



**HAL**  
open science

## Formes de présence dans un dispositif de formation qui intègre le “ Wild ”

Caroline Fairet, Muriel Grosbois

### ► To cite this version:

Caroline Fairet, Muriel Grosbois. Formes de présence dans un dispositif de formation qui intègre le “ Wild ”. Education & Formation, 2026, Les présences à distance en e-Formation, Numéro thématique (e-324), pp.147-168. <hal-05514543>

**HAL Id: hal-05514543**

**<https://hal.science/hal-05514543v1>**

Submitted on 3 Apr 2026

**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.



Copyright - All rights reserved

---

# Formes de présence dans un dispositif de formation qui intègre le « *Wild* »

## Formes de présence dans un dispositif institutionnel d'apprentissage de l'anglais (Langue 2) qui intègre le « *Wild* »

**Caroline Fairet & Muriel Grosbois**

*Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)*

*2 rue Conté*

*75003 Paris*

*caroline.fairet@lecnam.net*

*muriel.grosbois@lecnam.net*

---

*RÉSUMÉ. Cette étude longitudinale explore les différentes formes de présence qui peuvent émerger dans un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais (Langue 2), à destination d'adultes professionnels, qui intègre les pratiques et usages situés en dehors de la classe ou « Wild ». Les résultats indiquent que les formes de présence sont plurielles et susceptibles de se transformer, par l'agentivité des apprenants, en une disposition à identifier et créer du lien avec des ressources humaines ou non. Ils révèlent également des formes multiples de présence qui émergent du « Wild » et illustrent comment elles participent à la dynamique d'apprentissage de la L2. Des formes de présence plus spécifiques à l'apprentissage des langues apparaissent également : la présence **avec** la langue, du fait de sa pratique, et de la présence **à** la langue dans sa dimension réflexive. Ainsi, la présence se comprend aussi à la lumière du concept d'« apprenance » (Carré, 2020) comme résultante d'une disposition à générer de la présence à soi et au monde, comme soutien à la construction du « territoire de l'apprendre » tout au long de la vie.*

*MOTS-CLÉS : présence ; agentivité ; affordances ; interactions ; hybride ; anglais L2 ; Wild*

---

## 1. Introduction

Le développement rapide des outils numériques contribue à l'éclatement spatio-temporel des environnements d'apprentissage (Jézégou, 2019 ; The Douglas Fir Group, 2016), élargissant ainsi les opportunités d'interactions et l'accès à des ressources. L'apprentissage d'une Langue 2 (L2)<sup>1</sup> – ici l'anglais – est un processus émergent issu des interactions entre l'individu et son environnement, par l'usage (Ellis, 2008). Dès lors, les apprentissages susceptibles de se produire dans un cadre institutionnel ne peuvent être compris isolément des expériences qui surviennent en dehors, dans l'écologie personnelle des apprenants, que Thorne et Hellermann (2021) nomment « *Wild* ». Comme le montrent Eskildsen et al. (2019), les interactions situées dans le « *Wild* » participent directement au développement langagier. De même, Toffoli et al. (2023) ont montré que la pratique de la langue s'invitait aussi, en dehors de l'institutionnel, dans les loisirs, en levant des contraintes de temps et d'espace. Par ailleurs, les outils numériques ont également modifié les usages dans le cadre institutionnel et favorisé l'émergence de dispositifs hybrides (Nissen, 2019) articulant la présence physique et la distance, ou encore des dispositifs de e-formation (Jézégou, 2019) entièrement à distance, de manière synchrone ou asynchrone. Pour Jézégou (2022), le sentiment de présence résulte de « mises en relations, d'interactions multiples et d'échanges variés » (p. 17). Ce qui signifie que les interactions en L2 dans le « *Wild* » sont susceptibles de générer des formes de présence qui ne sont pas identifiées dans l'environnement institutionnel.

Cela a conduit à revisiter les notions de présence et de distance en formation au sens de co-présence physique et temporelle, et d'envisager la présence dans sa dimension subjective et dans la pluralité de ses formes (Peraia & Paquelin, 2023). Pourtant, l'apprentissage des langues par des adultes professionnels à la jonction de l'institutionnel et du « *Wild* » de même que les formes de présence susceptibles de maintenir la dynamique interactionnelle dans des espaces multiples restent peu explorées, tant en didactique des langues que dans le champ de la formation des adultes.

