échange d'idées, le partage de tâches, etc. On verra, plus loin dans cette note de synthèse, comment les réseaux sociaux ont adopté les principes collaboratifs en facilitant la co-production des textes écrits sur Internet. C'est le cas, par exemple, du wiki qui est avant tout une activité

²³ <http://www.zoho.com/docs/>

²⁴ <https://docs.google.com/document/>

²⁵ <http://www.writeboards.com.au/>

²⁶ <http://framapad.org/>

²⁷ <http://www.codingmonkeys.de/subethaedit/>

collaborative favorisant le développement des compétences de la compréhension et de l'expression écrites en langue-cible.

Je me suis aussi intéressé aux spécificités discursives des échanges produits au sein d'une communauté collaborative d'apprentissage dans un cours de langue en ligne (Qotb, 2009). En fait, la communauté virtuelle d'apprentissage est considérée comme *une communauté de paroles* (Marccocia, 2002) qui partage un ensemble des normes langagières et interactionnelles. Pour sa part, Rakotonoelina (2002 : 189) souligne la notion de *communauté discursive* qui est définie comme « *un groupe d'acteurs qui partagent des pratiques sociales, une compréhension des genres de textes, des contextes sociaux et des événements de communication* ». Les membres de cette communauté se caractérisent par leur compétence discursive qui constitue « *la capacité de produire et d'interpréter des discours variés* » (Roulet, 1999 : 10). En analysant les échanges produits au sein d'une formation en ligne de FOS, j'ai mis en lumière la subjectivité du locuteur, l'oralité dans les échanges écrits, la temporalité des interactions et l'alternance codique. Certes, la formation s'est déroulée à distance mais ceci n'a pas empêché les membres de la communauté virtuelle d'« *affirmer leur subjectivité dans les différents échanges.* » (Qotb, 2009 : 16). De même, cette communauté a réussi à « *faire du face-à-face avec l'écrit* » pour reprendre les termes de Marccocia (2004), grâce à l'utilisation de certains procédés (émoticons, lettres capitales, ponctuation expressive, etc.). L'analyse discursive a souligné également la présence de trois temporalités : temporalité synchrone (sur *Skype*), temporalité quasi-synchrone (sur le clavardage) et temporalité différée (les forums). À cela s'ajoute la présence de « *polylogue* », notamment dans le cadre des forums d'échange, qui a favorisé un dynamisme discursif collectif au sein de la communauté d'apprentissage. Cette étude discursive a souligné les différents procédés adoptés par les utilisateurs en vue de donner une certaine dimension orale dans leurs échanges écrits tout en affirmant leur identité numérique dans les interactions produites au sein de la communauté virtuelle.

4. Des tâches et des scénarios pour enseigner/apprendre une langue en ligne

En fait, l'étude des interactions humaines n'a fait que préparer le terrain de recherche à l'émergence de nouvelles problématiques qui ont contribué au développement épistémologique de l'ALMT. Dans ce contexte, il me semble nécessaire de mettre en exergue les notions de tâche et de scénario qui ont marqué mes activités de recherche en ALMT.

4.1 La perspective actionnelle et la notion de tâche en didactique des langues

La perspective actionnelle (PA) trouve ses origines au 19^{ème} siècle où le philosophe américain John Dewey (1859-1952) a lancé le principe « *Learning by doing* » (apprendre en faisant). Selon ce chercheur américain, l'éducation est avant tout un processus social : « *Toute éducation implique ainsi un double facteur social : l'expérience sociale diffuse et le processus social de transmission que représentent en général la famille, les maîtres et tous les intermédiaires fortuits* » (Dewey, 1968 : 24). Cette approche constitue le point de départ de la *pédagogie active*, appelée aussi *la pédagogie du projet* (Meirieu, 1989 ; David *et al.*, 1991 ; Harmin et Merrill, 1994 ; Mucchielli, 2008). Au début du 21^{ème} siècle, l'approche actionnelle occupe le devant de la scène de l'enseignement-apprentissage des langues : « *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* » (CECR, 2001 : 15). Dès lors, la langue est conçue comme un moyen d'action sociale en vue d'agir dans des situations authentiques de la vie quotidienne. Cette vision est également adoptée par Puren (1997 : 24) qui considère la langue comme un moyen d'« *entre-prendre* ». Ainsi, dans les cours de langue, le projet pédagogique a pour but d'aboutir à une réalisation pratique dans la vie réelle (journal écrit, guide touristique, brochure d'une ville, publicité, etc.). À partir de là, l'approche actionnelle a pour objectif de « *préparer les apprenants à faire face à des situations réelles tout en les mettant en contact avec leur contexte social* » (Qotb, 2010 : 198). Il s'avère important de reconnaître que la perspective actionnelle n'est pas assez détaillée dans le CECR (Springer, 2009 : 28 ; Frath, 2008 : 15). C'est pourquoi, plusieurs didacticiens se sont penchés à étudier les nombreuses dimensions de la Perspective Actionnelle (retombées en DDL, rôles des apprenants, discours professionnel, etc.).

Les travaux de recherche ont accordé une importance particulière à étudier la notion de tâche qui occupe une place centrale en DDL dans la mesure où elle constitue le noyau dur de cette approche didactique. Selon Doughty et Long (2003 : 52), la tâche constitue « *the unit of analysis* ». Quant à Puren (2006a : 39), il met en relief les relations étroites entre la tâche et l'agir social : « *il se trouve que la tâche d'apprentissage de référence a toujours été conçue dans une relation d'homologie maximale avec cet agir social. En d'autres termes, on a toujours privilégié en classe le type de tâche qui correspondait le mieux au type d'action auquel on préparait les élèves* ». De son côté, Coste (2009 : 15) propose la définition suivante

qui prend en compte les différentes dimensions de la tâche dans la vie quotidienne : « *la notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur Internet, jouer au loto)* ».

Dans le contexte didactique, il semble important de souligner la distinction entre l'exercice et la tâche opérée par la psychologie cognitive liée en grande partie à la didactique. À cet égard, Foucher (2010 : 72) s'intéresse à noter que : « *La tâche relève du prescriptif didactique, l'activité relève de l'apprentissage, les deux étant en relation : l'apprenant fait des activités pour remplir la tâche et on espère que cela conduira à un apprentissage* ». La distinction entre les deux notions n'est pas assez évidente d'autant plus que certains didacticiens avaient tendance à définir l'exercice comme « *tâche langagière ponctuelle à caractères répétitif, contraint et métalinguistique marqués, tâche demandée par le professeur aux étudiants et évaluée par lui* » (Besse et Porquier, 1984 : 121). Des années plus tard, Coste (2009 : 17) va dans le même sens en précisant que : « *tout « exercice » entrant dans une séquence d'enseignement est à considérer comme une tâche (dans la mesure où il y a consigne éventuelle, objectif, résultats observable et évaluable)* ». Pour ma part, je pense que la tâche est plus globale par rapport à l'exercice d'autant plus qu'elle « *fournit un cadre à l'activité d'apprentissage* ». (Guichon, 2006 : 54). D'où la position centrale de la tâche dans le scénario pédagogique comme l'affirme (Springer, 2009 : 28) « *la tâche, cela a été dit et redit, est l'élément principal de l'édifice* ».

Dans le monde anglo-saxon, beaucoup de travaux se sont intéressés à mettre en lumière l'importance de la notion de tâche dans les milieux éducatifs. C'est le cas de Nunan (2006 : 13) qui souligne que : « *the concept of 'task' has become an important element in syllabus design, classroom teaching and learner assessment, although teachers brought up in tradition methods still struggle with the concept* ». Le même chercheur américain (1989 : 19) s'est attaché à définir la notion de tâche ainsi : « *Task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form* ». Selon cette définition, la tâche crée le contexte social qui permet aux apprenants d'utiliser la langue cible dans des situations réelles grâce aux interactions avec leurs pairs. Dans l'enseignement-apprentissage des langues, il s'avère important de prendre en considération trois dimensions de la tâche : le sens attribué, le caractère pragmatique et le résultat visé. C'est d'ailleurs la vision adoptée par Bygate, Shekan et Swain (2001 : 12) qui soulignent : « *A task is a focused,*

well-defined activity, relatable to learner choice or to learning processes, which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective ». Dans le cadre de l'approche actionnelle, l'apprenant est amené à mobiliser ses aptitudes langagières (comprendre le contexte de communication, reformuler, discuter, lire, parler, etc.), permettant d'avoir des productions langagières intermédiaires (discussion, reformulation, sélection d'idées, plan de rédaction, etc.). Concernant le résultat de la tâche, il est souvent langagier comme le soulignent certains didacticiens à l'instar de Guichon (2006 : 54) : « *une tâche débouche sur un output (un produit langagier) clairement défini* ». Mais le résultat pourrait aussi être d'autre nature (Foucher, 2010 : 74) dans la mesure où l'apprenant est capable de réaliser certains produits (ex : une carte, un itinéraire, etc.) à partir de la compréhension (orale ou écrite) ou l'interaction avec d'autres locuteurs.

4.1.1 Les spécificités de la tâche

Dans le cadre de cette note de synthèse, il me semble indispensable de mettre en lumière certaines caractéristiques de la tâche qui ont un impact important sur l'enseignement-apprentissage des langues. Pour sa part, Ellis (2003 : 9-10) s'est intéressé à mettre en lumière six paramètres facilitant la compréhension de nombreuses dimensions de la tâche :

- « *A task is a workplan.* » ;
- « *A task involves a primary focus on meaning.* » ;
- « *A task involves real-world processes of language use.* » ;
- « *A task can involve any of the four language skills.* » ;
- « *A task engages cognitive processes.* » ;
- « *A task has a clearly defined communicative outcome.* »

Ces paramètres permettent d'avoir une conception globale de la tâche qui est essentiellement déterminée selon la compétence de communication visée (compréhension orale/écrite, expression orale/écrite, etc.) et ses différentes composantes (linguistique, discursive, sociolinguistique, etc.). Pour aider l'apprenant à réaliser la tâche en question, le cadre enseignant a souvent tendance à fournir certaines données (langagières ou non) qui constituent *l'input*. Il est également nécessaire de souligner les conditions dans lesquelles se déroule la réalisation de la tâche. Ainsi, Foucher (2010 : 75) se pose les questions suivantes sur l'accès aux ressources disponibles et sur leur nature : « *les apprenants ont-ils accès à toutes les données ? En même temps ? Ont-ils des données différentes ? Langagières pour certains, visuelles pour d'autres, par exemple ?* ». Notons aussi les modalités adoptées pour réaliser la tâche demandée (démarches individuelle, collaborative, échanges entre les pairs, calendrier proposé, etc.). Quant à *l'output*, il concerne le résultat attendu ou le produit final

qui doit être spécifié selon Ellis. Certes, il est parfois difficile de prévoir tous les processus mis à l'œuvre mais il est quand même possible d'anticiper certaines manifestations langagières (ibid) : poser des questions, demander une clarification sémantique, demander de l'aide, échanger des idées au sein de la communauté d'apprentissage, etc.

Certains chercheurs se sont intéressés à catégoriser les tâches selon leur objectif visé d'autant plus que celles-ci sont considérées, selon eux, comme « *un but à atteindre dans l'environnement donné au moyen d'actions (physiques) ou d'opérations (mentales) à l'aide ou non d'outils* » (Tricot et Golanski, 2002 : np). Dans le cadre de ce type de tâche, les apprenants ont pour objectif de trouver une résolution de problèmes à états finis (présence d'une solution) et à états non finis (incertitude d'avoir une solution). On constate également que d'autres chercheurs ont tendance à classer les tâches en accordant la priorité à l'utilisateur et ses stratégies. Par exemple, dans le domaine de la recherche d'information, Bernstein (1993, cité par Tricot et Golanski, 2002) distingue trois types de tâches : *mining* (extraction d'information), *manufacturing* (utilisation des informations pour la conception d'un document) et *farming* (recherche d'informations est une activité à la fois continue et collaborative pour réaliser de nombreux buts). Sur le plan fonctionnel, Tricot et Nanard (1998 : 3) mettent en exergue la différence entre *la tâche objective* ou *prescrite* par l'enseignant et *la tâche effective* réalisée par l'apprenant. Les mêmes auteurs (ibid : 11) précisent : « *pour les tâches les plus simples, la différence entre la description rationnelle et l'activité effective est négligeable. Mais dès qu'une tâche est un peu complexe, la différence est considérable* ». Cette distinction a incité les milieux didactiques à conduire de nombreux travaux sur la notion de tâche en vue de mieux comprendre ses différents types. La diversité des classifications adoptées est due essentiellement au fait qu'elles sont fondées sur des critères appartenant à des contextes variés.

Pour leur part, les auteurs du CECR (2001 : 153) mettent en lumière trois catégories de tâches auxquelles participe l'apprenant de langue : *les tâches « cibles », « de répétition » ou « proches de la vie réelle, les tâches de communication pédagogique et les tâches de pré-communication pédagogique*. Cette catégorisation s'intéresse à souligner « *la dichotomie « classique » authenticité du monde réel/inauthenticité de la situation pédagogique* » (Foucher, 2010 : 77). On trouve également la même catégorisation adoptée par Nunan (2004 : 1-2) qui fait la distinction entre « *real-world tasks* » et « *pedagogical tasks* » en précisant : « *I will draw a basic distinction between what I will call real-world or target tasks, and pedagogical tasks : target tasks, as the name implies, refer to uses of languages in the world*

beyond the classroom, pedagogical tasks are those that occur in the classroom.». Pour sa part, Foucher (2010 : 77) conteste le caractère « *authentique* » des tâches dans les cours de langue : « *Dès lors que l'on se situe en contexte pédagogique, les tâches sont forcément pédagogiques et ont toutes le même objectif général, l'apprentissage de la langue étrangère*». À vrai dire, les tâches réalisées dans les cours de langue ont forcément une dimension pédagogique, mais l'intégration du numérique a permis de mettre les activités didactiques de l'apprenant en contact avec la vie réelle. À cet égard, je me réfère aux travaux conduits par Ollivier (2007, 2012), Mangenot et Penilla (2009) et Ollivier et Puren (2011). Dans ce contexte, Ollivier (2012 : 6) souligne l'importance de la tâche de développer l'interaction sociale dans les cours de langue : « *Si toute communication - comprise comme action - et toute action en général est fondamentalement interactionnelle et effectuée sous contrainte relationnelle, la didactique des langues se doit de tenir compte de cette donnée et de proposer aux apprenants des tâches à effectuer au sein d'interactions sociales clairement définies au risque sinon d'en fausser la réalisation* ». Dès lors, Ollivier (2014 : np) met en relief *l'approche socio-interactionnelle* qui consiste à apprendre une langue donnée dans un contexte à la fois social et interactif. Pour ce faire, il propose *des tâches ancrées dans la vie réelle* permettant aux apprenants de « *participer à la construction de sites participatifs ou de s'engager dans des échanges avec des internautes sur des sites dédiés à des thématiques spécifiques. La tâche est donc définie par le contrat social du site et non par l'enseignant qui ne fera que proposer de participer aux activités du site. Elle se déroule sur un site qui n'est pas la propriété de l'enseignant, mais qui s'adresse à tous les internautes potentiellement intéressés* ». En réalité, plusieurs travaux de recherche (Black, 2005, 2006, 2008 ; Kramsch, A'Ness et Lam, 2000 ; Ollivier, 2009 ; Pasfield-Neofitou, 2011 ; Sykes, Oskoz et Thorne, 2008 ; Yi, 2007, 2008) ont souligné les bienfaits des sites participatifs (wiki, forum, blog, etc.) dans l'enseignement-apprentissage des langues, notamment la forte exposition à la langue, l'observation d'échanges entre natifs et le réinvestissement des acquis linguistiques et communicatifs dans les pratiques personnelles. Ollivier (2014 : np) met l'accent sur d'autres avantages des sites participatifs qui permettent aux apprenants de « *jouer avec leur(s) identité(s) en langue étrangère, de gagner en confiance quant à leurs capacités linguistiques ainsi que de développer des stratégies métacognitives et des compétences en langue notamment dans la variété utilisée sur ces sites* ». Dans ce contexte, il me semble important de noter que les sites participatifs ont le mérite de favoriser l'engagement interactionnel chez les apprenants tout en développant l'utilisation sociale de la langue-cible (Sykes *et al.*, 2008).

Je développerai plus loin dans cette partie de ma note de synthèse les apports du web social dans la classe de langue.

Pour sa part, Guichon (2006 : 54) met l'accent sur la différence entre *les macro-tâches* et *les micro-tâches* dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. « *Nous proposons de distinguer « les micro-tâches » qui consistent à faire travailler certains aspects précis de la langue et la « macro-tâche » qui correspond à un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter de l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral* ». En fait, la macro-tâche correspond à une tâche globale sans visée linguistique bien précise. Elle peut être également définie comme « *un ensemble d'actions réalistes conduisant à une production langagière non limitée à l'univers scolaire* » (Demaizière et Narcy-Combes, 2005 : 50) ou encore comme « *un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral* » (Guichon, 2006 : 54). Pour le même chercheur (ibid : 79), la notion de micro-tâche est conçue comme « *une unité de pratique cognitive centrée sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel* » visant à développer un aspect particulier en langue cible chez les apprenants. À partir de cette catégorisation, Guichon (2011a : 120) a élaboré *l'approche par tâche* qui met l'accent principalement sur les éléments à traiter et le type de production langagière visée. Dans le cadre de l'apprentissage des langues, chaque macro-tâche représente un projet global qui comprend des micro-tâches dont la réalisation successive permet d'atteindre les objectifs visés (linguistique, notionnel, culturel, etc.). Ainsi, les apprenants sont amenés à développer non seulement leur production (orale/écrite) en L2 mais ils sont également en mesure de se constituer un bagage langagier qui prend en considération les paramètres socioculturels et discursifs liés aux compétences de communication visées. Dans ce contexte, il est nécessaire de distinguer les tâches « *attirant intentionnellement l'attention de l'apprenant sur une forme spécifique, des macro-tâches, qui sont inclusives et confrontent l'apprenant incidemment à des aspects particuliers de la langue en même temps qu'il est en train de résoudre un problème plus général* » (Guichon, 2004 : 54). Quant à Nissen (2011), elle s'est attachée à mettre en relief une autre catégorie de tâches, il s'agit de « *mono-tâches* » qui « *sont des tâches uniques mais toujours complexes, c'est-à-dire nécessitant des étapes ou sous-tâches* ». Ainsi, cette catégorie de tâche correspond à la macro-tâche adoptée par Guichon (2007). De son côté, Bérard (2009 : 41-42) propose quatre catégories de tâches croisées avec les aptitudes et les objectifs communicatifs visés (écouter, parler, lire, écrire, etc.) : tâches de base, tâches

de conceptualisation, tâches de modification et tâches discursives. L'analyse de ces catégories permet de comprendre qu'il s'agit des capacités opératoires d'ordre cognitif regroupées sous la forme de ces quatre tâches. Les tâches de base concernent les mécanismes de haut niveau (comprendre, anticiper, répondre, sélectionner, identifier, etc.). Concernant les tâches de conceptualisation et de modification, elles correspondent plutôt à des méthodes liées à la mise en œuvre concrète des principes méthodologiques. Quant aux tâches discursives, elles renvoient à la compétence pragmatique discursive qui constitue une des composantes de la compétence de communication. Ainsi, l'apprenant est en mesure de dépasser les contraintes traditionnelles de la classe de langue (temps, espace, rôles prédéfinis, etc.) en agissant en tant qu'utilisateur de la langue-cible dans des situations de communication réelles notamment sur les réseaux sociaux (forums, *Wikipédia*, etc.). Celles-ci contribuent à favoriser l'engagement, l'implication et la motivation des apprenants qui s'intéressent à améliorer la forme et le contenu de leur produit final réalisé pour des destinataires réels.

4.1.2 L'exemple de la tâche dans un cours de FOS en ligne

Dans le cadre de ma recherche sur l'enseignement-apprentissage du FOS, la présence des tâches authentiques du monde des affaires s'est avérée efficace dans la mesure où elles ont permis aux apprenants d'agir dans leur domaine professionnel (Qotb, 2011). Dans ce contexte, il est indispensable de mettre en relief les *Tâches Authentiques à Orientation Scientifiques* (TAOS) (Perrichon, 2008) visant à enseigner le français comme langue d'action professionnelle. Ces tâches sont essentiellement orientées vers la réalité sociale qui détermine leurs différentes dimensions (objectifs, démarches, rôles de différents acteurs, etc.). En effet, les TAOS se réalisent dans trois zones principales : « *Nous proposons d'appeler « zone privative », celle où la personne travaille à huis-clos, sans interactions en face à face, ni échanges téléphoniques ; nous proposons ensuite de parler de « zone collaborative » pour tout ce qui concerne les échanges entre collègues, et la part de travail entre professionnels ; enfin on parlera de « zone client » pour les interactions de services, en présence ou « médiées » par ordinateur, téléphone, etc.* » (Mourlhon-Dallies, 2006 : 25). Ces trois zones déterminent les différents contextes d'interactions permettant à l'apprenant d'être mieux exposé à la langue-cible.

À partir des apports de la tâche dans l'enseignement-apprentissage des langues, j'ai analysé le rôle de la tâche dans une formation de langue en ligne (Qotb, 2011) adressée à un groupe de dix apprenants égyptiens inscrits en Master d'économie à la faculté du commerce à l'Université d'Alexandrie. Ayant le niveau de B1 selon le CECR (2001), ces apprenants

cherchaient à développer leurs compétences linguistiques et communicatives en français des affaires : lire des revues spécialisées, discuter avec leurs homologues sur des thèmes spécialisés (bourse, investissement étranger, croissance économique, etc.), mener des négociations commerciales, préparer des études de faisabilité, etc. Face à ces besoins, j'ai élaboré une formation de français des affaires en ligne de trois mois basée sur trois TAOS principales : créer une entreprise, lancer un nouveau produit sur le marché et ouvrir une succursale de l'entreprise à l'étranger. En fait, ces trois tâches correspondent à la macro-tâche adoptée par Guichon (2007) dans la mesure elles constituaient le cadre général dans lequel les apprenants étaient amenés à réaliser des micro-tâches : lire les ressources disponibles, chercher d'autres informations sur la Toile, échanger les idées avec leurs pairs, etc. Pour aider les apprenants dans cette formation actionnelle, le formateur a mis à leur disposition certaines ressources relatives aux différentes tâches proposées. Par exemple, dans le cadre de la tâche concernant la création d'une entreprise, les apprenants avaient la possibilité de consulter les documents suivants disponibles sur l'espace éducatif en ligne : un guide sur la création des entreprises, un document sur la structure de l'entreprise, un dictionnaire du français des affaires en ligne et plusieurs sites internet intéressés à la tâche demandée. Au terme de nombreux échanges au sein de la communauté d'apprentissage, les quatre groupes ont réussi à présenter les dossiers comprenant les étapes et les documents liés aux entreprises suivantes : *Air Aile* (transport aérien), *Fritos* (Fabrication des chips), *Drôle Bébé* (Fabrication de poupées) et *Microtech* (création de logiciels). Après les étapes de la lecture des ressources disponibles et de l'échange des idées, les membres de chaque groupe ont commencé la rédaction des tâches demandées.

Lors de l'évaluation de la performance des apprenants dans les trois tâches proposées, le formateur a pris en compte les critères suivants : structure des travaux réalisés, qualité informationnelle du contenu, différents aspects linguistiques (lexique, grammaire, etc.) et participation des apprenants dans les espaces d'échanges (forum, clavardage, etc.). Cette formation s'est avérée efficace pour plusieurs raisons. « *Elle a permis aux apprenants de devenir des acteurs sociaux capables d'agir dans leur domaine professionnel. Ensuite, elle a mis les apprenants en contact direct avec leur domaine de spécialité* » (Qotb, 2011 : 10). De même, l'apprentissage par tâche a aidé à mieux répondre aux besoins notionnel, linguistique et communicatif exprimés par les apprenants avant la formation. À cet égard, je partage la vision scientifique d'Ollivier (2014 : np) qui vante les bienfaits des *tâches ancrées dans la vie réelle* : « *C'est en élargissant ainsi le spectre de la tâche que l'on donnera à l'apprenant la possibilité*

de mieux construire de réelles compétences actionnelles et communicatives et de devenir, dès l'apprentissage, un usager de la langue et un acteur social à part entière ». Pour évaluer la performance des apprenants lors de différentes tâches proposées, je me suis intéressé à la notion d'évaluation des compétences dans les cours de langue médiatisés par les TIC. Cette démarche consiste à « *recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ* » (Cuq, 2003 : 435). Dans cette formation de langue en ligne, j'ai analysé plusieurs types d'évaluation : évaluation sommative des travaux collaboratifs, évaluation formative des textes produits dans les forums et évaluation automatique des exercices interactifs. Pour chaque type d'évaluation, des critères ont été mis en place pour déterminer le niveau atteint par chaque apprenant dans l'activité proposée. Par exemple, les critères de l'évaluation sommative des travaux collaboratifs concernent « *la qualité du devoir fourni, son organisation, sa qualité linguistique (lexique, syntaxe, orthographe, etc.), sa présentation et dans quelle mesure réalise-t-il la tâche collaborative demandée ?* » (Qotb, 2009 : 3). Mon étude sur l'évaluation a pris également en compte l'évaluation participative qui gagne de plus en plus du terrain dans les formations à distance (Jacob, Ouvrard et Bélenger, 2010 : 5). Ce type d'évaluation a le mérite de permettre aux différents acteurs impliqués (concepteur, enseignant et apprenants) d'avoir une vision globale de la formation proposée en vue d'améliorer son contenu et ses activités. Ma recherche sur l'évaluation a souligné le fait que l'évaluation participative a un impact positif sur le déroulement de la formation dans la mesure où elle vise à responsabiliser les apprenants qui s'expriment sur la formation proposée. Ce type d'évaluation a tendance à être omniprésent dans les milieux éducatifs grâce aux réseaux sociaux qui permettent aux apprenants d'évaluer les travaux de leurs pairs (critique, propositions, conseils, etc.), élaborant ainsi un regard réflexif collectif au sein de la communauté d'apprentissage. La problématique de la tâche est désormais incontournable en ALMT dans la mesure où l'apprenant a tendance à réaliser des activités authentiques issues de la vie réelle. Cette importance particulière accordée à la notion de tâche a orienté l'intérêt des chercheurs à s'intéresser à celle de scénario qui est devenu indispensable dans la mise en place et le déroulement des tâches dans les cours de langue en ligne.

4.2 La notion de scénario en DDL

Pour Roche et Taranger (2001 : np), le terme « *scénario* » est « *emprunté à l'italien, désigne le récit verbal qui correspond à un film : ce que le film raconte avec des images et des sons, le scénario le raconte avec des mots* ». Selon le *Petit Robert* (2009), le verbe « *scénariser* »

consiste à « *introduire un scénario dans une production audiovisuelle* ». Dans les milieux éducatifs, la notion de scénario prend un sens particulier, celui de proposer une description détaillée du déroulement d'une formation donnée. Ainsi, le scénario constitue le cadre général qui a pour but de déterminer les différentes composantes de l'apprentissage (objectifs, tâches, etc.). « *Les scénarios d'usage décrivent étape après étape le déroulement de l'activité en classe en indiquant pour chacune de ces étapes, la situation, la tâche à réaliser, sa durée, l'acteur qui la réalise et les outils et supports nécessaires* » (Guin et Trouche, 2004 : 90). Quant à Bibeau (2000 : np), il s'intéresse à mettre en lumière la définition du scénario pédagogique en ligne qui prend en compte les objectifs visés, les modalités adoptées, les activités élaborées et les ressources disponibles : « *Un scénario pédagogique présente une démarche visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques et l'acquisition de compétences générales ou spécifiques reliées à un ou plusieurs domaines de vie selon les modalités et les spécifications des nouveaux programmes d'études* ». Dans le cadre de mes recherches sur l'enseignement-apprentissage des langues en ligne, j'ai déjà proposé la définition suivante du scénario pédagogique (Qotb, 2012 : 33) : « *un scénario pédagogique d'un cours de langue en ligne est la description détaillée du public-cible, du niveau de langue à atteindre (A1, A2, B1, etc.), des objectifs visés (linguistique, communicatif, notionnel), de la méthodologie adoptée (traditionnelle, communicative, actionnelle, etc.), des rôles de différents acteurs (concepteur, formateur, tuteur, apprenants, etc.), des activités proposées, des ressources disponibles, du dispositif mis en ligne et des modes d'évaluation utilisés* ». Cette définition a le mérite d'être centrée sur les cours de langue en ligne tout en prenant en compte ses différentes dimensions (objectifs, méthodologie, acteurs, dispositif numérique, etc.).

Dans ce contexte, il s'avère important de mettre l'accent sur la notion de scénarisation qui constitue le processus qui permet de « *découper les savoirs en unités, de les relier pour faire sens, puis de construire une médiation visant à faciliter l'acquisition des connaissances* » (Henri *et al.*, 2007 : 17). Dans le domaine de la didactique des langues, il s'agit de segmenter le contenu ou les compétences visées en plusieurs étapes successives permettant d'atteindre les objectifs langagiers, communicatifs et culturels escomptés. À cet égard, les auteurs du CECR (2001 : 23) se sont attachés à souligner l'importance de découper la maîtrise de la langue en six niveaux adoptés dans la plupart des centres de formation : *le Niveau Introductif (A1), le Niveau Intermédiaire (A2), le Niveau Seuil (B1), le Niveau Avancé (B2), le Niveau Autonome (C1) et la Maîtrise (C2)*. L'importance de la notion de scénario m'a amené à me pencher sur l'étude de ses différents types suivis dans les milieux didactiques. La prise en

compte de ces nombreux scénarios a une finalité pragmatique qui consiste à aider les acteurs concernés (formateur, tuteur, etc.) à adopter le scénario adéquat au contexte de formation choisi.

4.2.1 Types et spécificités du scénario en DDL

Dans un premier temps, je souligne la présence de deux types de scénarios principaux dans un cours de langue en ligne (Qotb, 2012). D'une part, *le macro-scénario* porte sur la description générale de l'ensemble de formation visant à faire acquérir aux apprenants des savoirs et des compétences dans un domaine donné. Ce type de scénario a pour but de déterminer les éléments suivants : objectifs globaux, caractéristiques des apprenants, tâches proposées, compétences visées, durée globale, rôles des acteurs, approche pédagogique, dispositif prévu et mode d'évaluation. En fait, le macro-scénario correspond au scénario pédagogique adopté par Nissen (2011 : np) qui précise : « *Lorsqu'il y a plusieurs tâches, c'est la situation qui détermine la logique avec laquelle les tâches s'enchaînent dans le scénario* ». Le schéma suivant donne une vision globale du scénario qui regroupe plusieurs tâches qui prend en compte les différents facteurs (ressources, aides, interactions, etc.) :

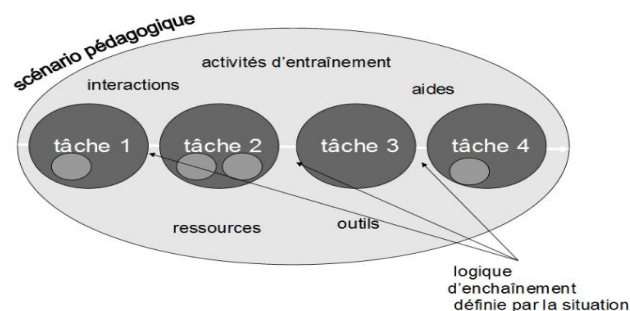


Figure 25 : L'enchaînement de tâches scénarisées au sein du scénario pédagogique (Nissen, 2011: np)

Quant au micro-scénario, il a pour objectif de donner une présentation détaillée d'une séance de formation donnée. Il permet au concepteur-scénariste de planifier une partie ou une séquence de la formation. Ainsi, une formation de langue en ligne peut regrouper plusieurs macro-scénarios dont chacun comprend à son tour de nombreux micro-scénarios comme le montre le schéma suivant :

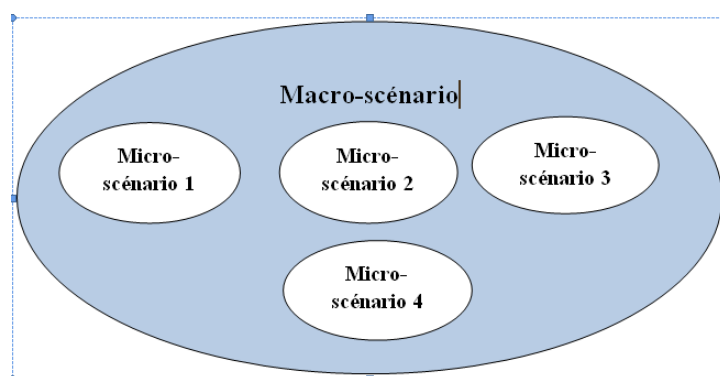


Figure 26 : La relation entre macro-scénario et micro-scénario dans un cours de langue (Qotb, 2012 : 38)

Il me semble nécessaire de prendre en compte également les trois types de scénarios soulignés par Foucher (2010 : 81). Le premier concerne *le scénario de navigation* qui porte sur les parcours possibles de l'apprenant dans le dispositif ou l'environnement d'apprentissage. Quant au second, il s'agit du *scénario pédagogique* qui reçoit plusieurs définitions dans les milieux didactiques. Selon *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003 : 219), le scénario pédagogique renvoie plutôt à une technique de classe (jeu de rôle). D'après Mangenot et Louveau (2006 : 42-43), ce type de scénario peut avoir trois acceptions principales. La première concerne la planification précise du déroulement d'un ensemble de tâches (fermées ou ouvertes). C'est d'ailleurs la vision adoptée par Peraya et Deschryver (2001 : 10) qui notent : « *C'est la manière dont les différentes séquences de l'apprentissage se structurent. Il s'agit de répondre aux questions de qui fait quoi, quand, avec quels outils et pour quels résultats* ». Concernant la deuxième acception, le scénario pédagogique est conçu comme la simulation du monde permettant à l'apprenant de jouer son rôle dans une situation imaginée liée à la vie réelle. Springer (2004 : 41) va dans ce sens en mettant en lumière les rapports entre le scénario pédagogique et le cadre situationnel de l'apprentissage : « [...] *un scénario représente un cadre situationnel permettant « une intégration plausible et motivante » des capacités mises en œuvre dans une véritable interaction. Le candidat a une mission à remplir, il doit simuler un rôle, choisir un plan de communication pour parvenir à son but, dévoilant ainsi l'état de sa compétence à un moment donné, révélant, à travers les choix de stratégies et de ressources, la dynamique acquisitionnelle qui est la sienne* ». Quant à Guichon (2006 : 69), il approuve cette vision scientifique du scénario qui facilite la mise en place d'« *un contexte réaliste* », favorisant la compréhension et la production du langage. Enfin, le scénario pédagogique peut être défini comme « *un jeu de rôle où l'apprenant endosse un rôle fictif dans une situation fictive* » (Foucher, 2010 : 83). Plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'élaboration des critères

relatifs au scénario pédagogique. Dans le cadre de leur modèle conceptuel sur les scénarios d'apprentissage, Pernin et Lejeune (2004) mettent l'accent sur des critères liés aux différents types de scénarios : *finalité* (scénario prédictif/scénario descriptif) ; *granularité* (scénario de déroulement d'activités/scénario d'enchaînement d'activités/scénario de structuration pédagogique) ; *degré de contrainte* (scénario ouvert/scénario contraint) ; *degré de personnalisation* (scénario générique/scénario adaptatif) ; *degré de formalisation* (scénario informel/scénario formalisé/scénario automatisable) et *degré de réification* (scénario abstrait/scénario contextualisé). Dans le cadre de mes travaux de recherche en DDL, j'ai consacré une étude à traiter la problématique de scénario dans les formations de langue à distance. Intitulé *La scénarisation des cours de langue en ligne* (Qotb, 2012), cet ouvrage a tenté d'analyser les différentes dimensions de la notion de scénario, particulièrement dans l'enseignement-apprentissage des langues en ligne. Dans un premier temps, j'ai mis en relief les spécificités suivantes du scénario pédagogique en ligne (ibid : 38-41) :

- *La cohérence* : un scénario de formation devrait suivre un fil conducteur tout au long de ses nombreuses étapes. Dans ce contexte, je distingue quatre types de cohérence : *cohérence thématique* (traiter un thème principal qui pourrait regrouper des sous-thèmes), *cohérence communicative* (accorder la priorité aux compétences de communication visées par les apprenants), *cohérence méthodologique* (adopter l'approche pédagogique permettant de réaliser les objectifs escomptés) et *cohérence technique* (sélectionner le dispositif convenable en relation avec les tâches proposées) ;
- *La gradualité* : il s'agit d'avancer dans l'apprentissage de manière progressive (du facile au difficile, du simple au complexe, etc.) pour que les apprenants soient capables de suivre la formation proposée ;
- *La réalisabilité* : il est nécessaire d'élaborer des scénarios pédagogiques réalisables qui prennent en compte la réalité du contexte dans lequel se déroulera la formation de langue : compétences des enseignants, spécificités des apprenants, durée, dispositif numérique adopté, ressources disponibles, etc. ;
- *L'adaptabilité* : le concepteur pourrait laisser aux différents acteurs (enseignants, tuteur et apprenants) une marge de liberté, leur permettant de faire certaines modifications en vue de mettre en place le scénario adopté ;

- *La clarté des objectifs et des rôles des acteurs* : il s'agit d'indiquer clairement les objectifs visés et les rôles des participants avant le début de la formation.

À partir de l'analyse de plusieurs supports de langue (manuels, CD, sites, etc.), j'ai élaboré une typologie qui regroupe les scénarios pédagogiques suivants (ibid : 43-47) :

- *Le scénario institutionnel* : certains centres de formation imposent à leurs enseignants et leurs apprenants de suivre un scénario pédagogique sans avoir la possibilité de s'exprimer ni sur les modalités d'apprentissage, ni sur le contenu de cours, ni sur les ressources disponibles, etc. L'inconvénient de ce scénario consiste à ne pas prendre en considération les besoins langagiers et communicatifs des apprenants. Ainsi, ces derniers se montrent souvent peu motivés vis-à-vis de la formation proposée ;

- *Le scénario participatif* : il s'agit de permettre aux différents acteurs (formateurs, concepteurs, tuteurs, apprenants, etc.) de participer à l'élaboration du scénario en exprimant leurs points de vue sur les objectifs visés, les compétences à développer, l'approche à adopter, etc. Dans ce contexte, le concepteur-scénariste joue le rôle de coordinateur qui pourrait avoir recours à plusieurs outils facilitant la collecte de données : entretiens, grilles d'analyse, questionnaires, etc.

- *Le scénario évolutif* : il a pour fonction de tenir compte de nombreuses évolutions survenues (nouveaux besoins, thèmes imprévus, etc.) qui pourraient amener les acteurs impliqués à faire les modifications nécessaires afin de s'adapter aux nouveaux changements ;

- *Le scénario thématique* : les différentes composantes de ce scénario (contenu, activités, ressources, etc.) sont consacrées à traiter un thème bien précis. Ainsi, le thème choisi constitue le fil conducteur qui relie les différentes activités les unes aux autres. On constate que le macro-scénario correspond au thème principal tandis que les micros-scénarios visent à développer les sous-thèmes. C'est le cas par exemple du thème principal (macro-scénario) *voyager en France* qui incite les apprenants à s'intéresser à des sous-thèmes (préparer son voyage, réserver sa chambre, planifier son séjour, etc.) ;

- *Le scénario improvisé* : il s'agit de mener une formation de langue sans aucune planification préalable, notamment l'absence d'objectifs visés, d'approche pédagogique et de modes d'évaluation : « *L'absence d'un scénario perturberait la formation suivie parce que cela pourrait aboutir, d'une part, à des malentendus entre le formateur et le tuteur, et d'autre part, à des conflits entre les apprenants.* » (ibid) ;

- *Le scénario linéaire/fermé* : à l'encontre du scénario évolutif, ce scénario consiste à suivre des étapes pré-déterminées par le concepteur. Ainsi, l'enseignant et le tuteur sont dans l'obligation de suivre les différentes étapes proposées par le scénario marqué par sa forte structuration.

