



**HAL**  
open science

## Nouvelles pratiques d'accompagnement pour un centre de ressources et d'apprentissages en mode hybride : de l'individu, au groupe à la communauté d'apprenants

Nathalie Gettliffe, Anne Delhayé, Julie Dittel

### ► To cite this version:

Nathalie Gettliffe, Anne Delhayé, Julie Dittel. Nouvelles pratiques d'accompagnement pour un centre de ressources et d'apprentissages en mode hybride : de l'individu, au groupe à la communauté d'apprenants. *Mélanges CRAPEL*, 2011, 32, pp.45-64. hal-03228229

**HAL Id: hal-03228229**

**<https://hal.science/hal-03228229>**

Submitted on 17 May 2021

**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.

**NOUVELLES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT  
POUR UN CENTRE DE RESSOURCES  
ET D'APPRENTISSAGE EN MODE HYBRIDE :  
DE L'INDIVIDU, AU GROUPE,  
À LA COMMUNAUTÉ D'APPRENANTS**

**Nathalie Gettliffe, Anne Delhaye & Julie Dittel**

Département de linguistique appliquée et de didactique des langues,  
Université de Strasbourg

**Mots-clés**

Dispositif hybride – accompagnement en langues – communauté d'apprenants –  
forum de discussion électronique

**Résumé**

Dans la recherche qui suit, nous nous proposons d'étudier un dispositif hybride existant à l'Université de Strasbourg en décrivant les comportements des apprenants dans ce contexte. Certaines pratiques estudiantines étant à l'encontre des fondements pédagogiques imaginés par les concepteurs (manque d'interactions en présentiel, difficulté à réinvestir les connaissances acquises en ligne lors de tâches de communication en présentiel), nous avons tenté d'y remédier en introduisant dans le dispositif des tâches à réaliser sur un forum de discussions électronique. Au-delà de la construction d'une communauté à travers cet outil, les apprenants ont appris à mieux comprendre leurs parcours hybrides ce qui conduit les enseignants à adopter de nouvelles pratiques d'accompagnement.

**Abstract**

In this research, we studied the students' views about a blended language learning language center at the University of Strasbourg. As students pointed and acted upon several misunderstandings about the pedagogical foundations underlying the center (lack of interaction during face-to-face meetings, separation between on-line and face-to-face activities), we added an electronic bulletin board to improve their participation and navigation between the two course delivery modes. Overall, this add-on was successful in creating a dynamic language community as well as improving students' learning strategies which are forcing teachers to adapt their follow-up practices.

## Introduction

Alors que les premiers centres de ressources en langue étaient organisés autour de documents (matériel pédagogique papier), de très nombreux centres de langues universitaires proposent maintenant des ressources numériques (Develotte et Pothier, 2004) consultables sur place (manuels électroniques, logiciels dédiés à l'apprentissage des langues vivantes installés sur les différents postes du laboratoire de langues) ou disponibles en ligne par le biais des plateformes d'enseignement ou de sites type Netvibes cataloguant les sites pédagogiques et grand public qui peuvent être utilisés pour l'apprentissage des langues. Au-delà de la consultation en libre accès sur place ou à distance de ces nouvelles ressources au gré des envies/objectifs de l'apprenant, certains centres de langues ont opté pour une formalisation de la consultation et de l'utilisation de ces ressources en articulant des formations dites hybrides mêlant numérique et papier, distance et présentiel afin de créer des communautés d'apprentissage dynamiques. Toutefois, il existe relativement peu d'études sur l'impact des dispositifs hybrides sur les communautés d'apprenants. On peut citer les recherches de Michinov (2008) en psychologie sociale qui étudie l'impact des temps de regroupement en présentiel dans des formations ouvertes et à distance. Quelques études portent sur les nouveaux rôles des enseignants(-tuteurs) dans des centres de langues proposant des dispositifs hybrides (Degache et Nissen, 2008 ; Nissen, 2010 ; Nissen et Soubrié, 2010).

Dans la recherche qui suit, nous nous proposons d'étudier dans un premier temps un dispositif hybride existant à l'Université de Strasbourg en pointant le fonctionnement des apprenants dans ce contexte. Certaines pratiques étant à l'encontre des fondements pédagogiques imaginés par les concepteurs, nous avons tenté d'y remédier en introduisant dans le dispositif des tâches à réaliser sur un forum de discussions électronique. Nos questions de recherche se sont ensuite portées sur l'impact de cet outil collaboratif sur les apprenants ainsi que sur les pratiques d'accompagnement à envisager du côté des enseignants.

### 1. Contexte

Le Centre de Ressources et d'Apprentissage en Langues (CRAL) de l'Université de Strasbourg fait partie intégrante du Département de Linguistique Appliquée et de Didactique des Langues au sein de l'UFR des langues vivantes. Plus de 1400 étudiants par semestre s'inscrivent dans ce dispositif formel qui leur permet d'obtenir des notes et des crédits (3ECTS/semestre) pour l'apprentissage de l'allemand ou de l'anglais en tant que non-spécialistes. La formation est organisée par niveaux (d'A1 à C2) autour d'enseignements qui se veulent de plus en plus autonomisants, l'apprenant étant de plus en plus libre au fil des niveaux de langue de choisir ses contenus, ses rythmes d'apprentissage et ses modalités d'examen. Les étudiants

inscrits au CRAL sont issus des départements des sciences humaines et sociales. La plupart sont issus de la première et seconde année de licence (70 %) bien que les enseignements de langue soient offerts jusqu'à la deuxième année de Master. Les « cours » ont lieu toutes les semaines à raison de 2 heures hebdomadaires pour un total de 24 heures par semestre. A l'Université de Strasbourg, les étudiants sont libres de changer d'unité d'enseignement de langues d'un semestre à l'autre afin de pouvoir moduler leurs apprentissages langagiers en fonction de leurs projets professionnels. Cependant, la plupart des étudiants qui s'inscrivent au CRAL maintiennent leur inscription pendant 4 semestres.

Le CRAL est un dispositif hybride mêlant présentiel et en-ligne que nous décrivons en nous appuyant sur les traits distinctifs des dispositifs hybrides proposés par Charlier, Deschyver et Perraya (2006), à savoir, sa position par rapport aux pratiques de l'institution, l'articulation présence/distance, l'approche pédagogique proposée et la conception de la médiation et de la médiatisation de l'apprentissage.