Les transformations liées à l'éclatement spatio-temporel des interactions interrogent également le rapport des apprenants avec l'institution et invitent à repenser la conception de dispositifs d'apprentissage ainsi que la présence en formation au niveau spatial, d'une part, c'est-à-dire non plus seulement « au sein du dispositif institutionnel mais davantage au niveau de ce qui constitue le territoire de l'apprendre » (Peraia & Paquelin, 2023, p. 6) et au niveau temporel, d'autre part. Pour les auteurs, la dynamique temporelle constitue une troisième dimension de la présence en tant que : « durée, rythme et synchronisation » (p.7), qui participe à la « présence agentive » (p. 7) en formation. C'est la raison pour laquelle les auteurs invitent à interroger les rythmes : « les acteurs ou objets qui participent à ce rythme qui soutient la permanence de l'engagement étudiant » (p. 8). Le rythme est ici entendu en termes de continuité, ruptures et variations, avec des moments clés qui visent à soutenir la dynamique d'apprentissage et, dans notre cas, la dynamique interactionnelle en L2 : « Ce rythme, qui par ailleurs ritualise certains temps, convoque des synchroniseurs pour soutenir la dynamique sociale de l'apprentissage » (p. 8). Il s'agit alors de penser les dispositifs de formation comme un vecteur de mises en relation entre ces activités qui sont fragmentées dans des espaces et des temporalités multiples afin de soutenir les interactions en L2. Cela prend différentes formes : regroupements synchrones, accompagnement, formation de communautés d'apprentissage (Jézégou, 2022) ou d'autres formes émergentes de présence dans le « *Wild* ». Au niveau des individus, il s'agit de développer des dispositions apprenantes (Carré, 2020) afin de se saisir potentiellement des opportunités de pratiquer et d'apprendre l'anglais dans leur écologie personnelle tout au long et au large de la vie dans des contextes multiples (Jackson & Barnett, 2020).

Au regard de ces évolutions, le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam), grand établissement d'enseignement supérieur et de recherche dédié à la formation des adultes tout au long de la vie en France, propose un dispositif d'apprentissage de l'anglais à l'interface entre l'environnement institutionnel et les pratiques dans le « *Wild* », ce qui constitue un terrain propice à l'étude des formes de présence potentiellement à l'œuvre. Nous examinons, d'une part, dans quelle mesure l'articulation de l'institutionnel et du « *Wild* » permet d'étendre les formes de présence et, d'autre part, si les formes de présence qui émergent à la jonction de facteurs endogènes exogènes et énatifs favorisent ou non le développement de dispositions apprenantes et du « territoire de l'apprendre ».

Pour cela, nous avons procédé à une étude de cas (N=11) étant donné la fiabilité des études de cas individuels pour déterminer les facteurs structurant l'apprentissage des L2 au fil du temps (Lowie & Verspoor, 2019). Cette recherche a été menée pendant un semestre de formation, sur 15 semaines de cours, puis six mois après (année universitaire 2021-2022). Les interactions dans le dispositif ont constitué notre unité d'analyse et permis le recueil des données au début, pendant et après la formation, puis six mois après. C'est la mesure et l'analyse des

---

<sup>1</sup> Langue apprise après la maîtrise d'une 1<sup>ère</sup> langue ou L1

interactions en L2 ainsi que leur évolution au fil du temps qui a mis au jour des formes de présence multiples. Les interactions ont été identifiées selon leur nombre, leur fréquence dans le temps (sur une base semaine), leur nature (humaines et non-humaines) ainsi que leur situation (se produisant dans l'environnement institutionnel ou en dehors) ainsi que leurs variations dans le temps. Elles ont ensuite été analysées et mises en regard avec les facteurs endogènes, exogènes et éactifs constitutifs de l'« apprenance ». Cela nous a permis d'éclairer les choix des apprenants mais aussi d'identifier les interactions jugées comme signifiantes par les apprenants, faisant ainsi apparaître pour chacun des formes de présence qui leur sont propres.

## 2. Contexte et problématisation

La notion de dispositif est entendue comme « une construction sociale qui [...] agence des situations susceptibles d'entrer en résonance avec les dispositions des personnes en formation » (Lameul et al., 2009, p. 10). Le dispositif qui est proposé dans le cadre de cette recherche est « ouvert » (Jézégou, 2013) car il permet aux apprenants d'exercer leur liberté de choix et d'action sur leur apprentissage. Le dispositif est hybride, comme illustré en figure 1, dans le sens où il articule l'environnement institutionnel pédagogiquement structuré et le « Wild », mais aussi le présentiel et la distance via l'outil de vidéoconférence Teams, ainsi que l'individuel et le collectif. Cette articulation entre l'environnement institutionnel et les opportunités dans le « Wild » s'opère par le truchement d'une tâche définie par les apprenants en fonction des besoins qu'ils ont identifiés par et pour eux-mêmes, en ayant le choix des ressources et la liberté de la mise en œuvre à la jonction de différents espaces. Ils sont accompagnés par l'enseignante et par les pairs lors de regroupements réguliers en présentiel et à distance afin de favoriser les interactions en L2 et les échanges de pratiques et de ressources. Le dispositif propose également un accompagnement individuel, avec deux entretiens d'accompagnement en ligne, des retours correctifs sur les productions en anglais, des activités de remédiation quand nécessaire, ainsi que des suggestions de ressources (en ligne ou non) et des conseils méthodologiques réguliers. La relation entre l'environnement institutionnel et le « Wild » est également maintenue via la tenue par les apprenants d'un journal de bord, qui permet de rendre compte factuellement des pratiques en L2 en dehors des moments de la formation, et par la rédaction d'un récit d'apprentissage, qui permet aux apprenants de relater les différentes étapes de leurs parcours. Ce retour réflexif sur les pratiques permet de comprendre les ajustements du « soi » en lien avec les situations d'apprentissage de la langue, ce qui, à son tour, influence les futurs ajustements (Dörnyei & Ryan, 2015) maintenant ainsi potentiellement, une « présence à soi » (Peraya & Paquelin, 2023). Sur le plan institutionnel, ces documents réflexifs avaient vocation à être relevés une semaine sur deux, mais comme nous le verrons plus précisément dans les études de cas, cela fluctue au niveau des apprenants, et donc de la recherche. Nous considérons néanmoins que la régularité (ou non) dans la remise des documents constitue également un critère d'analyse.