Dans l'enseignement-apprentissage des cours en ligne, on constate la présence de certains scénarios qui sont à la fois institutionnels et linéaires où les enseignants et les apprenants suivent des étapes successives quels que soient leurs besoins langagiers et communicatifs et l'évolution de la formation. À partir de mes expériences menées en formation de langue à distance, j'opte plutôt pour le scénario participatif qui a le mérite de prendre en considération les points de vue des différents acteurs, notamment les besoins (notionnels, linguistiques, communicatifs et culturels) qui devraient être au centre de toute activité d'apprentissage en ALMT.

Dans le cadre de mes recherches sur la scénarisation des cours de langue en ligne, je me suis aussi intéressé à la notion de *temps numérique* dans la formation à distance. Je suis parti du constat que le temps n'était pas souvent pris en compte par les acteurs de l'enseignement à distance. Pourtant celui-ci « *s'inscrit dans une chronologie et une durée bien précises qui doivent s'adapter à un cadre pédagogique et institutionnel en relation avec le public auquel il s'adresse* » (Charnet et Qotb, 2011 : 12). À partir des données recueillies dans deux formations à distance (*Master des connaissances, apprentissages, formation ouverte à distance* et cours de FOS en ligne destiné à des apprenants ayant le niveau B1 selon le CECR), nous avons adopté une méthodologie ethnographique (Malinowski, 1985 ; Garfinkel, 2007) basée sur les démarches suivantes : collecte de données, participation expérientielle du chercheur, interprétation crédible aux yeux des personnes étudiées, etc. Nous avons étudié le temps numérique dans le but de mieux comprendre sa gestion par les différents acteurs (concepteur, formateur, tuteur et apprenant) ainsi que son impact sur le déroulement des activités proposées. L'analyse de deux corpus (des interactions et des activités produites) a permis de distinguer plusieurs types de temps qui marquent le déroulement de toute formation en ligne : *temps scénarisé* (fixer le calendrier et anticiper le déroulement et le rythme des activités pédagogiques), *temps tutoré* (expliquer les objectifs à atteindre et les démarches à suivre, surmonter les difficultés rencontrées, etc.), *temps dynamique* (lire des ressources, en chercher d'autres, préparer son plan, etc.), *temps collaboratif* (échanger des idées, proposer de l'aide, participer aux rencontres synchrones en ligne, etc.) et *temps nomade* (briser les contraintes institutionnelles en prolongeant le temps partagé au-delà de la formation

notamment sur les réseaux sociaux). La prise en compte de la dimension temporelle permet une meilleure gestion de toute activité pédagogique : anticiper le déroulement et le rythme des activités, gérer les activités individuelles et collaboratives, améliorer les échanges entre les différents acteurs, développer les liens au sein de la communauté d'apprentissage, etc.

4.3 Vers une synthèse sur les notions de tâche et de scénario

Pour synthétiser ces connaissances épistémologiques sur les notions de tâche et de scénario, il me semble important de mettre en lumière leurs relations et leurs imbrications qui sont désormais au premier rang des priorités du chercheur-praticien en DDL. D'une part, le chercheur est en mesure d'étudier et d'analyser les influences réciproques entre les différentes composantes d'un cours de langue en ligne (dispositif, scénario et tâche). À ces trois éléments, il me paraît indispensable d'y ajouter surtout le facteur humain dont les interactions contribuent à favoriser l'apprentissage de la langue-cible. Il s'agit de la communauté d'apprentissage qui est définie comme « *un groupe de personnes qui se ressemblent pour acquérir des connaissances* » (Dillenbourg *et al.*, 2003 : 5). Plusieurs chercheurs se sont intéressés à faire la distinction entre communauté d'apprentissage et communauté de pratique (Brown *et al.*, 1993 ; Barab et Duffy, 2000 ; Henri et Pudelko, 2006). Celle-là se caractérise par « *des stratégies pédagogiques mettant les apprenants dans des situations concrètes qu'ils seront susceptibles de rencontrer par la suite dans des contextes extra-éducatifs* » (Sarré, 2012 : np). Ainsi, dans une formation de langue en ligne, le scénario pédagogique (institutionnel, évolutif, linéaire, etc.) amène les apprenants à collaborer ensemble ou à travailler seuls en vue de réaliser certaines tâches dans le but de mieux développer leurs compétences langagières et communicatives en langue-cible. D'où l'importance d'intégrer la composante de la communauté d'apprentissage dans le schéma présentant les imbrications entre le scénario et la tâche :

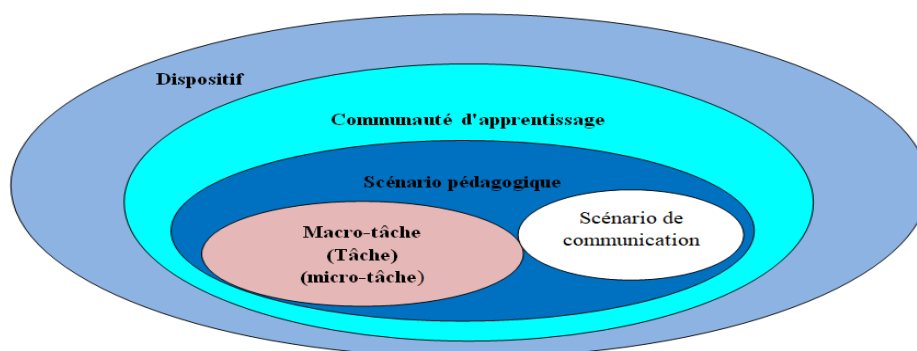


Figure 27 : Les imbrications de différentes composantes dans un cours de langue en ligne

D'autre part, la prise en compte de ces différentes composantes devrait faciliter au chercheur-praticien en DDL la conception et la mise en place d'une formation de langue en ligne. Il est en mesure d'adopter le scénario pédagogique adéquat (évolutif, participatif, etc.) qui correspond mieux aux spécificités du contexte (dispositif, acteurs, objectifs, durée, etc.) dans lequel se déroule la formation de langue en ligne. Dans mes travaux de recherche, j'ai déjà souligné certains facteurs qui ont un impact considérable sur le déroulement du scénario d'apprentissage proposé (Qotb, 2012 : 48-56) : la participation, la motivation, l'engagement, les compétences humaines, la dimension sociale et les ressources matérielles. Au début des années 2000, cette vision théorique de l'apprentissage scénarisé a connu un tournant important grâce à l'émergence des réseaux sociaux. Ceux-ci ont permis de favoriser une transition théorique de taille qui a des répercussions considérables dans l'enseignement-apprentissage des langues en ligne tout en orientant mes intérêts de recherche vers d'autres problématiques qui occupent désormais une place centrale en ALMT.

5. Les réseaux sociaux : un tournant décisif dans l'enseignement-apprentissage des langues en ligne

La notion de « *réseau social* » (*social network*) est apparue la première fois dans un article publié par l'anthropologue britannique Barnes (1954), depuis elle désigne des ensembles de relations entre personnes ou entre groupes sociaux au sein des sciences sociales (Boltanski, 1999). Pour sa part, Forsé (2008 : 10) considère le réseau social comme « *un ensemble de relations entre un ensemble d'acteurs. Cet ensemble peut être organisé (une entreprise, par exemple) ou non (comme un réseau d'amis) et ces relations peuvent être de nature fort diverse (pouvoir, échanges de cadeaux, conseil, etc.)* ». Dans cette définition, le chercheur s'attache à mettre en lumière la dimension relationnelle qui a un impact important sur une organisation sociale donnée. Avec l'omniprésence du numérique, nous avons assisté à l'émergence de la notion du web social qui a été lancé en 2004 par O'Reilly (2004). Cette notion désigne « *un ensemble de courants sociaux, économiques, technologiques qui forment collectivement la base de la prochaine génération de l'Internet ; un média plus mature, à part, dont les caractéristiques sont la participation des utilisateurs, l'ouverture et les effets de réseau* » (Musser *et al.*, 2007 : 4) (traduit par Van Dixhoorn *et al.*, 2010 : 5). Quant à Ellison et Boyd (2007 : 211), ils mettent l'accent essentiellement sur la dimension relationnelle des réseaux sociaux en proposant la définition suivante : « *We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public 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 system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site* ». D'après cette définition, les réseaux sociaux permettent aux individus de construire un profil public ou semi-public dans le cadre d'un système délimité, d'articuler une liste d'autres utilisateurs avec lesquels ils partagent des relations ainsi que de voir et de croiser leurs listes de relations et celles faites par d'autres à travers la plateforme. Il a fallu attendre jusqu'aux années 2000 pour assister à l'émergence des premiers sites relationnels tels que *LinkedIn*²⁸, *Friendster*²⁹ et *Myspace*³⁰ (2003) ainsi que *Facebook* (2004) : « *La réussite exceptionnelle de ces sites s'appuie sur une nouvelle forme de navigation qui, prenant acte des imperfections des moteurs de recherche, s'enracine dans une expérience beaucoup plus proche des attentes et des pratiques ordinaires des utilisateurs. Ainsi la découverte d'informations est-elle souvent plus pertinente lorsqu'elle emprunte les chemins frayés par le réseau des proches. Elle procède de l'exploration des traces d'activité des amis de ses amis* » (Cardon, 2011 : 142). Ainsi, les réseaux sociaux ont transformé l'univers numérique en espace familier et navigable qui impose aux participants un certain réalisme d'autant plus que ces derniers sont amenés à dévoiler leurs caractéristiques identitaires soumises au regard des proches. D'où la nécessité de souligner les principales spécificités du web social qui ont des répercussions importantes sur l'enseignement-apprentissage des langues en ligne.

5.1 Les spécificités du web 2.0

Dans le cadre de cette note de synthèse, il convient de mettre en lumière certaines caractéristiques du web social qui pourraient avoir un impact sur la formation de langue. D'abord, le web 2.0 a placé l'utilisateur au centre du processus de la production et de la diffusion des contenus en ligne. Cette tendance ne fait qu'affirmer la tendance de la culture participative du web. « *Les internautes étant conviés à adopter autant la posture de l'émetteur que celle du récepteur, du destinataire que du destinataire* » (Jenkins, 2006 : np). À cet égard, Millerand, Proulx et Rueff (2010: 130) notent : « *Une culture participative qui, comme son nom l'indique, résulte de la participation des usagers qui s'approprient les contenus créés par leurs pairs et par les médias traditionnels* ». Proulx (2009) va dans le même sens en mettant l'accent sur « *les usages contributifs* » où chaque utilisateur apporte ses contributions en vue d'alimenter la communauté virtuelle dont il fait partie. D'où les nombreuses appellations des réseaux sociaux : *web participatif* (Guiton et Cardon, 2008) et *web collaboratif* (Bouquillion

²⁸ <https://www.linkedin.com/uas/login>

²⁹ <http://www.friendster.com/>

³⁰ <https://myspace.com/>

et Matthews, 2010). Il convient de noter aussi que l'idée du partage est le fondement des activités sur les réseaux sociaux (Breslin, Passant et Decker, 2009) dans la mesure où les utilisateurs sont amenés à réaliser ensemble des tâches dans un domaine donné. Une telle démarche correspond à une nouvelle réalité des usages numériques regroupant à la fois les approches actionnelle et collaborative. C'est le cas, par exemple, de *Wikipédia* qui est devenu un exemple incontournable de la production collaborative du contenu en ligne.

Il semble important de prendre en compte une autre spécificité, celle de l'accessibilité et de la facilité d'utilisation des réseaux sociaux qui ont favorisé fortement leurs usages notamment auprès des jeunes utilisateurs. Cette facilité numérique ne fait que développer la participation et la collaboration entre les utilisateurs au sein des réseaux sociaux. Ceci a joué un rôle considérable dans le développement du *capitalisme informationnel* qui vise à « *augmenter le prix des outputs (les contenus protégés par des DPI), les nouveaux modèles visent à diminuer le coût des inputs, notamment du travail nécessaire à la production de valeur* » (Broca, 2015 : 5). En outre, les réseaux sociaux proposent aux internautes d'avoir gratuitement des espaces virtuels en vue de garder leurs données en ligne, développant ainsi la bureautique nomade qui permet à l'utilisateur d'accéder à ses données personnelles à partir de n'importe quelle connexion Internet. Cette spécificité numérique du web social pose certainement la question de la confidentialité des données stockées : Qui peut les consulter ? Dans quelles conditions ? Et pour quelles raisons ? D'où la réticence manifestée de la part de certains internautes de stocker leurs données personnelles en ligne.

De même, le web social se caractérise par la personnalisation de son utilisation qui permet à chaque internaute de se distinguer par rapport à ses pairs en choisissant ses rubriques, ses fonctionnalités, son interface, etc. Ainsi, on peut le qualifier d'un « *web social sur mesure* » qui tente de satisfaire les besoins de ses utilisateurs. C'est le cas, par exemple, d'*IGoogle*, qui donne la possibilité aux utilisateurs de personnaliser les différentes fonctionnalités (rubriques, couleurs, etc.) en vue de mieux répondre à leurs attentes. Cette tendance croissante de personnalisation numérique m'incite à aborder la notion d'identité numérique qui a fait l'objet de plusieurs recherches visant à analyser ses nombreuses dimensions (Georges, 2008, 2009 ; Iteanu, 2008 ; Licoppe, 2009). En fait, l'identité numérique correspond « *aux traces de l'individu qui sont laissées sur des supports numériques* » (Loisy, Mailles-Viard Metz et Benech, 2010 : 2) et se définit également comme « *une transposition graphique, sonore et visuelle d'une représentation en pensée façonnée par le Sujet dans le matériau de l'interface* »

(Georges, 2009 : 168). La même chercheuse s'est attachée à mettre en relief trois dimensions principales de l'identité numérique : *identité déclarative* (données personnelles fournies par l'utilisateur), *identité calculée* (nombre d'amis, de photos, etc.) et *identité agissante* (actions produites par l'utilisateur sur Internet : lancer un événement, proposer un lien, échanger ses nouvelles, etc.).

Pour sa part, Cardon (2011 : 142) souligne également que la réussite des réseaux sociaux est due essentiellement à la possibilité accordée aux utilisateurs d'y dévoiler leurs traits identitaires. Il s'agit d'un phénomène qui renvoie à deux processus d'individualisation : « *un processus de subjectivation, qui conduit les personnes à extérioriser leur identité dans des signes qui témoignent moins d'un statut incorporé et acquis que d'une capacité à faire (écrire, photographier, créer...)* ; et *un processus de simulation, qui les conduit à endosser une diversité de rôles exprimant des facettes multiples, et plus ou moins réalistes, de leur personnalité* ». En fait, ces deux processus jouent un rôle considérable dans l'accélération et la diversification des signes identitaires exposés sur Internet (statut civil, photos, vidéos, goûts, préférences, etc.). Ainsi, cette exposition de soi permet aux utilisateurs d'afficher leur différence et leur originalité au sein de leurs communautés numériques auxquelles ils participent.

Il me semble indispensable de prendre en considération aussi la catégorisation des réseaux sociaux en vue de mieux comprendre leurs nombreuses spécificités. De leur côté, Conole et Alevizou (2010) distinguent les dix catégories suivantes : partage de médias ; manipulation de médias et *mashups* ; messagerie instantanée ; clavardage et espaces de conversation ; jeux en ligne et mondes virtuels ; réseautage social ; blogues ; marque-pages sociaux ; systèmes de recommandation ; syndication et enfin wikis et outils d'édition collaboratifs. Dans le cadre de mon analyse du web 2.0, j'ai distingué deux types des réseaux sociaux qui tiennent compte de deux critères principaux à savoir les publics visés et les usages produits. D'une part, on trouve *les réseaux sociaux généralistes* qui sont ouverts à tous les internautes quels que soient leurs centres d'intérêts (*Facebook, Twitter, etc.*). Dans le cadre de ces réseaux numériques, l'utilisateur peut y participer selon ses besoins sans avoir des objectifs bien précis ni plan d'action pré-déterminé à l'avance. D'autre part, on trouve également *les réseaux sociaux spécialisés* qui attirent une catégorie particulière d'internautes partageant des intérêts et des objectifs communs. Il est à noter que la participation à ces réseaux sociaux spécialisés est souvent ponctuelle afin d'atteindre des objectifs bien précis. C'est le cas par exemple du

réseau *Linkedin* ayant pour but de faciliter les échanges entre professionnels pour retrouver des collègues, trouver du travail, consulter des experts, etc.

5.2 Les réseaux sociaux et l'apprentissage des langues : vers une transition décisive en DDL

Avec l'évolution considérable des réseaux sociaux, les milieux de recherche se sont penchés sur l'étude de leurs nombreuses dimensions dans l'enseignement-apprentissage des langues. Dans le contexte anglophone, plusieurs revues ont consacré de nombreux numéros à traiter les différentes problématiques du web 2.0 en DDL. Je cite à titre d'exemple les travaux publiés dans des revues comme *Language Learning and Technology* (2012, 2013, 2014, 2015 et 2016), *Computer Assisted Language Learning* (2008, 2011, 2013, 2015, 2017) et *Innovation in Language Learning and Teaching* (2009, 2012, 2015). Dans ce contexte, il s'avère nécessaire de souligner les approches situées de l'apprentissage (Brown, Collins et Duguid, 1989 ; Lave et Wenger 1991) selon lesquelles « *la cognition ne réside pas dans la tête d'un individu, sous la forme de connaissances abstraites qui sont " transportées " d'une situation à une autre. La cognition se trouve plutôt dans l'interaction entre une personne et les autres personnes qui l'entourent, les objets et les outils qui se trouvent dans son environnement ainsi que les pratiques sociales développées au sein de sa culture au fil de son histoire* » (Basque, 2004 : 49). Quant aux approches socioculturelles (Wertsch, 1991 ; Peterson, 2009 ; Thorne, 2008), elles mettent en lumière l'émergence des formes d'usages variées selon les différents outils utilisés. Dans le même sens, la perspective écologique (Van Lier, 2004) met l'accent sur les pratiques d'apprentissage qui sont fortement liées au contexte socioculturel dans lequel elles prennent leur sens. Ainsi, l'activité humaine a tendance à se reconfigurer en fonction du contexte quand elle est médiatisée par des artefacts. (Bonk et Cunningham, 1998 ; Lantolf et Thorne, 2006). C'est pourquoi, je partage la vision scientifique de Zourou (2012 : np) qui souligne la nécessité d'avoir une approche permettant de comprendre « *comment la dynamique d'apprentissage est soutenue par un usage particulier d'un outil (ici une application d'un média social) est donc le chemin le plus sûr vers une compréhension solide du terrain instable de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler le web social ou les réseaux sociaux* ». Quant au monde francophone, la communauté des chercheurs en ALMT se sont intéressés, avec un peu de retard, à l'analyse de certaines problématiques issues des usages du web 2.0 en DDL. À cet égard, je cite à titre d'exemple deux éditions d'EPAL (2011 et 2013) et deux numéros spéciaux d'*Alsic* (2012 et 2016) qui ont été destinés à comprendre et à analyser les répercussions et les usages des réseaux sociaux dans l'enseignement-apprentissage des

langues. Dans ce contexte, je propose de souligner deux problématiques principales qui constituent un tournant considérable des usages du numérique en DDL.

5.2.1 La notion d'apprentissage informel des langues en ligne

À vrai dire, les développements du web social en DDL ont permis de briser le monopole des formations institutionnelles en favorisant l'émergence d'une nouvelle forme d'apprentissage. Celle-ci donne la possibilité à l'apprenant de suivre des activités didactiques en dehors de la salle de classe traditionnelle. Dans le cadre de sa stratégie pour la création d'emplois et la simulation de la croissance, la Commission Européenne (2012) a pris une initiative ayant pour but de favoriser la reconnaissance des aptitudes et des compétences acquises en dehors de l'école et de l'université. En fait, la notion d'apprentissage informel pourrait être définie comme « *un processus émergent lié à une intention communicative, qui ne se déroule pas selon un planning fixe, ni dans le cadre d'une activité organisée d'apprentissage. En outre, l'apprenant n'est pas nécessairement conscient de cet apprentissage informel* » (Sockett, 2012 : np). Ce type d'apprentissage a le mérite de favoriser les échanges authentiques avec des locuteurs (natif ou non-natif) intéressés à la langue visée dans des situations réelles. Quant à Tissot (2004), il va dans le même sens en considérant l'apprentissage informel comme le résultat d'activités quotidiennes dans les milieux professionnel, familial et personnel. Pour sa part, Cross (2006) considère l'apprentissage informel comme une activité intentionnelle ayant pour objectif de développer certaines compétences professionnelles grâce aux activités de réseautage. D'autres chercheurs ont plutôt tendance à utiliser *le concept d'apprentissage incident (incidental learning*, selon Rieder, 2003) en vue de décrire ce type d'apprentissage. Dans le contexte anglo-saxon, plusieurs travaux de recherche se sont intéressés à mettre en lumière les rapports entre l'apprentissage des langues et la théorie des systèmes dynamiques (Van Geert, 2008 ; Larsen-Freeman et Cameron, 2008 ; Ellis et Larsen-Freeman, 2009). Il me semble également important de prendre en compte les travaux de recherche sur l'apprentissage informel de l'anglais (Toffoli et Sockett, 2010 ; Sockett, 2011 ; Sockett et Toffoli, 2012). Dans le cadre de l'apprentissage formel, l'apprenant de langue se contente souvent d'avoir un seul point de contact avec la langue visée : l'enseignant, le manuel et la classe. Toutefois, l'usage des réseaux sociaux amène l'apprenant à être mieux exposé à la langue, conduisant ainsi à un apprentissage non linéaire (Sockett, 2012). Dès lors, l'apprentissage informel n'est pas conçu comme une progression pré-déterminée à l'avance (la notion de scénario) mais on assiste à « *la constatation par l'apprenant d'être passé à un nouveau stade, dans la compréhension de documents oraux notamment* » (ibid). À cet égard, le même chercheur

avance que le développement langagier est dû essentiellement aux interactions produites par l'apprenant avec d'autres facteurs appelés *attracteurs*. Il distingue la présence de trois types d'*attracteurs* : *attracteur fixe* (marqué par une progression constante dans le système), *attracteur cyclique* (mouvement circulaire autour de l'apprenant sans suivre un programme précis) et *attracteur chaotique* (nombreux changements imprévisibles au sein du système).

Dans sa recherche sur l'apprentissage informel d'anglais, Sockett (2012 : np) met en relief son approche appelée *la perspective des systèmes complexes et dynamiques* visant à étudier la complexité des interactions produites au sein des réseaux sociaux. Au terme de son analyse de l'apprentissage informel d'anglais sur *Facebook*, le même chercheur met en lumière les spécificités suivantes : primauté du sens, importance de l'interaction, subordination de la correction à l'objectif communicatif et utilisation de stratégies de communication. De tels résultats ne font que confirmer la vision scientifique déjà soulignée par Larsen-Freeman et Cameron (2008 : 135) : « *l'apprentissage c'est l'adaptation constante des ressources linguistiques au service de la création de sens, pour réagir aux affordances qui émergent dans la situation communicative* ». Dès lors, dans le cadre des réseaux sociaux, conçu comme un système dynamique et complexe, l'apprenant de langue ne se contente plus de subir un apprentissage linéaire mais il est amené à contribuer à la co-construction de ses compétences langagières et communicatives. Les usages informels du web 2.0 peuvent fonctionner comme *un attracteur chaotique*, permettant de créer des transitions inattendues dans le système d'apprentissage et d'expérimenter des changements positifs dans les stratégies de communication. Celles-ci sont désormais influencées par des facteurs relationnels, intentionnels et cognitifs sans se limiter forcément par la dimension linguistique des interfaces.

5.2.2 Le web social et la didactique invisible

Il convient également de noter que les usages du web 2.0 ont favorisé aussi l'émergence du concept de *la didactique invisible* qui trouve ses origines dans le principe de « *théâtre invisible* » lancé par Augusto Boal. Ce principe consiste à jouer une scène de théâtre où les « spectateurs » se retrouvent impliqués comme « acteurs » sans se rendre compte qu'il s'agit au départ de théâtre. Or, les réseaux sociaux ont donné la possibilité aux didacticiens de concevoir des tâches authentiques, permettant aux apprenants d'être des usagers dans des situations réelles d'échange. « *La didactique invisible est un principe de conception de sites d'utilisation et apprentissage des langues* » (Ollivier, 2012 : np). Dans l'enseignement-

apprentissage des langues en ligne, la didactique invisible permet aux aspects didactiques de « *se fondre dans le décor* » pour reprendre les termes de Mangenot et Penilla (2009 : 90). Dans le cadre de l'ALMT, la didactique invisible donne la possibilité d'atteindre principalement deux objectifs (Ollivier, 2012). D'une part, les locuteurs natifs pourraient participer à des sites qui ne présentent pas d'aspects didactiques. Ainsi, leurs contributions favorisent la reconnaissance de ces sites comme « normaux » sur le web social. D'autre part, les apprenants sont en mesure d'agir et d'interagir avec des locuteurs natifs pour des usages réels de la langue cible. Dans ce contexte, il s'avère nécessaire de mettre en lumière le site *Babelweb*³¹ qui met en pratique les principes de la didactique invisible. En fait, il s'agit d'un projet européen réalisé dans le cadre du « *programme pour l'éducation et la formation tout de la vie* », prôné par la Commission européenne. Il consiste à proposer des sites de type web social visant à réaliser des tâches (*Le plus bel endroit du monde, ma meilleure recette, poèmes en liberté, dessine-moi ta vie, etc.*) en plusieurs langues romanes (français, espagnol, italien, etc.).

Dans ce contexte, Ollivier (ibid) s'est penché sur l'étude des usages d'apprenants du blogue *Le plus bel endroit du monde* qui incite les internautes à partager des contributions individuelles sur, selon eux, le plus bel endroit du monde. Dans cette étude, Ollivier s'est intéressé également à comparer les usages de ce blogue par rapport à ceux réalisés sur un forum (*VoyageForum.com*) portant sur la même thématique. Cette étude comparative a pris en compte les éléments suivants : la présence des interlocuteurs (moi et toi), le jugement de valeur (adjectifs qualificatifs du lieu choisi) et les aspects non-verbaux (émoticônes, signes de ponctuation, etc.). Cette recherche a permis de montrer une forte correspondance au niveau des contenus entre les contributions des locuteurs natifs et celles des apprenants. Un tel résultat a amené le même chercheur (ibid) à souligner l'effet positif de la didactique invisible. Pourtant, les partisans de la didactique invisible devraient faire face à un défi principal. Il s'agit de promouvoir le site en question auprès des apprenants visés sans que ces derniers remarquent sa dimension didactique. Pour surmonter cette difficulté, je pense qu'on pourrait leur présenter *Babelweb* comme un quelconque site du web social sur lequel ils peuvent interagir avec des locuteurs natifs sur des sujets d'intérêt commun. Ainsi, l'enseignant est en mesure de sélectionner le réseau social (forum, blogue, etc.) en prenant en considération la

³¹ <http://www.babel-web.eu/>

nature du site et les objectifs de l'apprentissage pour que les apprenants puissent prendre part aux échanges réels produits.

Pour leur part, Mangenot et Penilla (2009 : 83) soulignent la notion d'*un monde cyberréel* qui a le mérite de créer des conditions favorables aux usages langagiers et communicatifs dans des situations réelles de communication. Celles-ci peuvent mettre les apprenants en contact avec des locuteurs natifs d'une langue-cible grâce à la réalisation d'une tâche authentique dans un domaine donné. De toute manière, les principes de la didactique invisible et ceux du web social convergent pour asseoir les fondements théoriques de l'approche actionnelle déjà présentée plus haut. D'où l'importance de mettre en relief les points communs entre ces trois composantes suivantes : apprenant considéré acteur social, tâches authentiques issues de la vie sociale et échanges réels avec des locuteurs natifs.

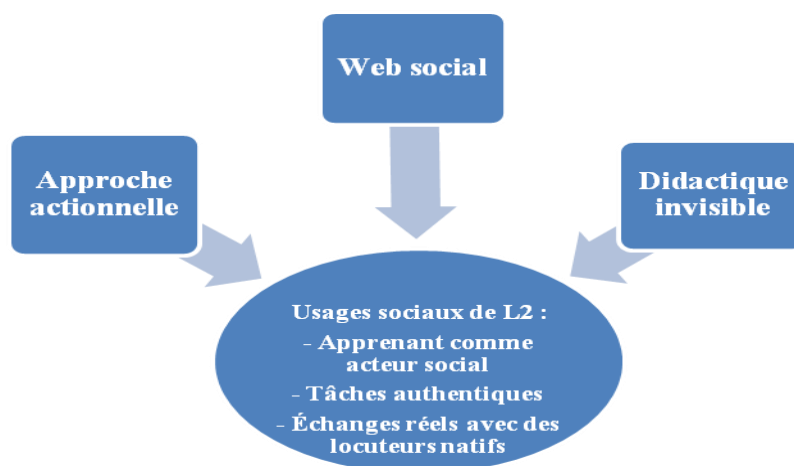


Figure 28 : Les relations étroites entre l'approche actionnelle, le web social et la didactique invisible

En fait, les principes théoriques adoptés par l'approche actionnelle et la didactique invisible trouvent dans le web social un terrain propice permettant leur mise en pratique dans un contexte d'usages réels. Ces trois facteurs donnent la possibilité à l'apprenant de langue d'être un acteur social qui est amené à réaliser des tâches authentiques de la vie réelle grâce à des échanges avec des locuteurs natifs. Cette configuration tripartite contribue à optimiser les usages de la langue cible en vue de mieux développer sa maîtrise par les apprenants. Cette nouvelle donne numérique a permis aux apprenants de naviguer sans cesse entre espace réel et espace virtuel, formant tous les deux un espace social d'interactions. Désormais, l'apprenant 2.0 a tendance à épouser plusieurs rôles et à évoluer selon les différentes situations de communication : pseudo sur un forum, créateur d'un wiki, membre d'un groupe sur *Facebook*, acheteur d'un produit proposé en ligne, participant à un jeu en réseau, etc.

En fait, le réseautage social a beaucoup favorisé l'apprentissage des langues en permettant de mettre en place plusieurs projets de télécollaboration et de travail de tandem (Audras et Chanier, 2008 ; Santos, 2012 ; Schenker, 2017 ; Cappellini, 2017) ou des échanges informels avec des locuteurs natifs (Lomicka et Lord, 2009 ; Lamy et Goodfellow, 2010 ; Combe, 2017). Cette nouvelle réalité didactique n'a fait que briser la maîtrise institutionnelle sur le déroulement de l'apprentissage scénarisé. Certes, beaucoup de formations sur les réseaux sociaux répondent à un scénario pédagogique (ex : *Babelweb*) mais l'apprenant a tendance à créer son propre parcours d'apprentissage (recherche d'informations, sélection d'éléments pertinents, interactions avec ses pairs ou des locuteurs natifs, etc.) en vue de réaliser les tâches proposées (Blattner et Fiori, 2011).

Certains chercheurs ont conduit des travaux pour proposer une catégorisation des communautés d'apprentissage des langues sur les réseaux sociaux (Loiseau *et al.*, 2011 ; Potolia *et al.*, 2011). Ces travaux de recherche ont permis de distinguer principalement trois types de communautés : *communauté d'apprentissage des langues structurées*, *marketplaces* et *sites d'échanges*. À propos de la première catégorie, elle regroupe des communautés d'apprentissage (ex : *Livemocha*, *Buusu*, etc.) disposant de matériaux pédagogiques qui permettent de structurer le parcours d'apprentissage des participants (langue visée, ressources disponibles, exercices, clavardage, etc.). Quant aux *marketplaces*, il s'agit des communautés d'apprentissage dans lesquelles les apprenants trouvent des tuteurs qui peuvent les aider à acquérir certaines compétences linguistiques et communicatives en langue-cible (ex : *itaki*³², *Palabea*³³, etc.). Dans la troisième catégorie, les sites d'échange en langues favorisent une socialisation linguistique souple grâce aux échanges produits entre les différents utilisateurs (ex : *Lingofriends*³⁴ et *Polyglot Club*³⁵).

Dans le champ didactique, l'intérêt accordé aux réseaux sociaux a incité certains chercheurs à se pencher sur leurs pratiques enseignantes et apprenantes dans les cours de langue. C'est le cas, par exemple, de l'ouvrage de *Le Web 2.0 en classe de langue* publié par Christian Ollivier et Laurent Puren (2011), spécialistes en ALMT de l'Université de la Réunion. Dans le cadre de leur ouvrage, les deux auteurs se sont intéressés à mettre l'accent sur des exemples concrets adressés particulièrement aux enseignants de langue ayant recours aux réseaux sociaux. En

³² <https://www.italki.com/home>

³³ Ce site n'est plus en ligne.

³⁴ <https://www.linkedin.com/company/lingofriends-com/>

³⁵ <https://polyglotclub.com/>

fait, il s'agit de donner « *des repères pour mieux connaître et comprendre le web 2.0 et ses pratiques, mais aussi les changements que son émergence et son intégration dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues peuvent apporter à la classe de langue* » (ibid : 7). Les nombreux exemples permettent de mettre en pratique la notion de tâche dans la vie réelle ainsi que l'approche interactionnelle tout en accordant une importance particulière à la pluralité des langues utilisées au sein du web 2.0.

5.3 L'apprentissage mutuel des langues sur les réseaux sociaux : l'exemple de *Palabea*

Dans le cadre de mes recherches sur l'apprentissage des langues, j'ai accordé une importance particulière à analyser une forme d'apprentissage informel sur le web social (Pélicier et Qotb, 2012). Il s'agit des sites d'apprentissage mutuel des langues, notamment celui de *Palabea*³⁶. Ce dernier constituait une communauté sociale numérique regroupant les internautes intéressés à apprendre des langues étrangères :



Figure 29 : La page d'accueil du site *Palabea*

Le choix de *Palabea* pourrait être justifié par deux raisons principales. D'une part, ce réseau d'apprentissage donnait la possibilité à l'utilisateur de créer une classe virtuelle où il s'engageait, implicitement, de déposer des ressources numériques facilitant l'apprentissage d'une langue donnée et de suivre la production et la participation de ses pairs aux activités proposées. D'autre part, sur le plan méthodologique, notre analyse de *Palabea* s'est divisée en deux temps. Nous avons d'abord analysé les traces laissées par les utilisateurs et ensuite nous avons pu prendre contact avec certains concepteurs de ces classes virtuelles. Ce site d'apprentissage mutuel se caractérisait par la présence de cinq espaces principaux :

- *My palabea* : il s'agissait de l'espace personnel de l'utilisateur où il pouvait consulter des documents, visionner des cours audiovisuels, inviter des amis à voir ses photos et des vidéos ;

³⁶ Ce site n'est plus en ligne lors de la rédaction de cette note de synthèse.

- *Salle de classe virtuelle* : cet espace permettait de faire des exercices facilitant l'apprentissage d'une langue donnée tout en enseignant sa langue maternelle ;
- *Lingofon* : il s'agissait d'un outil de communication multimodal permettant les échanges audio, audiovisuels et les messages instantanés ;
- *Cours de langue* : l'utilisateur pouvait faire des recherches sur les cours de langue disponibles et les comparer grâce aux commentaires et critiques faits par ses pairs ;
- *Échange linguistique* : cet espace permettait à l'utilisateur de s'entraider avec ses pairs en vue de développer ses compétences linguistiques et communicatives en langue-cible.

Dans un premier temps, l'utilisateur devait s'inscrire sur la plateforme en fournissant les informations suivantes : une photo, une icône représentant le sexe de la personne, un pseudo et une émoticône présentant son état psychologique (souriante, neutre ou mécontente). De même, le site demandait aussi à l'internaute d'indiquer la ou les langue (s) maîtrisée (s) et la langue qu'il souhaitait apprendre. L'utilisateur était également en mesure d'ajouter des informations plus personnelles comme sa date de naissance, les écoles fréquentées, les pays visités, etc. Toutes ces informations constituaient l'identité déclarative de l'utilisateur sur ce réseau numérique, permettant de favoriser les échanges entre les membres au sein de cette communauté d'apprentissage.

Dans *Palabea*, l'utilisateur avait la possibilité de déposer des ressources (textes, audio et vidéo) qui pouvaient être téléchargées, élaborées et visualisées dans les différentes rubriques disponibles. Il est à noter également que les réseaux sociaux proposent aux utilisateurs d'avoir gratuitement des espaces virtuels dans le but de stocker des données en ligne : « *Il s'agit de créer une sorte de mémoire virtuelle qui permet de stocker des données personnelles ou de les montrer aux autres (photos, vidéos accessibles à tous). Soulignons que cette mémoire virtuelle peut parfois prendre la forme d'un "bureau nomade" qui donne la possibilité à l'utilisateur d'accéder à ses données personnelles à partir de n'importe quelle connexion Internet (Google, Oodesk2, etc.)* » (Pélissier et Qotb, 2010 : 5). Il s'avère important de prendre en considération aussi la communication multimodale entre les utilisateurs qui peuvent s'exprimer en affichant des informations sur leur vie personnelle, sur l'actualité ou leurs opinions sur les différents thèmes proposés. Le site de *Palabea* se distinguait par trois profils communicatifs (ibid : 6) : *les membres inscrits à Palabea, les membres amis de l'utilisateur et des personnes extérieures à la communauté Palabea.*

La recherche sur les réseaux d'apprentissage mutuel des langues nous a permis de distinguer quatre spécificités principales. La première concerne le degré d'expertise de l'utilisateur qui avait la possibilité de proposer des ressources et de corriger les productions de ses pairs. Mais pratiquer une langue n'est pas une condition suffisante pour être capable de l'enseigner. Selon Derivry-Plard (2003), les enseignants d'anglais non-natifs sont parfois plus performants que les enseignants natifs. Dans *Palabea*, l'analyse de différents échanges des utilisateurs a montré que ces derniers n'avaient pas de connaissances particulières pour enseigner la langue cible d'autant plus qu'ils ne se considéraient pas comme des enseignants mais des usagers voulant échanger plutôt qu'enseigner. La deuxième spécificité porte sur l'approche didactique adoptée par les différents membres de la communauté d'apprentissage : « *la nature des documents déposés et le mode de correction envisagé permettent de dire qu'il s'agit d'une approche traditionnelle de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur fondée essentiellement sur des exercices* » (Pélicier et Qotb, 2010 : 8). Par exemple dans *Palabea*, c'étaient les utilisateurs qui prenaient l'initiative d'élaborer des exercices ayant la forme d'un fichier texte dans lequel une liste de phrases en langue maternelle était fournie. Quant à la correction, elle se faisait soit par soulignement soit par mise en surbrillance des expressions ou des termes non-conformes à la langue cible. Pourtant, dans d'autres sites (ex : *Livemocha*), c'est le concepteur qui a le monopole de proposer des exercices interactifs aux utilisateurs selon leur niveau en langue cible (A1, A2, B1, etc.).