Tout d'abord, en ce qui concerne la position du CRAL par rapport aux pratiques de l'institution, ce dernier se situe en rupture par rapport aux pratiques actuelles de l'Université de Strasbourg. En effet, le modèle prégnant de l'institution se situe soit du côté classique de cours de langues en présentiel (ex-université Marc Bloch), soit du côté du centre de ressources en langues articulé autour de la séance-conseil (ex-université Louis Pasteur<sup>1</sup>). Cette rupture s'explique par le fait que le CRAL est un dispositif relativement récent (2003) mis en place dans le cadre d'un contrat quadriennal d'enseignement. Pérennisé depuis, il continue son expansion et certains départements s'appuient uniquement sur ce dispositif pour leurs enseignements des langues anglaise et allemande. Ses pratiques novatrices s'appuient sur l'expertise de chercheurs du département de linguistique appliquée et de didactique des langues particulièrement versés dans l'utilisation des nouvelles technologies pour l'enseignement des langues<sup>2</sup> ainsi que sur des techniciens en audio-visuel et des ingénieurs spécialistes de la formation en ligne<sup>3</sup>. Depuis 2008, le CRAL est reconnu dans l'institution strasbourgeoise et il est présenté comme modèle d'enseignement depuis janvier 2010 dans le cadre du schéma directeur numérique en partie grâce à son expertise en termes de gestion de dispositifs hybrides.

Si l'on se tourne maintenant vers l'articulation distance/présence, force est de constater que le CRAL se situe véritablement dans une logique de présentiel

1. Les trois universités strasbourgeoises (Marc Bloch pour les Lettres et Sciences Humaines, Robert Schumann pour la Gestion et les Sciences Juridiques, Louis Pasteur pour les Sciences) ont fusionné le 1<sup>er</sup> janvier 2009 pour créer l'Université de Strasbourg, ce qui explique la disparité actuelle entre les modalités de formations en langues vivantes au sein de l'université unique. Les sciences de l'éducation rattachée à l'Université Louis Pasteur ont fortement influencé la création des centres de ressources en langues selon le modèle du CRAPEL.

2. Le département de linguistique appliquée et de didactique des langues offre un Master Professionnel en Conception Multimédia pour les langues.

3. Le département de didactique des langues possède un atelier où travaillent deux techniciens et un ingénieur de formation de la Direction des Usages du Numérique (DUN).

amélioré. En effet, les étudiants sont présents dans le centre de langues pendant les deux heures hebdomadaires de « cours ». Ils travaillent en autonomie guidée sur des postes informatiques pendant la première heure et se réunissent en nombre restreint pour des ateliers de production (orale/écrite) pendant la seconde heure.

En ce qui concerne l'approche pédagogique, elle est pour le moment surtout transmissive et organisée autour de scénarios pédagogiques. Ces parcours d'apprentissage sont organisés de manière chronologique à partir d'une thématique ayant pour finalité la réalisation de tâches de communication orales et écrites<sup>4</sup>. Des documents oraux et écrits sont étudiés en détail afin de permettre un entraînement linguistique à l'aide d'activités sur les structures langagières nécessaires à la réalisation des tâches finales de communication. Le scénario pédagogique distingue donc l'aboutissement du parcours avec des tâches finales de communication et la finalité du parcours englobant la précision linguistique, l'acquisition des compétences de communication (langagières, socio-culturelles, stratégiques...). Cette pédagogie surtout transmissive permet toutefois à l'étudiant de moduler les enseignements proposés dans le cadre des séances en autonomie guidée (« guided work ») où il pourra avancer à son rythme en s'appuyant sur des ressources multiples. Une pédagogie collaborative<sup>5</sup> est aussi proposée lors de certains ateliers en présentiel reposant sur la production d'objets communs.

Pour finir la description détaillée de ce dispositif hybride, il faut encore ajouter que le CRAL est organisé autour d'une forme complexe de médiation et de médiatisation<sup>6</sup>. En effet, la médiatisation s'appuie sur une conception centralisée des ressources d'apprentissage articulées autour de scénarios pédagogiques multimédia en ligne (Plateforme Moodle). Ces ressources sont agencées autour d'une thématique avec un travail sur les cinq compétences. Les activités linguistiques présentées en autonomie guidée sont variées et font appel à des documents authentiques disponibles sur Internet. La médiation est assurée par un même enseignant qui supervise les séances d'autonomie guidée et anime les ateliers. L'accompagnement prend les formes suivantes : corrections, remédiations, confrontations avec les pairs, suivi, évaluations formatives dans le cadre de la réalisation des tâches du scénario et guidage dans l'apprendre à apprendre.

---

4. Pour un exemple, voir l'appendice A.

5. L'idée de pédagogie collaborative repose sur le fait que chaque apprenant est sollicité à part égal pour la réalisation d'objectifs communs qui sont négociés au sein du groupe (par exemple, un poster de présentation). Cette pédagogie se différencie de la pédagogie de coopération où chaque apprenant accomplit une sous-tâche (par exemple, une recherche documentaire sur Internet) sans toutefois être sollicité par l'ensemble du groupe pour la définition de la tâche commune. (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001).

6. Linard (1995) définit la médiation et la médiatisation de la manière suivante : « La médiation est le terme réservé à des sujets-acteurs sociaux et à l'intervention qu'ils exercent en vue d'aider un ou des partenaires à négocier et résoudre une difficulté ou un conflit. La médiatisation est le terme réservé à des objets physiques et à l'opération techno-sémiotique de transcodage d'un message en un autre mode d'expression. On ne fait pas la différence en anglais ». Pour résumer, on parlera de médiation « humaine » pour évoquer l'accompagnement humain dans le cadre du dispositif, et de médiatisation « technologique » pour rendre compte des formes variées des ressources en ligne.

## 2. Groupe formel d'apprenants au CRAL

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les étudiants inscrits au CRAL sont issus de différents départements en sciences humaines et sociales et ne se connaissent pas forcément. Leur seul point commun est leur niveau de langue qui a été déterminé par un test de placement en début de semestre. On voit d'ores et déjà l'importance pour l'enseignant de créer une dynamique de groupes. Cette dernière facilite l'interaction et donc, l'apprentissage des langues, si l'on se situe dans une approche interactionniste qui exige de communiquer pour apprendre (Hatch, 1978 ; Gass, 1997 ; Ellis, 1999 ; Doughty, 2003 ; Long, 2007). En effet, négociation du sens, reformulation et repérage des formes aident l'apprenant à progresser.