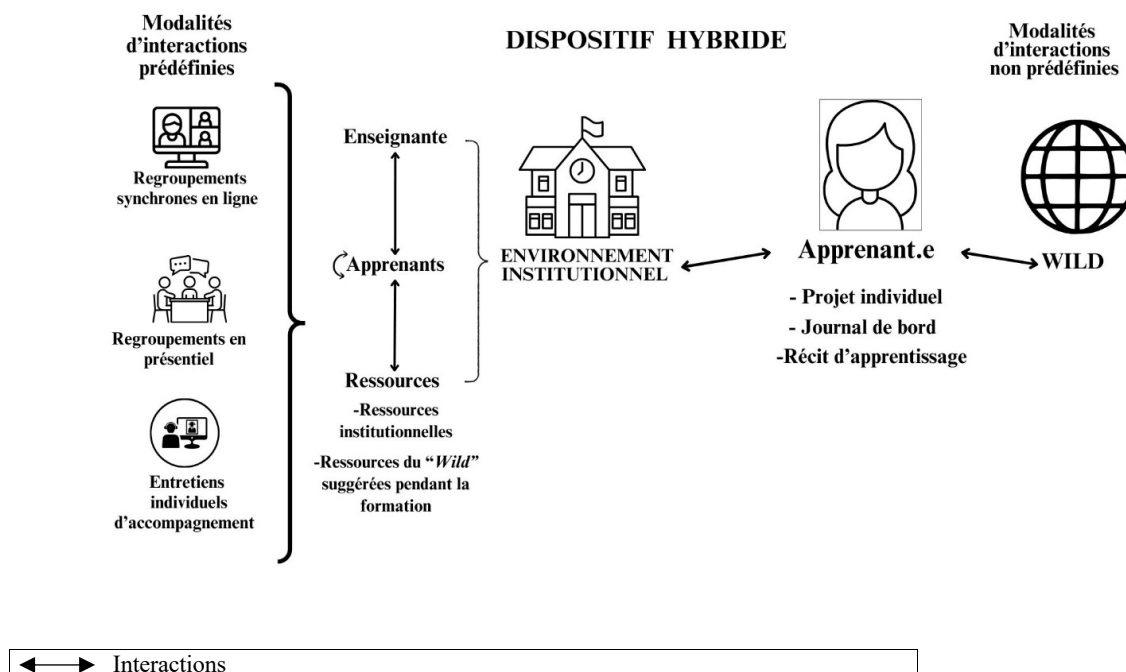
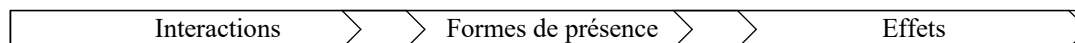


Figure 1. Dispositif hybride qui articule l'institutionnel et le « Wild ».

Nous proposons d'interroger la notion de présence dans ce dispositif d'apprentissage de l'anglais, sachant que Peraya et Paquelin (2023) rappellent que « l'enjeu, voire le défi, est sans doute moins de définir [l]es présences que d'identifier leurs fonctions et conditions d'actualisation » (p. 6). C'est pourquoi, nous cherchons à identifier les formes de présence qui émergent dans ce dispositif pendant la formation, ainsi que leurs potentiels effets sur la dynamique d'apprentissage de l'anglais et les dispositions apprenantes, et ce dans le temps, selon la logique d'intervention suivante :



**Figure 2 :** *Logique d'intervention*

Pour cette recherche, nous adoptons un cadre conceptuel qui permet d'examiner la présence sous l'angle des interactions entre l'apprenant et son environnement.