À propos des compétences communicatives visées, les outils de communication (forum et clavardage) et les ressources disponibles avaient tendance à développer trois compétences principales à savoir : la compréhension orale, la compréhension écrite et la production écrite. L'absence de la production orale pourrait être justifiée par des contraintes techniques. « *Les activités proposées dans ces sites sont, selon nous, le fruit d'une réflexion technocentrée. L'apprentissage de la L2 reste un objectif secondaire par rapport à la volonté de développer des "échanges" entre utilisateurs* » (ibid). La quatrième spécificité concerne la participation très aléatoire des utilisateurs dans la mesure où ces derniers n'avaient aucune contrainte de participer aux différentes activités proposées. En fait, cette spécificité est fortement liée au facteur de motivation. « *Dans ces sites, le temps de consultation des ressources, la fréquence de participation aux clavardages et le nombre d'exercices réalisés ne sont pas imposés. D'après un échange que nous avons eu avec un participant, ils ne prennent pas "ce site au sérieux pour apprendre une langue" Ils viennent pour "s'amuser, découvrir* ». (ibid). C'est

pourquoi, la curiosité pourrait être la motivation principale permettant de s'inscrire aux sites d'apprentissage mutuel des langues.

L'analyse de *Palabea* a permis également de distinguer trois rôles principaux assurés par l'utilisateur de ce réseau social d'apprentissage des langues. Après son inscription, l'utilisateur était amené à découvrir la rubrique « *Apprenez une nouvelle langue* » où il prenait le rôle d'apprenant. Dans un premier temps, il commençait par consulter les différentes ressources et les exercices proposés (consultant de ressources). De même, il découvrait les fonctionnalités permettant de communiquer avec les autres membres de la communauté d'apprentissage (forum, clavardage, etc.), notamment ceux qui figuraient sur sa liste d'amis. En outre, l'utilisateur était en mesure d'assurer le rôle d'enseignant dans la mesure où il pouvait déposer des ressources (enseignant-bibliothécaire) et créer des exercices « *contributeur de ressources* » (Meirieu, 2006). Une telle démarche reflète clairement un changement de taille qui favorisait la participation de l'utilisateur (Brouillé, 2010). Dans *Palabea*, ce dernier pouvait créer une classe virtuelle où il jouait le rôle de « *bibliothécaire* » d'autant plus qu'il mettait des ressources à la disposition des autres utilisateurs sans scénariser d'activités ni de tâches.

Il convient de noter que les exercices proposés étaient des activités individuelles qui n'exigeaient ni collaboration ni entraide entre les membres de la classe virtuelle. Dans le même statut, l'utilisateur pouvait assurer le rôle de « *enseignant-compagnon* » qui se chargeait d'accompagner ses pairs dans leurs démarches personnelles d'apprentissage (conseil, guidage, correction, etc.). Par exemple, après avoir créé sa classe virtuelle, l'utilisateur pouvait échanger par courriel ou par clavardage avec le lecteur de ressources. Notre analyse de ce réseau social a souligné le fait que l'utilisateur était laissé souvent seul dans sa démarche d'accès aux ressources, de compréhension et de réalisation d'activités sans aucun suivi proposé. Le troisième statut assuré par l'utilisateur de *Palabea* est celui de tuteur qui joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des langues en ligne (Develotte et Manganot, 2004 ; Manganot et Zourou, 2007 ; Drissi et Guichon, 2008 ; Dejean-Thircuir, Guichon et Nicolaev, 2010).

Quant au deuxième rôle de tuteur assuré par l'utilisateur de *Palabea*, il s'agit d'*agent-évaluateur* (formatif ou sommatif) des productions réalisées par les membres de ce réseau social. Cette évaluation pouvait prendre plusieurs formes : feedbacks, commentaires, correction d'exercices et correction linguistique d'échanges entre utilisateurs de la plateforme

notamment sur les forums disponibles. En fait, les différents rôles identifiés (enseignant et tuteur) sur ce réseau social d'apprentissage ont été analysés en fonction de travaux scientifiques issus des domaines des sciences du langage et des sciences de l'éducation. D'où le questionnement suivant : ces rôles joués dans un contexte institutionnel sont-ils à relier aux missions assurées par l'utilisateur inscrit sur un site comme *Palabea* ? « *Notre analyse a montré que les raisons d'inscription à ce type de site étaient d'échanger (de faire des rencontres) et de satisfaire une curiosité. Nous ne pensons pas que ces raisons soient comparables à celles qui poussent un apprenant à aller en cours de langue étrangère à l'université (projet professionnel de devenir enseignant par exemple) ou encore au lycée (pour obtenir son baccalauréat)* » (ibid). À vrai dire, les réseaux sociaux ont favorisé l'émergence de nouveaux rôles chez l'apprenant de langue qui cherche encore à avoir une certaine maturité linguistique et méthodologique, lui permettant de réaliser les nombreuses tâches proposées. En attendant, il a tendance à naviguer entre deux contextes d'apprentissage formel et informel dans une approche complémentaire comme le montre le schéma présent :

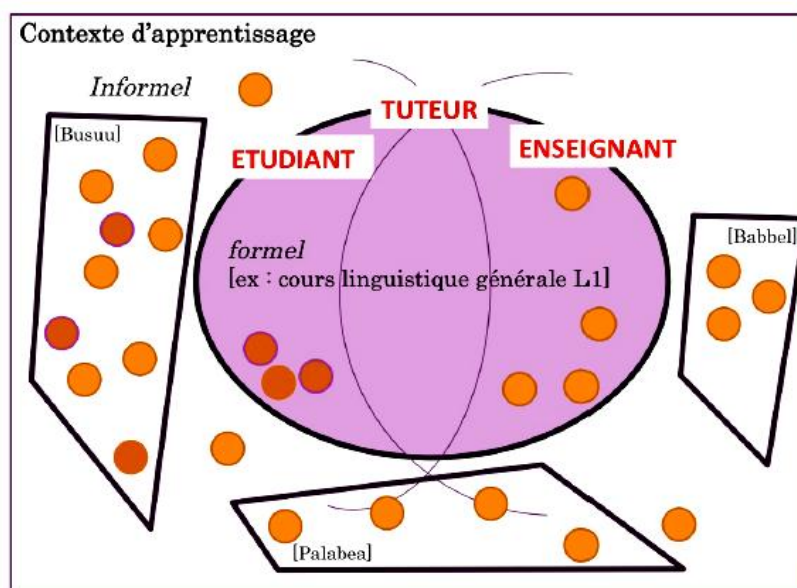


Figure 30 : Contexte d'apprentissage de langue constitué du cadre formel et informel (Pélissier et Qotb, 2010 : 11)

Le schéma précédent montre clairement que la différence entre les contextes formel et informel d'apprentissage n'existe pas vraiment chez l'apprenant de langue 2.0 dans la mesure où il ne cesse de naviguer entre les réseaux sociaux (*Palabeau, Busuu, Babel, forum, wiki, etc.*) et les dispositifs institutionnels dans le but de répondre à un besoin de communication et chercher de l'aide : « *L'utilisateur ne se contente plus de suivre un cours de langue en ligne. Mais, le développement de ses compétences lui permettrait d'assurer d'autres rôles dans une formation de langue. Il pourrait désormais être concepteur, contributeur, tuteur, modérateur*

et évaluateur » (Qotb, 2012 : 285). La multiplicité de rôles d'utilisateurs ne fait qu'annoncer les prémisses d'un changement de taille dans l'enseignement-apprentissage des langues en ligne. Il s'agit de cette tendance émergente permettant à l'apprenant de prendre en charge, seul ou avec l'aide d'un autre acteur (formateur, tuteur, pairs), le processus d'apprentissage d'une langue donnée. De leur côté, Conole et Alevizou (2010 : 24) ont déjà souligné le flou croissant des frontières entre la production et l'usage, la propriété et le statut d'auteur, l'autorité d'expert et la créativité de l'amateur. Ceux-ci devraient être pris en compte dans les prochaines recherches conduites par la communauté des chercheurs sur les contextes socio-techniques de l'apprentissage des langues. Il lui faut, peut-être, encore du temps et des usages en vue de mieux maîtriser les outils pédagogiques (tâche, scénario, etc.) et techniques (fonctionnalités numériques), favorisant ainsi la complémentarité, voire le fusionnement linguistique, communicatif et méthodologique entre les deux contextes d'apprentissage formel et informel.

6. Faut-il conclure ?

L'intégration du numérique dans la didactique des langues a eu des répercussions considérables dans la mesure où elle a largement orienté la communauté des chercheurs vers l'étude de nouvelles problématiques. Celles-ci sont marquées essentiellement par quatre tendances théoriques principales : la tendance exploratoire centrée sur l'outil numérique, la tendance interactionnelle ayant le facteur humain comme objet d'étude, la tendance actionnelle regroupant les notions de tâche et de scénario et enfin la tendance du web social annonçant les prémisses d'un tournant décisif en ALMT. Ces évolutions affirment clairement l'interdisciplinarité de la DDL dont « *l'objet-langue* » n'est pas donné mais il est à « *construire en fonction de critères culturels/contextuels et de descriptions de référence situées en amont des programmes et autres orientations* » (Beacco, 2010 : 32). En tant que chercheur-didacticien, j'ai suivi et participé, certes modestement, aux différents développements des usages numériques en DDL. « *À faire le bilan de ses actions, on est irrémédiablement amené à la modestie* » (Macaire, 2007 : 116). Mes travaux de recherche m'ont donné la possibilité non seulement d'étudier et d'analyser ces nombreuses problématiques en ALMT mais surtout de développer une certaine réflexion scientifique, me permettant de continuer à m'interroger sur des questionnements relatifs à l'enseignement-apprentissage des langues.

En fait, les usages numériques ont contribué à donner un nouvel élan, voire un certain dynamisme scientifique à la recherche en didactique des langues. Or, l'ensemble de ces

travaux de recherche ont favorisé la production de nouvelles connaissances tout en faisant émerger certains questionnements d'ordre épistémologiques, praxéologiques et méthodologiques visant à acquérir une certaine reconnaissance scientifique de ce domaine en mutation. À vrai dire, l'introduction du numérique en DDL ne constitue ni rénovation ni révolution pédagogique mais elle devrait se faire principalement aux niveaux didactique, pédagogique et organisationnel (Demaizière et Grobois, 2014). Il s'agit plutôt d'avoir une prise en compte plus globale de la problématique TIC/innovation comme le souligne Rivens Mompean (2013 : 40) : « *toute innovation éducative doit prendre en compte la trilogie incontournable : institution, dispositif et usages, ces usages étant eux-mêmes à prendre en compte à partir du triangle didactique en reliant les usagers (apprenant et enseignant) et l'objet d'apprentissage : la langue (input et output)* ». En effet, la recherche en didactique des langues et des cultures est liée étroitement à des finalités visant à mieux satisfaire des demandes couvrant l'ensemble des secteurs sociaux. D'ailleurs, Blanchet et Chardenet (2010 : 2) vont dans ce sens en précisant : « *Loin de représenter un simple enjeu intellectuel, la recherche en didactique des langues et des cultures répond ainsi à un ensemble de besoins sociaux en éducation (formation initiale, formation professionnelle et formation tout au long de la vie...)* ». D'où l'importance de mener des recherches en DDL adoptant *une approche écologique* (ibid) qui prend en compte les phénomènes dans leur globalité sans les dissocier de leur environnement et de leurs origines. Un tel positionnement scientifique nous renvoie de nouveau à la notion de contextualisation ainsi que à ses dimensions et ses répercussions dans l'enseignement-apprentissage des langues. C'est pourquoi, il convient de souligner ces relations dynamiques que la langue ne cesse d'entretenir avec le numérique, favorisant l'émergence de nouvelles problématiques notamment l'immersion linguistique dans les environnements virtuels et le connectivisme langagier qui seront développés dans la troisième partie de cette note de synthèse.

Troisième Partie

Vers de nouvelles perspectives de recherche en ALMT

« Il ne fait pas de doute que la DDL se doit d'évoluer pour prendre en compte une nouvelle socialisation, un nouveau mode narratologique, une nouvelle littératie. La DDL s'est préoccupée, ces deux décennies, de définir le plurilinguisme et la littératie plurilingue en opposition au monolinguisme et à la littératie fonctionnelle. L'approche communicative et l'approche actionnelle s'inscrivent dans un cadre linguistique dont les préoccupations principales concernent le mode graphique. Il nous faut envisager un nouveau cadrage qui prenne en compte la multimodalité et la littératie numérique multimodale. Il s'agit également d'intégrer les nouvelles formes numérique et sociale d'apprentissage avec le socioconstructivisme et le connectivisme. » (Springer, 2017 : 8-9).

1. Introduction

En poursuivant mes recherches en ALMT, je constate que ce dernier continue à connaître de nouvelles perspectives qui commencent à intéresser les milieux de recherche. Dans cette partie de ma note de synthèse, je m'attache essentiellement à mettre en lumière deux nouvelles tendances de recherche en ALMT qui pourraient marquer l'avenir de ce domaine de recherche. D'une part, l'immersion linguistique dans le monde virtuel permet de créer en ligne des simulations virtuelles (marché, entreprise, etc.) proches du réel, m'amenant à conduire une étude sur leurs spécificités méthodologiques et interactionnelles tout en proposant une analyse qui prend en compte leurs composantes (cadre spatio-temporel, participants, objectifs, etc.). D'autre part, je mettrai l'accent sur la notion de connectivisme langagier ayant pour but de prendre en considération à la fois les interactions actives sur les réseaux sociaux, la mobilité des outils numériques et la diversité des ressources langagières en ligne. Dans ces deux dimensions, on constate une reconfiguration des rôles et des activités des acteurs impliqués et de la co-construction du savoir langagier, désormais de plus en plus distribué.

2. L'immersion linguistique dans le monde virtuel

Depuis quelques années, on assiste à une nouvelle tendance en ALMT qui commence à intéresser les milieux de recherche francophones. Il s'agit de l'apprentissage des langues en Environnements Virtuels Immersifs (EVI) qui trouve ses origines théoriques dans le concept d'immersion linguistique qui sera détaillée ci-dessous.

2.1 La notion d'immersion linguistique : origines, apports et spécificités

Appelée aussi *bain linguistique*, l'immersion linguistique constitue une des approches didactiques visant à apprendre une langue étrangère en prenant surtout contact avec des locuteurs natifs. D'après *Le Trésor de la Langue Française Informatisé* (TLFI), l'immersion est « *le fait de plonger ou d'être plongé dans une certaine ambiance, une occupation* ». Dans le contexte immersif, l'apprenant ne trouve pas de décalage entre les situations d'apprentissage et celles de la vie quotidienne. Pour lui, il s'agit d'un ensemble cohérent qui lui permet de mettre en pratique régulièrement ses acquis linguistiques et culturels lors de ses échanges authentiques avec des locuteurs natifs dans la vie quotidienne, comme c'est le cas par exemple des étudiants *Erasmus*. *Le Dictionnaire de didactique du français* (Cuq, 2003) va dans le même sens en proposant la définition suivante : « *L'apprentissage d'une langue en immersion (bain linguistique) désignait un stage intensif au cours duquel toutes les activités de l'école et de la vie avaient lieu dans la langue cible* ». S'agissant du fondement didactique de l'immersion linguistique, il consiste à « *recréer autant que possible les conditions d'appropriation naturelle d'une langue* » (Cuq et Gruca, 2003 : 309). En fait, il s'agit de créer les conditions favorables permettant à l'apprenant de pratiquer la langue cible en prenant contact avec des locuteurs natifs dans des situations de communications réelles.

Il s'avère nécessaire de noter que l'approche immersive remonte aux années 1960 où elle a fait ses débuts au Canada et plus précisément au Québec qui s'intéressait à cette époque à mettre en place des classes bilingues ayant pour but de favoriser l'insertion des élèves anglophones dans la communauté francophone. Pour leur part, Hamers et Blanc (1983 : 190) se sont intéressés à mettre en lumière trois types d'enseignement immersif : immersion précoce totale, immersion précoce partielle et immersion tardive. Dans le cadre de mes travaux de recherche sur l'immersion linguistique (Qotb, 2015 : 12-13), j'ai proposé également deux autres catégories d'apprentissage immersif. D'une part, certains apprenants pourraient effectuer une immersion ponctuelle lorsque des adultes suivent une formation professionnelle dans un pays où l'enseignement se fait souvent en langue cible pendant une courte durée. C'est le cas par exemple des professionnels et des étudiants étrangers venant en France pour passer des stages dans plusieurs domaines (médecine, droit, etc.). Cette immersion ponctuelle pourrait devenir, dans certains cas, une immersion continue dans la mesure où les mêmes apprenants prennent parfois la décision de s'installer définitivement dans le pays où la langue cible est dominante dans les échanges quotidiens et professionnels. Au fil du temps, la langue étrangère devient une langue seconde pour ces apprenants qui ont tendance à garder leur langue maternelle dans

leur sphère privée ou familiale. D'autre part, il me semble aussi nécessaire de prendre en compte la catégorie de l'immersion volontaire et obligatoire. « *Dans le cadre de l'immersion volontaire, certaines personnes prennent l'initiative de partir vivre dans un pays étranger. À leur arrivée, ils commencent certes par assister à des cours de la langue cible mais le reste du temps ils sont amenés à réaliser des échanges authentiques dans les milieux professionnel, social ou familial* » (ibid : 13). Quant à l'immersion obligatoire, elle concerne souvent des enfants suivant leurs parents qui travaillent dans un pays étranger. Cette immersion pourrait être longue ou courte selon la durée du séjour de leurs parents dans ce pays. Parfois, ces enfants finissent par être bilingues d'autant plus qu'ils suivent des cours en langue étrangère qui pourrait devenir plus tard leur langue seconde.

L'apprentissage immersif vise plusieurs objectifs selon le contexte dans lequel se déroule la formation immersive. D'après Curtain (1985), l'enseignement immersif a pour objectif de développer chez les apprenants une compétence fonctionnelle dans la seconde langue, de favoriser leurs habiletés en langue maternelle, d'acquérir des connaissances en langue cible, de découvrir des valeurs culturelles correspondantes et enfin d'améliorer leurs compétences communicatives. L'apprentissage immersif est marqué également par ses nombreux apports linguistiques et culturels. Au niveau linguistique, l'apprentissage immersif permet aux apprenants d'être mieux exposés à la langue cible de manière intensive d'autant plus que les échanges se font dans des situations authentiques qui rendent les différents interlocuteurs à la fois motivés et impliqués. À cet égard, il me semble pertinent de prendre en considération la dimension actionnelle de l'immersion linguistique d'autant plus que celle-ci sert à aider l'apprenant à réaliser des tâches dans une situation donnée. Cette spécificité favorise la mise en pratique de l'approche actionnelle tout en prenant en compte la motivation et l'engagement chez l'apprenant en immersion. Prenons le cas d'un étudiant étranger venant poursuivre ses études universitaires en France. D'un côté, il suit un apprentissage immersif universitaire dans une discipline donnée (assister à des cours, prendre des notes, discuter avec ses professeurs, lire des ouvrages, etc.). D'un autre côté, cet étudiant étranger est amené à réaliser des tâches authentiques dans la vie quotidienne : prendre contact avec des collègues, faire ses courses, faire des démarches administratives, etc. Par conséquent, la langue cible devient non seulement un outil d'apprentissage mais surtout un moyen de communication, contribuant à mieux développer les différentes compétences communicatives. Il est à noter que l'apprentissage immersif donne aussi la possibilité d'atteindre les objectifs linguistiques visés dans un délai relativement court dans la mesure où l'apprenant est en contact quasiment

permanent avec la langue cible. Une telle situation pourrait avoir des effets positifs sur la prononciation de l'apprenant qui devient de plus en plus proche de celle des locuteurs natifs. Dans ce contexte, il ne s'agit pas d'apprendre une langue mais plutôt de la pratiquer dans des situations de communication réelles pour répondre à des besoins bien précis (Delaunay, 1971).

Quant aux apports culturels, l'apprenant en immersion ne se contente pas de développer ses compétences communicatives et ses connaissances linguistiques, il va plus loin en prenant connaissance des valeurs culturelles relatives à la langue visée. En immersion linguistique, l'apprenant est en mesure de découvrir sur place certains aspects culturels du pays d'accueil : fêtes nationales, mœurs, spécialités gastronomiques, etc. « *Apprendre une langue [...] est une manière [...] d'accéder à d'autres sensibilités, d'autres réalités, d'autres manières de vivre, de décrire et de penser* » (Duverger, 2005 : 37). De mon point de vue, il s'agit plutôt d'un échange interculturel dans la mesure où l'apprenant découvre certes certains aspects socioculturels de la L2 mais il est souvent amené à aborder quelques particularités culturelles de son propre pays. Un tel échange donne la possibilité à l'apprenant d'avoir des regards plus critiques sur sa propre culture, voire de modifier son comportement dans certaines situations à son retour dans son pays d'origine.

On constate la présence de trois modalités principales de l'immersion linguistique. La première concerne les écoles bilingues ou multilingues dont la création a été encouragée par l'Union Européenne qui a adopté une politique linguistique favorisant le plurilinguisme et la compréhension mutuelle. À propos de la deuxième modalité, elle porte sur les séjours universitaires dans un pays étranger qui peuvent aller d'un mois à plusieurs années. Dans ce contexte, je cite notamment le programme *ERASMUS (European Region Action Scheme for the mobility of University Students)* qui a été adopté par la Commission Européenne en 1987. Quant à la troisième modalité de l'immersion linguistique, il s'agit des séjours linguistiques proposés par certains centres de langue (*Accent Français*³⁷, *Nacel*³⁸, *SILC*³⁹, etc.) permettant d'apprendre la L2 dans un contexte authentique. Il me paraît nécessaire de souligner certaines différences entre le séjour universitaire et le séjour linguistique. Le premier se fait dans un cadre formel (université, institut, etc.) tandis que l'autre est proposé par des institutions

³⁷<https://www.accentfrancais.com/fr>

³⁸<https://www.nacel.org/fr>

³⁹<http://www.silc.fr/>

privées. De plus, la durée du séjour universitaire (un semestre au minimum) est relativement plus longue par rapport à celle du séjour linguistique (plusieurs semaines).

Malgré les multiples apports de l'immersion linguistique, celle-ci fait face à plusieurs difficultés (Halimi *et al.*, 2012) : réticence des parents de laisser partir leurs enfants, méconnaissance des dispositifs en vigueur, surcroît de travail, investissement des enseignants et manque de motivation des apprenants. Ces différentes difficultés poussent beaucoup d'apprenants à renoncer à l'immersion linguistique tout en se contentant de suivre des cours de langue dans leurs pays d'origine. Grâce aux développements constants des TIC au 21^{ème} siècle, celles-ci ont permis aux apprenants de réaliser un bain linguistique tout en restant chez soi. Vivre des expériences immersives est désormais possible sur nos outils numériques grâce à l'émergence du concept de Réalité Virtuelle (RV) marquée par ses potentialités facilitant la création des environnements immersifs en ligne. Ces derniers pourraient favoriser l'immersion linguistique sur Internet qui est considérée encore comme problématique émergente en ALMT notamment dans le contexte francophone. D'où l'importance de conduire une étude approfondie qui a été publiée sous forme d'un ouvrage intitulé *L'immersion linguistique dans les environnements virtuels* (Qotb, 2015). Ce dernier a pour objectif de traiter cette nouvelle perspective de recherche en mettant l'accent sur la notion d'Environnement Virtuel Immersif, ses usages éducatifs, les formations immersives de langue en ligne et l'analyse de certaines formations immersives de langue sur Internet.

2.2 Les environnements virtuels immersifs en ligne : définitions et dimensions

En fait, le terme « *virtuel* » trouve ses origines étymologiques en latin « *virtus* » qui signifie « *force* » et « *vertu* ». D'après le *Petit Robert* (2012), « *virtuel* » concerne « *la simulation de la réalité par des images de synthèse tridimensionnelles.*». Selon le *Trésor de la Langue Française Informatisé* (TLFI), le terme « *virtuel* » se dit « *des éléments (terminaux, mémoire...) d'un système informatique considérés comme ayant des propriétés différentes de leurs caractéristiques physiques* » (ex : *mémoire virtuelle*). Dans les échanges quotidiens, on entend souvent l'expression « *c'est du virtuel* » pour parler de quelque chose qui n'existe pas dans la vie réelle. Néanmoins, les usages numériques font désormais une partie intégrante de nos activités habituelles (envoyer un mail, acheter en ligne, réserver un ticket, etc.). Pour leur part, Denoix et Thevenot (2011 : 30) considèrent le monde virtuel comme « *une forme parallèle de la réalité partagée tout en étant inscrit partiellement dans la réalité* ». En fait, le monde virtuel permet aux usagers d'être entre deux mondes l'un est virtuel tandis que l'autre est réel. Quant à Moiraud (2012 : np), il considère le monde virtuel comme « *un lieu*

d'immersion dans un élément de savoir comme processus spécifique. Les acteurs sont immergés dans une représentation du savoir (exemple des champs magnétiques) et interagissent avec l'environnement ». À vrai dire, c'est l'immersion virtuelle qui donne aux internautes le sentiment d'être plongés dans un autre monde, ce qui favorise leur engagement et leur implication dans les activités menées. S'agissant des éléments constitutifs du monde virtuel, ils proviennent « soit d'éléments réels numérisés (photographies satellitaires ou aériennes, cartes topographiques, relevés cadastraux...), soit de fichiers créés à l'aide de logiciel de conception et de dessin assisté par ordinateur » (Jolival, 1995 : 21-22). Pour sa part, Boullier (2008) s'est intéressé à mettre en lumière la notion de *web immersif* marqué essentiellement par quatre types d'immersion : *immersion perceptive* (faire entrer le spectateur dans un espace fictif), *immersion narrative* (raconter des événements relatifs aux sphères personnel, familial, etc.), *immersion sociale* (tisser des liens au sein de nombreuses communautés en ligne) et *immersion désirante* (rester connecté au monde numérique).

Dans ce contexte, il s'avère nécessaire de prendre en compte la notion de Réalité Virtuelle (RV) ou *Virtual Reality* qui a été introduite aux États-Unis par Jaron Lanier au cours des années 1980. La RV est définie comme « une technologie informatique qui permet à l'utilisateur de percevoir et d'agir au sein d'un environnement artificiel grâce à l'utilisation d'interfaces inspirées de travaux issus de la robotique » (Mellet-d'Huart et Michel, 2006 : 2). En fait, la RV permet de « capter le public plus durablement en mobilisant toute son attention au point de provoquer son immersion » (Boullier, 2008 : 77). Quant à Fuchs *et al.* (2006 : 7), ils ont pris l'initiative de proposer une définition fonctionnelle qui prend en compte trois éléments principaux : le temps, l'espace et l'interaction. « La réalité va lui [l'utilisateur] permettre de s'extraire de la réalité physique pour changer virtuellement de temps, de lieu et (ou) de type d'interaction : interaction avec un environnement simulant la réalité, ou interaction avec un monde imaginaire ou symbolique ». Dans le cadre de la RV, il s'agit d'un temps élastique qui ne connaît pas de limites mais l'utilisateur pourrait mener ses activités selon sa disponibilité et à son rythme. Concernant la dimension spatiale de la RV, l'espace virtuel peut reprendre certains aspects de la vie réelle ou être complètement imaginaire, permettant aux utilisateurs de vivre des expériences inexistantes. À propos de l'interaction, elle ne prend pas nécessairement les contraintes de la vie réelle (cadre spatio-temporel, statut social, âge, etc.).

Dans la RV, l'avatar permet à l'utilisateur de devenir le spectateur en temps réel de ses propres actions : visiter de nouveaux espaces, rencontrer d'autres utilisateurs, participer à des

événements (cours, soirées, entretiens, etc.), etc. Ainsi, l'avatar est considéré comme un fragment de soi réalisé sur mesure en vue d'incarner une facette de notre imaginaire. À force de manipuler son avatar en EVI, on commence à assister à une sorte d'identification entre l'avatar et son utilisateur. Dans ce contexte, on remarque la présence d'une projection de soi marquée surtout par une interaction croisée entre les humains et entre les avatars (Qotb, 2015 : 52) : « *Entre les humains dans la mesure où toute action se base sur une intentionnalité humaine visant à atteindre un objectif donné ; Entre les avatars qui agissent au sein de la communauté virtuelle pour réaliser les objectifs visés par les utilisateurs réels* ». Pour sa part, Moiraud (2012) s'est attaché à mettre en lumière certaines techniques auxquelles l'avatar peut avoir recours pour interagir avec ses pairs : le gestuel (sourire, gestes de mains, clin d'œil, etc.), l'apparence de l'avatar (réelle ou fictive permettant de déterminer l'identité numérique de l'utilisateur), la dynamique faciale (expressions non-verbales) et la communication audio (échanger oralement en temps synchrone). Il est également nécessaire de tenir compte de l'influence réciproque entre la vie réelle et la vie virtuelle de l'utilisateur dans la mesure où l'une pourrait avoir des retombées positives ou négatives sur l'autre. Par exemple, l'utilisateur de l'EVI a tendance à reproduire des actions et des comportements déjà acquis dans la vie réelle : s'habiller, saluer, se comporter, etc. C'est la raison pour laquelle on constate la présence d'un échange culturel d'autant plus que l'utilisateur peut acquérir de nouvelles connaissances et performances qui pourraient avoir un impact direct ou indirect sur sa vie réelle.

Dans le cadre de cette note de synthèse, je tiens à souligner certains EVI en vue de comprendre leurs objectifs, leur fonctionnement et leurs activités, etc. À cet égard, je retiendrai les exemples suivants :

- ***Second life***⁴⁰ (SL)

Mis en ligne en juin 2003 par l'américain Philip Rosedale, *Second life* est un EVI qui permet à l'utilisateur de recréer et de vivre son monde comme il veut sans prendre en compte les contraintes de la vie réelle dans cet espace virtuel qui adopte le slogan suivant : « *Second life, Your World, Your Imagination* ». *SL* est aussi distingué par le fort sentiment de vivre dans un monde simulé qui ressemble au monde réel. « *Cette simulation est réalisée en grande partie grâce à l'utilisation des objets et des espaces qui existent déjà dans la vie réelle. De même, cet environnement simulé permet à son utilisateur de personnaliser ses espaces et ses objets en*

⁴⁰ <http://secondlife.com/>

vue de mieux répondre à ses besoins » (Qotb, 2015 : 51). Cet EVI a pour objectif de créer des mondes virtuels interactifs dans la mesure où l'utilisateur est capable d'interagir avec ses pairs grâce à la multimodalité des échanges (textuel, audio et audiovisuel). En fait, *SL* a eu un succès remarquable sur la Toile en attirant un nombre important d'internautes qui peuvent vivre des situations inaccessibles dans leur vie réelle en raison de leurs statuts social, familial et professionnel.

- ***Assemblive***⁴¹

Il s'agit d'une plateforme de *webconferencing* qui a pour but de mettre en pratique les apports des EVI au service du monde professionnel. Il donne la possibilité d'organiser des conférences interactives et des réunions participatives marquées par les fonctionnalités suivantes : communication en temps réel (*tchat*, échanges audio et audiovisuels), partage du contenu (documents, ressources audio et audiovisuelles), gestion des événements (organiser et planifier des réunions, envoyer des invitations par mail, importer des contacts, etc.), système d'avatars (personnaliser et animer les avatars) et environnements 3D (choisir, importer et modifier des environnements 3D). Cet EVI est marqué par quatre espaces virtuels : salle d'accueil (rencontres entre pairs pour des échanges sur la vie quotidienne), amphithéâtre (simulation de cours dans une ambiance proche du réel), zones de travail individualisées et collectives et enfin espace de visualisation individuelle des ressources.

- ***Sloodle***⁴²

Sloodle (Simulation linked Object Oriented Dynamic Learning Environnement) est un EVI qui permet d'intégrer les fonctionnalités et les activités de *Moodle* dans *SL* (ressources, exercices interactifs, *tchat*, devoirs, etc.). Grâce à cet EVI, l'apprenant de *Moodle* peut se déplacer d'un lieu à l'autre selon ses besoins en vue de participer aux différentes activités. Cette possibilité s'avère efficace notamment lors des rencontres synchrones, favorisant les interactions au sein de la communauté d'apprentissage. Cet EVI facilite aussi l'envoi direct des résultats des participants à la plateforme *Moodle* pour qu'ils soient consultés et traités par le cadre enseignant.

2.2.1 Les spécificités de l'apprentissage en EVI

Dans ma recherche sur l'apprentissage en EVI, je me suis attaché à souligner trois spécificités principales qui permettent de rendre les formations de langue proposées à la fois efficaces et

⁴¹ <https://www.assemblive.com/>

⁴² <https://www.sloodle.org/>

attractives. La première spécificité concerne l'approche pédagogique adoptée dans les apprentissages immersifs en ligne. Il s'agit de la Pédagogie Active (PA) dans la mesure où l'apprenant est amené à devenir l'acteur principal de son propre apprentissage. De leur côté, Raucent et Milgrom (2010 : 8) mettent en relief les apports de la pédagogie active qui permet de « *recentrer les étudiants sur l'apprentissage en profondeur, développer leur autonomie, leur initiative, leur sens critique, acquérir et de développer des connaissances, des compétences, des attitudes, des habiletés, développer leur capacité à travailler en équipe et donner du sens à leur apprentissage et donc de développer leur motivation* ». À vrai dire, la PA consiste à reproduire des situations proches de la réalité afin de préparer les apprenants à y faire face dans la vie réelle. Dans le cadre des EVI, l'apprenant ne peut pas être passif comme c'est le cas dans l'approche traditionnelle mais sa présence dépend essentiellement de ses actions produites (créer son avatar, interagir avec ses pairs, passer d'une île à l'autre, réaliser des tâches individuelles et collaboratives, etc.).

La deuxième spécificité de l'apprentissage en EVI repose sur la pédagogie du jeu dans la mesure où l'apprenant est amené à prendre plaisir en participant à des situations considérées comme des jeux éducatifs. En fait, le jeu constitue un « *secteur d'activités dont la motivation ne soit pas l'adaptation au réel mais au contraire l'assimilation du réel au moi, sans contraintes ni sanctions* » (Piaget et Inhelder, 1966 : 59). Dans le cadre de cette pédagogie ludique, l'apprenant-joueur est une personne qui « *s'engage librement dans un acte choisi, du moins devrait-il en être ainsi selon notre définition de départ. [...] c'est une personne en développement qui construit son univers, le défait pour mieux le construire : le joueur oblige, agence et ordonne; il est le maître du monde, de ce monde bien à lui qu'il apprivoise un peu plus chaque jour* » (De Grandmond, 1997 : 33). À cela s'ajoute le fait que les jeux éducatifs ont le mérite de susciter la motivation et l'intérêt chez l'apprenant (Vial, 1981 : 157) en lui offrant l'occasion d'observer, juger, classer, combiner et renforcer ses relations avec ses pairs. Dans ce contexte, il s'avère nécessaire de prendre en compte les travaux de Brougère (2005, 2007, 2015, 2017) sur le rôle des activités ludiques dans le développement des connaissances et des compétences dans un domaine donné. À propos des langues, le même chercheur tient à souligner les effets de l'apprentissage informel où le jeu favorise l'appropriation de la langue visée sans toutefois minimiser l'importance de la dimension formelle incarnée par la classe de langue et la prescription de l'enseignant. Dans le cadre de l'EVI, l'activité pédagogique devient ainsi un jeu qui place l'apprenant dans une situation de détente sans la pression d'être jugé ou évalué par son enseignant ou par ses pairs. Par conséquent, l'apprenant « *s'y sent plus à l'aise*

en laissant le champ libre à son imagination et à ses compétences lors de différentes étapes du jeu éducatif proposé » (Qotb, 2015 : 75). Quant à la troisième spécificité, elle est liée aux interactions multimodales (verbales et non-verbales) qui permettent de rapprocher les situations d'apprentissage de la vie réelle d'autant plus que les apprenants ont tendance à interagir au sein de la communauté virtuelle grâce à l'utilisation de différents outils de communication (audio et *tchat*) sans oublier la gestualité de l'avatar (rire, sourire, applaudissement, etc.). À cet égard, Betbeder-Matibet *et al.* (2008 : 222) tiennent à souligner la multimodalité interactionnelle de l'EVI qui permet aux utilisateurs d'être plus actifs et plus impliqués dans la formation suivie au sein de l'EVI.

2.3 La recherche sur l'apprentissage des langues en EVI

Dans le contexte anglophone, on trouve diverses études qui se sont intéressées à analyser l'impact de la RV sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Ces études sont marquées par une avancée par rapport à celles conduites dans le monde francophone qui sont encore à leurs débuts. Dans ce contexte, je souligne, à titre d'exemple, les travaux de recherche concernant l'influence positive de la présence corporelle en RV sur la mémorisation de certaines connaissances langagières (Macedonia *et al.*, 2011). D'autres recherches ont montré le rôle de l'association entre les actions en EVI et les échanges verbaux dans le développement des compétences communicatives visées en L2 notamment la compréhension orale (Riva *et al.*, 2009). Certains chercheurs ont réalisé des études sur le rôle du personnage virtuel (avatar) dans l'acquisition du vocabulaire de L2 (Bergmann et Macedonia, 2013 ; Boukricha *et al.*, 2013). Par exemple, Bergmann *et al.* (2013) ont mené une recherche sur le rôle d'un *virtual human* (avatar) appelé *Billie* dans l'amélioration de la compétence lexicale grâce à la présence simultanée des termes accompagnés des gestes. Je tiens à souligner aussi les travaux de recherche sur les potentialités des environnements virtuels immersifs (*3D multi-user virtual environment*), permettant de mettre en place des contextes d'échanges selon les objectifs d'apprentissage (Oblinger et Oblinger, 2005) et d'avoir des interactions sociales grâce à la présence des avatars en EVI (Cooke-Plagwitz, 2008 ; Sadler et Nurmukhamedov, 2008). Il me semble également pertinent de prendre en compte les études anglophones qui ont mis l'accent sur les effets positifs des EVI dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères grâce à des contextes d'apprentissage surmontant les difficultés temporelles et spatiales (Lan, Kan, Hsiao, Yang, et Chang, 2013 ; Lan, 2014 ; Peterson, 2011 ; Ryu, 2013). Par exemple, les travaux de Lan (2014) ont montré que l'EVI de *Second life* a permis d'améliorer la compétence orale chez les apprenants de chinois langue étrangère grâce aux

échanges produits entre les avatars au sein de ce monde virtuel. De surcroît, la recherche de Liang (2012) a mis en relief les retombées positives de *Second life* sur la performance des apprenants de L2. Tous ces travaux de recherche montrent clairement à la fois l'intérêt et le dynamisme scientifiques du monde anglophone intéressé à étudier les différentes dimensions de l'enseignement-apprentissage des langues dans les EVI.