On pourrait penser que cette dynamique de groupe existe dès le moment où les étudiants se retrouvent, c'est-à-dire dès qu'ils se rassemblent à heure fixe devant l'ordinateur pour réaliser le travail en autonomie proposé dans le cadre des parcours multimédia. Or, les entretiens que nous avons réalisés (n = 12) avec des étudiants de niveau B1 plus de 8 semaines après le début des cours montrent clairement que les étudiants, non seulement n'ont pas conscience de faire partie d'un groupe quand ils travaillent en ligne, mais n'ont pas plus le sentiment d'appartenir à un groupe quand ils discutent en présentiel pendant l'heure suivante en atelier :

*A1 : On est ensemble sans être ensemble.<sup>7</sup>*

Certains étudiants ne connaissent pas le nom de leurs camarades alors que les groupes sont relativement peu importants (10 à 12 étudiants par groupe) et que les enseignants interagissent nominalelement avec chacun des étudiants.

**Chercheur : Est-ce que tu connaissais tes camarades de classe ? Est-ce que tu peux mettre un nom dessus ?**

*A5 : Alors il y en avait qui étaient dans la même fac que moi donc je connaissais un petit peu leurs noms. Sinon j'en ai rencontré un ou deux, du coup j'ai bien sympathisé avec eux ; après les autres je les connaissais visuellement.*

**Chercheur : Est-ce que tu connaissais bien ton groupe ?**

*B2 : En fait, non pas du tout.*

On est ici dans le cadre d'un groupe formel tel que défini par Dillenbourg, Poirier et Carles (2003 : 15), à savoir, un enseignant qui établit la composition, la taille et les objectifs à atteindre pour le groupe, qui planifie la forme et le contenu de la communication sans se soucier du niveau de sympathie entre les membres. On peut se demander si en déclenchant un fonctionnement plus communautaire où les membres collaboreraient /communiqueraient vers une intentionnalité plus partagée, la participation n'en serait pas plus soutenue. C'est à ce titre que nous avons introduit un forum de discussion électronique en amont des ateliers de production orale. En effet, le forum de discussion électronique a la particularité de lisser les écarts de participation entre les membres et de laisser à chacun un espace de communication indépendant de l'enseignant (Carey, 1999).

7. Voir la partie 6 « Recueil et analyse des données » pour le détail des conventions de transcription.

### 3. Hybridité et apprenants au CRAL

Comme nous l'avons expliqué dans le descriptif du dispositif, les étudiants se rendent chaque semaine au CRAL pour réaliser dans un créneau conjoint de deux heures, une première heure en autonomie guidée devant un poste informatique et une seconde heure en atelier pour de la production orale ou écrite. Or, il s'avère que de nombreux étudiants ont du mal à réinvestir ce qu'ils ont fait en première heure (travail sur des documents authentiques, compréhension écrite/orale, grammaire, lexic) dans la tâche de communication finale de la seconde heure.

*Enseignant : Il est clairement ressorti de certains entretiens que des étudiants à ce stade, après 20 semaines de cours n'avaient encore rien compris au fonctionnement du parcours, à savoir, un travail en amont (recherche de vocabulaire, lecture et écoute attentive de documents, préparation de commentaires avec le vocabulaire nécessaire, préparation de questions éventuelles, d'opinions) suivi d'un temps de mise en commun dans les ateliers.*

De nouveau, il apparaissait important de lier ces deux modes de travail (en ligne et en présentiel) afin d'optimiser les chances de réalisation de la tâche finale. A cet effet, il nous apparaissait aussi opportun d'introduire un forum de discussion électronique. Des recherches antérieures (Gettliffe, 2003) ont pu montrer que participer par voie électronique avec un étirement du temps et un passage par la modalité écrite, permettait aux apprenants de mobiliser plus de ressources cognitives et externes (grammaire, dictionnaire, fiches, ...). Dans le cas du CRAL, nous faisons le pari que les étudiants s'appuieraient plus sur les documents en ligne proposés en amont.

### 4. Questions de recherche

La description détaillée du dispositif ainsi que le fonctionnement des apprenants dans ce cadre montrent que certains aspects du centre de ressources gagneraient à être retouchés afin, de permettre une meilleure cohésion dans les groupes dans le but d'intensifier la communication entre les participants et, en vue de mieux lier les activités réalisées en ligne et la tâche finale accomplie en présentiel. Le forum de discussion électronique nous apparaissait comme l'outil le plus à même d'améliorer le dispositif actuel. Restait à mesurer l'impact de l'introduction du forum de discussion électronique :

- sur la dynamique de groupes et notamment sur les séances en atelier,
- sur la gestion par les apprenants du passage entre les modalités en-ligne et présentiel.

#### 4.1. Le forum de discussion électronique

Afin de répondre aux deux questions précédentes, nous avons ajouté un forum de discussion électronique à deux groupes pré-existants (n=24) d'apprenants d'anglais de niveau B1 issus de différents UFR. Cela permettait de voir l'impact du

forum de discussion électronique sur deux groupes qui avaient des dynamiques différentes. La plupart des étudiants étaient inscrits en première année de licence (80 %) et devaient réaliser trois tâches toutes proposées dans le parcours *Travail* et étalées sur une durée de 6 semaines. Cependant, la plupart des contributions (en anglais) ont été postées pendant l'heure de travail en autonomie précédant l'atelier en présentiel.

Le premier forum (*Jobs and interviews*) consistait à s'exprimer sur ses expériences personnelles en termes de pratiques de recherche de travail et d'entretiens. Les étudiants devaient ensuite lire les contributions des autres, faire des commentaires et éventuellement questionner leurs camarades plus en détails. La lecture des documents supports disponibles en ligne et les exercices effectués sur le parcours en ligne devaient leur apporter une aide lexicale et grammaticale. Lors de la séance en présentiel, les enseignants ont repris une partie du contenu discuté sur le forum afin d'élargir la discussion, de préciser des contenus des messages et d'intervenir sur la forme.

Le second forum portait sur un aspect plus culturel de la préparation à un entretien. A partir de documents disponibles en ligne, les étudiants devaient réagir à une série de conseils relatifs à la préparation, au déroulement et au suivi d'un entretien dans un pays anglophone. Ils devaient discuter de l'utilité et de la pertinence de ces conseils et comparer ces derniers aux pratiques usuelles dans leur pays d'origine. Finalement, les étudiants devaient rédiger une liste de conseils à un ami pour qu'il se prépare de façon optimale à son entretien. Lors de la séance en présentiel, les productions écrites du forum ont été reprises d'un point de vue formel car c'était une demande des étudiants. Il y a aussi eu des échanges autour de l'authenticité des documents produits en ligne et des échanges d'opinions sur les comportements à adopter lors d'un entretien.

Le troisième forum qui s'intitulait « *Who gets the job ?* » consistait à choisir le meilleur candidat pour un profil particulier en s'appuyant sur des documents présentant deux candidats et leur entretien respectif. Cette contribution individuelle était prolongée pendant l'atelier en présentiel afin de choisir au niveau du groupe le meilleur candidat.