### 3. Cadre conceptuel

#### 3.1. *Présence, affordance et agentivité*

Pour Peraya et Paquelin, (2023, p. 6), la présence est entendue comme un construit ou « co-construit temporelisé », résultant des interactions entre l'apprenant et son environnement, les affordances et signes perçus (Gibson, 1979), que ces interactions se produisent de manière synchrone ou asynchrone, médiatisée ou non. Cette présence à l'autre « favoriserait la présence à soi » (p. 6), ce qui implique que la présence ne se conçoit pas uniquement en termes de dualité présence/absence mais comme une présence au monde en lien avec les perceptions et l'action du sujet, comme « une présence intentionnelle qui participe de l'autodétermination de l'apprenant » (p. 6). La présence « assurerait une fonction agentive, un pouvoir d'action, que traduirait l'énaction du sujet » (Peraya & Paquelin, 2023, p. 7). Pour Jézégou (2022), les deux concepts d'agentivité et d'affordance sont constitutifs du modèle théorique de la présence sociale en e-formation. L'auteure identifie trois dimensions qui constituent cette présence sociale (2019, 2022) : la présence socio-cognitive, la présence socio-affective et la présence pédagogique. Bien que relevant des formations en ligne, ce cadre semble adapté à notre étude pour éclairer le sentiment de présence, à la fois dans l'environnement institutionnel du dispositif (dont une partie s'est tenue à distance via les artefacts socio-numériques de communication), et dans le « *Wild* ». La présence est également entendue en termes de dynamique, faite de ruptures/discontinuités spatiales et temporelles de la présence-absence ainsi que des rythmes.

Il s'agit « d'interroger les rythmes de présence et les acteurs ou objets qui participent à ce rythme qui soutient la permanence de l'engagement étudiant » (Peraya & Paquelin, 2023, p. 8). La présence apparaît ainsi comme résultant d'une « dynamique relationnelle », fruit de « mises en relations, d'interactions multiples et d'échanges variés » [...] (Jézégou, 2022, p. 17), « vivante », soumise à variations, et qui dépend « du travail des personnes en relation pour faire vivre cette dynamique à la fois collectivement et individuellement » (Jézégou, 2022, p. 17) et donc de la présence à soi et aux autres.

#### 3.2. *Développement langagier et construction du « territoire de l'apprendre » comme systèmes dynamiques complexes.*

Le développement langagier s'inscrit aussi dans une approche dynamique et interactionnelle. Il est compris comme un processus émergent, issu des interactions entre l'individu et son environnement, la langue se modifiant par l'usage (Ellis, 2019). L'apprentissage des langues s'ancre ainsi dans la théorie des systèmes dynamiques complexes (Larsen-Freeman, 2021) qui appréhende l'apprentissage d'une L2 dans une approche systémique, écologique et holistique, comme le fruit de l'agentivité de l'individu et des interactions entre les différents éléments qui constituent le système, dans notre cas, le dispositif d'apprentissage de l'anglais. Le système varie dans le temps et selon les contextes, de manière non linéaire ou prédictible, ce qui signifie que ce qui va soutenir la perception de la présence dans le dispositif ne peut être anticipé. La présence ne peut être envisagée uniquement dans le cadre de dispositifs de formation pédagogiquement structurés « caractérisés par une relative certitude et prévisibilité » (Peraya & Paquelin, 2023, p. 6) et doit prendre en compte les usages et apprentissages qui peuvent se produire dans l'écologie personnelle des apprenants (Thorne et al., 2021) afin d'éclairer les diverses formes de présence, institutionnelles ou non, susceptibles de déclencher et soutenir l'apprentissage de la L2.

Pour Peraya et Paquelin (2023), il s'agit d'appréhender la présence du « territoire de l'apprendre » défini comme « un ensemble pluriel d'espaces physiques et numériques délimités par les frontières sur lesquelles les apprenants et enseignants ont une emprise et au sein desquels s'ancrent les activités d'enseignement et d'apprentissage de manière formelle et informelle » (p. 6). Du fait de la disponibilité des ressources (humaines et

non-humaines), les affordances perçues et les choix qu'ils opèrent (Benson, 2021), les apprenants dessinent leur « territoire de l'apprendre » par l'énaction.

On rejoint ici le concept d'« apprenance », défini comme « un ensemble durable de dispositions favorables à apprendre dans toutes les situations : formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Carré, 2020, p. 16), qui permet de comprendre la dynamique relationnelle et la présence sous l'angle de la « rencontre » entre des facteurs endogènes ou dispositionnels, des facteurs exogènes ou contextuels, et des facteurs éactifs liés aux pratiques en situation du « sujet social apprenant ». Pour Carré (2020), les facteurs endogènes correspondent à des « éléments déjà-là » pré-comportementaux, les facteurs exogènes sont liés à l'environnement et c'est la rencontre entre les facteurs endogènes et exogènes qui déclenche l'énaction soit les pratiques. C'est à la jonction de ces trois facteurs que peuvent se développer des dispositions à « apprendre en toutes circonstances » (Carré, 2020, p. 16) ou l'apprenance.

Nous nous appuyons sur ce cadre conceptuel afin d'explorer la dynamique à l'œuvre dans le dispositif – au prisme des interactions – comme potentiel soutien à des formes multiples de présence.

## 4. Méthodologie

### 4.1. Questions de recherche

Les questions posées sont :

- Dans quelle mesure l'articulation de l'institutionnel et du « Wild » permet-elle d'étendre les formes de présence et lesquelles ?
- Dans quelle mesure les formes de présence qui émergent à la jonction de facteurs endogènes exogènes et éactifs favorisent-elles le développement de dispositions apprenantes et du « territoire de l'apprendre » ?
- Quels facteurs soutiennent potentiellement le sentiment de présence après la fin de la formation ?