Quant au monde francophone, les apports et les spécificités des EVI ont incité des chercheurs-didacticiens à concevoir et à analyser des formations immersives de langue. Il est à préciser qu'on dispose de peu de travaux de recherche sur les EVI en raison de l'émergence récente de cette problématique en DDL. Dans ce contexte, je m'intéresse à mettre en lumière un modèle théorique de conception des jeux sérieux dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. Dans le cadre de sa thèse intitulée *Concevoir un scénario de jeu vidéo sérieux pour l'enseignement-apprentissage des langues ou comment dominer un oxymore*, Laurence Schmoll (2016 : 411) met l'accent sur son modèle de conception *PLOT* de jeux sérieux regroupant quatre composantes principales : *Public, Ludique, Objectif et Tâche* :

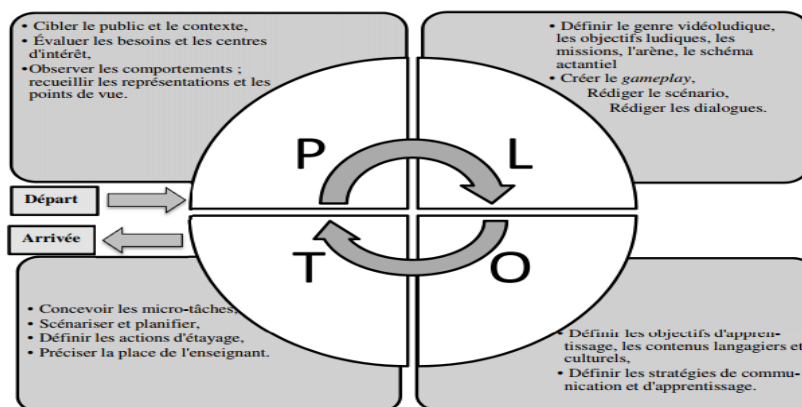


Figure 31 : Le modèle de conception de jeux sérieux (Schmoll, 2016 : 411)

En fait, ce modèle a le mérite de considérer le public comme point de départ en vue de prendre en considération ses caractéristiques (besoins, niveau, difficultés, etc.) tout en élaborant un scénario ludique qui permet de rendre les apprenants à la fois impliqués et motivés dans les différentes étapes du jeu conçu. De surcroît, le modèle *PLOT* adopte l'approche actionnelle, facilitant la réalisation des tâches relatives au jeu sérieux proposé. Ainsi, ce modèle de conception prend en compte la notion de contexte dans le jeu d'apprentissage (Nicholson, 2012) pour satisfaire les besoins des apprenants (Deterding, 2011). Or, cette contextualisation ludique a l'avantage d'aider les apprenants à atteindre les

objectifs visés de manière attractive permettant de développer leur motivation et leur engagement.

Dans le cadre de ma recherche sur l'enseignement-apprentissage des langues en EVI, je m'intéresse à mettre en lumière essentiellement trois exemples de formation en ligne. Le premier concerne le projet européen *VOWEL (Virtual and Open World for European Languages)*⁴³ qui vise à proposer des formations de langue en EVI adressées essentiellement à des cadres et des employés ayant un besoin urgent de connaissances linguistiques. Les concepteurs de *VOWEL* proposent aux apprenants un ensemble de techniques synchrones et asynchrones, permettant de favoriser l'apprentissage d'une langue de façon divertissante et interactive. Malgré les nombreux apports de cet espace virtuel de formation immersive, on reproche à cet EVI d'être restreint aux utilisateurs impliqués sans avoir la possibilité d'avoir des interactions avec des locuteurs natifs dans des situations de communication authentiques comme c'est le cas dans l'EVI de *SL*. Je souligne aussi le jeu sérieux immersif *les Eonaves*⁴⁴ qui consiste à apprendre le FLE sur le web selon les six niveaux de langue adoptés par le CECR (2001). Cette formation immersive tente d'atteindre deux objectifs (l'interaction et l'immersion) en développant essentiellement trois compétences communicatives (lire, écrire et écouter) grâce à la participation aux activités proposées. Dans le cadre de ce jeu sérieux, l'apprenant est amené à incarner un personnage imaginaire virtuel chargé de réaliser une tâche appelée *mission* à partir d'un scénario préalable. Pourtant, je reproche à ce projet le manque d'interactions dans la mesure où l'apprenant est souvent amené à fournir des réponses fermées (*oui, non, etc.*) sans pouvoir réellement développer sa compétence interactionnelle. Quant au troisième exemple, il s'agit du projet *EVEIL 3D (Environnement Virtuel pour l'Enseignement Immersif 3D des langues étrangères)* qui avait pour objectif de développer une application pratique exploitant les outils de réalité virtuelle, sensibiliser les enseignants de langue à l'utilisation de 3D, immerger l'apprenant dans l'univers culturel de la langue étrangère et élaborer des stratégies de communication et d'interaction (Schlemminger et Besse, 2012). Pour atteindre ces objectifs, l'équipe de recherche a conçu un module de formation intitulé *Architecte 2015* qui consiste à inciter les utilisateurs à faire un voyage dans le temps en vue de parcourir 400 ans de construction de la Cathédrale de Strasbourg.

Malgré les apports de la RV dans l'apprentissage des langues, il me semble nécessaire de prendre en considération certains questionnements de recherche qui méritent d'être mieux

⁴³<https://www.openeducationeuropa.eu/en/project/vowel>

⁴⁴<http://www.eonaves.com/fr/eonaves-serious-game-fle.html>

analysés. L'analyse de ces trois exemples de formation immersive a souligné que les personnages virtuel de l'EVI ne coopèrent pas toujours de manière efficace avec l'apprenant lors de la réalisation de la tâche proposée. Leurs réponses sont parfois incohérentes ou absentes, ceci ne fait que confirmer le caractère artificiel de l'interaction produite. De même, il s'avère important de prendre en compte la dimension non-verbale des interactions (gestes et mimes) en raison de l'absence d'une technologie permettant de reconnaître ces éléments communicatifs. D'où la nécessité de conduire de nouvelles recherches sur les modalités d'accompagnement de l'apprenant tout au long du processus d'apprentissage avant de les tester dans une étude empirique permettant de confirmer ou infirmer leur efficacité.

2.4 Vers une analyse de l'apprentissage des langues en EVI

Dans le cadre de ma recherche sur l'apprentissage des langues en EVI, je me suis intéressé à proposer une analyse de toute situation de formation de langue en EVI. Cette analyse a pour objectif de comprendre le déroulement des activités produites dans ce contexte immersif d'apprentissage. Pour ce faire, j'ai adopté le modèle théorique *SPEAKING* élaboré par Hymes (1984). Ce modèle m'a permis d'étudier les éléments constitutifs de l'apprentissage des langues en EVI (Qotb, 2015 : 136-142) :

2.4.1 Le cadre spatio-temporel « S : Settings »

Dans le cadre de cette analyse, il s'avère nécessaire de prendre en compte les dimensions spatio-temporelles du contexte dans lequel se déroule l'apprentissage immersif des langues. « *Il s'agit d'un dispositif énonciatif qui permet aux interlocuteurs (apprenants et cadre enseignant) de co-produire leurs échanges dans les différentes situations. À propos de l'espace, on distingue deux environnements principaux : l'un est physique tandis que l'autre est virtuel. D'un côté, l'utilisateur (U) de l'EVI a une présence physique dans le monde réel. D'un autre côté, le monde virtuel regroupe les avatars (A) qui permettent aux utilisateurs d'interagir avec leurs pairs* » (ibid : 136). Pour illustrer mon analyse de la dimension spatiale du contexte de formation, j'ai élaboré le schéma suivant soulignant l'imbrication du monde virtuel avec le monde réel :

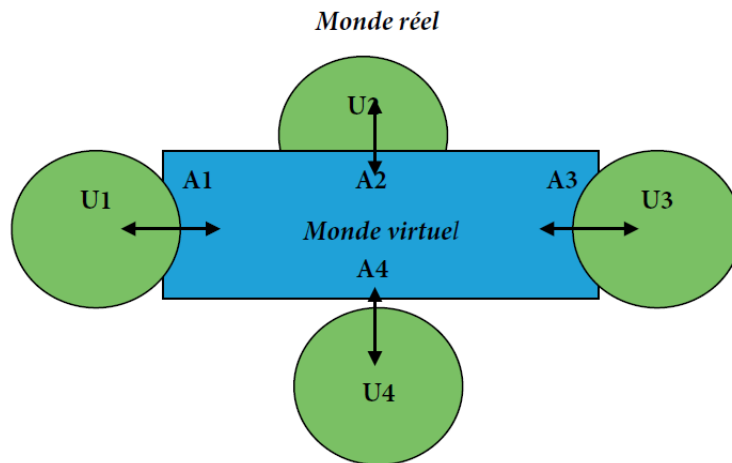


Figure 32 : Les dimensions spatiales dans un apprentissage de langue en EVI (ibid : 136)

À cet égard, il me semble indispensable de mettre en lumière les relations réciproques entre les actions produites dans le monde réel et celles du monde virtuel. D'une part, en agissant, via son avatar, dans les différentes situations de communication, l'utilisateur est amené à exprimer ses connaissances (personnelles, disciplinaires, etc.), sa culture (européenne, asiatique, etc.) et son caractère (amical, timide, etc.). D'autre part, l'avatar est en mesure, à son tour, d'acquérir de nouvelles connaissances et de développer les compétences communicatives de l'utilisateur dans un domaine donné. Pour sa part, Morignat (2006 : 43) va dans ce sens en soulignant cette influence réciproque entre actants réels et virtuels au sein de l'EVI : « *Dans les environnements numériques interactifs- immersifs (Réalité Virtuelle) ou interfacés (Réalité Augmentée)-, l'ordre de l'action et des agencements d'événements est celui de la symbiose. Chaque action du sujet engage une rétroaction numérique qui fait émerger, en même temps que de nouveaux comportements, un milieu codéterminé par les organismes en présence 3. Actants réels et virtuels s'organisent mutuellement dans la constitution d'un écosystème artificiel à l'intérieur duquel chacun permet l'émergence de l'autre par le biais d'interfaces sensibles* ». Cette double réalité a le mérite de rendre l'apprenant plus impliqué dans les différentes activités de formation proposées. Quant à la dimension temporelle, mon analyse a permis de distinguer trois temporalités principales :

- *la temporalité synchrone* : les utilisateurs interagissent en temps réel (interactions orales et gestuelles) ;
- *la temporalité quasi-temporalité* : il s'agit des échanges produits via le clavardage (interactions écrites) ;
- *la temporalité asynchrone* : la communication se déroule en temps différé (interactions orales et écrites)

La multitude des temporalités a l'avantage de rendre les interactions à la fois riches, variées et souples dans la mesure où l'utilisateur de l'EVI peut choisir la temporalité adéquate selon ses besoins et sa disponibilité. Une telle spécificité ne fait que donner une certaine « *plasticité temporelle* » aux échanges produits qui deviennent proches de ceux du monde réel.

2.4.2 Les participants « P : participants »

Il s'agit des utilisateurs de l'EVI qui participent ou réalisent des actions dans les nombreuses situations de communication de l'apprentissage immersif. Selon le schéma précédent, chaque utilisateur (U) a une double présence : l'une est physique tandis que l'autre est virtuelle grâce à son avatar (A). Dans le cadre de l'apprentissage immersif des langues, je distingue la présence de trois participants principaux :

• Le formateur

En EVI, le formateur constitue l'acteur chargé d'aider les apprenants à atteindre les objectifs (notionnels, linguistiques, communicatifs, etc.) escomptés. Dans ce contexte, on constate que la RV permet de changer la relation hiérarchique ou verticale (formateur/apprenant) qui a tendance à devenir plutôt une relation horizontale dans la mesure où les deux acteurs se comportent d'égal à égal (*peer-to-peer*) (Van Dixhoorn *et al.*, 2010). C'est au formateur que revient la tâche de mettre en pratique l'approche pédagogique adoptée (communicative, actionnelle, etc.) visant à développer les compétences linguistiques et communicatives de la langue cible. Pour ce faire, il est amené à orienter, conseiller, faciliter, accompagner, corriger, évaluer, etc. bref, il devient ainsi *un accoucheur de savoir* (Cuq et Gruca, 2003) ayant pour mission d'aider les apprenants à collaborer pour co-construire des connaissances dans un domaine donné. Dans les différents exemples d'apprentissage immersif déjà analysés, le cadre enseignant est souvent représenté par un tuteur artificiel (ex : le personnage de Céline dans le projet *EVEIL 3D*). Il s'agit d'une démarche adoptant l'approche béhavioriste qui ne favorise pas l'autonomie de l'apprenant, conçue comme un atout considérable dans la formation à distance (Linard, 2003 ; Albero et Poteaux, 2010) mais en revanche, je trouve qu'elle limite les interactions produites ayant souvent un caractère artificiel et fermé. C'est pourquoi, j'opte pour la présence d'un formateur réel représenté par un avatar qui interagit de manière adéquate et non-programmée selon les besoins de la situation de communication en EVI.

• L'apprenant

Dans l'apprentissage immersif des langues en ligne, l'apprenant occupe une place centrale d'autant plus que l'approche didactique dominante est la perspective actionnelle, le

considérant comme un acteur social (CECR, 2001 ; Puren, 2003) qui agit avec ses pairs pour réaliser des tâches dans un domaine donné (Guichon, 2006 ; Perrichon 2008). La présence de l'apprenant de langue en EVI se caractérise par la diversité de ses rôles qui consistent à créer son compte, à manipuler son avatar, à consulter les ressources disponibles, à participer aux échanges avec les autres acteurs, à participer aux jeux de rôles et simulations, à chercher d'autres ressources sur la Toile, à trouver des solutions aux difficultés rencontrées, à évaluer les travaux de ses pairs, etc. L'EVI donne également aux apprenants la possibilité d'entrer en contact direct avec des locuteurs natifs de la langue cible, comme c'est le cas de la plateforme immersive *Second Life*. Une telle possibilité facilite l'amélioration de la prononciation des apprenants et l'accès à des situations authentiques de communication. D'où l'importance de mettre en place ou d'utiliser des EVI ouverts adoptant l'approche socio-interactionnelle (Ollivier, 2012) qui permet aux apprenants de réaliser des tâches réelles dans des contextes authentiques.

• Le tuteur

Dans le cadre de l'apprentissage immersif des langues en ligne, le tuteur a pour but d'accompagner les apprenants afin de les aider à réaliser les objectifs visés. Il assure les six fonctions suivantes (Deschamps, De lièvre et Depover, 2006) : *fonction pédagogique* (faciliter l'apprentissage, éveiller les apprenants aux concepts critiques, etc.), *fonction métacognitive* (favoriser la réflexion métacognitive, susciter des questionnements, etc.), *fonction motivationnelle* (créer un environnement d'apprentissage amical et accueillant), *fonction organisationnelle* (préparer un agenda, résumer, clarifier, etc.), *fonction évaluative* (communiquer les objectifs et les critères d'évaluation) et *fonction technique* (aider les apprenants à mieux maîtriser le système technique adopté). À ces fonctions s'ajoutent deux autres fonctions spécifiques au tuteur dans des formations de langue en EVI. La première est linguistique dans la mesure où le tuteur se charge de développer les compétences communicatives (orale et écrite), expliquer les termes difficiles, corriger les productions orales et écrites, faciliter la compréhension de certaines règles grammaticales, etc. Quant à la deuxième fonction, elle est didactique puisque le tuteur explique aux apprenants les objectifs à atteindre, l'approche pédagogique adoptée, le rôle de chaque acteur, les activités à réaliser, etc. Lors de mon analyse des EVI, je constate que le tutorat est souvent artificiel qui se contente de fournir des réponses fermées (ex : oui/non, vrai/faux, etc.). D'où l'importance d'avoir un tuteur humain qui pourrait assurer les différentes fonctions mentionnées ci-dessus tout en permettant aux apprenants d'être mieux impliqués dans des échanges réels en EVI.

2.4.3 Les objectifs « E : Ends »

Il s'agit de déterminer les objectifs visés qui sont essentiellement liés aux intentions de différents acteurs impliqués dans un cours de langue en EVI. Dans ce contexte, je distingue deux types d'intentions. D'une part, l'intention d'apprendre concerne les apprenants qui cherchent à développer leurs compétences linguistiques et communicatives en L2. Certains apprenants s'intéressent à communiquer avec des locuteurs natifs, à collaborer avec leurs pairs pour réaliser des tâches ou à participer à des jeux d'apprentissage. Par conséquent, il s'avère primordial de donner la possibilité aux apprenants d'exprimer leurs besoins avant le début de la formation grâce à l'utilisation de nombreux outils de collecte de données (grilles d'analyse, questionnaires, entretiens, etc.). D'autre part, le cadre enseignant est marqué par son intention de satisfaire les besoins de ses apprenants en les aidant à atteindre leurs objectifs. Ces derniers ne sont pas figés mais ils peuvent évoluer selon les développements de la formation immersive suivie (Qotb, 2012).

2.4.4 Les actes du langage « A : Actes »

Dans un cours de langue en EVI, les actes du langage concernent les interactions (orales et écrites) produites entre les acteurs dans les différentes situations de communication. Cet environnement numérique a le mérite de plonger l'apprenant dans « *un bain linguistique virtuel* », favorisant des échanges à la fois multimodaux et multidirectionnels au sein de la communauté d'apprenants. Ces échanges peuvent prendre plusieurs formes d'un simple énoncé à la simulation en passant par des dialogues, des réunions de travail, des conversations informelles, etc. Pour sa part, le formateur pourrait privilégier certains actes du langage en vue de satisfaire les besoins linguistiques et communicatifs de ses apprenants. Grâce à la RV, l'acte du langage produit est souvent soit un discours polylogue soit un dialogue. Ces deux actes du langage contribuent à renforcer la dimension pragmatique des échanges au sein de la communauté d'apprentissage en EVI. Dans ce contexte, il s'avère nécessaire de souligner la multimodalité (textuel, audio, audiovisuel et gestuel) qui distingue les actes du langage en EVI qui pourraient être parfois perturbés par d'autres interactions simultanées de l'utilisateur dans la vie réelle. D'où la nécessité de poursuivre la recherche en vue de déterminer l'impact et la réciprocité entre les échanges produits dans les mondes réel et virtuel.

2.4.5 Les types de relations « K : Keys »

Cet aspect communicatif porte sur les caractéristiques psychologiques de l'échange entre les différents partenaires dans une situation de communication donnée. Cet échange peut être

tendu, formel, agressif, amical, professionnel, intime, etc., selon la nature des relations entre les différents interlocuteurs. D'où la complexité des échanges en EVI dans la mesure où l'apprenant, par exemple, peut avoir des interactions formelles avec le cadre enseignant et d'autres amicales ou agressives avec ses pairs selon les situations de communication. De manière générale, nombreux sont les travaux (Marccocia, 2002 ; Blandin, 2004) qui incitent à créer une ambiance conviviale permettant de renforcer les liens socio-affectifs entre les apprenants pour que ces derniers soient à la fois motivés et impliqués dans les différentes étapes du cours de langue en EVI.

2.4.6 Les instruments de communication « I : Instrumentalities »

Il s'agit des différents moyens de communication (audio, écrit et gestuel) mis en place pour faciliter les interactions entre les acteurs impliqués dans la formation proposée. En EVI, chaque utilisateur peut sélectionner les outils de communication selon ses besoins et le contexte de l'échange. « *Par exemple, le projet EVEIL est distingué par un dispositif regroupant à la fois un téléviseur 3D, un casque immersif et un mur sur lequel l'image est projetée dans le but d'augmenter le sentiment d'immersion au cours de la formation proposée* » (Qotb, 2015 : 141). Le formateur peut privilégier une forme de communication particulière en vue de développer les savoirs linguistiques et les compétences communicatives visés.

2.4.7 Les normes « N : normes »

Dans les EVI, les cours de langue devraient prendre en compte certaines normes qui concernent les règles de comportement linguistique et social, comme c'est le cas dans les rituels suivis dans les situations de communication. Ces normes consistent à créer un cadre commun marqué par deux dimensions principales. « *La première est linguistique dans la mesure où les participants sont amenés à respecter les règles lexicales, grammaticales, etc., pour pouvoir communiquer avec les autres en langue-cible. La deuxième est sociale, elle porte sur les rites relationnels à prendre en compte au cours des échanges : âge, sexe, statut social et professionnel, etc.* » (Ibid : 142). Dans la formation à distance, Marccocia (2000 : 252) met en lumière l'importance de respecter un code de « *bonne conduite* » et de « *savoir communiquer* » appelé aussi *la nétiquette* qui est « *l'ensemble des conventions de bienséance régissant le comportement des internautes dans le réseau* ». C'est pourquoi il est nécessaire de prendre en considération certaines recommandations interactionnelles : principes de politesse, maxime de clarté et règles relatives à l'environnement technique et juridique d'Internet.

Pourtant les utilisateurs ne prennent pas en compte parfois ces principes qui sont en contradiction avec l'idée fondamentale de certains EVI. C'est le cas, par exemple, de quelques jeux de guerre où les participants sont souvent amenés à être plus violents et plus agressifs en vue d'atteindre le but visé (participer à une bataille, tuer l'ennemi, etc.).

2.4.8 Les genres « G : Genres »

Dans un cours de langue, Chiss et Filliolet (1984 : 35) ont déjà souligné les catégories textuelles qui constituent « *des sous-ensembles des "types textuels" ("texte narratif", ...), les particularités de chaque "catégorie textuelle" étant déterminées par le "thème", la "situation", le "canal"»*. Les apprenants de l'EVI pourraient être amenés à réaliser de nombreux types de discours selon les compétences communicatives et linguistiques visées. Appelés *genres* (Petit et Beacco, 2004), ces types de discours se caractérisent par des conventions langagières et sociales préalables (courrier, publicité, recette de cuisine, description, etc.).

L'analyse de l'apprentissage de langue en EVI a permis de mieux déterminer ses différentes composantes (cadre spatio-temporel, rôle des acteurs, objectifs visés, etc.). Il s'agit d'une démarche exploratoire qui tente de comprendre le fonctionnement de l'enseignement-apprentissage des langues en EVI. Cette analyse pourrait avoir des retombées positives sur la formation immersive envisagée en facilitant au cadre enseignant la scénarisation des cours de langue en EVI, l'élaboration des activités visées, la compréhension des interactions produites et l'évaluation des compétences visées.

2.5 Synthèse et positionnement

Ainsi l'immersion linguistique a le mérite de « *plonger* » l'apprenant dans une ambiance authentique, lui permettant d'avoir des contacts avec des locuteurs natifs. Grâce aux développements permanents du numérique, nous avons constaté l'émergence de la notion de Réalité Virtuelle qui repose sur trois éléments principaux : simulation des éléments réels, monde symbolique et un monde imaginaire. Après avoir souligné plusieurs exemples d'Environnements Virtuels Immersifs (*Second life, Assemblive, Sloodle*, etc.), j'ai mis en lumière les spécificités de l'apprentissage en EVI notamment l'approche actionnelle, la pédagogie du jeu et les interactions multimodales. Les apports des EVI ont incité les didacticiens à mettre en place des formations immersives de langues comme *VOWEL, les Eonantes* et *EVEIL 3D*.

En adoptant le modèle *SPEAKING* (Hymes, 1984), j'ai analysé les différents éléments constitutifs de la situation d'apprentissage en EVI (Qotb, 2015) en prenant en considération les huit composantes suivantes : le cadre spatio-temporel, les participants (apprenant, formateur, tuteur), les objectifs, les actes de paroles, la tonalité, les instruments de communication, les normes et les genres. En fait, ma recherche sur l'apprentissage immersif des langues sur Internet a tenté d'apporter une pierre à l'édifice en proposant une analyse de ses différentes composantes présentées ci-dessus. Cette récente orientation de recherche fait encore ses premiers pas dans les milieux éducatifs, notamment dans le contexte francophone. Ainsi, les chercheurs en ALMT devraient accorder une importance particulière à mener davantage de recherches-formations et de recherches-développements ayant pour but de mieux comprendre les nombreuses dimensions des formations immersives de langue (développements des compétences communicatives, analyse des interactions multimodales, etc.). Pour ma part, je recommande l'utilisation des plateformes immersives déjà existantes en ligne (ex : *Second life*) pour deux raisons principales. La première est liée à la complexité technique et au coût élevé de la mise en place du dispositif de formation. Quant à la seconde, ces plateformes se caractérisent par toutes les spécificités du web social (interaction, collaboration, tâches authentiques) qui permettent aux apprenants d'avoir plus de liberté dans leurs échanges tout en prenant contact avec des locuteurs natifs en L2 en vue d'avoir une bonne maîtrise de la langue cible. En adoptant la démarche de recherche-formation, les chercheurs-didacticiens en ALMT pourraient conduire des études sur plusieurs problématiques comme la dimension interculturelle chez les apprenants immergés appartenant à des cultures différentes (européenne, africaine, asiatique, etc.), la réciprocité didactique (linguistique, cognitive et communicative) entre le monde réel et les EVI, la complémentarité communicative entre échanges verbaux et non-verbaux en EVI, etc.

Ainsi, les recherches pionnières sur l'apprentissage des langues en EVI (ex : *EVEIL 3D*) prouvent de nouveau les relations étroites du chercheur en ALMT avec son contexte. Celui-ci a tendance à analyser son terrain de recherche tout en prenant en considération les trois composantes temporelle, sociale et situationnelle, comme le souligne Blanchet (2011 : 18) : « *Il est nécessaire de prendre explicitement en compte le fait que le terrain n'est pas un « objet » dissocié du chercheur mais que le terrain est un réseau d'interactions humaines et sociales, fréquenté et transformé par le chercheur, qui en fait partie de façon récursive* ». Je partage cette vision scientifique qui met l'accent sur l'attachement du chercheur à son terrain de recherche, marqué par son dynamisme et sa vivacité interactionnels. D'où la perspective

interventionniste récurrente dans les activités de recherche en DDL en général (Macaire, 2007 ; Castellotti, Cavalli, Coste et Moore, 2009 ; Beacco, 2011) et en ALMT en particulier (Brodin, 2002 ; Narcy-Combes, 2005 ; Guichon, 2011a), permettant d'avoir les données nécessaires pour comprendre, décrire, voire réaliser des transformations au sein des phénomènes didactiques en question. Certes, face à l'émergence de nouveaux usages numériques (ex : EVI), le chercheur peut, à l'instar d'autres utilisateurs, éprouver un certain *sentiment d'insécurité technologique* (Develotte, 2009 : 187) mais il finit souvent, après une période de familiarisation numérique, par s'y adapter en vue de réaliser les objectifs escomptés de sa recherche.

3. L'apprentissage connectiviste des langues : origines théoriques, spécificités et usages

Depuis l'omniprésence des réseaux sociaux en ligne, on assiste à l'émergence d'une nouvelle théorie d'apprentissage qui repose essentiellement sur la multiplication des interactions au sein de plusieurs communautés d'apprentissage. Il s'agit du connectivisme (Siemens, 2005) qui s'intéresse essentiellement à mettre l'accent sur le rôle fondamental des échanges numériques dans la co-production du savoir sur Internet. Selon *Le Petit Robert* (2001), le verbe « *connecter* » signifie « *unir par une connexion, mettre en liaison* » et aussi « *établir la connexion d'un ordinateur avec un réseau informatique, un service en ligne* ». Ainsi, être connecté exprime le fait d'être en contact avec une ou plusieurs personne(s) via un réseau numérique. Pour sa part, Siemens (2005 : 4) a pris l'initiative de proposer la définition suivante de ce concept émergent : « *Le connectivisme est la somme de principes issus de la théorie du chaos, des réseaux, de l'auto-organisation et de la complexité. L'apprentissage est un processus qui se produit dans des environnements flous composés d'éléments de base changeants, et qui n'est pas entièrement sous le contrôle de l'individu. L'apprentissage peut résider en dehors de l'individu (au sein d'une organisation ou une base de données), et se concentre sur la connexion d'ensembles d'informations spécialisées* ». Il s'avère important de tenir compte de certains travaux qui ont préparé le terrain au connectivisme. Je cite à titre d'exemple ceux de Bereiter (1997), Hutchins (2000) et Spivey (2008) sur la distribution et ceux de Piaget (1967), Bruner (1990), Papert (1993) Bandura (1997) sur la socialisation. À vrai dire, le connectivisme prend en considération les théories du chaos (Gleick, 1987), du réseau (Barabási, 2002) et de l'auto-organisation (Rocha, 1998). Ces trois théories constituent un point de départ pour comprendre comment un événement produit dans un pays donné pourrait avoir désormais des répercussions dans le monde entier grâce à l'omniprésence des

réseaux numériques, facilitant ainsi l'accès permanent aux informations. En adoptant l'approche connectiviste, l'apprentissage est conçu avant tout comme un acte social (Piaget, 1967 ; Vygotski, 1997) qui ne se limite plus à ses contextes traditionnels (écoles, universités, centres de formation, etc.) mais il tient compte dorénavant des échanges produits sur les différents réseaux sociaux. Ces derniers jouent un rôle considérable dans la production et la co-construction de nouvelles connaissances chez l'apprenant grâce à la culture participative du web 2.0 (voir la partie 2). Ainsi, les internautes ont tendance à devenir « *des acteurs sociaux interconnectés* » pour reprendre les termes de Springer (2017 : 7).

Dans ce contexte, il me semble nécessaire de prendre en compte le concept de *savoir connecté* (Cromer, 1997) qui occupe désormais une place importante au sein des théories de l'apprentissage. Au fil du temps, les connaissances ont connu plusieurs développements : « déclaratives », « procédurales » et « conditionnelles » mais l'ère numérique a le mérite de permettre à l'individu de développer ses savoirs dits connectés ou distribués qui ne sont que le résultat de ses échanges quasi-permanents sur les différents nœuds de connexions. À cet égard, je me réfère à la définition proposée par Stephen Downes (2007: 77) sur le savoir distribué sur les réseaux sociaux : « *Distributed knowledge adds a third major category to this domain, knowledge that could be described as connective. A property of one entity must lead to or become a property of another entity in order for them to be considered connected; the knowledge that results from such connections is connective knowledge* ». Dans ce contexte, l'apprenant connectiviste est amené à être « *plongé* » de manières quasi-permanente et quasi-simultanée au sein de nombreux réseaux physiques et virtuels. Ainsi, l'approche connectiviste est basée sur la confrontation des idées qui permet de développer l'esprit critique (Boyancé, 1973 ; Gilster, 1997). Cette approche théorique a favorisé la mise en place d'une nouvelle forme d'apprentissage numérique appelée MOOC (*Massive Open Online Courses*) qui constitue une tendance émergente, suscitant l'intérêt des chercheurs en ALMT.

3.1 Le connectivisme et les MOOC : types, usages et limites

Les MOOC trouvent leurs origines théoriques dans le connectivisme qui est, à mes yeux, le fruit d'un nouveau processus de contextualisation permettant de prendre en considération la multiplicité des connaissances produites et des interactions quasi-permanentes sur les réseaux sociaux. En fait, ces connaissances sont de plus en plus distribuées grâce notamment aux outils de communication nomades (téléphone portable, tablette, etc.). Ainsi, contextualiser consiste dorénavant à chercher et à sélectionner les meilleures instances (physiques ou

numériques) favorisant les échanges et la co-construction des savoirs régulièrement mise à jour en vue de prendre en compte l'émergence de nouvelles réalités dans un domaine donné. Le terme MOOC a été utilisé en 2008 pour désigner un cours nommé *Connectivism and Connective Knowledge* préparé par Georges Siemens (Université d'Athabasca) et Stephen Downes (*National Research Council*). Ce cours était suivi par 25 étudiants de l'Université de Manitoba ainsi que près de 2300 internautes y ont accédé gratuitement tout en ayant la possibilité d'avoir recours à d'autres outils de leur choix en vue d'enrichir le contenu proposé.

L'apparition de ce type de cours pourrait aussi être justifiée par un contexte de crise du système universitaire américain (Bouillier, 2014) : licenciement d'enseignants dans des universités, diminution des crédits publics, augmentation des frais d'inscription, désengagement des étudiants en raison des coûts élevés, etc. Dans le contexte américain, les MOOC sont conçus comme « *une solution qui permettrait de réduire les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur* » (Lhommeau, 2014 : 27-28). On constate aussi que les MOOC dispensés par des universités prestigieuses comme Oxford, Yale et Stanford qui ne cessent d'attirer de nouveaux apprenants intéressés par ces cours massifs en ligne. Selon Karsenti (2013 : 2), près de 20 millions d'apprenants, venant de 200 pays, se sont inscrits à un MOOC. Le développement de cette forme d'apprentissage a fini par proliférer sur plusieurs plateformes notamment en 2012 qui a été qualifiée de « *l'année de MOOC* » par *le New York Times*. Dans ce contexte, les enseignants se considèrent comme des « *francs-tireurs* » (Moeglin, 2014 : 19) qui cherchent à se libérer du contrôle institutionnel sur leurs enseignements. Dans la définition suivante, Bruillard (2014 : np) tient à mettre en relief les caractéristiques des MOOC. « *Pour se centrer sur des caractéristiques principales des MOOC, outre l'aspect massif revendiqué, on peut les définir comme une forme d'enseignement à distance basé sur Internet, associé à des réseaux sociaux et un cadrage, notamment temporel, fort. La grande majorité des étudiants sont des diplômés de l'enseignement supérieur qui ont acquis l'autonomie suffisante pour suivre ce type de cours avec profit* ». Ainsi, les MOOC exigent de la part des apprenants une certaine culture numérique (Paquelin, 2009 ; Poyet et Rinaudo, 2009 ; Cerisier, 2012) qui devrait leur permettre de participer aux activités proposées.

Dans les milieux francophones, diverses propositions ont été faites pour traduire en français l'acronyme MOOC : AMOR (Apprentissage Massivement Ouvert en Réseau), COOPT (COurs Ouverts Pour Tous), FLOT (Formation en Ligne Ouverte pour Tous) ou encore

CLOM (Cours en Ligne Ouverts et Massifs). En raison de la diffusion rapide du terme MOOC dans les milieux de recherche, je partage avec d'autres chercheurs francophones (Gilliot *et al.*, 2013 ; Cisel et Bruillard, 2012 ; Mangenot, 2015 ; Vrillon, 2017) l'utilisation de l'acronyme anglais. Désormais, on constate la présence croissante des plateformes qui proposent des MOOC dont les plus connues sont *Udacity*⁴⁵, *Coursera*⁴⁶ et *Edx.org*⁴⁷. Depuis leur apparition sur la Toile, les MOOC ont connu un franc succès en raison de leur accessibilité et de leur gratuité à tel point que certains cours ont réussi à attirer plusieurs milliers d'apprenants.

Les MOOC dits connectivistes se caractérisent par la présence limitée des ressources disponibles d'autant plus que l'équipe pédagogique a pour objectif de favoriser les interactions entre les apprenants. « *L'équipe pédagogique d'un MOOC connectiviste a avant tout un rôle de facilitateur des interactions entre participants, plus qu'un rôle d'instructeur. Le cours a commencé par une introduction des différents participants sur un forum, chacun devant décrire ses intérêts et ses compétences. Sur la base d'intérêts communs, des équipes se sont formées dans l'optique de construire un projet collectif* » (Mangenot, 2014 : 8). Les membres de chaque équipe sont sensés partager les différentes tâches mais en absence de toute contrainte, certains apprenants finissent par abandonner ces cours connectivistes. À propos de l'évaluation des travaux fournis, le cadre enseignant prend en compte certains critères comme l'innovation, l'interactivité et l'utilité. Plus le travail présenté a fait l'objet de nombreuses discussions, plus il est en mesure d'obtenir des points supplémentaires. Malgré les aspects positifs de MOOC, ces derniers ont fait l'objet de plusieurs critiques émises par certains chercheurs qui se sont attachés à souligner leurs limites. Sans entrer dans leurs détails, celles-ci concernent principalement les points suivants : le manque d'interactions, le taux élevé d'abandon, le caractère massif des MOOC et les modes d'évaluations adoptés. D'où l'intérêt de conduire de nouvelles recherches adoptant des démarches à la fois analytique et interventionniste en vue de faire face à ces difficultés.

3.2 Les MOOC et l'apprentissage des langues dans les milieux de la recherche

Au niveau européen, on a assisté en 2014 au lancement d'un projet de recherche intitulé *LangMooC*⁴⁸ (*Language Massive Open Online Courses*) ayant pour but de favoriser le plurilinguisme et le multiculturalisme au sein de la communauté européenne grâce à

⁴⁵ <https://www.udacity.com/>

⁴⁶ <https://www.coursera.org/>

⁴⁷ <https://www.edx.org>

⁴⁸ <http://www.langmooc.com/>

l'utilisation des MOOC. Dans le cadre de ce projet, les chercheurs ont tenté d'adapter le fonctionnement des MOOC en vue de prendre en compte les spécificités de l'enseignement-apprentissage des langues. D'après les résultats de ce projet, il en ressort une remarque commune, il s'agit de la nécessité de mieux favoriser les interactions (enseignants/apprenants et apprenants/apprenants) au sein de la communauté d'apprentissage en incitant les participants à prendre des contacts avec des locuteurs natifs via les réseaux sociaux. Un autre constat se dégage de ces expériences pionnières, il concerne le taux d'abandon qui reste encore assez élevé en raison de l'absence de toute contrainte institutionnelle.

Quant au monde francophone, il a mis du temps avant de s'intéresser à mettre en place des plateformes proposant des MOOC en français comme *FUN*⁴⁹ et *MOOC Francophone*⁵⁰. Ces plateformes présentent des modules en plusieurs disciplines : droit, économie, éducation, environnement, langues, etc. Financé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, la plateforme *FUN* a été mise en ligne en octobre 2013 pour « *fournir un accès aux meilleures formations de l'enseignement supérieur* » en collaboration avec des institutions académiques françaises (Université de Lorraine, Université d'Aix-Marseille, Université de Bordeaux-Montaigne, Sciences PO, etc.) et étrangères (Université de Genève, Université de Sousse, Université de Liège, Université Libre de Bruxelles, etc.). Face à l'enthousiasme des apprenants, *Le Monde*⁵¹ du 4 septembre 2015 a consacré un article pour mettre l'accent sur le phénomène de « *La MOOC-mania en France* » dans les milieux éducatifs. Le premier MOOC de FLE (*Travailler en français*⁵²) a été mis en ligne en 2014 par une équipe d'enseignants appartenant à plusieurs centres de formation : instituts français (Madrid, Londres, Milan et Brême), *The Open University* (Angleterre) et *Territoire des langues*. Ce projet a pour but d'aider les apprenants à atteindre le niveau B1 pour trouver un emploi dans un pays ou dans une entreprise francophone. Dans un premier temps, les concepteurs de ce LMOOC prévoient une semaine de pré-formation où l'apprenant est censé s'inscrire au forum (se présenter, poser des questions, chercher des partenaires, échanger les idées avec le cadre et ses pairs, etc.). Ensuite, l'apprenant devrait compléter trois questionnaires permettant de mieux connaître ses caractéristiques (attentes, statut, âge, langue maternelle, niveau en français, expérience en MOOC, compétences communicatives visées, etc.). Ce MOOC de langue est réalisé en cinq

⁴⁹ <https://www.fun-mooc.fr/>

⁵⁰ <https://mooc-francophone.com/>

⁵¹ http://www.lemonde.fr/societe/article/2014/03/28/le-cnam-grand-gagnant-des-moocs-francais_4391106_3224.html

⁵² <https://sites.google.com/site/mooctravaillerenfrancais/>

semaines tout en mettant en lumière certains thèmes relatifs au monde professionnel (*Où et comment chercher ?*, *Réaliser son CV*, *Rédiger une lettre de motivation*, *Se préparer pour un entretien de recrutement* et *Travailler dans une équipe multiculturelle*). Ce MOOC pionnier a été suivi par d'autres MOOC de FLE notamment sur la plateforme *FUN*. Je cite, à titre d'exemple, ceux de *Paroles de FLE* (Université de Nantes), *Préparer et réussir le DELF et le DALF* (Université de Jendouba) et *Enseigner et former avec le numérique en langues* (Communauté Université Grenoble Alpes).