#### **4.2. Recueil et analyse des données**

Afin de recueillir les impressions des apprenants et des enseignants, nous avons procédé à des entretiens. Au total, 12 étudiants ont répondu à une trame de questions ouvertes posées par un enseignant-chercheur extérieur au dispositif d'enseignement. Les entretiens ont été codés<sup>8</sup> et commentés par un des enseignants

---

8. Nous avons décidé de transcrire les entretiens en laissant une certaine fluidité de lecture. A cet égard, nous nous sommes donc éloignés des conventions traditionnelles utilisées dans le cadre des analyses de conversation (par exemple, Traverso, 1998 ; Liddicoat, 2007). Au contraire, nous nous sommes appuyées sur les conventions

des groupes expérimentaux afin d'obtenir une triangulation des résultats. Les contributions des forums ont aussi été analysées en terme qualitatif (ce qui était dit lors des entretiens) et quantitatif (comptage du nombre de messages et nombre de mots des messages).

#### 4.3. Comportement communicatif type

Nous avons dans un premier temps codé le comportement communicatif type des étudiants en mode présentiel pendant l'atelier et en mode électronique sur le forum de discussion. Pour chaque étudiant, les enseignants ont attribué dans le cadre de sa prestation pendant l'atelier un descripteur sur l'échelle suivante : exclu, pas constructif, mou, réservé, volontaire, semi-actif, sérieux, participatif, actif<sup>9</sup>. Nous avons ensuite compté le nombre de messages postés sur le forum de discussion électronique numéro 1<sup>10</sup> et nous avons attribué à chaque apprenant un profil : peu actif (moins de deux messages<sup>11</sup>) ; semi-actif (deux messages) ; actif (plus de deux messages). Nous avons ensuite comparé le comportement type des apprenants d'une modalité à l'autre. Si l'étudiant adoptait le même comportement d'une modalité à l'autre, nous marquons une continuité dans le profil communicatif de l'apprenant. En revanche, lors de changement de comportement, nous marquons une rupture dans le profil communicatif de l'apprenant. Certains étudiants n'ayant pas assisté à la séance de cours, nous n'avons pu faire ce calcul pour 18 apprenants. Nous avons décidé de compter le nombre de messages postés sans tenir compte du nombre de mots écrits car il nous importait de connaître le nombre de prises de parole.

Les résultats montrent qu'il y a une continuité dans le comportement communicatif pour la moitié des apprenants qu'ils aient été non-participatifs, semi-participatifs ou participatifs. En revanche, 8 étudiants ont changé de comportement en devenant plus actifs sur le forum de discussion électronique ; certains d'entre eux sont même passés de non-actifs à actifs. Une de ces personnes était exclue du groupe d'apprenants et a pris part à la conversation de manière plus importante ; cependant, en regardant de près son entretien, on note que sa participation est restée très scolaire et non centrée sur ses camarades.

---

traditionnelles de l'écrit pour que les phrases et les propositions soient rapidement dégagées. Ainsi, les points, les points-virgules et les virgules ne représentent pas des pauses plus ou moins longues mais encadrent des propositions. Seuls les points de suspension transcrivent un allongement vocalique de la dernière syllabe ayant pour effet d'annoncer la fin d'un énoncé. Les points de suspension entourés de crochets signalent qu'une partie de l'entretien a été tronquée.

9. Ces descripteurs sont assez proches de ceux qu'on peut trouver dans les sociogrammes de pédagogie de groupe (exclu, sérieux, attentif/motivé, perturbateur), voir De Visscher (2001). Le codage a été effectué de manière spontanée par les deux enseignants en charge des groupes suite à leur observation de la participation des apprenants lors de 12 ateliers de conversation.

10. C'était le forum qui a généré le plus de participation car la tâche était ouverte et interactive.

11. La consigne demandait de relater son expérience et de commenter les messages des autres. Par conséquent, deux messages étaient le minimum attendu des apprenants.

**Est-ce que tu as trouvé que c'était difficile de communiquer avec tes camarades de classe sur le forum ?**

A6 : J'ai pas communiqué avec eux. J'ai communiqué par rapport à la question en fait. Après on ne m'a pas posé de questions non plus donc j'ai pas...<sup>12</sup>

**Donc tu as fait quoi ? Une contribution et après, ça s'est arrêté là, ou tu es allée voir ce qu'ils disaient ?**

A6 : J'ai quand même lu ce qu'ils avaient marqué, mais après, les questions qu'ils avaient posées, que j'aurais pu poser, mais les questions avaient déjà été posées donc il suffisait de lire les réponses quoi...

Toutefois, on peut remarquer que cette étudiante ne conçoit pas sa participation comme s'arrêtant à la production. En lisant les messages des autres, elle participe, comme l'avait par ailleurs formulé Wenger (1998 : 100) avec son concept de « legitimate peripheral participation » : « the process by which newcomers become included in a community of practice ». Deux autres étudiantes ont pris part à la conversation en ligne de manière soutenue alors qu'elles étaient normalement très réservées pendant les ateliers. L'analyse de leurs messages électroniques montre que, dans le cadre du forum 1, elles ont posé plusieurs questions à leurs camarades et n'ont pas hésité à répondre aux questions qui leur avaient été posées. L'une d'entre elles répond de manière courte et enthousiaste en mettant des points d'exclamation à la fin de chacune de ses interventions, ce qui rend ses contributions très animées. Malheureusement, nous ne possédons pas d'entretien de cette personne et il est difficile de dire pourquoi les forums de discussions électroniques l'ont aidée à prendre une part centrale dans la « conversation » en ligne entre étudiants. Finalement, nous avons un cas d'étudiant pour lequel le forum de discussion électronique n'a été ni neutre ni bénéfique, mais la baisse de sa participation est relativement peu importante car d'un profil participatif en présentiel, il est passé à un profil semi-participatif sur le forum, c'est-à-dire qu'il a réalisé la tâche en-ligne demandée sans plus. Au total, le forum de discussion électronique a été dans le dispositif du CRAL un déclencheur participatif pour presque la moitié des étudiants, en proposant un espace de parole à des personnes jusque-là plutôt réservées. Ceci confirme d'autres études (Gettliffe, 2003 ; Carey, 1999).

#### 4.4. Dynamique de groupe créée sur le forum

En analysant de plus près les entretiens concernant les relations dans le groupe, on remarque que l'introduction du forum de discussion a permis un rapprochement des membres du groupe avec des échanges plus authentiques.

**Est-ce que tu as trouvé que c'était difficile de communiquer avec tes camarades de classe sur le forum ?**

A1 Non. Non justement c'était mieux que, qu'en vrai. On se croise juste dans la semaine.