### 4.2. Une étude longitudinale en quatre phases

Nous avons conduit une étude longitudinale en quatre phases afin d'appréhender la dynamique interactionnelle et ses effets dans le temps et dans l'espace, sous l'angle des interactions, comme l'illustre la figure 3. L'étude concerne un groupe de 11 apprenants adultes professionnels, inscrits en cours du soir au Cnam qui doivent valider une unité d'enseignement en anglais pour obtenir leur diplôme. Ils sont regroupés selon leur niveau en anglais et non par discipline, les profils des apprenants sont donc variés. L'étude s'est déroulée pendant les 15 semaines de formation, entre le mois de septembre 2021 pour les phases une, deux et trois, et le mois de juillet 2022 pour la phase quatre.

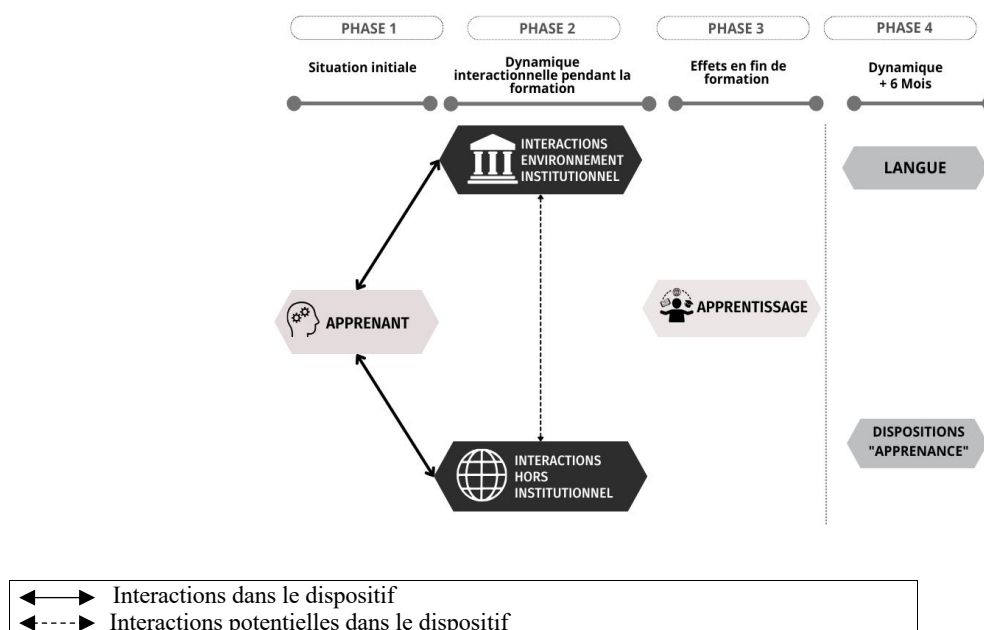
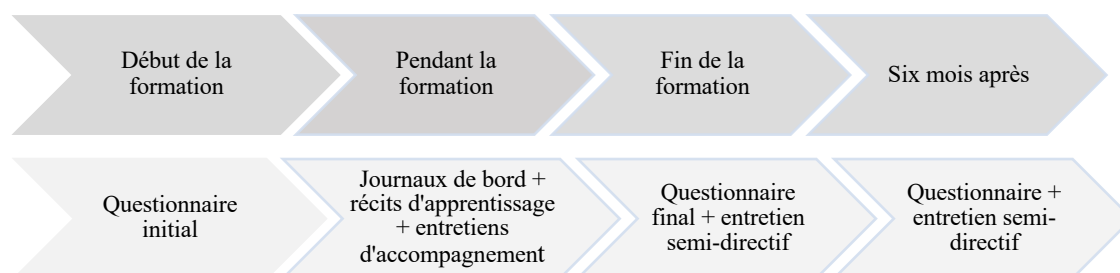


Figure 3. Étapes de l'étude longitudinale en quatre phases

Les données ont été recueillies selon la chronologie résumée dans la figure 4. Nous avons procédé à une analyse de contenu (Bardin, 2013) et adopté une approche à la fois individuelle et collective (N=11), ainsi qu'une méthodologie qualitative et quantitative (occurrences codées). Les données ont été recueillies sur la base de questionnaires (remplis au début, à la fin de la formation, puis six mois après), de sept récits d'apprentissage de l'anglais et de sept journaux de bord par apprenant ainsi que deux entretiens d'accompagnement qui ont été enregistrés puis retranscrits, enfin, deux entretiens semi-directifs ont été conduits en ligne, l'un en fin de formation puis l'autre six mois après. Les données ont ensuite été codées et analysées à l'aide du logiciel MAXQDA (2022). Les effets en termes de présence ressentie et du développement des dispositions apprenantes ont été étudiés sur la base de la totalité des données récoltées lors des différentes phases. Les effets sur la L2 ont également été explorés mais ne ils ne seront pas développés dans le cadre de cet article.