En effet, l'apparition des MOOC a suscité l'intérêt des chercheurs francophones (Bruillard et Cisel, 2012 ; Charlier, 2014 ; Depover, 2014 ; Guillemet, 2014 ; Mangenot, 2014, 2015 ; Moeglin, 2014) qui ont conduit plusieurs travaux visant à analyser leurs différentes dimensions et leurs retombées sur le processus d'enseignement-apprentissage. À partir de 2014, la revue *DMS (Distances et Médiations des Savoirs)* a commencé à publier certains travaux portant sur les MOOC. Quant à la revue *STICEF (Sciences et Technologies d'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation)*, elle a publié un numéro spécial intitulé *Recherches actuelles sur les MOOC* (Bruillard et Gilliot, 2017) ayant pour but d'analyser les nombreux aspects relatifs à cette forme d'apprentissage émergente en ligne. Il est à noter que la *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire (RITPU)* a consacré également un numéro spécial en 2016 traitant certaines problématiques qui se sont posées à la suite de l'émergence des MOOC. S'agissant de la revue *Alsic*, elle s'est peu intéressée à traiter la problématique de MOOC dans l'enseignement-apprentissage des langues. Seuls certains chercheurs (Ciekanski, 2014 ; Rivens Mompean, 2014 ; Bertin, 2015 ; Zourou, 2016) y ont fait allusion sans réellement mener une étude approfondie sur les différents aspects de cette nouvelle tendance didactique en ALMT. À mon avis, ce retard pourrait être justifié par le fait que la communauté des chercheurs ne dispose pas encore assez de données empiriques permettant d'en tirer des conclusions scientifiques.

En ALMT, certains chercheurs se sont montrés plutôt sceptiques à l'égard des origines des MOOC liés au connectivisme considéré comme une théorie « *très floue* » (Mangenot, 2014 : 3) ou d'autres qui n'y voient « *rien de bien neuf* » (Moeglin, 2014 : 10). Ce phénomène éducatif émergent est allé jusqu'à « *irriter* » certains chercheurs comme Charlier (2014 : np) qui se pose les questions suivantes : « *Pouvons-nous encore accepter que de nouveaux acronymes tels que MOOC fassent écran à une réelle intelligibilité des dispositifs de formation offerts et à leurs enjeux pour les institutions, les enseignants et les étudiants ?* »

Pourquoi ? Parce qu'il s'agit (a minima) de technologies, doit-on ignorer les connaissances construites depuis près de 60 ans en technologie de l'éducation ? ». En fait, les MOOC de langue actuels adoptent plutôt l'approche traditionnelle (Springer, 2017 : 9) dans la mesure où l'accent est souvent mis sur la grammaire et le vocabulaire tandis que « *le réseau social est plus une entraide qu'un réel moteur d'apprentissage collaboratif* ». Selon Mangenot (2014), les institutions et les enseignants ne partagent pas forcément les mêmes objectifs en MOOC. Certains établissements académiques tentent de mettre en valeur leurs enseignements tout en renforçant leur position sur la scène universitaire internationale. Dans cette optique attractive s'inscrit la création de la plateforme francophone *FUN* visant à redorer le blason du système universitaire français, accusé souvent d'être distancié par son homologue américain. Au terme de son étude portant sur la plateforme *FUN*, Vrillon (2017: 24) a souligné huit formes de MOOC : spécialiste, profane, généraliste d'approfondissement, spécialisé introductif, spécialisé exploratoire, spécialisé intermédiaire, spécialisé intensif et spécialiste. Vu l'émergence relativement récente des MOOC, j'ai constaté que peu de chercheurs francophones, notamment en sciences du langage, se sont intéressés à conduire des recherches sur cette nouvelle forme d'apprentissage en ALMT.

Pour sa part, Mangenot (2014) s'est attaché à émettre certaines réserves relatives à la formation des enseignants dans cette approche, au coût financier et à la capacité attentionnelle des apprenants de consulter les vidéos proposées. Malgré ces différentes critiques, il y voit quand même un outil efficace permettant de recueillir des données sur les apprentissages numériques grâce à leur aspect asynchrone. « *C'est ainsi qu'une des motivations pour créer un MOOC peut être le souhait de le prendre comme objet de recherche : c'est le cas du MOOC eFAN (Enseigner et former avec le numérique) coordonné par Éric Bruillard, et d'un prolongement de ce MOOC que nous sommes en train de réaliser à Grenoble, eFAN-Langues* » (ibid : np). Ainsi, le MOOC est conçu non seulement comme une forme d'apprentissage (critiquée ou non) mais aussi comme un nouvel objet de recherche, permettant de traiter certaines problématiques émergentes notamment les interactions produites et l'évaluation entre pairs au sein des MOOC. C'est pourquoi je partage le positionnement scientifique du même chercheur selon lequel les partisans de MOOC ne devraient pas faire « *tabula rasa* » des recherches sur la formation à distance menées ces dernières années aux niveaux de la scénarisation, du tutorat, des types de tâches, etc. Mais, il s'agit de l'envisager comme une des options de la formation en ligne ou hybride qui pourrait avoir un impact considérable sur les travaux de recherche en ALMT. Dans la même lignée, j'adhère à la vision scientifique de

Trestini et Rossini (2015 : 104) selon laquelle le modèle pédagogique français de MOOC est « *en voie de construction* » afin de prendre en compte les spécificités éducatives francophones (institutions de formation, publics, besoins, etc.) avant d'atteindre une certaine maturité épistémologique. En attendant, les chercheurs en ALMT pourraient avoir tendance, dans les années à venir, à mettre en place des MOOC 2.0 visant à mieux développer la collaboration au sein de la communauté d'apprentissage. « *La nouvelle génération de MOOC 2.0 devra être conçue pour faciliter cette activité collaborative. Elle devra se caler sur des schémas attentionnels différents, non seulement plus courts, ce que la plupart des MOOC ont enfin enregistré en limitant les vidéos à 7 minutes environ, mais aussi plus suivis sous une forme plus immersive parce que portée socialement par une activité communautaire* » (Bouillier, 2014 : np). En fait, ces études exploratoires et descriptives sur les MOOC de langue ont orienté mes réflexions scientifiques vers l'élaboration du concept de connectivisme langagier marqué par certaines spécificités en ALMT.

3.3 Le connectivisme langagier : particularités, usages et acteurs

À partir des fondements théoriques de l'approche connectiviste et des critiques exprimées à l'égard de MOOC, j'ai mené une étude visant à analyser l'impact des interactions numériques dans l'enseignement-apprentissage d'une langue donnée. Cette recherche m'a permis de mettre en relief le concept de *connectivisme langagier* qui consiste essentiellement à « *interagir volontairement et simultanément au sein de plusieurs communautés en présentiel ou en ligne sur une langue donnée afin d'aborder ses différents aspects, construire un parcours de formation, développer des connaissances langagières et des compétences communicatives, former des formateurs, élaborer de nouvelles ressources, sélectionner les éléments linguistiques pertinents et s'entraider à surmonter certaines difficultés (lexicale, syntaxique, etc.) rencontrées* » (Qotb, 2019 : 4). Dans cette optique connectiviste, la langue devient ainsi *un savoir distribué (distributed knowledge)* (Fagin *et al.*, 1992 ; Gerbrandy, 1997) qui se développe au sein de multiples réseaux physiques et numériques, favorisant ainsi un processus complexe d'interactions dans des apprentissages formels (école, université, centre de langue, etc.) et informels (blog, forum, *Facebook*, *Twitter*, etc). Dans le cadre de ces espaces sociaux interactionnels, l'utilisateur connectiviste est en mesure d'interagir, échanger, partager et collaborer en vue de co-construire des savoirs linguistiques et des compétences communicatives dans une langue donnée. À cet égard, je vais dans le sens de André (2010 : 200) selon laquelle les interactions contribuent à « *l'émergence d'une réalité sociale construite grâce à un enchaînement séquentiel d'actions interreliées. Dans et par les*

interactions émergent des idées et des connaissances ». Dans ce contexte, Springer (2017 : 7) met l'accent sur les activités connectivistes des numériques natifs : « *Les jeunes de l'ère numérique expérimentent ces nouveaux modes d'interactions sociales, constituent des liens sociaux, créent des objets culturels partagés qui nourrissent de nouveaux imaginaires, de nouveaux mondes. L'apprenant interconnecté est lui aussi, dans sa vie privée d'adolescent ou de jeune adulte, un nomade des temps modernes* ». Ces activités se produisent au sein de nombreuses communautés numériques dont les membres partagent les mêmes intérêts, échangent des informations et des ressources, collaborent et réalisent des tâches, etc.

3.3.1 les spécificités du savoir langagier connecté

Dans mon étude sur le connectivisme langagier, j'ai accordé une importance particulière à l'analyse du *savoir langagier connecté* (Qotb, 2019 : 5-6) qui se caractérise par les spécificités suivantes :

3.3.1.1 La diversité

Le savoir langagier connecté est marqué avant tout par sa diversité due à la multiplicité des ressources disponibles et des points de vue exprimés au sein de nombreux nœuds de connexions. Ainsi, on n'est plus dans l'approche transmissive où l'enseignant constitue la seule source d'informations. Dans ce contexte, il me paraît important de mettre en lumière la notion de *culture informationnelle* (Saemmer, 2011 : 4) qui prend en compte non seulement la localisation et la gestion de l'information mais aussi la connaissance des réseaux numériques et leur évolution. Ainsi, les apprenants connectivistes de langue sont amenés à « *trouver et à transmettre de l'information ; ils devront pourtant également disposer de méthodes pour pouvoir la traiter, la trier, l'évaluer, l'interconnecter et la faire évoluer, en fonction d'un horizon culturel plus large qui dépasse le domaine de l'informatique* » (ibid). Cette compétence informationnelle contribue à favoriser la co-construction des savoirs langagiers d'autant plus que les apprenants ne se contentent plus d'une source unique pour développer leurs compétences et leurs savoirs dans une langue donnée ;

3.3.1.2 L'immédiateté

Grâce aux réseaux numériques sur Internet, l'apprenant connectiviste de langue est en mesure de mener certaines activités (chercher la définition d'un mot en ligne, demander la traduction d'un terme, écouter des dialogues, poser une question à ses pairs dans un forum donné, etc.) qui lui permettent de mieux développer ses connaissances linguistiques et ses compétences communicatives. Ces activités sont de plus en plus fréquentes en raison de l'omniprésence des outils de communication nomades (téléphone portable, tablette, etc.). Pour sa part, Charlebois

(2012 : 12) tient à souligner les caractéristiques de l'immédiateté qui « *vise à gagner du temps et se présente en un tout temporel qui fusionne les différents moments d'une activité pour n'être qu'un : le moment présent. Le délai ainsi contracté place l'individu dans un univers de l'immédiat, du sans délai »*. Mais le revers de la médaille, les utilisateurs ne prennent pas le temps nécessaire pour mener une réflexion approfondie sur les informations échangées. D'où l'importance de vérifier leur véracité au sein des communautés d'apprentissage (formelles et informelles) reconnues dans la langue concernée ;

3.3.1.3 L'évolution

L'apprenant connectiviste a tendance à développer son savoir langagier à force d'interagir avec ses pairs au sein de plusieurs nœuds de connexions intéressés à une langue donnée. « *Ainsi, l'apprenant peut participer à plusieurs activités linguistiques afin de mieux maîtriser les différents aspects de la langue-cible : lexical, syntaxique, morphologique, etc. L'évolution concerne aussi les ressources et les activités proposées sur les réseaux numériques pour enseigner/apprendre une langue étrangère »* (Qotb, 2019 : 6). C'est pourquoi les utilisateurs connectivistes s'intéressent à mettre à jour régulièrement les ressources disponibles en vue de prendre en compte les nouveautés didactiques relatives à la langue concernée ;

3.3.1.4 L'adaptation

Lors de ses activités sur le web, l'utilisateur connectiviste d'une langue s'attache à adapter les éléments communicatifs et linguistiques qui lui paraissent pertinents à son contexte d'échange (cours en présentiel, formation à distance, colloque, etc.). À cet égard, je me réfère à la vision scientifique de Ribault (1994 : 43) selon laquelle « *la capacité d'adaptation du patrimoine informationnel suppose que ses éléments sont susceptibles de relever de plusieurs usages »*. L'adaptation du savoir connecté langagier devrait prendre en compte certains critères comme les besoins de son public, les objectifs à atteindre, les outils disponibles, etc.;

3.3.1.5 L'interaction

Dans une approche connectiviste, le savoir langagier n'est plus le monopole ni d'un spécialiste ni d'un formateur mais il est le fruit des interactions produites au sein de plusieurs nœuds de connexions intéressés à une langue donnée. Comme le souligne Springer (1999 : 28) à propos des interactions dans l'apprentissage des langues : « *l'acquisition de la compétence s'inscrit intimement dans les interactions nombreuses qui caractérisent un groupe social, il faut alors accorder aux interactions la place qui leur revient »*. Nombreux sont les chercheurs-

didacticiens qui ont mis en évidence le rôle incontournable des interactions dans l'acquisition d'une langue étrangère (Hymes, 1984 ; Gaonac'h, 1987 ; Gajo, Koch et Mondada, 1996). Ainsi, l'utilisateur connectiviste est amené à interagir pour compléter, modifier ou critiquer les savoirs, les ressources ou les activités réalisés par d'autres personnes appartenant à des communautés en présentiel ou en ligne ;

3.3.1.6 La valeur informationnelle

Face à la production permanente des ressources et des activités linguistiques, l'utilisateur connectiviste est dans l'obligation de sélectionner les éléments nécessaires selon leur valeur et ses besoins. Dans ce contexte, Sakalaki et Thépaut (2005 : 357) précisent : « *l'information est un bien d'expérience permanent car elle se renouvelle constamment* ». Plus la source d'informations est crédible (ex : source académique), plus elle a de la valeur auprès des utilisateurs connectivistes de langue. Ainsi, ma vision scientifique du savoir langagier connecté va dans le sens de Beacco (2011 : 32) qui avance que la langue est « *à construire en fonction de critères culturels/contextuels et de descriptions de référence situées en amont des programmes et autres orientations* ». À cela s'ajoute la nécessité, dans le contexte du numérique nomade, de prendre en compte aussi les interactions quasiment permanentes et instantanées de l'acteur connectiviste au sein de nombreux nœuds de connexion intéressés à la langue cible.

3.3.2 Les acteurs connectivistes langagiers

L'analyse des usages connectivistes sur Internet m'a permis de distinguer trois acteurs langagiers principaux :

3.3.2.1 Le linguiste connectiviste

Le linguiste connectiviste a le statut du référent (Cadiot et Lebas, 2003) dont les productions scientifiques et les points de vue pourraient être utilisés par les autres acteurs connectivistes intéressés à la même langue. Dans cette perspective connectiviste, le linguiste ne se contente plus d'échanger avec ses pairs lors de nombreuses manifestations scientifiques traditionnelles (colloques, séminaires, journées d'étude, etc.) mais il a désormais tendance à participer à des nœuds de connexions sur Internet partageant ses intérêts scientifiques. Quant à ses activités, elles consistent à chercher des informations, à connaître les nouveautés en linguistique, à présenter ses propres analyses sur des thèmes donnés, à publier ses travaux de recherche, à aborder l'actualité linguistique, etc. Je peux citer l'exemple d'une professeure de Sciences en langage à l'Université de Paris 13 (A.-M. P.) qui a tendance à utiliser plusieurs réseaux

sociaux (blog⁵³, Facebook⁵⁴, Twitter, etc.) pour exprimer ses points de vue sur plusieurs problématiques en linguistique, diffuser ses articles en ligne, échanger avec d'autres linguistes, faire connaître l'actualité de son domaine de spécialité, etc. Voici par exemple sa réponse publiée le 7 août 2018 sur sa page Facebook sur le discours animal : « *Oui bien sûr tu peux citer le billet, c'est désormais une publication scientifique à part entière et tu as un encart de référence à la fin - il y aura une publication dans un prochain numéro de revue sur le discours animal mais c'est un peu loatin - et dis m'en plus sur le topos dont tu parles ça m'intéresserait d'avoir des références!* ». On peut trouver d'autres exemples de ces linguistes dits connectivistes comme le blog d'un lexicologue canadien *Carnet d'un linguiste*⁵⁵, *le forum des Babéliens*⁵⁶ et *Bling*⁵⁷. Pourtant, il faut reconnaître que cette tendance connectiviste est encore très limitée chez les linguistes d'autant plus qu'ils ne sont pas souvent considérés comme des numériques natifs (McCarthy et Vickers, 2008) sans oublier également qu'ils préfèrent plutôt publier leurs travaux au sein des milieux scientifiques reconnus (revues, colloques, etc.).

3.3.2.2 Le formateur connectiviste

Quant au deuxième acteur, il s'agit du formateur connectiviste qui a pour but de transmettre certaines connaissances langagières à ses apprenants tout en développant leurs compétences communicatives en langue-cible. Dans le cadre de la didactique des langues, ses interventions peuvent prendre trois formes principales : formation en présentiel, formation hybride et formation à distance. Dans les trois cas, le formateur connectiviste participe à des nœuds de connexions (blogues, forums, wiki, *microblogging*, etc.) où il peut chercher des ressources, demander de l'aide, échanger avec ses collègues, proposer ses propres ressources, collaborer à préparer des activités, etc. Concernant ses échanges avec les apprenants, ils se déroulent en présentiel, en formation hybride et en formation à distance. Ces interactions visent à guider, aider, accompagner et conseiller ses apprenants au cours de différentes étapes de leur apprentissage. L'identité numérique du formateur connectiviste (Georges, 2009) le rend une source crédible en ligne sur laquelle les apprenants peuvent s'appuyer pour mieux avancer dans leur apprentissage. Il est à noter que le formateur connectiviste peut intervenir dans un

⁵³ <https://penseedudiscours.hypotheses.org/>

⁵⁴ https://www.facebook.com/marieanne.paveau?fb_dtsg_ag=Adyt-prsrEGOBmNOpY6JwLZlqFiy2TNLVRsZCTyGpnAjFg%3AAAdzukZ1eJjsPXPsn5kyu7mnG6-SXWJZ56aPQsaU2r5nomg

⁵⁵ <http://carnetdunlinguiste.blogspot.com/>

⁵⁶ <http://projetbabel.org/index.php>

⁵⁷ <https://bling.hypotheses.org/>

cadre institutionnel (universités, centres de langue, etc.) ou dans un cadre informel (forums, *Facebook*, *Twitter*, etc.). Dans le premier cas, il doit prendre en compte les contraintes institutionnelles (programme adopté, objectifs à atteindre, durée, évaluation, etc.) lors des différentes activités proposées aux apprenants. Dans ce contexte, je mets en lumière, par exemple, les MOOLC (*Massive Open Online Language Courses*) disponibles sur la plateforme *FUN* déjà abordée plus haut. Dans le contexte informel, le formateur prend l'initiative de participer aux réseaux sociaux en vue d'aider certains internautes à apprendre une langue donnée. Il a ainsi le champ libre de proposer les ressources et les activités qui répondent mieux à leurs besoins. Vu l'absence totale de toute contrainte institutionnelle, la participation du formateur connectiviste dépend essentiellement de sa motivation et de sa disponibilité. Je souligne, à titre d'exemple, le cas de cette formatrice anglaise qui présente des cours de FLE à partir de son site internet *Learn French with Alexa.Com*⁵⁸ où elle s'adresse essentiellement à un public anglophone d'autant plus qu'elle utilise souvent l'anglais au cours de sa formation en ligne. Cette formatrice est également omniprésente sur les différents réseaux sociaux (*Facebook*⁵⁹, *Youtube*⁶⁰, etc.) pour proposer certains cours de français en accès libre.

3.3.2.3 L'apprenant connectiviste

L'apprenant connectiviste de langue se distingue par deux caractéristiques principales qui sont à l'origine de toutes ses activités sur Internet. D'un côté, il ressent le besoin langagier de développer ses connaissances langagières et ses compétences communicatives en langue-cible en vue de faire face à des situations de communication dans des contextes particuliers. « *La notion de besoin langagier correspond bien à cette double ambition, car elle fait immédiatement référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières* » (Richterich, 1985 : 92). À vrai dire, le besoin langagier constitue le facteur-clé qui oriente et détermine le choix des communautés numériques et du parcours de formation de l'apprenant connectiviste. D'un autre côté, le besoin langagier joue un rôle important dans le développement de la motivation chez l'apprenant (Blanchard et Frasson, 2007). Notons la relation réciproque entre le besoin et la motivation chez l'apprenant connectiviste. Plus les besoins langagiers sont clairs et bien déterminés, plus la motivation est forte, ce qui incite l'apprenant de langue à mieux avancer dans son apprentissage de la langue visée (Jézégou, 2010).

⁵⁸ <https://learnfrenchwithalexa.com/>

⁵⁹ <https://www.facebook.com/learnfrenchwithalexa/>

⁶⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=7rT9qMR0KKo>

Lors de ses activités en ligne, l'apprenant connectiviste de langue semble être plongé dans des *instances sociales de coopération* (Meunier et Peraya, 2004) qui lui permettent de co-construire ses compétences dans une langue donnée. Dans ce contexte, il s'avère nécessaire de distinguer deux types d'instances sociales de coopération. D'une part, les instances sociales de coopération physiques (école, université, centre de langue, etc.), donnant la possibilité d'avoir des échanges en présentiel qui sont limités à la fois dans le temps et dans l'espace. D'autre part, les instances sociales de coopération numériques sont très nombreuses grâce à l'omniprésence du web social (forums, wikis, blogues, etc.). Dans les deux cas, l'apprenant connectiviste est exposé d'une manière quasi-permanente à la langue-cible, brisant ainsi les contraintes spatio-temporelles sans s'enfermer dans une seule communauté d'apprentissage. L'analyse des activités d'apprentissage m'a permis de distinguer trois types d'apprenant connectiviste de langue. Le premier concerne l'Apprenant Connectiviste Hybride (ACH) qui ne se contente pas de sa formation en présentiel mais il cherche aussi à s'exposer de plus en plus à la langue visée via les réseaux sociaux (*Youtube, Facebook, Twitter*, etc.). Dans ce contexte, il s'avère nécessaire de souligner l'impact mutuel entre les acquis linguistiques et communicatifs en présentiel et en ligne dans la mesure où les uns influencent les autres, permettant une complémentarité linguistique et communicative entre les activités didactiques réalisées dans les deux contextes.

Quant au deuxième type, il s'agit de l'Apprenant Connectiviste Guidé (ACG) qui suit des formations de langue complètement à distance avec l'aide de formateurs et de tuteurs dans un cadre institutionnel (ex : MOOC de langue). Ces derniers se chargent de conseiller, guider, aider, orienter et évaluer l'apprenant au cours des différentes étapes de son apprentissage. À propos du troisième type, il porte sur l'Apprenant Connectiviste Autonome (ACA) qui prend l'initiative d'apprendre seul une langue étrangère selon ses besoins personnels sans avoir forcément de cadre institutionnel particulier. Sa motivation constitue le facteur-clé qui lui permet d'être à la fois dynamique et actif sur les réseaux sociaux. En fait, l'ACA est amené à déterminer seul les objectifs en langue-cible, les communautés numériques intéressantes, les ressources consultées, les étapes suivies et l'évaluation adoptée selon son niveau linguistique et communicatif. Or, il peut apprendre une langue étrangère de manière aléatoire à partir de certaines ressources et activités proposées sur certains nœuds de connexion où il échange avec des pairs ou des tuteurs. Alors, il ne cesse de naviguer d'une communauté d'apprentissage à l'autre dans le but de mieux développer ses compétences et ses connaissances en L2. À force d'avancer dans sa formation (hybride, guidée ou autonome), l'apprenant connectiviste de

langue finit par être lui-même producteur de contenu linguistique au sein de des différents nœuds de connexions : proposer de nouvelles ressources, expliquer certaines règles grammaticales, corriger la production orale ou écrite de ses homologues, donner des conseils, etc. Ces différentes activités affirment la culture participative du web social (Licoppe, 2009 ; Aurey, 2010 ; Millerand *et al.*, 2010) qui permet l'évolution et la diffusion du savoir langagier connecté. Les activités didactiques de l'apprenant ne reflètent pas seulement son niveau linguistique et ses compétences communicatives mais aussi sa maturité pédagogique développée grâce à ses interactions avec des formateurs et des pairs sur les nombreux réseaux numériques.

Il me paraît important de souligner deux facteurs essentiels qui favorisent le développement de la tendance connectiviste chez l'apprenant de langue. D'une part, le nomadisme des outils numériques donne la possibilité à l'internaute d'être connecté « *Anytime Anywhere* » (n'importe où n'importe quand) sur la Toile. Ceci a favorisé l'émergence du *Mobile Learning* qui peut être défini comme « *Toute sorte d'apprentissage qui se produit lorsque l'apprenant n'est pas à un endroit prédéterminé, fixe, ou bien l'apprentissage qui se produit lorsque l'apprenant profite des possibilités offertes par les technologies mobiles* » (O'Malley *et al.*, 2003 : 6). À vrai dire, l'apprentissage nomade peut être envisagé en prenant en considération trois dimensions principales (El-Hussein et Cronje, 2010) : mobilité de la technologie, mobilité de l'apprenant et mobilité et dynamisme du processus d'apprentissage. Pour leur part, Olmedo et Becerril (2014: 142) mettent l'accent sur les effets positifs de l'apprentissage nomade en insistant sur la flexibilisation des espaces et des temps, la communication interpersonnelle, la diversité des méthodologies, la publication d'informations et la facilité des pratiques évaluatives et autoévaluatives. Grâce au nomadisme numérique (*ordinateur portable, tablette, smartphone, etc.*), l'apprenant connectiviste de langue est en mesure de pratiquer plusieurs activités sans se limiter à un lieu précis : faire des exercices, communiquer avec ses pairs, consulter et partager des ressources, conduire une veille informationnelle, répondre à des questionnaires, etc. D'autre part, il s'avère nécessaire de prendre en compte le phénomène de *microblogging* (Cardon, 2008) qui désigne l'activité de création de contenus brefs sur les réseaux sociaux. Citons par exemple *Twitter* qui constitue l'outil de *microblogging* le plus connu avec plus de 300 millions d'internautes abonnés. Ces derniers sont capables d'être au courant instantanément de l'actualité et d'y réagir sous forme de brèves avec 140 caractères. Ces deux facteurs ont mieux favorisé le connectivisme langagier chez les apprenants, devenus désormais hyperconnectivistes qui sont de plus en plus exposés à la

langue visée. Cette exposition quasi-permanente à la langue étrangère contribue à rendre l'apprenant à la fois autonome, responsable et dynamique tout en développant ses connaissances langagières et ses compétences communicatives en L2. Enfin, il me paraît important de préciser que la catégorisation proposée des acteurs connectivistes vise essentiellement à mieux comprendre leurs spécificités (objectifs, rôles, activités, etc.) sans souligner forcément une séparation formelle entre eux dans la mesure où on assiste parfois des échanges, voire à des superpositions de rôles variés pour les mêmes acteurs selon leurs besoins et les situations de communication.

3.3.3 Comment l'apprenant connectiviste développe-t-il ses compétences en L2 ?

Étant motivé pour apprendre une langue étrangère donnée, l'apprenant connectiviste (ACH, ACG, ACA) commence, dans un premier temps, par s'inscrire à plusieurs nœuds de connexions qui lui permettent de développer son niveau en L2. Lors de l'analyse de plusieurs exemples en ligne, j'ai constaté que l'apprenant connectiviste a tendance à choisir des nœuds de connexions dont les membres partagent sa langue maternelle. Celle-ci constitue une sorte de *sécurité linguistique* (Bretegnier et Ledegen, 2002) visant à lutter contre son inquiétude à l'égard de la langue étrangère. « *On trouve cette situation notamment chez l'apprenant connectiviste débutant qui cherche des communautés numériques avec qui il peut interagir en langue maternelle. De même, celle-ci facilite l'accès au sens des mots ou des expressions qui bloquent la compréhension de certains textes en langue étrangère proposés au sein des communautés numériques* » (Qotb, 2019 : 11). Or, l'apprenant de langue peut éprouver le besoin de « *traduire un mot, une expression, une tournure qu'il vient d'introduire ou qui vient d'apparaître pour la première fois dans un texte* » (Lavault, 1998 : 21). C'est pourquoi les apprenants connectivistes s'intéressent à choisir des communautés d'apprentissage utilisant leur propre langue maternelle : Facebook (ex: *Learn French with Pascal*⁶¹, *French Teacher*⁶², *Francés en Jerez y España*⁶³, ⁶⁴ *تَعَلَّمِ اللُّغَةَ الفَرَنسِيَّةَ بِنَفْسِكَ*, etc.), Twitter (ex : *French Words, Talk in French, The French Class*, etc.), blogs (ex : *Love Learning Languages*⁶⁵, *I learn French*⁶⁶, *Italino-Fle*⁶⁷, etc.), forums (*French language Course*⁶⁸, ⁶⁹ *قواعد اللغة الفرنسية*, etc.), etc.

⁶¹ <https://www.facebook.com/LearnFrenchWithPascal/>

⁶² <https://www.facebook.com/French-teacher-108854695936958/>

⁶³ https://www.facebook.com/francesjerezfrancais/?hc_ref=SEARCH&fref=nf

⁶⁴ <https://www.facebook.com/frenchfree/>

⁶⁵ <http://lovelearninglanguages.com/blog/>

⁶⁶ <http://www.thefrenchblog.com/>

⁶⁷ <http://anicalor.over-blog.com/>

⁶⁸ <http://www.jump-gate.com/languages/french/>

⁶⁹ <http://forum.art-en.com/viewforum.php?f=38&sid=997b4382bd3ebc376fd58720c1bad4e4>

Dans ce contexte, j'ai trouvé plusieurs cas d'apprenants connectivistes voulant développer leurs compétences en langue-cible. Je cite, par exemple, le cas de cet Apprenant Connectiviste Hybride arabophone de FLE (*D.E*) ayant le niveau B1 selon le CECR. Elle suit trois cours de français au rythme de 9h par semaine dans un contexte non-francophone. Certes, elle profite de ses échanges en présentiel avec ses formateurs et ses pairs pour mieux apprendre cette langue étrangère mais elle est aussi inscrite à plusieurs nœuds de connexion intéressés à l'enseignement-apprentissage du français (forums, blogs, wikis, etc.). Ainsi, elle ne cesse de mener plusieurs activités en ligne afin d'avancer dans son apprentissage du français. En choisissant *Demain traductrice* comme pseudonyme sur *Twitter*, cet apprenant détermine son identité numérique en mettant l'accent sur la traduction comme objectif d'apprentissage de langue. En fait, son compte sur *Twitter* constitue le principal nœud de connexions sur les différents réseaux sociaux. Grâce à sa présence active sur ce réseau numérique, j'ai constaté qu'elle peut réaliser plusieurs activités visant principalement à améliorer sa compétence en traduction : faire des exercices en ligne, chercher des ressources, proposer ses propres traductions (français-arabe ou arabe-français), diffuser des informations sur l'actualité francophone locale, discuter certaines ressources en français, rediffuser (*retweeter*) les contributions de certains formateurs de français, proposer à ses pairs d'autres nœuds de connexions de FLE, échanger sur la langue étrangère visée, etc. Toutes ces activités connectivistes soulignent l'importance de l'interaction (Arditty et Vasseur, 1999 ; Mondada, 1999 ; Marccocia, 2004) dans le développement du savoir langagier connecté d'autant plus que l'apprentissage de langue se fonde essentiellement sur les échanges quasi-permanents produits au sein de plusieurs nœuds de connexions. Il s'avère nécessaire de prendre en compte aussi l'influence réciproque entre les interactions présentesielles et les interactions numériques, permettant à cet apprenant d'avoir une utilisation optimale et quasi-permanente de la langue étrangère. Or, elle a tendance à publier, au sein de ses différents nœuds de connexion, certains savoirs langagiers déjà acquis en présentiel ou à utiliser en classe certaines connaissances retrouvées en ligne. Ces mouvements permanents de va-et-vient entre le présentiel et le numérique permettent à cet apprenant connectiviste hybride d'être mieux exposée à la langue-cible, contribuant au développement de ses compétences et ses savoirs en langue étrangère. Cependant, mon étude a souligné certaines limites de cette démarche didactique connectiviste en DDL.

En fait, cette approche connectiviste commence à gagner du terrain dans les milieux didactiques grâce à l'omniprésence des réseaux sociaux, notamment les outils numériques

nomades. Mais, les échanges connectivistes dépendent essentiellement de la motivation des participants qui est souvent aléatoire surtout dans le contexte informel d'apprentissage. Par exemple, en l'absence de toute contrainte institutionnelle, l'apprenant risque d'abandonner à tout moment les communautés d'apprentissage numériques pour s'occuper d'autres activités en ligne. De même, l'ACA de langue débutant n'a pas l'expérience pédagogique suffisante pour pouvoir gérer seul son apprentissage (objectifs, ressources, scénarios, évaluation, etc.). Il faut aussi souligner que l'apprenant connectiviste nomade est souvent perturbé par d'autres activités sociales numériques : commenter un message, poster une vidéo, répondre à des SMS, etc. Ceci ne lui permet pas de se concentrer sur les activités linguistiques proposées sur ses différents nœuds de connexions. C'est pourquoi j'opte plutôt pour la réalisation d'une complémentarité entre le connectivisme langagier en ligne et la formation en présentiel, notamment pour les apprenants débutants. Grâce à leurs interactions actives et quasi-permanentes, ces derniers peuvent développer une certaine maturité didactique, leur permettant plus tard de continuer leur apprentissage en tant qu'apprenants connectivistes autonomes. Ainsi, cette tendance connectiviste émergente n'est qu'une nouvelle forme de l'apprentissage informel qui favorise les échanges authentiques avec des locuteurs (natif ou non-natif) intéressés à la langue visée dans des situations réelles de communication.

3.4 Synthèse et positionnement

En fait, les développements continus des réseaux sociaux ont préparé le terrain éducatif à l'émergence du connectivisme (Siemens, 2004 ; Downes, 2007) qui repose sur certains principes fondamentaux déjà soulignés (interactions, diversité d'opinions, savoir connecté, etc.). Dans le cadre de cette approche, la communauté d'apprentissage est conçue comme un nœud de connexions au sein duquel l'apprenant est amené à interagir avec ses pairs en vue de co-construire ses savoirs et ses compétences dans un domaine donné. Pour mettre en pratique l'approche connectiviste, nous avons assisté à la création de MOOC ayant pour but de faciliter l'accès aux savoirs pour un grand nombre d'apprenants. Quant aux milieux francophones, il fallait attendre la création de la première plateforme francophone des MOOC (*FUN*) pour que les chercheurs francophones commencent à se pencher sur l'étude de cette forme connectiviste d'apprentissage.

S'agissant des travaux de recherche francophones sur les MOOC de langue, ils ne sont pas malheureusement nombreux en raison de la récente émergence de cette forme d'apprentissage en France. Une telle situation pourrait être justifiée par le fait que les chercheurs ne disposent

pas suffisamment de données empiriques facilitant l'analyse nécessaire des particularités des MOOC en DDL. Les études pionnières conduites ont pointé du doigt certains aspects négatifs de cette démarche didactique surtout la domination de l'approche transmissive, le manque d'interactions, le taux d'abandon et la participation aléatoire. En fait, ces aspects ne sont pas spécifiques aux MOOC de langue qui devraient, à mon sens, mieux développer leur dimension socio-interactionnelle et leur aspect ludique. C'est pourquoi, je partage le positionnement scientifique de Dussarps (2018) qui met en lumière la nécessité de « réhumaniser » les MOOC pendant leur création et leur déroulement afin de favoriser la motivation et l'engagement des apprenants dans les activités proposées en MOOC.

À partir de ces principes connectivistes et des critiques adressées aux MOOC, j'ai développé la notion de connectivisme langagier (Qotb, 2019) selon lequel l'acteur connectiviste (linguiste, formateur et apprenant) est amené à interagir avec les autres acteurs au sein de plusieurs nœuds de connexions pour développer les savoirs linguistiques ainsi que les compétences communicatives en L2. Ainsi, la langue est désormais conçue comme *un savoir langagier connecté* (ibid) marqué par certaines spécificités (diversité, évolution, immédiateté, etc.). Grâce aux effets positifs des outils de communication mobile, l'apprenant connectiviste de langue a tendance à devenir de plus en plus impliqué dans les activités et les échanges au sein de différentes communautés d'apprentissage. D'où l'idée de concevoir le modèle de l'Approche Connectiviste Langagière (ACL) qui se présente ainsi :

†

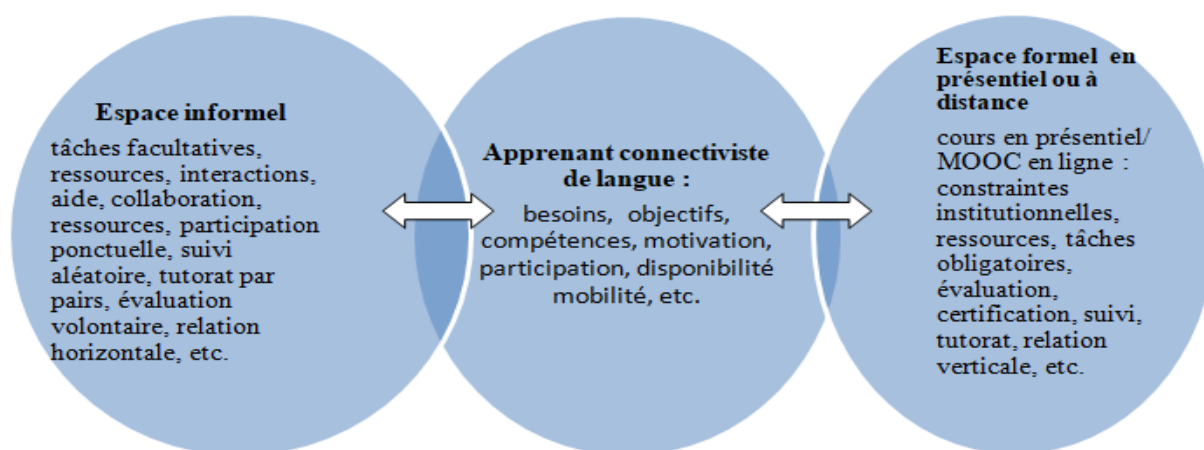


Figure 33 : Le modèle de l'Approche Connectiviste Langagière

Selon ce modèle théorique connectiviste, l'apprenant de langue se caractérise par ses différentes particularités (besoins, compétences, motivation, etc.) qui l'amènent à réaliser des

échanges connectivistes au sein de deux espaces (formel et informel) dans des contextes présentiel et numérique. Dans l'espace formel, l'apprenant est considéré comme un public captif chargé de suivre une formation en présentiel (école, université, etc.) ou en ligne (ex : MOOC) à l'aide d'un formateur et éventuellement d'un tuteur (relation verticale). Il pourrait s'intéresser à réaliser une tâche en L2, à développer certaines compétences communicatives et à maîtriser un savoir linguistique donné (ex : lexicque, grammaire, etc.). Cette formation fait l'objet d'une évaluation certificative visant à reconnaître les compétences et le niveau de l'apprenant en langue cible, le préparant à passer au niveau suivant. Quant à l'espace informel, c'est l'apprenant qui prend l'initiative de se connecter sur plusieurs réseaux sociaux (forums, blog, *Facebook*, *Twitter*, etc.) pour interagir avec des formateurs volontaires et ses pairs (relation horizontale), consulter des ressources, demander de l'aide, surmonter certaines difficultés linguistiques ou communicatives rencontrées en présentiel, etc. Ainsi, l'apprenant connectiviste ne s'enferme plus dans le contexte formel mais il a tendance à être en contact avec la vie réelle grâce à ses interactions avec des locuteurs (natifs ou non), facilitant la réalisation des tâches authentiques. Il est à noter que la participation des acteurs connectivistes (apprenant, formateur et linguiste) est à la fois ponctuelle et aléatoire en absence de contraintes institutionnelles. Dans ce contexte, l'apprenant a le choix de valider ou non ses connaissances et ses compétences en L2.