[...] On est ensemble sans être ensemble alors que sur le forum on est quand même plus à discuter vraiment.

12. Sous-entendu : « communiqué ».

Les étudiants pensent aussi que le forum les a aidés à mémoriser le nom de leurs collègues et à créer une certaine convivialité dans la communication.

**Est-ce que ça t'a permis d'être – de te sentir plus proche de tes camarades ?**

A1 : Oui.

A2 : C'est vrai qu'avec le forum on a fait un peu plus connaissance entre nous.

A4 : Le forum, ça aide à se rappeler les noms de ses camarades.

A6 : Oui, déjà, oui, rien qu'au niveau du nom, oui.

A10 : Et puis oui, le fait de parler sur le forum après ça a été plus...on va pas dire convivial. Mais je sais pas comment dire ça. Après on a eu moins de problèmes à communiquer juste comme ça même en dehors des cours.

**Est-ce que tu avais autre chose à dire sur l'expérience en général.**

A1 : Ben, moi je trouve que c'est très bien en fait, ça crée un réseau un peu plus social tout ça et moi je trouvais ça bien. C'est une bonne idée. Moi, j'avais jamais fait ça au cours de ma scolarité.

A2 : Le forum il a créé un groupe un peu artificiel, mais on a quand même dû se comporter comme un groupe. C'était pas chacun à part.

On peut se demander quel est le mécanisme qui a permis aux individus de dépasser le chacun pour soi qui semblait de mise dans les interactions en atelier pour des interactions tournées vers les autres. Un premier élément peut l'expliquer : l'absence de l'enseignant régulateur sur le forum.

**Le fait qu'il n'y ait pas d'enseignant sur le forum, tu trouvais ça gênant ou pas ?**

B2 : Non, je trouvais bien qu'on pouvait juste être entre nous.

Il y a donc une sorte d'intimité qui se crée autour de la conversation en cours. Un second élément peut aussi éclairer ce changement de dynamique dans le groupe : l'appariement entre photo et nom de l'étudiant.

**Il y a des gens qui ont mis leur photo sur le forum. Est-ce que ça t'aide à voir ensuite en classe qui sont ces personnes ?**

A1 : Oui, oui ...c'est vrai qu'avec la photo ensuite on voit plus qui parle. C'est vrai ça aide.

A5 : Quand il y avait la photo je voyais en gros qui c'était.

**Qu'est-ce qui t'a aidé à faire le lien entre les gens en présentiel et les gens sur le forum ?**

A2 : Ben, les photos...

L'espace forum apparaît donc comme un lieu rassurant qui permet une prise de risque avec une prise de parole assumée et où le groupe devient une communauté de parole.

**Est-ce que tu pensais qu'il y avait de l'interaction dans le forum ou c'était surtout...**

A6 Plus, plus que pour les oraux<sup>13</sup> parce que... à cause de...je sais pas. Des gens qui osent pas prendre la parole devant, dans les groupes d'oral. Donc du coup ils se lâchent un peu sur le forum quoi.

---

13. Sous-entendu : « l'atelier en présentiel ».

Cependant, certains s'insurgent sur le fait qu'il faille utiliser un forum pour créer une dynamique de groupe. Ils restent plus à l'aise avec des échanges en face-à-face.

*A5 : Devoir passer par un écran pour faciliter le rapport, je trouve ça assez euh...Je fonctionne pas trop comme ça.*

#### **4.5. Séances en atelier**

Une de nos questions de recherche portait sur l'impact du forum de discussion électronique sur les séances de travail en présentiel. On peut imaginer que le rapprochement établi entre les membres a été bénéfique aux interactions en présentiel. C'est d'ailleurs ce qui a été rapporté dans les entretiens en pointant une meilleure participation pour certains étudiants dans un cadre plus détendu. Connaître les autres, se reconnaître, se dévoiler en ligne améliore la qualité des interactions en présentiel.

*A1 : L'ambiance était plus détendue.*

*A6 : Ceux qui parlent pas trop en groupe, le forum ça leur a permis, c'est ça qui était intéressant, ça leur a permis de mettre leur avis et qu'on puisse un peu parler avec eux après.*

*A5 : C'est compliqué de communiquer en atelier avec ceux qu'on ne connaît pas.*

#### **4.6. Passage entre les modalités en-ligne/présentiel**

Nous avons évoqué dans notre descriptif détaillé du CRAL que certains apprenants n'avaient toujours pas compris le fonctionnement du dispositif alternant travail individuel en ligne préparatoire et communication en groupe en présentiel sur la même thématique. Les étudiants ne perçoivent pas la continuité entre les deux modalités. Qu'en est-il après les tâches réalisées sur le forum de discussion électronique ? Ici, les étudiants conçoivent l'intérêt de l'utilisation du forum pour une meilleure préparation aux ateliers, un travail préparatoire qui permet une meilleure qualité d'échanges en présentiel.

***Est-ce que le fait de travailler sur le forum pour communiquer ça t'a aidée ensuite pour les ateliers ?***

*A1 : Oui, parce que au premier semestre j'avais eu du mal. Enfin j'arrivais en cours pour parler une heure. J'avais vraiment du mal et euh... Mais avec le forum quand j'ai participé tout ça, après les idées elles venaient mieux. J'avais l'impression d'être plus concernée par le sujet tout ça. J'avais d'autres idées avec ce que les autres mettaient.*

*A6 : Oui, parce quand on n'avait pas les forums, on n'était pas forcément tous au même niveau. On n'avait pas forcément tous réfléchi, travaillé sur la même chose quoi. On avait des avis euh... ça pouvait être un peu différent. Sur le forum c'était plus euh...et on regroupait tous nos avis au même endroit et c'était un peu...on s'y retrouvait mieux je pense.*

*A9 : Oui, ben bien sûr, avec le vocabulaire tout ça*

*A10 : Ben oui. Oui quand même un peu, parce que c'est vrai, là on était plus encadrés. On avait le forum sur lequel il fallait répondre, donc, on devait quand même faire les exercices. Alors que c'est vrai que quand on est seuls dans la salle la première heure, c'est moins*

*facile de se concentrer, de vraiment faire... Enfin, je le faisais aussi, mais je sais que pour d'autres, c'est moins évident de se concentrer dessus.*

*B1 : Ben oui. Un petit peu, oui. Ben vu qu'on avait tous écrit quelque chose dessus on savait un peu de quoi il en retournait. C'est pas comme si on travaillait les uns contre... enfin les uns...dispatchés. C'est sûr que quand c'est écrit c'est aussi un peu plus facile pour... Enfin moi je suis pas très douée en oral, plutôt en...Enfin je préfère l'écrit parce que je peux vraiment voir les mots et mieux les analyser. C'est vrai que c'est un peu mieux pour comprendre en fait.*

Il est clair par ces nombreux témoignages que le fait d'avoir échangé sur le forum a permis aux étudiants de se rendre compte qu'il y avait une continuité entre les échanges en ligne et les échanges en présentiel. On note un réinvestissement fort au niveau des structures de phrases qui sont réutilisées en présentiel, ce qui a un impact sur l'aisance à communiquer (« les idées, elles venaient mieux »). Le passage par l'écrit en ligne permet aussi aux étudiants de structurer leurs interventions, de les figer et de se sentir plus à l'aise lors de leur ré-utilisation en présentiel (« Je préfère l'écrit parce que je peux vraiment voir les mots et mieux les analyser »). Le réinvestissement est aussi très important au niveau du vocabulaire avec des stratégies de traduction en ligne lorsque les étudiants ne comprennent pas leurs camarades.