**Figure 4.** Chronologie du recueil des données

### 4.3. Le codage

Le codage reflète notre démarche (figure 1 représentant le dispositif) : il y a une arène interactionnelle institutionnelle qui prévoit des modalités d'interactions et de présence prédéfinies entre les apprenants, et entre les apprenants et l'enseignante. Cet environnement institutionnel est ouvert sur le « *wild* » pour lequel il n'est pas possible d'anticiper les interactions et formes de présence qui vont émerger, car cela dépendra de chaque individu, de son contexte et de ses possibilités, selon une temporalité qui n'est pas prévisible. C'est en ce sens que le codage a été formalisé.

Le codage a été établi pour identifier la dynamique interactionnelle et son évolution dans le temps, ce qui a permis d'identifier des interactions significatives soutenant la dynamique, révélant des formes de présence hors de l'environnement institutionnel. Il a été établi sur la base des questions de recherche pour situer les interactions dans l'espace et le temps, les objets et les critères d'apprenance. Une première lecture flottante a permis d'affiner les critères de codage. Ce codage a ensuite été testé dans le cadre d'une étude pilote sur trois cas. Nous avons ensuite procédé à des ajustements sur la base de cette étude, puis nous avons testé le nouveau codage sur ces mêmes cas et comparé les résultats.

En termes de temporalité identifiée, le codage suit les trois phases suivantes : dynamique interactionnelle en début de formation (DF), pendant la formation (PF) et en fin de formation (FF). A cela s'ajoute un recueil séquencé des journaux de bord et récits d'apprentissage qui sont recueillis une semaine sur deux et analysés sur une base hebdomadaire.

La dynamique est également étudiée en rapport à l'espace : les interactions dans l'environnement institutionnel codées IN et celles dans le « *Wild* » codées OUT.

Dans chacun des espaces nous identifions la nature des interactions selon qu'il s'agit d'interactions humaines (INT\_RH) ou autres, objets numériques ou non (INT-A).

L'agentivité des apprenants a été étudiée selon que les ressources utilisées ou les actions en L2 avaient été suggérées (SUG) ou à l'initiative de l'apprenant (INIT). Par exemple, si un apprenant a interagi avec une ressource numérique issue du « *Wild* » suggérée par un autre apprenant de la formation elle sera codée : INT\_RA\_OUT\_SUG\_RH\_IN

Les dispositions apprenantes ont été codées comme suit : facteurs endogènes (ENDO), exogènes (EXO) et énaactifs (ENA). Nous avons ensuite détaillé ces grandes catégories avec un grain plus fin, comme les facteurs biographiques identifiés en début de formation qui ont été codés : ENDO\_BIO\_DF

Les effets perçus des interactions par les apprenants ont été codés comme suit : EFF\_PERC. Par exemple : les effets perçus d'interactions avec les ressources humaines dans l'environnement institutionnel pendant la formation seront codés : EFF\_PERC\_INT\_RH\_IN\_PF.

Ces enchâssements de codes s'expliquent par le fait que les interactions constituent des unités relationnelles (Hiver & Al.Hoorie, 2019, p. 22) qui ont une source, une direction, qui sont situées et qui impliquent plusieurs éléments.

Ce codage permet ainsi de répertorier le nombre, la source, la nature et la situation des interactions. Les effets perçus ont permis d'identifier les interactions signifiantes, à partir desquelles une analyse plus approfondie a été menée en étudiant le contenu des récits et autres données qualitatives, ce qui a fait apparaître des formes de présence soutenant la dynamique agentive des apprenants.

Nous présenterons ici trois des cas étudiés dans le cadre de notre recherche, qui, par résonance, permettent d'illustrer des formes de présence dans le dispositif proposé. Les deux premiers cas montrent comment les diverses formes de présence dans le dispositif ont favorisé le développement d'une présence à soi et au monde pendant et au-delà de la formation, le troisième cas illustre les facteurs limitants dans le maintien du sentiment de présence pendant et après la fin de la formation.