La motivation et l'aspect ludique pourraient, à mon sens, inciter les participants à être actifs et dynamiques au cours de leurs échanges sur les différents réseaux. Les interactions connectivistes sont désormais mieux favorisées grâce aux outils de communication nomades, permettant à l'apprenant de langue d'être mieux exposé à la langue cible tout en prenant contact avec des locuteurs natifs. Il s'avère important de prendre en compte aussi les relations étroites entre les acquis linguistiques et les compétences communicatives développés dans les espaces formel et informel. Qualifié d'*interconnecté* (Springer, 2017), l'apprenant de langue est en train de franchir une nouvelle étape dans sa maturité didactique ayant des dimensions méthodologique, numérique, actionnelle et collaborative. Celles-ci l'aident à briser les contraintes traditionnelles du processus d'apprentissage (espace, temps, contenu, etc.) pour une pratique optimale, authentique et quasi-permanente de la langue visée. Je suis également conscient du fait que ma recherche sur le connectivisme langagier n'en est encore qu'à ses débuts, d'où la nécessité de la poursuivre avec d'autres chercheurs en ALMT en vue de mieux asseoir ses fondements théoriques.

4. L'ALMT a-t-il atteint ses limites ?

Dans cette partie de la note de synthèse, j'ai accordé une importance particulière à l'étude de nouvelles tendances de recherche en ALMT, notamment l'immersion linguistique en environnement virtuel immersif et l'apprentissage connectiviste de langue. Alors, avec ses deux principales tendances de recherche en ALMT, la question se pose : ce dernier a-t-il atteint ses limites ? À mon avis, la réponse est loin d'être positive dans la mesure où ce domaine de recherche continue à connaître de nouvelles problématiques dont je me contenterai d'en citer deux.

Depuis une période très récente, on assiste à l'émergence des EVI ludiques qui commencent à frayer leur chemin sur Internet. Ils permettent de mettre en place des jeux d'évasion virtuels ou non (*escape games*) qui consistent à résoudre en groupe une succession d'énigmes permettant d'atteindre un but donné. À la suite du succès de la dernière version des jeux vidéos « *Escape The Room* », les *escape games* proposent des jeux dans lesquels les joueurs sont enfermés dans une pièce et disposent d'un temps limité pour résoudre des énigmes en vue de s'échapper en temps limité (1h). Ces énigmes peuvent prendre des formes très variées : devinette, recherche d'un code, déverrouiller un cadenas, etc. Plus l'énigme proposé est inédit, plus il a du succès auprès des apprenants tout en prenant en considération sa non-linéarité afin de faire émerger l'intelligence collective. Selon Fenaert (2017 : np), les *escapes games* reposent sur le principe de ludification qui consiste à associer des mécanismes de jeu à des contextes ou des objets qui en sont dépourvus à l'origine. Cette démarche pédagogique a le mérite de mieux développer la créativité et l'autonomie d'apprenants tout en les rendant à la fois engagés et responsables. S'agissant de l'étape finale (la distanciation critique ou *debriefing*), elle permet d'identifier les connaissances et les compétences nécessaires, de développer l'esprit critique et de trouver des pistes d'amélioration du jeu. Plusieurs sites proposent des *escapes games* comme *Escape Game Paris*⁷⁰, *S'CAPE*⁷¹, *Wescape*⁷², *Active History*⁷³, etc. En fait, cette démarche pédagogique a l'avantage de mobiliser les compétences de l'apprenant, d'augmenter son engagement dans le processus éducatif et de réinvestir ses acquis. Elle considère l'apprenant comme un acteur social impliqué (approche socio-constructiviste) dans la réalisation d'une tâche (approche actionnelle) avec ses pairs (approche

⁷⁰ <https://www.escapegame.paris/>

⁷¹ <http://scape.enepe.fr/>

⁷² <https://www.wescape.fr/>

⁷³ <https://www.activehistory.co.uk/>

collaborative). Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, *les escape-games* pourraient contribuer au développement des interactions au sein de la communauté d'apprentissage (en présentiel ou en ligne), favorisant ainsi le développement des savoirs linguistiques et des compétences communicatives en L2. Grâce à l'intérêt accordé aux *escapes games*, certaines académies proposent désormais des ateliers visant à former les enseignants de langue à élaborer cette activité ludique. C'est le cas par exemple de l'Académie de Normandie qui a organisé le 18 avril 2018 une formation intitulée « *Créer un jeu d'évasion en langue* » dont l'objectif consistait à découvrir les nombreuses étapes pour créer des *escapes games de langue*. D'où l'intérêt de conduire, dans un premier temps, des études exploratoires et descriptives, permettant de mieux analyser les nombreuses dimensions de cette nouvelle tendance didactique en ALMT.

Quant à la deuxième tendance émergente en ALMT, il s'agit de la classe inversée (*Flipped Classroom*) qui a été introduite il y a quelques années par deux enseignants américains de chimie Jonathan Bergmann et Aaron Sams. Leur idée consiste à « *bousculer les espaces-temps de l'enseignement et de l'apprentissage en proposant les leçons, sous la forme de vidéos, en dehors de la classe proprement dite et en utilisant l'espace-temps de cette dernière pour mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages* » (Lebrun *et al.*, 2017 : 126). En fait, cette démarche pédagogique se caractérise par les aspects suivants : importance accordée aux interactions en classe, mélange entre approche transmissive et approche socio-constructive, accessibilité des contenus en ligne et accompagnement personnalisé (Guilbaut et Viau-Guay, 2017 : 7). Pour leur part, Meyer et Nizet (2015) ont mis l'accent sur quatre principes permettant de mettre en place une classe inversée efficace : choix des objets d'apprentissage adéquats, consultation des ressources en ligne selon la disponibilité et le rythme des apprenants, développement des cognitives d'apprenants et rôle positif de la pédagogie active. Nombreuses sont les recherches, majoritairement anglo-saxonnes, qui ont souligné l'impact positif de la classe inversée dans l'acquisition de savoir et le développement de compétences (Pierce et Fox, 2012 ; Davies, Dean et Ball, 2013 ; Forsey, Low et Glance, 2013 ; McLaughlin *et al.*, 2014). Dans les milieux francophones, certains chercheurs ont pris l'initiative de conduire des études sur cette approche pédagogique (Lebrun et lecoq, 2015 ; Nizet Meyer, 2015 ; Peraya, 2015 ; Cailliez, 2015). Au terme de sa recherche sur la mise en application de la classe inversée, Faillet (2014 : 664) tire des conclusions plutôt mitigées tout en restant prudent par rapport à la généralisation de cette démarche pédagogique : « *nous ne saurions recommander, en l'état, un usage extensif de cette méthode qui n'est pas une*

panacée éducative ». Récemment, on a assisté à la mise en ligne d'un nouveau site intitulé *Classe inversée*⁷⁴ consacré entièrement à traiter les différents aspects de cette nouvelle pratique pédagogique (concept, guide, témoignages, FAQ, etc.).

L'émergence de la classe inversée a suscité l'intérêt de certains enseignants de FLE qui demandent de plus en plus d'être formés à cette nouvelle pratique pédagogique. D'où l'organisation de plusieurs stages de formation comme par exemple celui d'*Inverser la classe de FLE avec le numérique* (Université d'été BELC 2017-CIEP). Malgré cet engouement didactique pour la classe inversée, je vais dans le sens de certains chercheurs qui se sont montrés plutôt critiques à cette tendance conçue plutôt comme un retour à la méthodologie traditionnelle. C'est d'ailleurs la position scientifique adoptée par Puren (2016 : np⁷⁵) qui qualifie de « *très malheureuse* » l'expression injonctive « *Invertissons la classe* ». En adoptant cette démarche dans un cours de langue, l'enseignant est amené à devancer les besoins et les difficultés de ses apprenants lors de la préparation de ses « *capsules vidéo* ». En absence de toute interaction avant la formation, il me semble difficile de prendre en compte les besoins personnels et les différences individuelles entre les apprenants. De même, il est nécessaire de noter que l'apprenant débutant en L2 ne pourrait pas tirer profit de cette démarche pédagogique d'autant plus que son niveau ne lui permet pas de comprendre seul ni le contenu proposé ni les aspects communicatifs abordés. À partir de ces réserves émises à l'égard de la classe inversée, il me paraît important de conduire de nouvelles études adoptant la démarche de recherche-formation dans des contextes d'apprentissage des langues sur les interactions produites en présentiel et en ligne, l'articulation hybride des activités linguistiques et communicatives et la reconfiguration des rôles du formateur et de l'apprenant en vue de pouvoir adopter une position épistémologique bien fondée à l'égard de cette approche émergente en DDL. Ainsi, l'ALMT est un domaine de recherche qui continue à faire preuve de son dynamisme scientifique visant à questionner de nouvelles problématiques reliant langue au numérique. Ainsi, cette spécificité scientifique en DDL nous renvoie à l'Approche Circulaire de Contextualisation (ACC) selon laquelle le chercheur-didacticien est amené à suivre les développements survenus au sein de son champ d'action en vue d'en comprendre les origines, les spécificités et l'impact avant de théoriser les nouvelles connaissances produites, favorisant les développements épistémologiques en ALMT.

⁷⁴ <http://www.classeinversee.com/>

⁷⁵ <https://www.christianpuren.com/2016/01/31/a-propos-de-la-classe-invers%C3%A9e-dans-l-enseignement-secondaire-des-langues/>

Projet d'encadrement doctoral

Dans le cadre de mon travail à l'Université du Koweït, je participe actuellement à la formation linguistique, culturelle et littéraire des étudiants arabophones (koweïtiens, saoudiens, jordaniens, etc.) au département de français. Ce dernier a été créé en 2014 pour répondre aux besoins du marché dans la perspective d'échanges avec des partenaires étrangers notamment francophones. Au niveau régional, on constate la volonté française de renforcer sa présence aux niveaux politique, économique et culturel dans cette partie du monde. Les visites du président français Emmanuel Macron aux Emirats Arabes Unis (novembre, 2017), en Arabie Saoudite (novembre, 2017) et au Qatar (décembre, 2017) témoignent de l'intérêt accordé par l'Hexagone à cette région du monde. Au niveau local, le Ministère koweïtien de l'Éducation a pris l'initiative d'enseigner le français comme deuxième langue étrangère à partir du collège afin de mieux préparer les élèves à faire face aux demandes croissantes dans la langue de Molière. Cette situation locale et régionale a mis l'accent sur la nécessité de former des étudiants arabophones en français pour qu'ils soient capables de participer à l'ouverture de leurs pays aux cultures étrangères. Dans ce contexte, notre département de français s'attache à être un centre de formation régional ayant pour but de développer l'enseignement du français non seulement au Koweït mais aussi dans les pays voisins. C'est pourquoi notre département s'intéresse à développer son ouverture à l'étranger en vue de réaliser de nouveaux partenariats avec d'autres universités françaises. Pour ce faire, nous avons signé récemment une convention de partenariat avec l'Université de Lyon II permettant de favoriser des échanges universitaires (professeurs invités, séjours linguistiques, etc.). Nous préparons également la mise en place d'un autre partenariat avec l'Université de Lorraine dans le but de développer les échanges culturels et scientifiques entre les deux composantes universitaires.

Malheureusement, on ne dispose pas actuellement d'un laboratoire de recherche spécialisé en sciences du langage facilitant la formation des équipes intéressées aux nombreuses problématiques en linguistique française. C'est pourquoi j'ai déposé une demande de rattachement au laboratoire ATILF 7118 (CNRS-Université de Lorraine) qui a été validée par son conseil scientifique. Étant chercheur associé, je pourrai être un intermédiaire entre l'Université de Lorraine et l'Université du Koweït pour le développement de leurs échanges scientifiques et culturels. Ceux-ci consistent à mettre en place des projets de recherche, à inviter certains professeurs à donner des conférences ou à animer des séminaires de recherche

sur certaines problématiques, à envoyer des étudiants passer des séjours scientifiques en France afin d'avoir des contacts avec des chercheurs français, etc. Ces activités seront facilitées grâce au futur partenariat entre les deux institutions universitaires avec l'appui de l'Ambassade de France qui joue un rôle important dans le développement des échanges culturels et universitaires entre la France et le Koweït. Toutes ces démarches ont pour objectif de construire une dynamique locale de recherche en didactique des langues.

À partir de mes expériences de recherche, je compte encadrer les travaux de jeunes doctorants souhaitant mener des thèses portant sur les problématiques du FLE et du FOS (appropriation et développement des savoirs linguistiques et des compétences de communication, analyse des interactions dans les milieux professionnels et universitaires, étude des discours spécialisés, etc.), de l'enseignement-apprentissage des langues en ligne (apprentissage informel et mutuel, perspective socio-interactionnelle, approche actionnelle, connectivisme langagier, etc.) et des dispositifs innovants de formation numérique (MOOC de langue, EVI, etc.). L'encadrement de ces futures recherches se réalisera au sein de l'équipe *Didactique des langues et sociolinguistique* du laboratoire ATILF. Malgré l'omniprésence et l'importance des outils numériques (ordinateur, téléphone portable, *Ipad*, etc.) dans les pays du Golfe, on constate que peu de recherches ont étudié l'impact et les usages des TIC dans l'enseignement-apprentissage des langues en ligne chez les apprenants arabophones. C'est pourquoi mon projet d'encadrement a pour ambition de former une jeune équipe spécialisée dans les différentes problématiques de l'enseignement-apprentissage du FLE et du FOS dans les pays du Golfe. Cette équipe de recherche pourrait se former grâce à la collaboration scientifique des chercheurs-didacticiens non seulement à l'Université du Koweït mais aussi dans les autres universités des pays voisins (Arabie Saoudite, Emirats Arabes, Bahrein, etc.) tout en restant ouvert à la communauté des chercheurs dans le monde en général et en France en particulier.

Conclusion générale

Cette note de synthèse a tenté de mettre en évidence les principales tendances de recherche dans mon parcours scientifique qui s'inscrit dans l'évolution des problématiques et des pratiques reliant la langue au numérique. Ces deux éléments entretiennent des relations dynamiques, favorisant des usages évolutifs qui visent à mieux répondre aux attentes des acteurs impliqués dans l'enseignement-apprentissage des langues. Or, la présence du numérique en DDL a conduit à des changements aux niveaux organisationnel, relationnel et institutionnel. Au terme de cette note de synthèse, il me semble pertinent de mettre l'accent principalement sur les quatre points suivants :

1. Le chercheur-didacticien et le contexte d'action

Le chercheur-didacticien est étroitement lié à son contexte d'action dans la mesure où ce dernier lui détermine les variables personnelles, culturelles, organisationnelles et institutionnelles à prendre en compte lors de ses démarches scientifiques. En fait, il n'y a pas de dissociation entre un élément (chercheur, apprenant, cours, etc.) et son contexte, d'où la place centrale de celui-ci en didactique des langues et des cultures. C'est pourquoi je opte pour une didactique contextualisée qui incite le chercheur-didacticien à tenir compte à la fois des enjeux, des facteurs et des paramètres qui déterminent les particularités de son contexte d'action. J'ai déjà mis en relief la démarche contextualiste du Français sur Objectifs Spécifiques où le chercheur-didacticien est systématiquement amené à adapter les usages langagiers et communicatifs (FM, FOS, FLP, FOU, etc.) en vue de prendre en considération de nombreux éléments fondamentaux dans l'enseignement-apprentissage des langues (besoins, situations de communication, contenus langagiers, objectifs institutionnels, etc.). D'où l'évolution constante de cette branche du FLE qui ne cesse de se contextualiser tout au long de son parcours dans le but de mieux satisfaire la diversité des besoins de ses différents publics.

Ainsi, le chercheur-didacticien en ALMT n'est pas enfermé dans sa tour d'ivoire mais il s'intéresse à développer un savoir lié aux situations réelles. D'où les perspectives de recherche-développement et de recherche-formation ayant pour but de transformer les comportements, les compétences et les attitudes des individus afin d'assurer une meilleure adaptation de ces derniers aux contraintes sociales, culturelles et institutionnelles de leurs

environnements. À cet égard, je vais dans le sens de Narcy-Combes (2005 : 7) qui considère la recherche-action comme « *la méthodologie de recherche la plus adaptée* » en didactique des langues. Pourtant, il me paraît nécessaire de préciser que le chercheur interventionniste devrait aussi prendre en compte le cadre théorique partagé par la communauté savante de son domaine de recherche. Dans ce contexte, j'approuve la vision de Macaire (2011 : 27) qui souligne : « *Les théories de référence scientifiques sur lesquelles s'appuie le chercheur sont à la fois des garde-fous, des repères et une caution scientifique pour sa recherche. Ces théories de référence sont extérieures au chercheur, objectivables. Elles lui servent d'étai* ».

Face à son contexte de recherche, le chercheur-didacticien en ALMT ne se contente pas seulement d'être observateur du processus d'apprentissage en utilisant l'appareillage méthodologique dit classique (grilles d'analyse, questionnaires, entretiens, etc.) mais il a également tendance à avoir le statut de participant en tant que formateur, concepteur et même apprenant. À partir de cette vision scientifique, j'ai élaboré l'Approche Circulaire de Contextualisation (ACC) en didactique des langues qui met en lumière l'implication et l'engagement du chercheur-didacticien par rapport à son contexte de recherche pour tenir compte de nouvelles réalités survenues. Celles-ci ne se limitent plus à la classe de langue dans la mesure où le chercheur-didacticien devrait élargir son terrain de recherche pour s'intéresser à l'hétérogénéité des situations sociales dans lesquelles sont impliqués les différents acteurs de l'enseignement-apprentissage des langues. L'émergence des nouvelles réalités contextuelles amène le chercheur-didacticien à adopter des démarches de recherche à la fois compréhensive, interprétative, interventionniste et réflexive visant à mieux comprendre les nombreuses dimensions de l'objet d'étude. De telles activités scientifiques cherchent à mettre au jour des principes théoriques généralisables et transférables à d'autres contextes de recherche. Ainsi, l'implication et l'engagement du chercheur-didacticien ne font que contribuer à la production de nouvelles connaissances, permettant de favoriser les développements épistémologiques en DDL.

2. Le chercheur-didacticien et les usages numériques en ALMT

Depuis l'intégration des technologies dans l'enseignement-apprentissage des langues au cours des années 1960, le chercheur-didacticien ne reste plus indifférent aux usages numériques en classe de langue. Dans le cadre de cette note de synthèse, j'ai mis en relief l'évolution des études sur les usages numériques en ALMT qui ont connu de multiples développements où s'inscrivent mes propres travaux de recherche. Ces derniers ont tenté, certes modestement, de

comprendre, interpréter, analyser et parfois favoriser les usages numériques dans l'enseignement-apprentissage des langues. Avec la multiplicité et la mobilité des réseaux sociaux (forum, blog, clavardage, etc.), elle est révolue l'époque où le chercheur avait facilement accès à toutes les données de sa recherche sur une plateforme institutionnelle. Il se trouve de plus en plus face à des usages à la fois complexes et dispersés où se mélangent les sphères institutionnelle et privée sur le même réseau numérique (ex : *Facebook, Twitter, etc.*). D'où la complexité de la recherche en ALMT d'autant plus que le chercheur a souvent du mal à accéder à des données stockées souvent sur des outils personnels (téléphone portable, tablette, etc.) et à étudier l'impact des usages privés sur la performance de l'apprenant dans des formations institutionnelles. Or, la réciprocité entre ces deux sphères est devenue désormais, à mes yeux, à la fois un facteur constructif et parfois perturbateur dans le développement des compétences et des connaissances dans un domaine donné. C'est pourquoi il me paraît important de trouver des méthodes permettant de collecter les données nécessaires pour la recherche et de protéger la vie privée des acteurs concernés, ce qui est encore une tâche difficile à réaliser.

Je suis également convaincu de la nécessité d'élargir les analyses en ALMT pour prendre en compte également les spécificités méthodologiques, sociales et culturelles des usages du numérique dans certaines zones géographiques peu explorées, comme par exemple celles du monde arabe en général et du Gofle en particulier. Est-il possible d'y généraliser certains résultats de recherche obtenus dans le contexte occidental ? Dans quelle mesure ? Y a-t-il des points communs ? Lequels ? Quel est l'impact des spécificités socio-culturelles sur les usages du numérique en ALMT ? Voilà de nombreuses problématiques qui m'interpellent encore notamment dans mon contexte d'action.

3. Le chercheur-didacticien et l'interdisciplinarité en ALMT

L'ALMT est un domaine de recherche marqué, depuis ses débuts, par sa dimension interdisciplinaire qui incite le chercheur-didacticien à avoir recours à des notions théoriques empruntées à plusieurs disciplines : sciences du langage, sociologie, sciences de l'éducation, psychologie et informatique. Cette spécificité scientifique va dans le sens de Blanchet (2011 : 71) qui met en lumière la notion de pluridisciplinarité définie comme « *la présence simultanée de plusieurs disciplines dans un cadre institutionnel ou scientifique donné. Elle fonctionne par juxtaposition de points de vue sur une question donnée.* ». En fait, la démarche interdisciplinaire a le mérite d'enrichir le point de vue de chercheur, son analyse et sa

compréhension des phénomènes étudiés tout en dynamisant le domaine de recherche concerné. Ainsi, l'ALMT est conçu comme l'une des interfaces scientifiques entre plusieurs disciplines, permettant de rendre le chercheur-didacticien plus armé, aux niveaux théorique, notionnel et conceptuel, face à la complexité de l'objet d'étude caractérisé par ses aspects langagiers, pédagogiques, interactionnels, organisationnels, technologiques, institutionnels, etc. Dans ce contexte, je partage la posture interdisciplinaire de Faillet (2014 : 664) selon laquelle « *La sagesse recommandant au pédagogue de ne pas s'enfermer dans un seul et unique modèle.* ». C'est pourquoi, je considère le chercheur-didacticien comme « *un voyageur scientifique* » qui a tendance à passer d'une discipline à l'autre en vue d'y puiser des différents concepts, théories et notions, lui permettant de mieux concevoir, comprendre et analyser son objet d'étude. Au cours de mes recherches en ALMT, j'ai été souvent amené à croiser et à tisser des apports issus de plusieurs disciplines. Je cite, à titre d'exemple, les projets de recherche auxquels j'ai déjà participé *DESA* et *RAUDIN* regroupant des chercheurs appartenant à l'ALMT, sciences du langage, sciences de l'éducation, sciences de l'information, informatique et psychologie.

De fait, l'interdisciplinarité de l'ALMT a posé des problèmes quant à son appartenance scientifique, ayant des difficultés à asseoir ses fondements épistémologiques. Certains chercheurs (Chapelle, 2001) le considèrent comme une sous-discipline de l'acquisition d'une langue seconde tandis que d'autres (Levy, 2000 ; Hubbard, 2005) ont mis l'accent sur la nécessité de son autonomie disciplinaire. Pour ma part, je vais dans le sens de Guichon (2011a : 53) qui considère ce domaine de recherche à l'intérieur de la didactique des langues tout en justifiant cette prise de position : « *Le corps des connaissances auquel les chercheurs du domaine ont contribué est certes conséquent mais il ne semble pas que l'ensemble soit suffisamment stabilisé, circonscrit, homogène, reconnu de l'extérieur, et institutionnalisé pour se prévaloir du statut de discipline* ». Fort convaincu de l'interdisciplinarité de ce domaine de recherche, j'estime également nécessaire de souligner deux critiques principales de cette démarche scientifique. La première concerne surtout le chercheur-didacticien, peu expérimenté en ALMT, qui se sent parfois perdu dans l'élaboration du cadre théorique à adopter dans sa recherche d'autant plus que ce dernier est souvent lié à plusieurs disciplines. D'où sa difficulté de réaliser une articulation théorique interdisciplinaire, permettant de cerner les multiples aspects de son objet de recherche. La deuxième critique est relative à la dépendance du chercheur-didacticien en ALMT de ses pairs appartenant à d'autres disciplines notamment dans les travaux collectifs. Par conséquent, l'avancement dans un projet de

recherche est souvent conditionné par le rythme collectif de l'équipe de travail. D'où la nécessité d'établir un calendrier accepté et respecté par tous les participants en vue de garantir la réalisation du projet de recherche dans les délais impartis. À cela s'ajoute le manque d'homogénéité scientifique pointé par Guichon (ibid : 47) qui souligne les aspects suivants : bricolage épistémologique, cadres théoriques empruntés à d'autres champs, citations convoquant telle ou telle notion, etc. Selon moi, ces démarches adoptées en ALMT trouvent leur justification dans le manque de maturité scientifique d'un domaine de recherche qui tente encore de construire, notamment dans le contexte francophone, son cadre conceptuel, ses propres notions et ses théories. Pour ce faire, la communauté des chercheurs s'active à développer les assises théoriques de ce domaine grâce aux publications dans des revues comme *Alsic*, *RITPU* et *DMS* ainsi que l'organisation régulière des colloques tels que *EPAL*, *Eurocall* et *TIDILEM*. Certes, ces activités scientifiques sont loin d'être suffisantes mais elles contribuent à asseoir les fondements théoriques en ALMT.

4. Le chercheur-didacticien et l'épistémologie de la pratique en ALMT

Étant à la fois attaché à son champ d'action, intéressé aux usages faits du numérique et ouvert à d'autres disciplines scientifiques, le chercheur-didacticien en ALMT est considéré, à mon sens, comme « *un agent social* » qui cherche à développer des vérités scientifiques visant à comprendre, à interpréter et parfois à modifier des phénomènes dans l'enseignement-apprentissage des langues. Ainsi, la recherche en ALMT a plutôt tendance à développer une épistémologie de la pratique qui est étroitement liée à la socio-didactique de terrain ayant principalement pour but d'apporter des réponses réelles aux phénomènes étudiés. D'où ces mouvements récurrents de va-et-vient effectués par le chercheur entre concepts et usages, entre notions et pratiques, permettant de revisiter les différentes théories selon les nouveaux développements survenus dans un contexte donné. Ces derniers peuvent également contribuer à élaborer de nouveaux concepts théoriques à la fois généralisables et transférables à la suite de leur validation scientifique. Cependant, cette posture scientifique devrait aussi, selon moi, prendre en compte également l'épistémologie historique qui a pour objectif de s'intéresser à l'historicité scientifique en vue de prendre en considération les travaux de recherche déjà réalisés sur l'objet étudié.

En adoptant cette épistémologie de la pratique, je pense que le chercheur-didacticien en ALMT serait en mesure de dépasser la fausse opposition entre théorie et pratique qui forment

un ensemble scientifique à la fois cohérent et dynamique. Pour ma part, je suis tout à fait conscient du fait que les connaissances épistémologiques en ALMT ne sont qu'à leurs débuts en raison de sa récente émergence notamment dans le contexte francophone. Pourtant, je mise sur leur dynamisme contextuel et leur interdisciplinarité scientifique pour que le chercheur-didacticien puisse contribuer à la maturité et l'autonomie épistémologiques de ce domaine de recherche.

Index des auteurs

A

Abert et Depover, 123
Adams, Carlson et Hamm, 123
Albero, 114
Albero et Poteaux, 175
A'Ness et Lam, 131
Anis, 87, 89
Antaki, 57
Antoniadis et Chanier, 105
Arditty et Vasseur, 197
Audras et Chanier, 152
Aurey, 195
Austin, 36

B

Bachelard, 52
Bachelet, 113
Balye et Foucher, 123
Bandura, 181
Barabási, 181
Barnes, 143
Basque, 147
Basque et Doré, 93
Bautier-Castaing, 37
Beacco, 32, 46, 48, 61, 158, 181, 191
Benveniste, 36, 67
Bérard, 132
Bereiter, 181
Bergmann et Macedonia, 170
Bernard, 93
Bernstein, 130
Berthoud et Burger, 56
Bertin, 55, 97, 109, 186
Besse, 32, 45, 70, 128, 172
Besse et Porquier, 128
Betbeder-Matibet *et al.*, 170
Bibeau, 136
Black, 131
Blanchard et Frasson, 193

Blanchet, 15, 16, 31, 32, 37, 45, 49, 51, 82, 180, 209
Blanchet et Asselah Rahal, 56
Blanchet et Chardenet, 159
Blanchet et Rahal, 56
Blyth, 88, 91
Boltanski, 143
Bonk et Cunningham, 147
Bouillier, 183, 188
Boukricha, *et al.*, 170
Boullier, 166
Bouquillion et Matthews, 145
Bourdet, 106
Bourdieu, 17, 47
Boutet, 37, 41, 74
Boyancé, 182
Breslin, Passant et Decker, 145
Bretegnier et Ledegen, 196
Broca, 145
Brown, Collins et Duguid, 147
Bruillard, 183, 186, 187
Bruillard et Cisel, 186
Bruillard et Gilliot, 186
Bruner, 54, 107, 113, 114, 122, 181
Bygate, Shekan et Swain, 128

C

Cadiot et Lebas, 191
Calvet, 37
Cappellini, 152
Cardon, 144, 146, 195
Castellotti, 32, 33, 46, 47, 48, 49, 50, 51
Castellotti, Cavalli, Coste et Moore, 181
Celik, 110
Cerisier, 183
Chanier, 88
Chapelle, 210
Charlebois, 189
Charlier, 98, 186
Charlier et Henri, 98
Chaudenson, 52

Chini, 55
Chiss et Cicurel, 48
Chomsky, 35
Ciekanski, 23, 186
Cisel et Bruillard, 184
Combe, 152
Conole et Alevizou, 146, 158
Cooke-Plagwitz, 170
Coste, 15, 46, 48, 51, 53, 58, 67, 127
Cromer, 182
Crook, 124
Crosby, Stelovsky et Ashworth, 88
Cross, 54, 148
Cuq, 32, 135, 138, 162
Cuq et Gruca, 32, 53, 71, 82, 162, 175
Curtain, 163

D

Dabène, 32, 37, 46, 47, 51
Daele et Docq, 111
Davey, Gade et Fox, 88
David *et al*, 127
Davies, Dean et Ball, 202
De Grandmond, 169
Debono, 51
Debski, 96
Decamps, De Lièvre et Depover, 112
Dejean-Thicuir, 123
Dejean-Thicuir et Mangenot, 110
Dejean-Thircuir, Guichon et Nicolaev, 156
Delaunay, 164
Deleuze et Guattari, 41
Demaizière, 89, 91
Demaizière et Dubuisson, 92
Demaizière et Grobois, 159
Demaizière et Narcy-Combes, 132
Denoix et Thevenot, 165
Depover, 97, 111, 186
Derivry-Plard, 155
Deschamps, De lièvre et Depover, 176
Deschryver, 111
Deterding, 171
Develotte, 97, 111, 181

Develotte et Mangenot, 111, 156
Dewey, 127
Dieuzeide, 89
Dillenbourg *et al*, 142
Domasick, 111
Donnadieu et Karsky, 56
Doughty et Long, 127
Downes, 22, 182, 183, 198
Drissi et Guichon, 156
Ducrot, 36
Ducrot et Schaeffer, 36
Duplâa, Galisson et Choplin, 111
Durand, 56
Dussarps, 199

E

Egbert, 88
El-Hussein et Cronje, 195
Ellis, 129, 130, 148
Ellison et Boyd, 143
Ellul, 51

F

Fagin *et al*, 22, 188
Faillet, 202, 210
Fenaert, 201
Fiala et Grumbach, 41
Forsé, 143
Forsy, Low et Glance, 202
Foucher, 97, 100, 106, 114, 128, 129, 130,
138, 142
Fraith, 127
Fuchs *et al*, 166

G

Gadet, 44
Gajo, 191
Galisson, 16, 46, 53, 58, 70
Galisson et Puren, 61
Gaonac'h, 191
Garfinkel, 141
Georges, 145, 183, 192, 234, 248

Gerbrandy, 22, 188
Germain, 53, 94, 108
Gillet, 39
Gilster, 182
Gleick, 181
Goffman, 42
Goodfellow, 152
Gounon *et al.*, 115
Goyette et Lessard-Hébert, 101
Grassin *et al.*, 89
Guichon, 55, 90, 95, 96, 98, 99, 100, 128,
129, 132, 134, 138, 176, 181, 210
Guilbaut et Viau-Guay, 202
Guillemet, 186
Guin et Trouche, 136
Guiton et Cardon, 144
Gumperz, 37, 41, 44

H

Halimi *et al.*, 165
Hamers et Blanc, 162
Hamon, 94, 115
Harmin et Merrill, 127
Harris, 36
Helm, 123
Henri, 136
Henri et Lundgren-Cayrol, 111, 122
Henri et Pudelko, 142
Herino et Petitgirard, 55
Holtzer, 61, 63, 65
Houssaye, 67, 108
Hubbard, 210
Hutchins, 181
Huver, 50, 51
Hymes, 41, 43, 44, 47, 173, 180, 191

I

Iteanu, 145

J

Jacob, Ouvrard et Bélenger, 135
Jacques, 39, 87

Jacquinet-Delaunay, 89, 111, 238
Jakobson, 38, 39, 40, 42
Jenkins, 144
Jézégou, 193
Jolival, 166
Joulia, 109
Juanals et Noyer, 41, 44

K

Karsenti, 183
Kerbrat-Orecchioni, 39, 40
Kern, 88
Khan, 62
Kleiber, 33, 35, 56, 65
Koch et Mondada, 191
Kramsch, 36, 131

L

Labov, 37, 43
Laidi, 59
Lamy, 100, 152
Lan, 170
Lan, Kan, Hsiao, Yang, et Chang, 170
Landois-Maynard, 92
Lantolf et Thorne, 147
Larsen-Freeman et Cameron, 148
Lave et Wenger, 147
Lebrun *et al.*, 202
Lebrun et lecoq, 202
Lehmann, 18, 58, 67, 68, 70, 71, 72
Lehmann et Challe, 70
Lerat, 58
Lerbet, 56
Levy, 87, 210
Lhommeau, 183
Licoppe, 145, 195
Linard, 175
Lindenfeld, 39, 41
Loiselle et Harvey, 97, 98, 99, 100
Loisy, Mailles-Viard Metz et Benech, 145
Loizidou, 123
Lomicka et Lord, 152

Lüdi et Py, 37

M

Macaire, 16, 17, 158, 181, 208
Macedonia *et al.*, 170
Mailles Viard Metz et Péliissier, 117
Maingueneau, 39
Malinowski, 141
Mangenot, 87, 93, 97, 106, 138, 184, 186, 187
Mangenot et Penilla, 131, 150, 151
Mangenot et Zourou, 156
Mangiante et Parpette, 71, 75, 76, 77
Marccocia, 126, 178, 197
Marcellesi, 37
Marchive, 113
Marcocchia, 178
Martinez, 83
Mattelart, 55
McCarthy et Vickers, 192
McLaughlin *et al.*, 202
Meillet, 37
Meirieu, 127, 156
Mellet-d'Huart et Michel, 166
Merrill, 122
Meunier et Peraya, 194
Meyer et Nizet, 202
Millerand *et al.*, 195
Millerand, Proulx et Rueff, 55, 144
Moeglin, 55, 95, 183, 186
Moirand, 32, 40, 42, 46, 48, 66, 69, 167
Moiraud, 165
Mondada, 197
Morignat, 174
Morin, 31
Mourlhon-Dallies, 74, 75, 76, 133
Mucchielli, 92, 127
Musser *et al.*, 143

N

Narcy-Combes, 31, 52, 85, 181, 208
Nicholson, 171

Nishiyama, 48
Nissen, 115, 132, 137
Nizet Meyer, 202
Nunan, 128, 130

O

O'Malley *et al.*, 195
Oblinger et Oblinger, 170
O'Dowd et Ritter, 123
Ollivier, 131, 134, 149, 152
Ollivier et Puren, 131
Olmedo et Becerril, 195
O'Reilly, 143

P

Papert, 181
Paquelin, 8, 94, 183
Pasfield-Neofitou, 131
Pea, 124
Peeters *et al.*, 111
Péliissier, 7, 8, 23, 94, 114, 115, 116, 153, 154, 155, 157
Peraya, 93, 96, 202
Peraya et Deschryver, 138
Pernin et Lejeune, 139
Perrichon, 133, 176
Peterson, 147, 170
Petit et Beacco, 179
Piaget, 122, 181
Piaget et Inhelder, 169
Picard, 33, 42, 43
Pierce et Fox, 202
Piette, 55
Porcher, 46, 55, 68, 73
Porquier, 32, 55
Porquier et Py, 32, 45, 47, 55
Portine, 17, 64, 71
Pothier, 97, 106, 114
Pougeoise, 45
Poumay *et al.*, 111
Pourtois et Desmet, 33
Poussard, 94, 96

Poyet et Rinaudo, 183
Proulx, 55, 144, 221, 225, 244, 248
Puren, 52, 127, 152, 176, 203

R

Rabardel, 108, 109
Rabardel et Samurçay, 107
Raby, 108
Rakotonoelina, 126
Raucent et Milgrom, 169
Raynal et Rieunier, 107
Rézeau, 17, 93, 96, 102, 107, 108, 109,
110
Ribault, 190
Richterich, 32, 46, 76, 193
Riva *et al.*, 170
Rivas, 91
Rivens Mompean, 89, 159, 186
Rocha, 181
Roche et Taranger, 135
Romain, 37
Rosnay, 56
Roulet, 83, 84, 126
Roy, 89
Ryu, 170

S

Sadler et Nurmukhamedov, 170
Saemmer, 189
Sakalaki et Thépaut, 191
Sankoff, 43
Santos, 152
Sarré, 142
Saunders, 125, 251
Saussure, 34
Sawaffar, Romano, Markley et Arens, 124
Schenker, 152
Schmoll, 33, 65, 110, 171, 251
Schön, 99
Searle, 36
Selinker, 31

Siemens, 22, 181, 183, 198
Skinner, 89
Socketk, 148
Spaëth, 34, 52
Spivey, 181
Springer, 81, 127, 128, 138, 161, 182, 187,
189, 190, 200
Stern, 47
Strauss, 89
Sykes, Oskoz et Thorne, 131

T

Thorne, 147
Tissot, 148
Toffoli et Socketk, 148
Trestini et Rossini, 188
Tricot et Golanski, 130
Tricot et Nanard, 130

V

Van Dixhoorn *et al.*, 143, 175
Van Lier, 147
Var de Maren, 97
Verdelhan-Bourgade, 44, 48
Vial, 169
Vrillon, 184, 187
Vygotski, 47, 54, 93, 107, 113, 122, 182,
254

W

Watson, 15
Wertsch, 147
Wood, Bruner et Ross, 114

Z

Zarate, 53
Zourou, 106, 147, 186

Table des figures

Figure 1 : Le modèle de communication selon Jakobson	38
Figure 2 : La reformulation du modèle jakobsonien selon Moirand	40
Figure 3 : Le processus de communication selon Kerbrat-Orecchioni	40
Figure 4 : Relations entre macro-contexte et micro-contexte en DDL	54
Figure 5 : Représentation de la situation d'apprentissage	55
Figure 6 : Le cours magistral au centre de contextes superposés	77
Figure 7 : La dynamique des langues contextualisées au sein du FOS	77
Figure 8 : L'Approche Circulaire de Contextualisation (ACC) en DDL.....	84
Figure 9 : Le schéma d'une recherche-développement de Van der Maren	98
Figure 10 : Les étapes d'une recherche-développement selon Guichon	98
Figure 11 : Les composantes d'une recherche-développement	98
Figure 12 : La page d'accueil du site <i>Fos.com</i>	102
Figure 13 : Le centre de FLE/FOS en ligne	103
Figure 14 : Le modèle SAI de Rabardel	108
Figure 15 : Le modèle interactionniste d'ergonomie didactique	109
Figure 16 : Le carré pédagogique de Rézeau	110
Figure 17 : Les trois niveaux de caractérisation de l'aide	116
Figure 18 : La page d'accueil de la plateforme <i>Formations Plurielles</i>	118
Figure 19 : La page d'accueil de la plateforme Syrienne <i>Linktivity</i>	118
Figure 20 : Exemple d'aide au « pilotage temporel »	119
Figure 21 : Exemple d'aide au « pilotage technique ».....	119
Figure 22 : Exemple d'aide au « pilotage structurel »	120
Figure 23 : Exemple d'aide au « tissage linguistique »	120
Figure 24 : Aide au « tissage social ».....	121
Figure 25 : L'enchaînement de tâches scénarisées au sein du scénario pédagogique	137
Figure 26 : La relation entre macro-scénario et micro-scénario dans un cours de langue	138
Figure 27 : Les imbrications de différentes composantes dans un cours de langue en ligne. 142	
Figure 28 : Les relations étroites entre l'approche actionnelle, le web social et la didactique invisible	151
Figure 29 : La page d'accueil du site <i>Palabea</i>	153
Figure 30 : Contexte d'apprentissage de langue constitué du cadre formel et informel	157
Figure 31 : Le modèle de conception de jeux sérieux	171

Figure 32 : Les dimensions spatiales dans un apprentissage de langue en EVI	174
Figure 33 : Le modèle de l'Approche Connectiviste Langagière	199

Références bibliographiques

Achard-Bayle, G. et Paveau, M.-A. (2012). Réel, contexte et cognition. Contribution à une histoire de la linguistique cognitive. *Histoire et Épistémologie du Langage*, Tome 34, fascicule 1, *La linguistique cognitive : histoire et épistémologie*, pp. 97-114.