***Est-ce que tu as eu de difficultés à communiquer avec tes camarades de classe sur le forum ? Est-ce que tu comprenais ce qu'ils disaient ?***

*A7 : Ben vu que c'était l'ordinateur on pouvait traduire et tout. Donc, ça va quoi (rires) [...] Pour certains mots qu'on savait pas comment on disait parce que j'ai ...comment dire...j'ai participé à la récolte du tabac...et je ne savais pas du tout comment on disait... donc du coup, c'était pratique parce qu'on peut chercher.*

***D'accord, OK...donc le fait de communiquer avec des outils qui sont à côté de, disponibles ...***

*A7 : Ben, c'est plus facile.*

***C'est plus facile pour toi. Est-ce que après tu as pu utiliser ces mots dans les ateliers en présentiel ?***

*A7 : Oui, parce qu'après on a dû faire un CV, une lettre de motivation, j'ai expliqué ce que j'avais déjà fait.*

***Donc, est-ce que ça t'a permis de mieux communiquer on va dire en présentiel***

*A7 : Oui.*

***Est-ce que c'était des communications autrement.***

*A7 : Non, non, c'était un peu...le forum ça nous a un peu préparé en fait. C'était plus facile.*

Si la continuité existe entre les échanges sur le forum et les échanges en présentiel, on peut se demander s'il y a continuité entre le travail réalisé en autonomie, le forum et les interactions en présentiel et si cette continuité existe aussi dans le sens inverse, à savoir de présentiel à en-ligne. Là encore, la réponse est claire pour certains étudiants.

***Est-ce que tu travailles sur les forums de façon continue par rapport à ce qui se passe dans les ateliers ? Ou bien est-ce que c'est de façon complètement séparée ?***

*A6 : En général, je fais d'abord, je lis d'abord les documents qui sont proposés et ensuite je vais sur le forum, histoire de savoir un peu de quoi je parle.*

***Et après en présentiel tu réutilises ce que tu as vu sur le forum ?***

A6 : Oui, en présentiel, on fait un peu le point sur les différents avis et on explique un peu pourquoi on a dit ça.

**D'accord et après tu arrives à faire le lien avec le forum de nouveau**

A6 : Oui.

**D'accord, donc toi on va dire la conversation qu'elle soit en ligne ou en présentiel tu arrives à faire en sorte qu'il y ait une continuité ?**

A6 : Oui, à ce niveau-là il n'y a pas de problème.

**Est-ce que tu as eu des difficultés à passer d'une modalité à l'autre – du forum au présentiel, à revenir**

A10 : Non, non pas trop comme c'était la continuité, comme ça non. Non, il y avait pas trop de problèmes.

On arrive donc pour ces étudiants à avoir une véritable circulation des connaissances entre le en-ligne et le présentiel. Le forum a, de nouveau, été un outil qui a permis une prise de conscience des liens qui pouvaient exister entre les deux modalités, alors que ces liens sont inhérents au dispositif et explicités dans les déroulements hebdomadaires. Cependant, les commentaires des enseignants montrent que ces prises de conscience ne sont qu'amorcées et qu'il faudrait utiliser le forum de discussion électronique sur un temps plus long afin d'asseoir ces nouvelles pratiques. De même, si les commentaires des apprenants affichent clairement le lien entre les structures de phrases et le vocabulaire réutilisés du forum à l'atelier en présentiel, il serait tout même intéressant de questionner de façon plus pointue le réinvestissement entre la partie en autonomie guidée et le forum, afin de voir si le forum est catalyseur d'input travaillé dans le cadre du parcours multimédia ou si les échanges entre étudiants sur le forum mobilisent d'autres connaissances.

#### **4.7. Accompagnement**

L'introduction du forum de discussion électronique a permis de modifier le dispositif existant et de mieux accorder les fondements pédagogiques du CRAL avec les pratiques des étudiants, fonctionnement plus communautaire, interactions plus soutenues, liens accrus entre les modalités, et tout ceci sans l'intervention des enseignants qui se sont contentés de lancer le sujet de discussion. Comment doit-on alors imaginer l'accompagnement des apprenants dans un dispositif renouvelé ? Tout d'abord, les enseignants ont fortement ressenti la nécessité de recentrer une partie de leurs interventions sur l'apprendre à apprendre. En effet, l'étude du dispositif a montré le manque de compréhension de la part des apprenants de la méthodologie de travail qui est impliquée dans les parcours, surtout pour des primo-arrivants qui formaient le cœur des niveaux B1. Certaines réflexions soulignent encore l'attachement de l'étudiant à la présence du professeur qui dispense le savoir, corrige, régule, décide...

**Est-ce que ça t'a aidée de façon générale pour apprendre la langue le fait de communiquer sur le forum ?**

A8 : Non pas du tout, parce que il y a personne pour corriger les fautes derrière, les fautes de grammaire, les fautes d'anglais ; il y a personne pour les corriger.

**D'accord. Donc toi tu aurais préféré qu'il y ait un enseignant qui passe derrière.**

*A8 : Ben au moins pour nous dire en cours comment tourner les phrases correctement si elles étaient fausses comment corriger en cours, dire qu'on utilise telle ou telle expression pour dire telle ou telle chose. Après je veux dire c'était assez libre, donc on s'exprimait comme on pouvait mais on savait pas trop si c'était juste ou pas...*

Les étudiants se comportent, selon les enseignants, « comme des consommateurs, lorsque tout à coup, on leur demande de se comporter en décideurs en réfléchissant à des stratégies de travail, d'apprentissage, d'organisation de leur recherche, à la préparation de leurs interventions, de leurs participations actives en forums, de leurs conclusions, de leurs prises de position argumentées, structurées qui nécessitent des mots, de la réflexion, des structures, des connaissances et un entraînement devant les amener à ces compétences .»