## 5. Illustration de formes de présence multiples : trois études de cas

### 5.1. Cas 1 Suzanne 2 : agentivité et formes de présence choisies

#### 5.1.1. Le « déjà-là » en début de formation

Le questionnaire initial et le premier récit d'apprentissage ont mis en lumière le « déjà-là » dispositionnel (Carré, 2020) de Suzanne en début de formation. En effet, les données recueillies indiquent que Suzanne apprécie beaucoup les langues étrangères qu'elle a étudiées et pratiquées dans des contextes institutionnels, professionnels ou personnels. Elle est bilingue en français et portugais. Elle parle également l'espagnol et l'anglais. Elle aime communiquer en langues étrangères et fait preuve d'agentivité individuelle en se saisissant des occasions qui se présentent à elle pour parler en L2 dans sa vie personnelle ou bien dans son cadre professionnel. Elle a travaillé dans des entreprises internationales et a suivi et animé plusieurs formations en anglais pendant une dizaine d'années. Elle est proactive pour se former afin, selon elle, de ne pas perdre son niveau d'anglais. Les données font également apparaître qu'elle associe l'apprentissage aux interactions sociales : en effet, elle indique que le mode d'apprentissage qu'elle a préféré et qui lui a semblé le plus efficace était « l'immersion et l'obligation de communiquer en anglais » (questionnaire initial). Aussi, lorsqu'elle n'a pas la possibilité de se former en anglais, elle met en place une routine « pour ne pas oublier la langue » (questionnaire initial) et garder un contact régulier avec l'anglais par la pratique. Elle regarde par exemple des films en version originale, communique en anglais par visioconférence avec ses amis étrangers ou encore lit l'actualité en anglais sur l'application CNN. Néanmoins, ces pratiques individuelles ne semblent pas générer chez elle un sentiment de présence suffisant et elle évoque le besoin de relations sociales pour maintenir son engagement : « mon but était de maintenir mon niveau d'anglais professionnel et de le faire progresser. Mais je n'avais pas suffisamment de volonté pour le faire seule. Il fallait que je me motive en intégrant une classe de cours avec des interactions avec des élèves et surtout d'affronter le regard des autres quand je parle [...] » (récit d'apprentissage semaine 1). En début de formation, elle précise qu'elle souhaite améliorer l'expression orale en anglais général car elle considère qu'elle maîtrise suffisamment l'anglais professionnel.

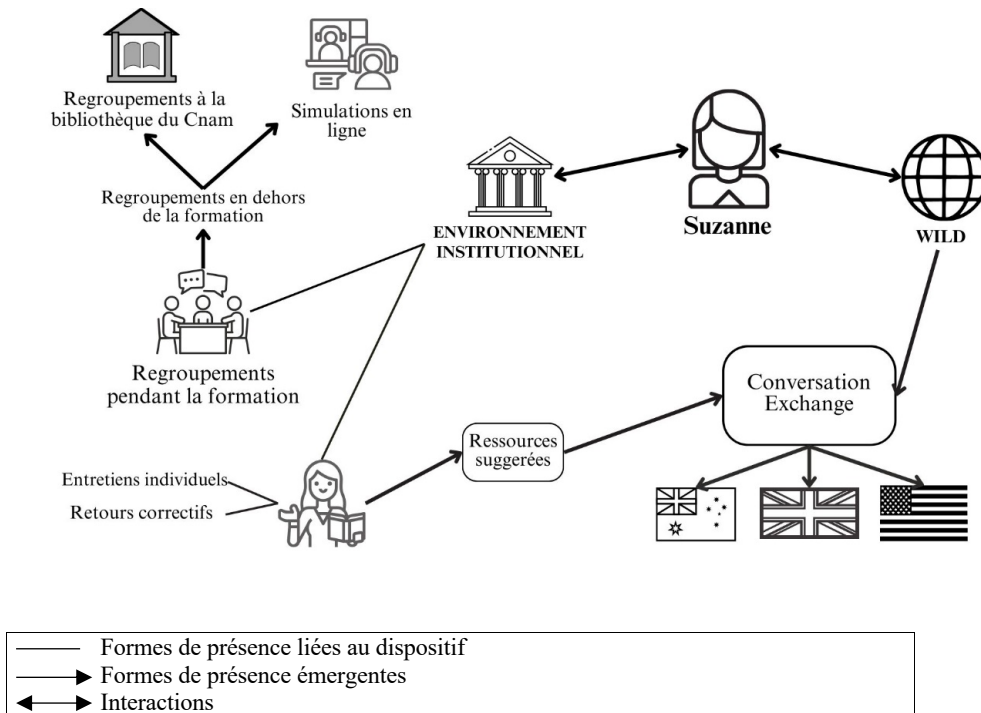
#### 5.1.2. Formes de présence multiples dans l'institutionnel et le « Wild »

Durant la formation, Suzanne interagit à la fois dans l'environnement institutionnel et dans le « Wild » comme résumé dans la figure 5.

Elle assiste aux regroupements synchrones en présentiel et en ligne dans le cadre de la formation. Nous pouvons voir émerger l'expression de l'agentivité collective et réciproque (Jézégou, 2022) entre Suzanne et deux autres apprenantes du groupe. D'une part, les trois apprenantes décident de se réunir à la bibliothèque du Cnam, en dehors des moments de formation, dans le but de prolonger les échanges en anglais, élargissant ainsi la présence en dehors de l'environnement institutionnel. D'autre part, Suzanne décide de s'entraîner avec une des trois apprenantes à l'entretien d'embauche en anglais via *Teams*, « Je me suis préparée en allant sur un site conseillé par [l'enseignante] ».

---

<sup>2</sup>Afin de préserver l'anonymat, les prénoms ont été modifiés.