Acquatella, F. (2016). Le COOC, un autre visage du MOOC. *Distances et médiations des savoirs*, n°14. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/1386>

Adams, D., Carlson, H. et Hamm, M. (1990). *Cooperative Learning & Educational Media Collaborating with Technology and Each Other*. New Jersey : Educational Technology Publications.

Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans Saleh, I., Lepage, D. et Bouyahi, S. (dir.). *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur. Actes de la journée d'étude*, 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII–Vincennes -St Denis, pp. 139-159.

Albero, B. et Poteaux, N. (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie – Une expérience d'autoformation à l'université*. Paris : éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Anciaux, F., Forissier, T. et Prudent, L.-F. (dir.) (2013). *Contextualisation didactiques. Approches théoriques*. Paris : L'Harmattan.

André, V. (2010). Éléments de construction collaborative du discours au sein de réunions de travail : la reprise et le couple oui non. *Pratiques*, n°147-148|2010. Récupéré de : <http://pratiques.revues.org/1657>

Anis, J. (1986). Ordinateur, pédagogie, communication. *Langue française*, n°70, *Communication et enseignement*, pp. 98-111.

Antaki, C. (2011). *Applied Conversational Analysis. Intervention and Change in Institutional talk*. Hampshire : Palgrave MacMillan.

Antoniadis, G. et Chanier, T. (2005). Éditorial du numéro spécial ATALA. *Alsic*, vol. 8, n°2, pp. 1-10.

Arditty, J. et Vasseur, M.-T. (1999). Interaction et langue étrangère : Présentation. *Langages*, n°134, *Intéraction et langue étrangère*, pp. 3-19.

Aristote (1991). *La Métaphysique*. Tome 1 (traduction de Tricot, J.) Paris : Vrin.

Arrivé, M., Gadet, F. et Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris : Flammarion.

Arrow, K. (1962). The Economic implications of learning by doing. *Review of Economic Studies*, vol. 26, n°2, pp. 73-155.

Audras, I. et Chanier, T. (2008). Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne. *Alsic*, vol.11, n°1. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/alsic/865>

- Aurey, N. (2010). Le Web participatif et le tournant néolibéral - Des communautés aux solidarités. Dans Millerand, F., Proulx, S. et Rueff, J. (dir.). *Le Web social, Mutation de la communication*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 34-50.
- Austin, J.- L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Avenier, M.-J. et Schmitt, C. (2007). *La construction de savoir pour l'action*. Paris : L'Harmattan.
- Bachelet, R. (2010). Le tutorat par les pairs. Dans Raucant, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (dir.). *Accompagner des étudiants*. Bruxelles : De Boeck, pp. 397-410.
- Bachmann, C., Lindenfeld, J. et Simonin, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris : Hatier.
- Baggioni, D. et Robillard, D. (1990). *Ile Maurice : une francophonie paradoxale*. Paris : L'Harmattan.
- Bakhine, M. (1977). *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Traduit du russe et présenté par Yaguello, M. Paris : Éditions de Minuit.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York : W.H. Freeman.
- Barab, S. A. et Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. Dans Jonassen, D. et Land, S. M. (dir.). *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 25-56.
- Barabási, A. (2002). *The New Science of Networks*. Cambridge : MA, Perseus Publishing.
- Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse. *Recherche & Formation*, n°22. *La fonction tutorales dans les organisations éducatives et les entreprises*, pp. 7-19.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE international.
- Barnes, J. (1954). Class and communities in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*, n°7, pp. 39-58.
- Basque, J. (2004). Le transfert d'apprentissage : qu'en disent les contextualistes ? Dans Presseau, A. et Frenay, M. (dir.). *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Québec : les Presses de l'Université Laval, pp. 49-63.
- Basque, J. et Doré, S. (1998). Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé. *Journal of Distance Education, Revue de l'Enseignement à Distance*, 13(1). Récupéré de : <http://cade.athabasca.ca/vol13.1/dore.html>
- Bautier-Castain, E. (1981). La notion de pratiques langagières : un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux. *Langage et société*, n°15, pp. 3-35.

Bayle, A. et Foucher, A.- L. (2013). Manifestations de l'engagement des étudiants envers le groupe dans un dispositif de télécollaboration utilisant un monde synthétique. Dans Dejean, C., Mangenot, F., Nissen, E. et Soubrié, T. (coord.). Actes du colloque *Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, Grenoble, 6-8 juin 2013.

Beacco, J.-C. (2005). Métamorphoses de l'ailleurs. Éléments pour une histoire de la notion de situation en didactique du français langue étrangère. Dans Barbot, M.-J., Castellotti, V., Chiss, J.-L. et alii (dir.). *Plurilinguisme et apprentissages : Mélanges*. Lyon : ENS Éditions, pp. 59-70.

Beacco, J.-C. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. Dans Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Agence Universitaire de la Francophonie. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp. 31-40.

Bejaoui, R., Paquette, G., Basque, J. et Henri, F. (2017). Cadre d'analyse de la personnalisation de l'apprentissage dans les cours en ligne ouverts et massifs (CLOM). *Sticef*, vol. 24, n°2. Récupéré de : <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2017/24.2.2.bejaoui/24.2.2.bejaoui.html>

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

Bérard, E. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. Dans Rosen, E. (dir.). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, numéro spécial de la revue *Le français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp. 36-44.

Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. Dans Kirshner, D. et Whitson, J. A. (dir.). *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*. Hillsdale : NJ, Erlbaum, pp. 281-300.

Bergmann, K., Kahl, S. et Kopp, S. (2013). Modeling the semantic coordination of speech and gesture under cognitive and linguistic constraints. Dans Aylett, R., Krenn, B., Pelachaud, C. et Shimodaira, H. (dir.). *Intelligent Virtual Agents*. Berlin, Heidelberg : Springer, pp. 203-216.

Bergmann, K. et Macedonia, M. (2013). A virtual agent as vocabulary trainer : iconic gestures help to improve learners' memory performance. Dans Aylett, R., Krenn, B., Pelachaud, C. et Shimodaira, H. (dir.). *Intelligent Virtual Agents*. Berlin, Heidelberg : Springer, pp. 139-148.

Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris : L'Harmattan.

Berthoud, A.-C. et Burger, M. (2014). Pratiques langagières et espaces sociaux en tension : vers une linguistique impliquée. Dans Berthoud, A.-C. et Burger, M. (dir.). *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitutions des espaces sociaux contemporains*. Lausanne : De boeck & Ducrot, pp. 7-16.

Betbeder-Matibet, M.-L., Ciekanski, M., Greffier, F., Reffay, C. et Chanier, T. (2008). Interactions multimodales synchrones issues de formations en ligne : problématiques, méthodologie et analyses. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, vol.15, pp. 221-251.

Bertin, J.-C. (1992). Didactique et technologie : l'intégration version NeXT. *Cahiers de l'APLIUT*, vol.12, n°1, Spécial EAO, 2^{ème} partie, pp. 59-68.

Bertin, J.-C. (2001). L'ergonomie didactique : une approche de la recherche dans le domaine de l'Apprentissage Médiatisé par Ordinateur. *L'anglais de spécialité en France*. Université de Bordeaux II, coll. ASP-GERAS Éditeur, pp. 237-254.

Bertin, J.-C. (2005). Vers un modèle interactionniste des systèmes d'apprentissage en ligne. *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIV, n°1, pp. 27-41.

Bertucci, M.-M. et Corblin, C. (2004). *Quel français enseigner à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.

Besse, H. (1984). Contexte(s) et enseignement/apprentissage d'une grammaire. *Linx*, n°11. *Didactique des langues étrangères*, pp. 7-26.

Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier.

Bibeau, R. (2000). Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage. Récupéré de : <https://www.cyber-class.net/intraedu/grip/divers/scenario.txt>

Black, R. W. (2005). Access and affiliation : The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of adolescent & Adult Literacy*, vol.49, n°2, pp. 118-128.

Black, R. W. (2006). Language, culture, and identity in online fanfiction. *E-Learning*, vol.3, n°2, pp. 170-184.

Black, R. W. (2008). *Adolescents and online fan fiction*. New York : Peter Lang.

Blanchard, E. et Frasson, C. (2007). Un système tutoriel intelligent inspiré des jeux vidéo pour améliorer la motivation de l'apprenant. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*. vol.14, *Les Dimensions émotionnelles de l'interaction dans un EIAH/Analyses des traces d'utilisation dans les EIAH*, pp. 309-337.

Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.

Blanchet, Ph. (2009). Contextualisation didactique, de quoi parle-t-on ? Entretien avec Philippe Blanchet. *Le Français à l'université*. 14^{ème} année, n°2, AUF. Récupéré de : http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf.

Blanchet, Ph. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans Blanche, Ph. et Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 9-19.

Blanchet, Ph.(2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat. Dans Candau, O.-S. (dir.). *Didactique des langues en contextes*. *Revue contextes et Didactiques*, n°7, Université des Antilles, pp. 8-14.

- Blanchet, Ph., Calvet, L.-J. et Robillard, D. (2007). *Un siècle après le cours de Saussure : la linguistique en question. Carnet de l'Atelier de sociolinguistique*, n°1. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, Ph., Moore, D. et Asselah Rahal, S. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisées*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? *Distances et savoirs*, n°2-3, pp. 357-381.
- Blattner, G. et Fiori, M. (2011). Virtual Social Network Communities : An Investigation of Language Learners' Development of Sociopragmatic Awareness and Multiliteracy Skills. *CALICO Journal*, vol. 29, n°1. pp. 24-43.
- Blyth, C. S. (2008). Research perspectives on online discourse and foreign language learning. Dans Sieloff Magnan, S. (dir.). *Mediating discourse online*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 47-70.
- Boltanski, L. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bonk, C. J. et Cunningham, D. J. (1998). Searching for learner-centered, constructivist, and sociocultural components of collaborative educational learning tools. Dans Bonk, C. J. et King, K. S. (dir.). *Electronic collaborators : Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse*. Mahwah, NJ : Erlbaum, pp. 25-50.
- Boukricha, H., Wachsmuth, I., Carminati, M. et Knoeferle, P. (2013). Empathy and its modulation in a virtual human. Dans Timm, I. et Thimm, M. (dir.). *Advances in Artificial Intelligence*. Berlin, Heidelberg : Springer, pp. 25-36.
- Boullier, D. (2008). Le Web immersif. *Quaderni*, n°66, *Cyberesp@ce & territoires*, pp. 67-80.
- Boullier, D. (2014). MOOC : en attendant l'innovation. *Distances et médiations des savoirs*. n°6. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/685>
- Bouquillion, P. et Matthews, J. (2010). *Le Web collaboratif, Mutations des industries de la culture et de la communication*. Grenoble : PUG.
- Bourdet, J.-F. (2007). Tutorat en ligne et création d'un espace formatif. *Alsic*, vol.10, n°1. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/alsic/522>
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (2002). Pour un savoir engagé. *Le Monde Diplomatique*. Février 2002, p. 2.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, n°1, pp. 58-73.
- Boutet, J. (dir.) (1987). *France, pays multilingue*. Tome n°2, *Pratique des langues en France*. Paris : L'Harmattan, pp. 62-77.

- Boutet, J. (1995). *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Boutet, J., Fiala, P. et Simonin-Grumbach, J. (1976). Sociolinguistique ou sociologie du langage ? *Critique*, n°344, pp. 68-85.
- Boyancé, P. (1973). Réflexions sur l'esprit critique. *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n°1, pp. 71-73.
- Boyd, D. et Ellison, N. (2007). Social Network Sites : Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol.13, n°1, pp. 210-230.
- Bracke, A. (2001). Activité langagière et pédagogie du projet. *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones. Le Français dans le monde*. Paris : Hachette, pp. 175-187.
- Breslin, J., Passant, A. et Decker, S. (2009). *The social semantic Web*. Heidelberg : Springer.
- Bretegnyer, A. et Ledegen, G. (dir.) (2002). *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*. Paris : L'Harmattan.
- Broca, S. (2015). Les deux critiques du capitalisme numérique. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01137521/document>
- Brodin, E. (2002). Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes. *Alsic*, vol.5, n°2, pp. 149-181.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica-Anthropos.
- Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, n°160, pp. 5-12.
- Brougère, G. (2015). Repenser le jeu au regard de sa place au sein des industries culturelles. Dans Brougère, G. (dir.). *Penser le jeu. Les industries culturelles face au jeu*. Paris : Nouveau Monde, pp. 9-24.
- Brougère, G. (2017). Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol.36, n°2|2017. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/apliut/5652>
- Brouillé, J. (2010). Le consumérisme politique 2.0 – De l'utilisation militante et citoyenne du Web participatif par les consommateurs. Dans Millerand, F., Proulx, S. et Rueff, J. (dir.). *Le Web social, Mutation de la communication*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 51-62.
- Brown, A. L., Ash, D., Rutheford, M., Nakagawa, K., Gordon, A. et Campione, J. C. (1993). Distributed expertise in the classroom. Dans Salomon, G. (dir.). *Distributed cognitions-Psychological and educational considerations*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 188-228.

- Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, vol.18, n°11, pp. 32-41.
- Brudermann, C. (2010). Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action. *Alsic*, vol.13. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/alsic/1348>
- Bruillard, E. (2014). Les utilisateurs des MOOC : quel regard ? *Distances et médiations des savoirs*, vol. 7. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/791>
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Buhler, K. (1934). *Sprachtheorie*. Jena : Gustave Fischer.
- Bygate, M., Skehan, P. et Swain, M. (dir.) (2001). *Researching pedagogic tasks : second language learning, teaching, and testing*. Harlow : Pearson Education.
- Cadiot, P. et Lebas, F. (2003). La constitution extrinsèque du référent : présentation. *Langages*, 37^{ème} année, n°150, pp. 3-8.
- Calvet, L.-J. (1998). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Calvet, L.-J. (2005). *La Sociolinguistique*. Paris : PUF (5^{ème} édition).
- Canale, M. et Swain, M. (1980). *Theoretical bases of Communicative Approches to Second Language Teaching ans Testing*. *Applied Linguistics*, vol.1, n°2, pp. 1-47.
- Cappellini, M. (2017). La télécollaboration vue par la communication exolingue – Pour un enrichissement mutuel de deux traditions de recherche. *Alsic*, vol.20, n°2. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/alsic/3128>
- Cardon, D. (2008). Le design de la visibilité. Un essai de cartographie du web 2.0. *Réseaux*, n°152, pp. 93-137.
- Cardon, D. (2011). Réseaux sociaux de l'Internet. *Communications*, n°88, *Cultures du numérique*, pp. 141-148.
- Carras, C., Kohler, P., Sjlilagyl, E. et Tolas, J. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : Clé International.
- Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? Dans Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. et Spaeth, V. (dir.). *Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues. Actes du colloque international*. Paris : Université Paris Sorbonne/FIPF, pp. 111-124.
- Castellotti, V., Cavalli, M., Coste, D. et Moore, D. (2009). À propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques, ou du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique. Dans Pierozak, I. et Eloy, J.-M. (dir.). *Intervenir, appliquer, s'impliquer ?* Paris : L'Harmattan, pp. 95-104.

Castellotti, V. et Nishiyama, J.N. (2011). Contextualiser le CECR ? Dans Castellotti, V. et Nishiyama, N. (dir.). *Des contextualisations du CECR : le cas de l'Asie de l'Est. Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°50, pp. 11-18.

Celik, C. (2007). Les modalités du tutorat dans un campus numérique de maîtrise de langue française entièrement à distance. Dans Lamy, M.-N., Mangenot, F. et Nissen, E. (dir.). *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, Grenoble, 7-9 juin. Récupéré de : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/>

Cerisier, J.-F. (2012). La culture numérique dans le champ de l'éducation, quelques références bibliographiques. *Distances et médiations des savoirs*, n°1. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/163>

Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition : Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge UK : Cambridge University Press.

Charlebois, E. (2012). *Causes de la pérennité du manuel scolaire québécois au secondaire, dans un contexte de mutation des temporalités favorisé par l'essor des technologies de l'information et des communications*. Mémoire de Master soutenue à l'Université du Québec.

Charlier, B. (2014). Les MOOC : une innovation à analyser. *Distances et médiations des savoirs*, n°5. Récupéré de : <http://dms.revues.org/531>

Charlier, B. et Henri, F. (2007). Le design participatif pour des solutions adaptées à l'activité des communautés de pratiques. *Actes du Congrès international AREF 2007 Symposium Processus de socialisation et apprentissages en ligne*, pp. 1-8.

Chaudenson, R. (2008). Pour et vers une didactique de la langue française adaptée aux situations de créolophonie. Des Seychelles (décembre 2006) à Haïti (novembre 2008). Dans Chaudenson, R. (dir.). *Didactique du français en milieux créolophones. Outils pédagogiques et formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan, pp. 5-20.

Chevry Pebayle, E. et Rossini, I. (2017). Besoins et dispositifs d'aide dans le contexte d'apprentissage des MOOC. *Distances et médiations des savoirs*. n°19. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/dms/1940>

Chini, D. (2010). La situation d'apprentissage : d'un lieu externe à un espace interne. *ASp* n° 37-38. Récupéré de : <http://asp.revues.org/1507>

Chiss, J.-L. et Filliolet, J. (1984). Production écrite et apprentissage des types de discours en français, langue étrangère. *Linx*, n°11, *Didactique des langues étrangères*, pp. 27-48.

Chiss, J.-L. et Cicurel, F. (2005). Cultures linguistiques, éducatives et didactiques. Dans Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Véronique, D. (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF, pp. 1-9.

Cicurel, F. et Véronique, D. (dir.) (2002). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presse Sorbonne Nouvelle.

Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Le Seuil.

- Chomsky, N. (2005). *Nouveaux horizons dans l'étude du langage et de l'esprit*. Paris : Stock.
- Chotel, L. (2017). Analyser la conception pédagogique d'un MOOC de langue sous l'angle de la « massivité ». *Sticef*, vol.24, n°2. Récupéré de : <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2017/24.2.5.chotel/24.2.5.chotel.pdf>
- Ciekanski, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles*. Thèse de Doctorat soutenue à l'Université de Lorraine.
- Ciekanski, M. (2014). Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques. *Alsic*, vol.17. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/alsic/2762>
- Cisel, M. (2014). MOOC : les conditions de la réussite. *Distances et médiations des savoirs*, n°8. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/dms/877>
- Cisel, M. et Bruillard, E. (2012). Chronique des MOOC. *Sticef*, vol.19. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01670296/document>
- Combe, C. (2017). Télécollaboration informelle 2.0 : le vlogue d'un américain en français sur YouTube. *Alsic*, vol. 20, n°2. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/alsic/3094>
- Conole, G. et Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education*. Rapport élaboré par The Higher Education Academy en Angleterre. Récupéré de : http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf
- Cooke-Plagwitz, J. (2008). New directions in CALL : An objective introduction to Second Life. *CALICO Journal*, 25(3), pp. 547-557.
- Cordeiro, G. et Schneuwly, B. (2004). La mise en activité de deux objets d'enseignement en classe de français : le texte d'opinion et la subordonnée relative. Actes du 9^{ème} colloque de l'*AIRDF*, Québec.
- Coste, D. (1989). Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIX^{ème} siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950. Constantes et variations. *Langue française*, n°82. *Vers une didactique du français ?*, pp. 20-27.
- Coste, D. (dir.) (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*. Paris : Crédif-Hatier-Didier, LAL.
- Coste, D. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? Actes du Colloque International de la *FIPF Le cadre européen, une référence mondiale ?* Sèvres, 19-21 juin 2007.
- Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. Dans Rosen, É. (dir). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, numéro spécial de la revue *Le français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp. 15-24.
- Coste, D. (2013). Diffusion, appropriation, glocalisation. Dans Castellotti, V. (dir.). *Le(s) français dans la mondialisation*. Fernelmont : Éditions modulaires européennes, pp. 447-463.

- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E. et Roulet, E. (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg : Hatier.
- Cromer, A. (1997). *Connected knowledge : Science, Philosophy and education*. New York : Oxford University Press.
- Crook, C. (1994). *Computers and the collaborative experience of learning*. Londres : Routledge.
- Cross, J. (2006). *Informal learning*. San Francisco, CA : Pfeiffer.
- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier-Hatier.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Curtain, H.A. (1985). *The immersion approach : Principle and practice*. Milwaukee public schools.
- Dabène, L. (1981). *Langues et migrations*. Centre de didactique des langues. Grenoble : Publications de l'Université des langues et lettres de Grenoble.
- Dabène, M. (1990). Société et écriture : quels types de diversification ? Dans Schneuwly, B. (dir.). *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Actes du IV^{ème} colloque International sur l'enseignement du français écrit. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, pp. 19-29.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. Paris : Hachette.
- Dabène, L., Circurel, F., Lauga-Hamid, M.-C. et Forestier, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langues*. Paris : Didier/CREDIF.
- Daelle, A. et Docq, F. (2002). Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ? Actes du 19^{ème} colloque de l'AIPU *Les méthodes actives en enseignement supérieur. Regards pluriels et critiques sur les pratiques*, Louvain-la-Neuve, mai 2002.
- Daniel, V. (2010). La recherche sur l'acquisition des langues étrangères : entre le monologique et l'actionnel. *Le Français dans le monde*, juillet/2010, pp. 76-134.
- David, W., Roger, T. et Karl, A. (1991). *Active learning : Cooperation in the college classroom*. Edina, MN : Book Company.
- Davies, R. S., Dean, D. L. et Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, n°61(4), pp. 563-580.
- Debono, M. (2014). La contextualisation, une dynamique glocalisante ? Tribulations de deux notions, de deux reprises et détournement. Dans Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, M. et Spaëth, V. (dir.). *Le Contexte Global et les contextes locaux : tensions, convergences et*

enjeux en didactique des langues. Actes du Colloque international, Paris, 23-25 janvier, pp. 125-139.

De Brito, G. (2006). Statut et non-respect des procédures écrites. *Intellectica*, 2(44), pp. 63-85.

Debski, R. (2006). Theory and practice in teaching project-oriented CALL. Dans Hubbard, P. et Levy, M. (dir.). *Teacher education in CALL*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 99-114.

Decamps, S., De Lièvre, B. et Depover, C. (2006). Les tuteurs tels qu'ils se définissent dans l'exercice de leurs fonctions. *Actes du colloque CEMAFORAD 3*, Sousse, 13-15 novembre 2006. Récupéré de : http://ute.umh.ac.be/site_ute2/menu.htm

De Grandmont, N. (1997). *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*. Bruxelles : De boeck.

Dejean-Thircuir, C. (2008). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *Alsic*. vol.11, n°1. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/alsic/803>

Dejean-Thircuir, C. et Mangenot, F. (dir.) (2006). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le monde, Recherches et application*. Paris : CLE International.

Dejean-Thircuir, C., Guichon, N. et Nicolaev, V. (2010). Compétences interactionnelles des tuteurs dans les échanges vidéographiques synchrones. *Distances et savoirs*, vol.8, n°3, pp. 377-393.

Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel – Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : Éditions de l'Inra.

Dekeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. Dans Doughty, C. et Long, M. (coord.). *The Handbook of Second language Acquisition*. Oxford : Blackwell, pp. 313-348.

Delaunay, A. (1971). L'acquisition précoce des langues vivantes par la méthode naturelle. *Revue française de pédagogie*, vol.14, pp. 5-13.

Deleuze, G. et Guattari, F. (1981). *Les postulats de la linguistique*. Paris : De Minuit.

De Lièvre, B. et Depover, C. (2011). Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive sur l'utilisation des aides dans un hypermédia de formation à distance. Dans De Vries, E., Pernin, J.-Ph. et Peyrin, J.-P. (dir.). *Hypermédiats et Apprentissages*. Actes du cinquième colloque, Grenoble, 9-11 avril 2011, pp. 323-330.

Delporte, T. et Lascar, M. (1972). *Voix et images médicales de France*. Paris : Hatier-Didier.

Demaizière, F. (1981). Ordinateur et Enseignement des Langues Étrangères. *Cahiers de l'APLIUT*, vol.1, n°2, pp. 75-90.

Demaizière, F. et Dubuisson, C. (1989a). Panorama critique. *Langue française*, n°83, *Langue française et nouvelles technologies*, pp. 5-13.

Demaizière, F. et Dubuisson, C. (1989b). L'analyse des messages de l'apprenant en EAO. *Langue française*, n°83. *Langue française et nouvelles technologies*, pp. 51-66.

Demaizière, F. et Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic*, vol.8, n°1, pp. 45-64.

Demaizière, F. et Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad - Quand, comment, pourquoi ? *Alsic*, vol.17. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/alsic/2691>

Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance. *Distances et savoirs*, vol.1, n°1. Paris : Cned/Lavoisier, pp. 19-46.

Denoix, S. et Thevenot, A. (2011). Étude de cas d'un adolescent pris dans les jeux vidéo, mort de la socialisation traditionnelle ? *Études sur la mort*, n°139, pp. 25-38.

Depover, C. (2014). Quels modèles économiques et pédagogiques pour les MOOC ? *Distances et médiations des savoirs*, n°5. Récupéré de : <http://dms.revues.org/530>

Depover, C., Giardina, M. et Marton, Ph. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia - Analyse et conception*. Paris-Montréal : L'Harmattan.

Derivry-Plard, M. (2003). *Les enseignants d'anglais "natifs" et "non-natifs", concurrence ou complémentarité de deux légitimités ?* Thèse de Doctorat, Université Paris 3 Sorbonne nouvelle.

Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris : Seuil.

Dervin, F. (2009). Apprendre à co-construire par la rencontre : approche actionnelle de l'interculturel à l'université. Dans Rosen, É. (dir.). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, n°spécial *Le français dans le monde, recherches et applications*, vol.45, pp. 111-121.

Deschryver, N. (2002). Le rôle du tutorat. Dans Charlier, B. et Peraya, D. (dir.). *Apprendre les technologies pour l'éducation : analyses de cas, théories de référence, guides pour l'action*. Bruxelles : De Boeck.

Deterding, S. (2011). Situated motivational affordances of game elements : a conceptual model. Actes du colloque *CHI 2011*, Vancouver, 7-12 mai. Récupéré de : <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/09-Deterding.pdf>.

Develotte, C. (2009). Étude des représentations d'étudiants sur leur apprentissage en ligne. Dans Blanchet, ph., Moore, D. et Asselah Rahal, S. (dir.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 167-179.

Develotte, C. et Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*. vol.2, n°2-3. Paris : Cned/Lavoisier, pp. 309-333.

Develotte, C. et Mangenot, F. (2007). Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne. *Glottopol*, n°10. Récupéré de : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/>

Develotte, C. et Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distance et savoirs*, vol.8, n°3, pp. 345-359.

Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin (1^{ère} édition 1938).

Dieuzeide, H. (1994). *Les nouvelles technologies*. Paris : Nathan.

Dillenbourg, P., Poirier, C. et Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? Dans Taurisson, A. et Sentini, A. (dir.). *Pédagogies.net*. Montréal : Presses Universitaires du Québec, pp. 1-26.

Domasick, M.-C. (2001). *Tuteur en formation à distance, une fonction à facettes multiples*. Mémoire de Diplôme d'Études Spécialisées en Technologie de l'éducation et de la formation (DES-TEF), Université de Liège.

Donnadieu, G. et Karsky, M. (2002). *La systémique : penser et agir dans la complexité*. Paris : Liaisons.

Doughty, C. J. et Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language learning and technology*. vol.7, n°3, pp. 50-80.

Downes, S. (2007). An introduction to Connective Knowledge. Dans Hug, T. (dir.). *Media, Knowledge & Education, Exploration new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. Innsbruck, Australie : Innsbruck University Press, pp. 77-102.

Drissi, S. et Guichon, N. (2008). Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques. *Les Cahiers de l'Acedle*, vol.5, n°1, pp. 185-217.

Dubuisson, C., Meurrens, M. et Wera, M.-T. (1986). Élaboration d'un didacticiel de lecture. *Bulletin de l'ACLA*, vol.8, n°1, pp. 7-22.

Ducrot, O. *et al.* (1980). *Les mots du discours*. Paris : Minuit.

Ducrot, O. et Schaeffer, J. M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.

Duplâa, E., Galisson, A. et Choplin, H. (2003). Le tutorat à distance existe-t-il ? Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD. Dans Desmoulin, C., Marquet, P. et Bouhineau, D. (dir.). *EIAH2003 Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Actes de la conférence EIAH 2003*, Strasbourg, 15-17 avril 2003. Paris : INRP, pp. 477-484.

Durand, D. (1979). *La systémique*. Paris : PUF.

Dussarps, C. (2018). Faut-il (ré)humaniser les MOOC ? *Revue française des sciences de l'information et de la communication*. n°12. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/rfsic/3389>

- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Egbert, J. L. (2005). Conducting research on CALL. Dans Egbert, J. L. et Petrie, G. M. (dir.). *CALL research perspectives*. New York : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-21.
- Eid, C., Liria, P. et Moddou, M. (2017). *La classe inversée*. Paris : Clé International.
- Einstein, A. (1952). *Conceptions scientifiques, morales, et sociales*. Paris : Flammarion.
- El-Hussein, M. O. M. et Cronje, J. C. (2010). Defining mobile learning in the higher education landscape. *Educational Technology & Society*, n°13(3), pp. 12-21.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, N. et Larsen-Freeman, D. (2009). *Language as a complex adaptive system*. Ann Arbor, MI : Wiley.
- Ellul, J. (2006). *Penser globalement, agir localement (Chroniques journalistiques)*. Paris : Pyremonde.
- Eurin, S. et Henao, M. (1992). *Pratiques du français scientifique*. Paris : AUPELF-UREF.
- Fagin, R., Halpern, J.- Y. et Vardi, M. Y. (1992). What can machines know ? on the properties of knowledge in distributed systems. *Journal of the Association for Computing Machinery*, n°39, pp. 328-376.
- Farrington, B. (1989). Une expérience d'EAO de français langue étrangère au niveau universitaire. *Langue française*, n°83 *Langue française et nouvelles technologies*, pp. 73-87.
- Fenaert, M. (2017). Escape game ou pas ? Récupéré de : <http://scape.enepe.fr/escape-game-ou-pas.html>
- Forsé, M. (2008). Définir et analyser les réseaux sociaux. Les enjeux de l'analyse structurale. *Informations sociales*, n°147, pp. 10-19.
- Forsey, M., Low, M. et Glance, D. (2013). Flipping the sociology classroom : Towards a practice of online pedagogy. *Journal of Sociology*, 49(4), pp. 471-485.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*. Paris : NRF.
- Foucher, A.-L. (2010). *Didactique des Langues-Cultures et TICE : scénarios, tâches, interactions*. Note de synthèse pour obtenir l'Habilitation à Diriger des Recherches, soutenue à l'Université de Blaise Pascal.
- Foucher, A.-L. et Pothier, M. (2007a). Éditorial du numéro spécial *Tidilem*. *Alsic*, vol.10, n°1. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/671>
- Foucher, A.-L. et Pothier, M. (2007b). Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE. *Alsic*, vol.10, n°1. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/625>

Fouliquié, P. (1971). *Dictionnaire de langue pédagogique*. Paris : Presses Universitaires de France-PUF.

Franic, I. et Ruet, M. (2014). *Le français sur objectif universitaire : du concept à la pratique*. Zagreb, Croatie : FF Presse.

Frath, P. (2008). Introduction : Le Cadre européen commun de référence pour les langues et le Portfolio européen des langues : où en sommes-nous ? *Les langues modernes*, n°2, pp. 11-18.

Frauenfelder, U. et Porquier, R. (1979). Les voies d'apprentissage en langage étrangère. *Travaux de recherche sur le bilinguisme*, n°17, pp. 37-64.

Fuchs, Ph., Moreau, G., Berthoz, A., Vercher, J.-L. et Aubert, F. (2006). *Le traité de la réalité virtuelle*. vol. 1. *L'homme et l'environnement virtuel*. Paris : École des Mines de Paris.

Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.

Gajo, L., Koch, P. et Mondada, L. (1996). La pluralité des contextes et des langues : une approche interactionnelle de l'acquisition. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°64, pp. 61-86.

Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.

Galisson, R. (1989). Problématique de l'autonomie en didactique des langues. *Langue française*, n°82, *Vers une didactique du français ?*, pp. 95-115.

Galisson, R. et Coste, D. (dir.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Galisson, R. et Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : CLE International.

Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Crédif-Hatier, LAL.

Garfinkler, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF.

Garrot-Lavoué, E., George, S. et Prévôt, P. (2009). Rôles du tuteur. Dans Delozanne, E., Tricot, A. et Leroux, P. (dir.). Actes du colloque *EIAH 2009*, Le Mans, 23-26 juin 2006. Récupéré de : http://liris.cnrs.fr/~elavoue/Workshop_EIAH_Garrot-Lavoue_2009.pdf

Georges, F. (2008). L'identité numérique dans le Web 2.0. *Le mensuel de l'Université*, n°27, juin 2008. Récupéré de : http://fannygeorges.free.fr/doc/georgesf_mensueluniversite.pdf

Georges, F. (2009). Représentation de soi et identité numérique – Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du Web 2.0. *Réseaux*, n°154, pp. 165-193.

Gerbrandy, J. et Groeneveld, W. (1997). Reasoning about information change. *Journal of Logic, Language and Information*, n°6, pp. 147-169.

Germain, C. (1989). Un cadre conceptuel pour la didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, n°75, pp. 61-77.

- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Gettliffe, N. (2013). Utilisation d'une aide langagière écrite dans le cadre d'interactions multimodales synchrones et enrichissement de la production orale en FLE. Dans Dejean, C., Mangenot, F., Nissen, E. et Soubrié, T. (dir.). *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne* (EPAL), Grenoble, 6-8 juin.
- Gillet, C. (1983). Des dangers de l'abus du schéma jakobsonien sur la communication. *Études de communication*, n°2, pp. 4-7.
- Gilliot, J.-M., Garlatti, S., Rebai, I. et Belen-Sapia, M. (2013). Le concept de iMOOC pour une ouverture maîtrisée. Dans Rosselle, M. et Gilliot, J.-M. (dir.). *Actes de l'Atelier MOOC, Conférence EIAH 2013*, Toulouse, 28 mai. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00942448/document>
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York : Wiley.
- Gleick, J. (1987). *Chaos : la réalisation d'une nouvelle science*. New York : Penguin Books.
- Gobert, T. (2017). Badges et certifications : ressentis d'apprenants ayant suivi des MOOC. *Distances et médiations des savoirs*. n°20. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/2049>
- Goes, J., Mangiante, J.-M. et Bordo, W. (dir.) (2016). *Le français sur objectif universitaire : entre apports théoriques et pratiques de terrain*. Artois : Artois Presses Université.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. (Alain kilm, trad.). Paris : Minuit.
- Gounon, P., Dubourg, X. et Leroux, P. (2004). Un modèle d'organisation du tutorat pour la conception de dispositifs informatiques d'accompagnement des apprenants. *Actes du colloque Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et l'Industrie*. Compiègne : Université de Technologie de Compiègne, pp. 369-376.
- Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Grassin J.-F., Wigham, C., Oliviera, V. et Roux, A. (2014). Compte-rendu de la journée d'étude Icar 2 *Données, analyses et finalités de la recherche en apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT)*. *Alsic*, vol.17. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/2755>
- Greenwood, D. et Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research, Social Research for Social Change*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Guébérina, P. (1984). Bases théoriques de la méthode audiovisuelle structuro-globale (méthode Saint-Cloud-Zagreb). Une linguistique de la parole. Dans Coste, D. (dir.). *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*. Paris : Hatier, pp. 85-98.
- Guichon, N. (2004). *Compréhension de l'anglais oral et Tice-Les conditions d'un apprentissage signifiant*. Thèse de Doctorat soutenue à l' Université de Nantes.