Incidemment, il faut changer les mentalités, les représentations sur l'apprentissage au CRAL. Même si des interactions sur le forum ont permis aux étudiants de faire le lien entre en-ligne et présentiel, il serait intéressant d'animer un forum sur ce qu'est l'autonomie en début de parcours afin de rendre encore plus explicite les fondements pédagogiques du parcours. Ce mode de travail collaboratif permettrait aussi à l'enseignant de se dessiner un nouveau rôle d'animateur en ligne.

En plus de cet accompagnement à l'apprendre à apprendre, les enseignants doivent se préparer, dans le cadre éventuel de l'introduction du forum de discussion sur tout un semestre, à être confrontés à une communauté d'apprenants désireux de partager ce qu'ils ont déjà fait en ligne. L'accompagnement en présentiel doit donc être renouvelé pour inclure les conversations en-ligne précédentes et les participants qui auparavant apparaissaient comme moins actifs.

Les enseignants se posent la question de la nécessité de corriger le forum. Nombreux sont les étudiants qui ont apprécié un retour collectif pendant l'atelier en présentiel. Ces remédiations ne gênent pas la communication en ligne mais il s'agit de le faire avec délicatesse car du feed-back trop ciblé risque de « casser » la prise de parole des apprenants.

**Est-ce que tu aurais aimé que ce soit corrigé ce qui était sur le forum ?**

*A10 : C'était plus ou moins corrigé parce que souvent euh...Après pendant qu'on était en cours, elle lisait souvent les commentaires, donc elle corrigeait souvent en même temps les petites fautes de syntaxe ou de même orthographe. [...] Elle le faisait directement après quand on corrigeait, quand on parlait du forum, donc ça, c'était bien quand même. [...] C'est vrai que ça c'était assez suivi, on voyait que ...qu'on parlait juste dans le vide sur le forum qu'elle le suivait quand même à côté.*

*B1 : Ce qu'il faudrait en fait c'est un travail plutôt en amont, que le professeur regarde tout simplement, qu'il lise, euh, tout ce qu'il y a et qu'il reprenne dans son cours pas tous le forum, mais seulement des petites phrases, des petites choses, parce que on a moins l'impression d'être tout analysé(e) quand euh...et voilà...enfin c'est...c'est mieux de le ressortir en cours, dans un cours plutôt que sur le forum... Quand on est en train de regarder et qu'on suit les lignes, on est en train de lire, on se dit mais zut ! Pourquoi j'ai écrit ça moi ? Je répondrai plus à rien, mais c'est mieux de sortir une phrase, de se dire, bon, celle-là, on peut la travailler pour...*

**Plus anonymement**

*Plus anonymement, oui. C'est une élève pas douée qui dit ça en même temps...*

L'accompagnement peut aussi se centrer sur les points positifs de l'apprentissage par le biais du forum, et à ce titre, les commentaires des apprenants sont éloquentes. La preuve positive (« positive evidence ») évoquée par Ellis (1999) est particulièrement bien argumentée par les étudiants.

**Est-ce que ça t'a aidé en général à apprendre de l'anglais ?**

*A7 : Ben, de discuter avec les autres, c'est toujours plus constructif que...vu que on savait ce qu'ils avaient fait comme job d'été eux. On apprenait du nouveau vocabulaire. Si on avait dû faire juste un CV nous tous seuls ça aurait été moins ...enrichissant.*

*A9 : Certaines structures que les autres utilisent que moi j'ai pas forcément l'habitude d'utiliser même au niveau du vocabulaire. Ça permet d'enrichir un peu ce que quelqu'un a dit. Quelqu'un qui a marqué quelque chose je vais voir ce que ça veut dire.*

*A10 : On se débrouillait un petit peu avec ce qu'on savait et puis quelques mots en plus on les cherchait...<sup>14</sup>*

*B1 : Non, pas vraiment. Enfin en reprenant le forum avec la prof, oui. Parce que, on a un petit peu analysé les phrases, enfin personnellement quand je comprenais pas un mot je mettais sur Reverso<sup>15</sup> et hop voilà c'est bon.*

L'accompagnement doit aussi tenir compte des particularités des outils collaboratifs en-ligne qui sont utilisés. En effet, alors que nous avons travaillé avec un forum Dokeos très simpliste, la nouvelle plateforme Moodle que nous utilisons actuellement permet de créer des tâches plus ou moins ouvertes sur les forums. On peut, par exemple, demander à ce que le serveur n'affiche la réponse des autres étudiants qu'une fois que l'étudiant a répondu à la question, ceci permettant à chacun d'être à égalité devant la question en ne voyant pas les réponses des autres. De tels aménagements laissent à l'enseignant la possibilité d'imaginer un accompagnement différent pour des tâches plus ou moins ouvertes, et peuvent résoudre des problèmes structurels que nous avons rencontrés. En effet, les forums 2 et 3 avaient moins bien fonctionné car ces tâches plus fermées évinçaient de la conversation les moins rapides. On peut maintenant imaginer un soutien aux étudiants moins véloces.

Au total, l'accompagnement doit dépasser le stade de l'individu avec des retours en ligne et en présentiel plus ou moins automatiques pour se centrer sur l'accompagnement d'une communauté d'apprenants dynamique. A ce titre, les échanges entre les apprenants apparaissent tout aussi formateurs et l'enseignant doit se positionner plus comme un régulateur.

#### **4.8. Limites de l'étude**

Notre étude repose sur des données parcellaires car sur les 24 participants, seuls 12 étudiants ont accepté de passer un entretien. Cette étude reste donc

14. Sous-entendu : « Sur Internet ».

15. Outil de traduction en ligne.

largement exploratoire et mériterait d'être renouvelée sur un temps plus long et avec un plus grand nombre d'étudiants. Cela permettrait aussi de tester la force des liens qui s'installent autour de la communauté en ligne.

### **Conclusions et perspectives**

Cette étude nous a fait prendre conscience de manière plus aiguë des faiblesses du dispositif du CRAL à l'Université de Strasbourg grâce aux retours des étudiants. A cette fin, nous avons ajouté un outil de collaboration en ligne, le forum de discussion électronique, qui nous a permis, premièrement, de changer la dynamique des groupes d'apprenants en intensifiant les interactions en ligne et en présentiel, et deuxièmement, de lier le mode présentiel et en ligne. Des aménagements sont à prévoir en terme d'accompagnement des étudiants afin de mettre l'accent sur l'apprendre à apprendre et de tenir compte de la communauté d'apprenants en cours de construction. D'autres modifications seront éventuellement apportées au dispositif afin de le rendre moins transmissif et plus collaboratif (Wiki, visioconférence...).

## ANNEXES

### ANNEXE 1 : Déroulement hebdomadaire : un exemple sur la thématique « The world of work » (Le monde du travail)

week	activities	homework
<p>WEEK 1</p> <p>8-12 March</p>	<p><b>**guided work : 1 HOUR</b></p> <p>starting your new learning path:  <b>Lisez la partie PRESENTATION ET INSTRUCTIONS dans son intégralité</b></p> <p>---1. GET STARTED:</p> <p>1.1 listening: careers and missions                      1.2 listening: on the job - looking for a job                      1.3 listening: an interview</p> <p>---2. VOCABULARY:  <b>(documents pdf à imprimer ou à copier)</b></p> <p>2.1 reading job advertisements 1                      2.2 reading job advertisements 2                      2.3 reading job advertisements 3                      2.4 reading job advertisements 4                      2.5 writing a glossary</p> <p><b>**workshop: 6.1 SPEAKING N°1: 1 HOUR</b></p> <p><i>Your personal experience – have you ever had a part time job? Done an internship? Had an interview?</i></p>	<p><b>2.5 Glossary: read the instructions!</b></p>
<p>WEEK 2</p> <p>15 - 21 March</p>	<p><b>**guided work: 1 HOUR</b></p> <p>---3. READING:</p> <p><b>Study the following sample documents:</b></p> <p>-3.1 internship cover letter 1                      -3.2 internshio cover letter 2                      -3.3 internship cover letter 3</p> <p><b>Analyse the following samples and templates:</b></p> <p>-3.4 résumé 1                      -3.5 résumé 2                      -3.6 résumé template 1                      -3.7 résumé template 2                      -3.8 student CV</p> <p>3.9 article 1:                      "writing an internship cover letter that works"                      3.10 article 2:                      "How to write an application letter for an internship or for graduate school "</p> <p>7. WRITING                      7.1 ads                      7.2 instructions</p>	<p><b>7.1 &amp; 7.2 : WRITING:</b></p> <p><b>writing a CV and cover letter: read the instructions!</b></p> <p><b>Bring your draft to class WEEK 4!</b></p>

**ANNEXE 2 : Exemples de discussions**

 <p><a href="#">Raphaëlle M.</a> <a href="#">Répondre</a> <a href="#">Citer</a></p>	<p><b>Re: FORUM N°1-JOBS AND INTERVIEW</b> I had a part time job in July. I was a camp counsellor. So I worked with children and I prepared games, activities,... for them. I did this job 3 years so I had the opportunity to be with children and teenagers ( from 4 to 16 years old). My mission was to be present for the children, to take care of them, to prepare activities according to their age and their capacities. If the weather was good, we were outside. I had a lot of responsibilities because I was responsible of a group of children. I was counsellor in a camp, so the children slept together in the same place during two weeks so I had to be careful because their parents trust in me and in their absence I was their responsible.</p>		
	<p><a href="#">Karine N.</a> <a href="#">Répondre</a> <a href="#">Citer</a></p>	<p><b>Re: Re: FORUM N°1-JOBS AND INTERVIEW</b> So, working with children, is it something that you consider to do in the future, or you find it difficult and boring?</p>	
		 <p><a href="#">Raphaëlle M.</a> <a href="#">Répondre</a> <a href="#">Citer</a></p>	<p><b>Re: Re: Re: FORUM N°1-JOBS AND INTERVIEW</b> <b>Notation Karine N.:</b> <i>So, working with children, is it something that you consider to do in the future, or you find it difficult and boring?</i></p> <p>In the future I would like to work with children, so it's a good experience for me to pass time with them. It helps me to know what are their needs and it's always good for an interview to have a little experience :)</p>

## BIBLIOGRAPHIE

- CAREY, Stephen, 1999. « The use of WebCT for a highly interactive graduate seminar ». *Computer Assisted Language Learning*. Vol.12 (10), p. 1-47.
- CHARLIER, Bernadette, DESCHRYVER, Nathalie et PERAYA, Daniel, 2006. « Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides ». *Revue Distances et Savoirs*, 4 (4).
- DEGACHE, Christian, et NISSEN, Elke, 2008. « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions ». *ALSIC*. Vol 11(1), p. 61-92.
- DEVELOTTE, Christine, et POTHIER, Maguy, 2004 (eds). *La notion de ressources à l'heure du numérique*. Lyon : ENS Editions.
- DILLENBOURG, Pierre, POIRIER, Charline, CARLES, Laure, 2003. « Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ». In TAURISSON, A. et SENTINI, A. (eds). *Pédagogiques.net*. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- DOUGHTY, Catherine, et LONG, Michael, (eds.) 2003. *Handbook of second language acquisition*. Oxford : Blackwell Publishers.
- ELLIS, Rod, 1999. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam : John Benjamin publishing Company.
- GASS, Susan, 1997. *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- GETTLIFFE, Nathalie, 2003. « Représentations et constructions des connaissances sur support électronique : l'apprentissage du français langue seconde par les forums de discussions électroniques ». *ALSIC*, vol 6 (1), p. 65-107.
- HATCH, Evelyn, 1978. Discourse analysis and second language acquisition. In HATCH, Evelyn, (Ed) *Second language acquisition*. Rowley, MA : Newbury House.
- HENRI, France, LUNDGREN-CAYROL, Karin, 2001. *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LIDDICOAT, Anthony, 2007. *Introduction to conversation analysis*. Londres : Continuum Books.
- LINARD, Monique, 1995. *L'image interactive dans les processus d'apprentissage*. Paris : L'Harmattan.
- MICHINOV, Nicolas, MICHINOV, Estelle, 2008. « Face-to-face contact at the midpoint of an online collaboration : Its impact on the patterns of participation, interaction, affect, and behavior over time ». *Computers & Education*, Vol. 50, p. 1540-1557.

NISSEN, Elke, SOUBRIE, Thierry, 2010. « L'accompagnement sur place et à distance dans un dispositif : comment les tuteurs se répartissent les rôles ? ». *Colloque Ranacles*, Université Nancy, novembre.

NISSEN, Elke, TEA, Elena, 2010. « Enseigner dans une formation hybride : de nouveaux questionnements pour les enseignants ». *Colloque Eurocall*, Université de Bordeaux, septembre.

TRAVERSO, Véronique, 1998. *L'analyse des conversations*. Paris, Nathan.

VISSCHER, Pierre de, 2001. *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Paris : Presses Universitaires de France.

WENGER, Etienne, 1998. *Communities of practice* ». Cambridge : Cambridge University Press.