- Guichon, N. (2006). *Langues et Tice-Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Guichon, N. (2007). Recherche-développement et didactique des langues. *Les cahiers de l'ACEDLE*, n°4, pp. 37-54.
- Guichon, N. (2009). Former par la recherche-développement : le cas des métiers de l'enseignement des langues. *Alsic*, vol.12, pp. 4-18.
- Guichon, N. (2011a). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. Note de Synthèse d'une Habilitation à Diriger des Recherches, Université du Havre.
- Guichon, N. (2011b). Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection. *Alsic*, vol.14, n°1. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/1983>
- Guichon, N. (2012a). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Guichon, N. (2012b). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT)- Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*. *Alsic*, vol.15, n°3. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/2539>
- Guichon, N. et Drissi, S. (2008). Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol.5, n°1, pp. 185-217.
- Guilbault, M. et Viau-Guay, A. (2017). La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°33-1. Récupéré de : <http://ripes.revues.org/1193>
- Guillemet, P. (2014). Panoramique MOOC. Premières réflexions. *Distances et médiations des savoirs*, n°5. Récupéré de : <http://dms.revues.org/532>
- Guin, D. et Trouche, L. (2004). Intégration des TICE : concevoir, expérimenter et mutualiser des ressources pédagogiques. *Repères*, n°55. Metz : Topiques éditions, pp. 81-100.
- Guiton, C. et Cardon, D. (2008). Web participatif et innovation collective. *Hermès*, n°50, pp. 75-82.
- Gumperz, J.J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *The ethnography of communication*. *American anthropologist*, vol.66, n°6, pp. 137-154.
- Gumperz, J. J. et Hymes, D. H. (dir.) (1972). *Directions in Sociolinguistics : the Ethnography of Communication*. New York : Holt Rinehart & Winston.
- Halimi, S. (dir.) (2012). *Apprendre les langues, apprendre le monde*. Rapport du Comité stratégique des langues présenté au Ministre de l'Éducation nationale.
- Hamers, J.F. et Blanc, M. (1989). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

- Hamon, L. (2003). Analyse de *Tell Me More–Français*, version 6.0. *Alsic*, vol.6, n°2., pp. 141-155.
- Harris, R. (1993). *The Linguistics Wars*. Oxford : Oxford University Press.
- Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, vol.19, n°2, pp. 197-217.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy, Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Henri, F. et Pudelko, B. (2006). Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. Dans Daele, A. et Charlier, B. (dir.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants – Pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan, pp. 105-126.
- Henri, F., Compte, C. et Charlier, B. (2007). La scénarisation pédagogique dans tous ses débats. *Revue internationale des Technologies en pédagogie universitaire*. vol.4(2), pp. 14-24.
- Herino, M. et Petitgirard, J.-Y. (2002). *Langues et multimédias, de la réflexion à la pratique*, Grenoble : Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble.
- Hess, R. (1989). Recherche-action et formation, le travail de terrain. *Pratiques de formation/Analyses*, n°18. Récupéré de : <http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/18presentation.html>
- Holtzer, G. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs, histoire des notions et des pratiques. *Le Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Le français dans le monde*, Recherche et applications, pp. 8-24.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : P.lang.
- Hubbard, P. (2005). A review of subject characteristics in CALL research. *Computer Assisted Language Learning*, vol.18, n°5, pp. 351-368.
- Hutchins, E. (2000). Distributed Cognition. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. New York : Elsevier, pp. 2068-2072.
- Hutchinson, T. et Waters, A. (1987). *English for specific purposes. A learning centred approach*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Huver, E. (2014). Quand contexte homogénéise la diversité ou Parler de la diversité sans contexte. Dans Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. et Spaeth, V. (dir.). *Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues. Actes du colloque international, 23-25 janvier 2014*. Paris : Université Paris Sorbonne/FIP, pp. 140-154.
- Hymes, D. H. (1971). *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication* (titre original : *Toward linguistic competence*). Paris : Hatier et Crédif.

- Iteanu, O. (2008). *L'identité numérique en question*. Paris : Eyrolles.
- Jacob, S., Ouvrard, L. et Bélenger, J.-F. (2010). *L'évaluation participative en action : le projet d'évaluation des pratiques du centre de jeunesse de Québec*. Québec : Institut universitaire, Perfaval.
- Jacques, F. (1982). Le Schéma jakobsonien de la communication est-il devenu un obstacle épistémologique ? *Langages, Connaissance et pratique*. Lille : Lille P.U., pp. 331-347.
- Jacquinet-Delaunay, G. (1999). Qu'est-ce que le tutorat en FAD ? Université du Mans. Récupéré de : <http://cavi.univlemans.fr:8900/public/unesco/m3.3.3/M3334.html>
- Jacquinet-Delaunay, G. (2003). Médiation, médiatisation, un entre-deux. Dans Barbot, M.-J. et Lancien, T. (dir.). *Médiation, médiatisation et apprentissages. Notions en question*, n°6, pp. 127-135.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. (trad. de Nicolas Ruwet.) Paris : Minuit.
- Jeannot, L. et Chanier, T. (2008). Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone. *Alsic*, vol.11, n°2. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/alsic/879>
- Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers and Gamers. Exploring Participatory Culture*. New York : NYU Press.
- Jézégou, A. (2010). Diriger par soi-même sa formation et ses apprentissage. Dans Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (dir.). *Accompagner des étudiants, Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles : De boeck, pp. 53-86.
- Jolival, B. (1995). *La réalité virtuelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Joulia, D. (2005). Les nouvelles potentialités des TICE : entre mythe et réalité. *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol.24, n°1, pp. 7-27.
- Juanals, B. et Noyer, J.-M. (2007). *Dell H. Hymes : Vers une pragmatique et une anthropologie communicationnelle*. Paris : Hermès.
- Karabenick, S. A. et Newman, R. S. (2009). Seeking help : Generalizable self-regulatory process and social-cultural barometer. Dans Wosnitza, M., Karabenick, S., Efklides, A. et Nenniger, P. (dir.). *Contemporary motivation research : From global to local perspectives*. Goettingue, Allemagne : Hogrefe & Hubert, pp. 25-48.
- Karsenti, T. (2013). MOOC : révolution ou simple effet de mode ? *Revue Internationale des Technologies en pédagogie Universitaire*, n°10(2), pp. 6-37.
- Karsenti, T. et Bugmann, J. (2016). Soutenir la motivation des participants aux MOOC : quels rôles pour la ludification, la mobilité et l'aspect social ? *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*. n°13 (2-3). Récupéré de : <http://www.ritpu.org:81/img/pdf/Volume13no2-3-133-149.pdf>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris : A. Colin.

- Kern, R. (2006). Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages. *TESOL Quarterly* 40, n°1, pp. 183-210.
- Khan, G. (1990). Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes. Dans Beacco, J.- C. et Lehmann, D. (dir.). *Publics spécifiques et communications spécialisées*. Paris : Hachette, pp. 97-103.
- Kleiber, G. (1994). Contexte, interprétation et mémoire : approche standard vs approche cognitive. *Langue Française*, n°103, pp. 9-22.
- Kleiber, G. (2009). D'un contexte à l'autre : aspects et dimensions du contexte. *L'Information Grammaticale*, n°123, pp. 17-32.
- Kramersch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier.
- Kramersch, C., A'Ness, F. et Lam, W. S. E. (2000). Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy. *Language Learning & Technology*, vol.4, n°2, pp. 78-104.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon Press.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Minuit.
- Labov, W. (1978). *Le Parler ordinaire*. Paris : Minuit.
- Laidi, Z. (2001). Mondialisation et démocratie. *Politique étrangère*, n°3, pp. 603-618.
- Lamy, M.-N. (2007). La recherche-développement en didactique des langues : trois questions, trois ouvertures. *Les Cahiers de l'Acedle*, n°4, pp. 55-64.
- Lamy, M.-N. et Goodfellow, R. (2010). Telecollaboration and Learning 2.0. Dans Guth, S. et Helm, F. (dir.). *Telcollaboration 2.0 : language, literacies and intercultural learning in 21st century*. Bern, Australia : Peter Lang, pp. 107-138.
- Lan, Y. J. (2014). Does Second Life improve Mandarin learning by overseas Chinese students ? *Language Learning & Technology*, n°18(2), pp. 36-56.
- Lan, Y.-J., Kan, Y.-H., Hsiao, I. Y. T., Yang, S. J. H. et Chang, K.-E. (2013). Designing interaction tasks in Second Life for Chinese as a foreign language learners : A preliminary exploration. *Australasian Journal of Educational Technology*, n°29(2), pp. 184-202.
- Landois-Maynard, S. (1992). Enquête : l'enseignement des langues assisté par ordinateur. *Cahiers de l'APLIUT*, vol.11, n°4. Spécial EAO, 1^{ère} partie, pp. 49-50.
- Landry, P. (2014). Les MOOC changeront-ils le rôle des universités ? *Distances et médiations des savoirs*, n°6. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/759>
- Lantolf, J. et Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford : Oxford University Press.

- Larsen-Freeman, D. (2006). The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners. *Applied Linguistics*, 27(4), pp. 590-619.
- Larsen-Freeman, D. et Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Cambridge : CUP.
- Lasserre, A. et Seban, G. (1989). *Les outils dédiés à la création de didacticiels fonctionnalités et mise en œuvre*. Paris : Ophrys.
- Lasswell, H. D. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. Dans Bryson, L. (dir.). *The Communication of Ideas*. New York : Harper and Row, pp. 37-51.
- Lavault, E. (1998). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris : Didier.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Lebrun, M. et Lecoq, J. (2015). *Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'endroit*. Poitiers : Éditions CANOPE.
- Lebrun, M., Gilson, C. et Goffinet, C. (2017). Vers une typologie des classes inversées. Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. *Education & Formation*, n°306, pp. 126-146.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, Paris : Eska.
- Lehmann, D. (1980). Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français. Dans Galisson, R. (dir.). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*. Paris : CLE international, pp.115-143.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Lehmann, D. et Challe, O. (1990). Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique. Dans Beacco, J.-C. et Lehmann, D. (dir.). *Publics spécifiques et communications spécialisées. Le Français dans le monde, Recherches et Application*, pp. 74-80.
- Leplat, J. (1988). Les habiletés cognitives dans le travail. Dans Perruchet, P. (dir.). *Les automatismes cognitifs*. Bruxelles : Mardaga, pp. 139-172.
- Leplat, J. (1998). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris : PUF.
- Lerbet, G. (1984). Approche systémique et sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, vol.67, pp. 29-36.
- Levy, M. (1997). *CALL : Context and conceptualization*. Oxford : Oxford University Press.

Levy, M. (2000). Scope, goals and methods in CALL research : questions of coherence and autonomy. *ReCALL* 12 (2), pp. 170-195.

Lhommeau, C. (2014). *MOOC : l'apprentissage à l'épreuve du numérique*. Limoges : FYP.

Liang, M.Y. (2012). Foreign ludicity in online role-playing games. *Computer-Assisted Language Learning*, n°25(5), pp. 455-473.

Licoppe, C. (dir.) (2009). *L'évolution des cultures numériques*. Limoges : FYP.

Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning : A Sociocultural Perspective*. Boston : Kluwer Academic.

Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans Alberio, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès, pp. 241-263.

Lindenfeld, J. (1978). L'ethnographie de la communication a-t-elle un sens pour les linguistes ? *Langage et société*, n°5, pp. 45-52.

Loiseau, M., Potolia, A. et Zourou, K. (2011). Communautés web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage : rôles, pédagogie et rapports au contenu. Actes de la conférence *EIAH 2011*, Mons, 25-27 mai 2011, pp. 111-123.

Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). Propositions d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, vol.28, n°2, pp. 95-117.

Loisy, C., Mailles-Viard Metz, S. et Benech, P. (2010). Scénarios pour l'identité numérique et la construction de l'orientation. Dans Sidir, M., Bruillard, E. et Baron, G.-L. (dir.). Actes de *JOCAIR'2010 – Acteurs et objets communicants. Vers une éducation orientée objets ?* Lyon : INRP Éditions, pp. 224-236.

Loizidou, D. (2013). Place et rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs lors d'une télécollaboration. Dans Dejean, C., Mangenot, F., Nissen, E. et Soubrié, T. (dir.). *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble, 6-8 juin 2013. Récupéré de : <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2013-loizidou.pdf>

Lüdi, G. et Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.

Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, n°4, pp. 93-120.

Macaire, D. (2011). Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche. *Les après-midis du LAIRDIL*, numéro thématique : *Didactique des langues, didactique des sciences*, n°17. Toulouse : LAIRDIL, pp. 21-32.

Macedonia, M., Muller, K., et Friederici, A. D. (2011). The impact of iconic gestures on foreign language word learning and its neural substrate. *Hum. Brain Mapp*, n°32, pp. 982-998.

Mailles Viard Metz, S. et Pelissier, C. (2010). Un modele de caracterisation de l'aide : le cas dans l'enseignement à distance. Colloque *AIPU : Reformes et changements pedagogiques dans l'enseignement superieur*, 17-21 mai 2010, Maroc. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00719234/document>

Maingueneau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris : Hachette.

Malinowski, B. (1985). *Journal d'ethnologue*. Paris : Seuil.

Mangenot, F. (1997). Le multimédia dans l'enseignement des langues. Dans Crinon, J. et Gautellier, C. (dir). *Apprendre avec le multimédia, Où en est-on ?* Paris : Retz, pp. 119-134.

Mangenot, F. (2000). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO. *Alsic*, vol.3, n°2. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/1833>

Mangenot, F. (2011). Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage. Dans Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 337-343.

Mangenot, F. (2014). MOOC : hypothèses sur l'engouement pour un objet mal identifié. *Distances et médiations des savoirs*, n°7. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/844>

Mangenot, F. (2015). Du e-learning aux MOOC : quelle évolution des échanges en ligne ? Dans Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F., Nissen, E. et Soubrié, T. (dir.). *Actes du colloque Epal 2015 (Échanger pour apprendre en ligne)*, Université Grenoble Alpes, 4-6 juin 2015. Récupéré de : <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2015-mangenot.pdf>

Mangenot, F. et Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.

Mangenot, F. et Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne. *Alsic*, vol.10, n°1, pp. 65-99.

Mangenot, F. et Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. Dans Rosen, É. (dir). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde-Recherches et applications*, n°45, pp. 82-90.

Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectifs Spécifiques: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011). *Le Français sur Objectif Universitaire*. Grenoble : PUG.

Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2012). Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies Algérie*, n°15, pp. 147-166.

Marcellesi, J. B. (1976). Norme et hégémonie linguistique. *Cahiers de linguistique sociale*, n°1, pp. 88-95.

Marchive, A. (1997). L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique. *Psychologie & Education*, n°30, pp. 29-43.

- Marcoccia, M. (2000). Les smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur. Dans Plantin, C., Doury, M. et Traverso, V. (dir.). *Les émotions dans les interactions communicatives*. Lyon : ARCI-Presses Universitaires de Lyon, pp. 249-263.
- Marcoccia, M. (2002). Les communautés en ligne comme communautés de parole. *Journées d'études Internet, jeu et socialisation*, 5-6 décembre 2002 à l'ENST de Paris. Récupéré de : <http://www.get-telecom.fr/archive/156/ActesMarcoccia.pdf>
- Mariais, C., Bayle, A., Comte, M.-H., Hasenfratz, J.-M. et Rey, I. (2017). Retour d'expérience sur deux années de MOOC. *Sticef*, vol.24, n°2. Récupéré de : <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2017/24.2.1.mariais/24.2.1.mariais.htm>
- Martinet, A. (1969). *Langue et fonction*. Paris : Gauthier/Denoël.
- Martinez, P. (2011). Contextualiser, comparer, relativiser : jusqu'où aller ? Dans Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.). *Guide de recherche en didactique des langues, approches contextualisées*. Paris : Éditions d'archives contemporaines, pp. 435-444.
- Masselin, J., Delsol, A. et Duchaigne, R. (1971). *Le français scientifique et technique*, 1-2. Paris : Didier-Hatier.
- Mattelart, A. (2009). *Histoire de la société de l'information*. Paris : La Découverte.
- McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M. et Mumper, R. J. (2014). The Flipped Classroom. *Academic Medicine*, n°89(2), pp. 236-243.
- Meillet, A. (1975). Comment les mots changent de sens. *L'année sociologique*, n°9, repris dans *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris : Champion, pp. 230-271. (1^{ère} édition 1906)
- Meirieu, Ph. (1989). *L'école, mode d'emploi Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : Édition ESF.
- Meirieu, Ph. (2006). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2010*. Rapport pour l'Unesco *Horizon 2020*.
- Mellet-d'Huart, D. et Michel, G. (2006). Réalité virtuelle et apprentissage. Dans Grandbastien, M. et Labat, J.-M. (dir.). *Les environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. Paris : Hermes.
- Merrill, M.-D. (1991). Constructivism and instructional design. *Educational Technology*, n°31 (5), pp. 45-53.
- Merrill, H. (1994). *Inspiring active learning*. Alexandria, VA : ASCD.
- Meunier, J.-P et Peraya, D. (2004). *Introduction aux théories de la communication*. Bruxelles : De Boeck.
- Meyer, F. et Nizet, I. (2015). La classe inversée : que peut-elle apporter aux enseignants ? Récupéré de : <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/la-classe-inversee-que-peut-elle-apporter-aux-enseignants.html>

- Millerand, F., Proulx, S. et Rueff, J. (2010). *Le Web social, Mutation de la communication*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Milon, A. (2005). *La réalité virtuelle : avec ou sans le corps*. Paris : Éditions Autrement.
- Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Moeglin, P. (2010). *Les industries éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moeglin, P. (2014). L'enseignement supérieur au défi du numérique. MOOC : de l'importance d'un épiphénomène. *Futuribles* n°398 (janvier-février 2014), pp. 5-21.
- Moirand, S. (1978). Les textes aussi sont des images. *Le Français dans le monde*, n°137, pp. 32-37.
- Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit*. Paris : CLE International.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner la communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Moiraud J.-P. (2012). Dental Life : enfin un monde signifiant. Récupéré de : <http://blog.dentallife.fr/blog/?p=1509>
- Mondada, L. (1999). L'accomplissement de l'« étrangéité » dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs. *Langages*, 33^{ème} année, n°134, *Intéraction et langue étrangère*, pp. 20-34.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Morignat, V. (2006). Présences réelles dans les mondes virtuels. *Protée*, 34(2-3), pp. 41-52.
- Morin, E. (2005). *Communication et complexité, introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil (1^{ère} éd. 1990).
- Morin, E. et Lemoigne, J.-L. (1999). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : L'Harmattan.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006). Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche. *Actes de rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF) Apprendre le français dans un contexte professionnel*, pp. 28-33.
- Mourlhon-Dallies, F. (2011). Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. *Synergies Monde*, n°8, pp. 135-143.
- Mucchielli, R. (2008). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Musser, J., O'Reilly, T. et the O'Reilly Radar Team. (2007). *Web 2.0 Principles and Best Practices*. Sebastopol, California : O'Reilly.

- Narcy-Combes, J.-P. (1990). Dans mesure quelle peut-on tenir compte des styles d'apprentissage ? Dans Duda, R. et Riley, Ph. (dir.). *Learning styles*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, pp. 89-106.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Narcy-Combes, J.-P. (2014). Conflits éthiques et épistémologiques au niveau des interventions. Dans Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. et Spaeth, V. (dir.). *Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues. Actes du colloque international*. Paris : Université Paris Sorbonne/FIPF, pp. 25-39.
- Nicholson, S. (2012). A user-centered theoretical framework for meaningful gamification. Proceedings of *Games+Learning+Society 8.0*. Madison, WI, États-Unis. Récupéré de : <http://scottnicholson.com/pubs/meaningfulframework.pdf>
- Nissen, E. (2007). Quelles aides des formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Alsic*, vol.10, n°1, pp. 129-144.
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic*, vol.14. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/alsic/2344>
- Nizet, I. et Meyer, F. (2016). Inverser la classe : effets sur la formation de futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°32-1. Récupéré de : <http://ripes.revues.org/1059>
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asia context : Defining 'task'. *Asian EFL Journal*, vol.8, n°3, pp. 19-45.
- Oblinger, D. et Oblinger, J. (2005). *Educating the net generation*. Boulder, CO : Educause.
- O'Dowd, R. et Ritter, M. (2006). Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchanges. *Calico Journal*, vol.61, n°2, pp. 623-642.
- Ollivier, C. (2007). Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant. Dans Lamy, M.-N., Mangenot, F. et Nissen, E. (dir.). *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, Grenoble, 7-9 juin 2007. Récupéré de : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/olivier-wiki.pdf
- Ollivier, C. (2009). La vie après la vie - Approche interactionnelle et co-construction de sens sur un blog littéraire. Dans Develotte, C., Mangenot, F. et Nissen, E. (dir.). *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne. (EPAL)*, Grenoble, 5-7 juin 2009. Récupéré de : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>
- Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible - Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Alsic*, vol.15, n°1. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/2402>

- Ollivier, C. (2014). Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche – Les atouts du web 2.0. *Alsic*, vol. 17. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/2743>
- Ollivier, C. (2016). Gestion du pouvoir dans la co-construction de savoirs. *Distances et médiations des savoirs*, vol.15. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/1558>
- Ollivier, C. et Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris : Éditions Maison des langues.
- Olmedo, R. et Becerril, Y. (2014). Apprentissage mobile des langues en contexte institutionnel. *Synergies Mexique*, n°4, pp. 133-145.
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J.P., Taylor, J., Sharples, M., Lefrere, P., Lonsdale, P., Naismith, L. et Waycott, J. (2003). Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment. *Mobilelearn project deliverable*. Récupéré de : <http://www.mobilelearn.org/download/results/guidelines.pdf>
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0 – Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *Communication & Stratégies*, n°67, pp. 17-37.
- Papert, S. (1993). *Mindstorms : children, computers, and powerful ideas*. Brownstown, MI, U.S.A : Basic Books.
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation. Du prescrit aux usages*. Paris : L'Harmattan.
- Pasfield-Neofitou, S. (2011). Online domains of language use : Second language learners' experiences of virtual community and foreignness. *Language Learning & Technology*, vol.15, n°2, pp. 92-108.
- Pea, R.-D. (1994). Seeing what we built together : distributed multimedia learning environments for transformative communications. *Journal of the learning Sciences*, n°3 (3), pp. 285-299.
- Peeters, R., Charlier, B., Daele, A., Cheffert, J.-L., Lusalsa, S. et Vida, T. (1998). *Learning collaboratively in a virtual campus-Apprendre en collaborant dans un campus virtuel*. Projet Learn-Nett : rapport du groupe de travail n°4.
- Pélissier, C. (2014). Le processus d'aide dans un dispositif numérique. *Formation et profession*, n°22(1), pp. 41-52.
- Peltier, C. (2016). Usage des podcasts en milieu universitaire : une revue de la littérature. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire (RITPU)*, n°13 (2-3). Récupéré de : <http://www.ritpu.org:81/img/pdf/Volume13no2-3-17-35.pdf>
- Peltier, C. et Champion, B. (2018). Constructions langagières, relation et cognition dans les capsules vidéo des MOOC. *Distances et médiations des savoirs*, vol.21. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/2125>
- Peraya, D. (1999). Vers les campus virtuels. Principes et fondements technosémiopragmatiques des dispositifs de formation virtuels. Dans Jacquinot, G. et Monnoyer, L.

(dir.). *Le dispositif entre usage et concept*, numéro spécial, n°25. Paris : Hermès, CNRS Éditions, pp. 153-168.

Peraya, D. (2015). La classe inversée peut-elle changer l'école ? *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, n°6, pp. 8-9.

Peraya, D. et Deschryver, N. (2001). Dimensions d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance - dimension pédagogique. Récupéré de : http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf17/0102/ress/doc/p2_pedag/dim_pedag.pdf

Pernin, J.-P. et Lejeune, A. (2004). Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios. *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie*. Compiègne : Université de Technologie de Compiègne, pp. 407-414.

Perrichon, E. (dir.) (2016). *La perspective actionnelle : état des lieux. Les Langues Modernes* n°3/2016.

Peterson, M. (2009). Learner interaction in synchronous CMC : A sociocultural perspective. *Computer Assisted Language Learning*, vol.22, n°4, pp. 303-321.

Peterson, M. (2011). Towards a Research Agenda for the Use of Three-Dimensional Virtual Worlds in Language Learning. *CALICO Journal*, 29(1), pp. 67-80.

Petit, G. et Beacco, J.-C. (2004). Le lexique ordinaire des noms du dire et les genres discursifs. *Langages*, n°154, *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, pp. 87-100.

Philip, L. et Scollon, R. (dir.) (2004). *Discourse and Technology : Multimodal Discourses Analysis*. Washington D.C. : Georgetown University Press.

Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.

Piaget, J. et Inhelder, B. (1967). *La Psychologie de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.

Picard, D. (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. *Communication et langages*, n°93, 3^{ème} trimestre, pp. 69-83.

Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris : L'Harmattan.

Pierce, R. et Fox, J. (2012). Vodcasts and Active-Learning Exercises in a "Flipped Classroom" Model of a Renal Pharmacotherapy Module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, n°76(10), pp. 196-201.

Porcher, L. (1976). Monsieur Thibaut et le bec Bunsen. *Études de Linguistique Appliquée*, n°23, pp. 6-17.

Porcher, L. (1994). *Télévision, culture, éducation*. Paris : Armand Colin.

- Porcher, L. (2002). Nécessités pratiques et apports théoriques en FOS : quelles convergences, quelles interrogations ? *29^{ème} des cahiers de l'ASDIFLE Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ?* pp. 85-100.
- Porquier, R. et Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Portine, H. (1990). Les langues de spécialité comme enjeux de représentations. Dans Beacco, J.-C. et Lehmann, D. (dir.). *Publics spécifiques et communications spécialisées*. Paris : Hachette, pp. 63-71.
- Portine, H. (2002). Analyse de la thèse de J. Rézeau. *Alsic*, vol.5, n°2, pp. 259-268.
- Pothier, M. et Foucher, A.-L. (2006). L'aide à l'apprentissage dans le multimédia : médiation et médiatisation. *Revue Synergies Pologne*, n°2, Tome 1, pp. 31-38.
- Potolia, A., Loiseau, M. et Zourou, K. (2011). Quelle(s) pédagogie(s) voi(en)t le jour dans les (grandes) communautés Web 2.0 d'apprenants de langue ? Dans Dejean, C., Mangenot, F. et Soubrié, T. (dir.). *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, Grenoble, 24-26 juin 2011. Récupéré de : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-potolia-et-al.pdf
- Pougeoise, M. (1996). *Dictionnaire didactique de la langue française*. Paris : Armand Colin.
- Poumay, M., Demily, F., Denis, B., Georges, F., Jans, V., Leclercq, D., Peeters, R et Reggers, T. (1999). Vers un campus virtuel wallon. Cahier des charges. Étude présentée dans le cadre de Technifutur NTIC, Liège, Service de Technologie de l'éducation de l'Université de Liège.
- Poussard, C. et Vincent-Durroux, L. (2002). Phonologie et morphosyntaxe de l'anglais dans un produit SIC : le premier module de MACAO. *Alsic*, vol.5, n°2. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/2054>
- Poyet, F. et Rinaudo, J.-L. (2009). Environnements numériques en milieu scolaire : quels usages et quelles pratiques ? *Revue des sciences de l'éducation*, n°37 (2). Lyon : Institut national de recherche pédagogique, pp. 442-443.
- Proulx, S. (2009). From of user's contribution in online environments : Mechanismes of mutual recongnition between contributors. *Proceedings of The Good, The Bad and The challenging the user and the future of information and communication Technologies*, Copenhague, 13-15 mai.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International.
- Puren, C. (dir.) (1997). *Du concept en didactique des langues*. *ELA*, n°105.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle coculturelle. *Les Langues Modernes* n°3, pp. 55-71.
- Puren, C. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée*, n°140, pp. 491-508.

Puren, C. (2006a). La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le Français dans le monde*, n°348, pp. 42-44.

Puren, C. (2006b). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, n°347, pp. 37-40.

Py, B. (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique. Dans Coste, D. (dir.). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Crédif-Hatier, LAL, pp. 42-54.

Quentin, I. et Condé, J. (2016). Les rôles endossés par les apprenants les plus actifs dans un forum de MOOC : le cas d'ItyPA 2. *Distances et médiations des savoirs*, vol.15. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/1567>

Quintin, J.-J. et Depover, C. (2003). Design pédagogique d'un environnement de formation à distance. Éléments méthodologiques. Dans Degache, C. (dir.). *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues*. *Lidil*, n°28, pp. 31-45.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Raby, F. (1996). *Apprentissage de l'anglais et nouvelles technologies éducatives : contribution de l'ergonomie cognitive à la didactique des langues*. Thèse de Doctorat de l'Université Victor-Segalen Bordeaux 2.

Rakotonoelina, F. (2002). Écriture numérique et révolution des genres ? Anamorphose du genre « Débat public ». *Actes du Colloque Écritures en ligne : Pratiques et communautés*, Université de Rennes 2, 26-27 septembre 2002, pp.183-203.

Raucent, B. et Milgrom, E. (2010). *Guide pratique pour une pédagogie active*. Toulouse et Louvain : l'INSA Toulouse et l'École Polytechnique de Louvain.

Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux 2.

Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». *Revue du GERAS*, n°35-36/2002, pp. 183-200.

Rheingold, H. (2000). *The Virtual Community : Homesteading on the Electronic Frontier*. London : MIT Press. (traduction de Revillard, A. « Les interactions sur l'Internet », *Terrains & travaux*, n°1, pp. 108-129.

Ribault, T. (1994). L'économie de l'information en quête d'un nouveau paradigme. *Politiques et management public*. vol.12, n°1, pp. 29-51.

Richerich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette (coll.F).

Rieder, A. (2003). Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *Views*, vol.12, n°2, pp. 24-39.

Rispail, M. et Blanchet, Ph. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». Dans Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp. 65-70.

Riva, G., Carelli, L., Gaggioli, A., Gorini, A., Vigna, C. et Algeri, D. (2009). NeuroVR 1.5 in practice : actual clinical applications of the open source VR system. *Stud. Health Technol. Inform*, n°144, pp. 57-60.

Rivas, M. (1992). Stratégies multimédia et acquisition de savoir-faire en langue de spécialité. *Cahiers de l'APLIUT*, vol.11, n°4, Spécial EAO, 1^{ère} partie, pp. 24-33.

Rivens Mompean, A. (2013). *Apprentissage des langues en autonomie dans un dispositif institutionnel avec le numérique – Approche par la complexité*. Habilitation à Diriger des Recherches, Université du Havre.

Rivens Mompean, A. (2014). Les centres de langues : des dispositifs pluriels à un dispositif modélisé ? *Alsic*, vol.17. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/2747>

Rocha, L. (1998). Selected Self-Organization and the Semiotics of Evolutionary Systems. Dans Salthe, S., Van de Vijver, G. et Delpo, M. (dir.). *Evolutionary Systems : Biological and Epistemological Perspectives on Selection and Self-Organization*. Norwell : Kluwer Academic Publishers, pp. 341-358.

Roche, A. et Taranger, M.- C. (2001). *L'atelier de scénario. Éléments d'analyse filmique*. Paris : Nathan Université.

Romian, H. (1987). Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques. *Repères*, n°71, pp. 91-102.

Rosen, E. (dir.) (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, numéro spécial de la revue *Le français dans le monde, recherches et applications*, n°45.

Rosnay, J. (1975). *Le microscope*. Paris : Seuil.

Roulet, E. (1989). Des didactiques du français à la didactique des langues. *Langues française*, n°82, pp. 3-7.

Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours. Du dialogue au texte*. Paris : Didier.

Rouveret, A. (2004). Grammaire formelle et cognition linguistique. Dans Fuchs, C. (dir.). *La linguistique cognitive*. Paris : Ophrys, pp. 27-71.

Roy, M. (2014). Sentiment de présence et réalité virtuelle pour les langues – Une étude de l'émergence de la présence et de son influence sur la compréhension de l'oral en allemand langue étrangère. *Alsic*, vol.17. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/2709>

Ryu, D. (2013). Play to learn, learn to play : Language learning through gaming culture. *ReCALL*, n°25(2), pp. 286-301.

Saemmer, A. (2011). L'intégration des pratiques créatives dans l'enseignement de la culture informationnelle. *SpiralE, Revue de recherches en éducation*, supplément électronique n°47 *La culture de l'expression*, pp. 19-31.

Sakalaki, M. et Thépaut, Y. (2005). La valeur de l'information. *Questions de communication*, n°8. Récupéré de : [http:// questionsdecommunication.revues.org/5300](http://questionsdecommunication.revues.org/5300)

Sankoff, G. (1972). Language use in multilingual societies : some alternative approaches. Dans Pride, J. P. et Holmes, J. (dir.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin, pp. 33-52.

Santos, L. (2012). Projet *Télé Tandem Brésil*, trois années d'échanges franco-brésiliens en ligne : le point de vue des étudiants français. *Alsic*, vol.15, n°2. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/alsic/2530>

Sarré, C. (2002). Apport de l'analyse des réseaux sociaux à l'étude des communautés d'apprentissage en ligne. *Alsic*, vol.15, n°2. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/2519>

Saunders, W.M. (1989). Collaborative writing tasks and peer interaction. *International Journal of Education Research*, n°13 (1), pp. 10-112.

Saussure, F. (1975). *Cours de linguistique générale*. Lausanne-Paris : Payot (1^{ère} édition 1916).

Sawaffar, J., Romano, S., Markley, F. et Arens, K. (1998). *Language Learning Online, Theory and Practice. The ESL and L2 Computer Classroom*. Austin, Texas : The Daedalus Group.

Schenker, T. (2017). Synchronous Telecollaboration for Novice Language Learners : Effects on Speaking Skills and Language Learning Interests. *Alsic*, n°2. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/alsic/3068>

Schlemminger, G. et Besse, S. (dir.) (2012). Cahier de charges. Pflichtenheft. Strasbourg [Document interne du projet Eveil-3D].

Schmoll, P. (1996). Production et interprétation du sens : la notion de contexte est-elle opératoire ? *Scolia*, n°6, pp. 235-255.

Schmoll, L. (2016). *Concevoir un scénario de jeu vidéo sérieux pour l'enseignement-apprentissage des langues ou comment dominer un oxymore*. Thèse de Doctorat soutenue à l'Université de Strasbourg.

Schmoll, L. (2018). Questionner la médiation ludoéducative au sein d'un espace ludoéduquant. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. n°15-3|2018. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/rdlc/3279>

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques (3^{ème} éd.).

Searle, R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique*. Paris : Hermann.

Sebbar Barge, J. (2009). Pour une nouvelle conception de la "norme" linguistique dans l'enseignement des langues. HAL archives ouvertes. Récupéré de : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00385090/document>

Selinker, L., Swain, M. et Dumas, G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, n°25, pp. 139-152.

Shannon, C. et Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, Illinois : University of Illinois Press.

Skinner, B.-F. (1938). *The Behavior of Organisms*. New York : Appleton-Century-Crofts.

Siemens, G. (2005). Connectivism : A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, n°2(1), pp. 3-10.

Socketk, G. (2011). Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédia : apprentissage informel et réseaux sociaux. *Les Cahiers de l'Acedle*, vol.8, n°1, pp. 29-46.

Socketk, G. (2012). Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais. *Alsic*, vol. 15, n°2. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/2505>

Socketk, G. et Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy : A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL*, vol.24, n°2, pp. 138-151.

Spaëth, V. (1998). Généalogie de la didactique du français langue étrangère, l'enjeu africain. Dans Paveau, M.-A. et Muller, P.-E. (dir.). *Mots*, n°61, *L'École en débats*, pp. 164-166.

Spaëth, V. (2010). Le français au contact des langues : présentation. *Langue française* 2010/3, n°167, pp. 3-12.

Spivey, M. (2008). *The Continuity of Min*. Oxford : Oxford University Press.

Springer, C. (1999). Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin ? *Cahiers de l'APLIUT*, vol.18, n°3, *Les Nouveaux visages de l'évaluation*, pp. 23-44.

Springer, C. (2004). *Plurilinguisme et compétences : décrire, entraîner et certifier*. Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Marc Bloch-Strasbourg 2.

Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le *CECR* : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. Dans Rosen, É. (dir.). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Numéro spécial de la revue *Le français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp. 25-34.

Springer, C. (2017). Comprendre les évolutions en didactique des langues : Quelle nouvelle didactique pour communiquer dans un monde interconnecté ? *Actes du colloque international l'Enseignement du français comme vecteur de développement*. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01540738/document>

- Strauss, A. (1985). L'enseignement assisté par ordinateur en tant que stimulant du dialogue étudiant-enseignant. *Cahiers de l'APLIUT*, vol.5, n°2. *Actes du VII^{ème} Congrès Échanges pédagogiques*, pp. 46-49.
- Strebelle, A. et Depover, C. (2013). Analyse d'activités collaboratives à distance dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage de la modélisation scientifique. *Distances et médiations des savoirs*, n°3. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/324>
- Sykes, J. M., Oskoz, A. et Thorne, S. L. (2008). Web 2.0, synthetic immersive environments and mobile resources for language education. *Calico Journal*, vol.25, n°3, pp. 528-546.
- Thom, R. (1982). Mathématique et théorisation scientifique. Dans Guénard, F. et Lelièvre, G. (dir.). *Penser les mathématiques*. Paris : Éditions du Seuil, pp. 252-273.
- Thorne, S. L. (2008). Mediating Technologies and Second Language Learning. Dans Leu, D., Coiro, J., Lankshear, C. et Knobel, M. (dir.). *Handbook of Research on New Literacies*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, pp. 417-449.
- Tissot, P. (2004). *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Luxembourg : Cedefop.
- Toffoli, D. et Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *Geras Asp*, n°58, pp. 125-144.
- Trestini, M. et Rossini, I. (2015). Les MOOC : perception des acteurs français de l'enseignement en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n°12 (1-2), pp. 93-106.
- Tricot, A. et Nanard, J. (1998). Un point sur la modélisation des tâches de recherche d'informations dans le domaine des hypermédias. Dans Tricot, A. et Rouet, J.-F. (dir.). *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques*. Paris : Hermès, pp. 35-56.
- Tricot, A. et Golanski, C. (2002). Vers une description des tâches de recherche d'information au service de la conception d'objets communicants ou de services. Dans Kintzig, C., Poulain, G., Privat, G. et Favennec, P.N. (dir.). *Objets communicants*. Paris : Hermès, pp. 175-291.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'Éducation*. Bruxelles : De Boeck, Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Dixhoorn, L., Loiseau, M., Mangenot, M., Potolia, A. et Zourou, K. (2010). *Apprentissages des langues – Ressources et réseaux*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Van Geert, P. (2008). An introduction to complex dynamic systems. *Modern language journal*, vol.2, n°92, pp. 179-199.
- Verdelhan-Bourgade, M. (1986). Compétence de communication. *Langue française*, n°70, *Communication et enseignement*, pp. 72-86.

- Verdelhan-Bourgade, M., Bakbouche, B., Boutan, P. et Richard, E. (2007). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris : L'Harmattan.
- Vial, J. (1981). *Jeu et éducation : les ludothèques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vincent-Durroux, L. et Poussard, C. (2014). Conception et utilisation d'un logiciel pédagogique, l'exemple de *Macao*. *Alsic*, vol.17. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/alsic/2698>
- Vrillon, E. (2017). Une typologie de MOOC de France Université Numérique (FUN) : méthode et enjeux. *Sticef*, vol.24, n°2. Récupéré de : <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2017/24.2.4.vrillon/24.2.4.vrillon.pdf>
- Vygotski, L. (1997). *Pensée & Langage*. Paris : La Dispute (1^{ère} édition 1934).
- Watson, J. P. et Baulieu, E.-E. (1999). *La double hélice : compte rendu personnel de la découverte de la structure de l'ADN*. Paris : Hachette Littératures.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind : A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Whyte, W. F. (1991). *Participatory action research*. Newbury Park : Sage.
- Woods, D., Bruner, J.-G. et Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines*. vol. 17, n°2 pp. 89-100.
- Yi, Y. (2007). Engaging literacy : A biliterate student's composing practices beyond school. *Journal of Second Language Writing*. vol.16, n°1, pp. 23-39.
- Yi, Y. (2008). Relay Writing in an Adolescent Online Community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol.51, n°8, pp. 670-680.
- Young, J. R. (2013). The object formerly known as the textbook. Récupéré de <http://chronicle.com>
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Zourou, K. (2012). De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues-Regard sur l'état de l'art. *Alsic*, vol.15, n°1. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/2485>
- Zourou, K. (2016). Social networking affordances for open educational language practice. *Alsic*, vol.19, n°1. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/alsic/2903>