**Figure 5.** *Formes de présence dans le dispositif pendant la formation*

Nous voyons ici comment le cadre institutionnel a favorisé l'émergence d'une communauté d'apprentissage spontanée, entre ces trois apprenantes en dehors de la formation, élargissant ainsi le système relationnel par la création d'autres modalités de la présence en dehors de la formation. Cela illustre comment « la mise en synergie des agentivités personnelles des apprenants – et donc de leurs conduites respectives » (Jézégou, 2019, p. 205) a contribué à l'expression de l'agentivité collective et réciproque des apprenantes concernées.

Pour Suzanne, le sentiment de présence pendant la formation tient également de la relation individuelle avec l'enseignante et de la dynamique agentive de l'apprenante. En effet, l'enseignante propose des retours correctifs sur la langue et suite à ces retours, Suzanne prend des initiatives pour corriger ses productions et effectuer des recherches afin de trouver les explications qui lui manquent. Lors de l'entretien d'accompagnement en semaine 5, elle indique qu'elle a fait des recherches sur un site pour corriger les problèmes de ponctuation qui avaient été relevés par l'enseignante : « J'ai revu la ponctuation, donc je suis allée sur un site qui m'a expliqué comment, comment on disait les ponctuations et sur un autre site qui disait vraiment comment les Anglais devaient utiliser la ponctuation, et ça m'a permis de revoir ça et j'avais complètement oublié ». Par cette démarche, Suzanne prend l'initiative et cherche par elle-même des réponses. En ce sens, la présence de l'enseignante dans l'environnement institutionnel, en soutenant l'agentivité de l'apprenante, génère la présence à soi qui se manifeste ici dans le « Wild ». Cela maintient une présence à la langue et par la langue car Suzanne effectue des recherches en anglais pour améliorer sa production, maintenant ainsi un contact avec l'anglais par l'énonciation en dehors de la sphère institutionnelle mais qui est généré par les interactions avec l'enseignante. De même, l'enseignante suggère à Suzanne, qui a exprimé le besoin de communiquer en anglais de manière informelle, d'utiliser un site nommé « *Conversation Exchange* » qui met en relation des locuteurs natifs permettant d'étendre la présence en dehors de la formation via un artefact socio-numérique de communication (Jézégou, 2022). Suzanne s'empare de cette possibilité et rentre en contact avec un correspondant américain avec lequel elle organise les échanges. Ils co-régulent, et co-organisent les échanges : « Avec [mon correspondant] de Seattle, nous avons décidé de couper l'heure en deux, la première demi-heure en Anglais et la deuxième en Français. Nous notons chacun de notre côté les erreurs et nous les envoyons via Skype » (récit d'apprentissage semaine 7). Ils font ainsi preuve d'agentivité réciproque, ce qui va se reproduire dans les autres relations que Suzanne va nouer avec des correspondants étrangers. En effet, elle prend contact avec deux autres anglophones, une Australienne et une Anglaise afin de varier les accents. Elle correspond ainsi avec trois anglophones différents à raison d'une fois par semaine avec chacun, augmentant sensiblement ses échanges en L2 en dehors de la formation. Ces échanges soutiennent le sentiment de présence dans le « Wild » tout en permettant de faire des liens avec l'environnement institutionnel : « Lors des « *Conversations Exchange* », nous faisons des exercices de prononciation en Anglais avec ma correspondante anglaise. Je suis allée à plusieurs reprises sur le site préconisé par [l'enseignante] sur la

prononciation » (récit d'apprentissage semaine 11)<sup>3</sup>. En ce sens, les formes de présence dans les différents environnements dans lesquels Suzanne interagit en L2 se répondent et se complètent. En effet, des besoins émergent des échanges avec les correspondants, comme celui d'améliorer la prononciation, et la présence de l'enseignante dans le cadre institutionnel permet d'y répondre et ainsi de soutenir les échanges dans le « *Wild* » et réciproquement car, comme nous le voyons ici, la présence dans l'environnement institutionnel peut ouvrir à d'autres formes de présence en dehors. Se développe ainsi, de par les formes de présence multiples, une continuité entre l'environnement institutionnel et le « *Wild* », ce qui alimente à son tour le sentiment dynamique de présence à soi et au monde. Suzanne apprécie particulièrement ces échanges qui répondent au « déjà-là » dispositionnel évoqué en début de formation, ce qui explique le sentiment de présence issu de la rencontre entre ses dispositions, l'affordance perçue et l'énaction. Elle souligne d'ailleurs la dimension socio-affective du lien avec une de ses correspondantes, ce qui participe au sentiment de présence et au plaisir d'apprendre « [...] j'ai hâte d'avoir une conversation avec [la correspondante anglaise] et j'attends le mercredi avec hâte et elle parle de tous les sujets et elle est juste formidable. Et ça marche, maintenant aujourd'hui, j'aime, j'apprends avec plaisir. » (entretien semi-directif de fin de formation). La formation a également modifié l'épistémologie personnelle de l'apprenante : « Je ne pensais pas au début que la méthode de [l'enseignante] fonctionnerait. Ce dont j'avais besoin c'était de l'esprit de groupe, de la motivation d'un groupe et d'un cours, et finalement, l'autonomie, la réalisation d'un projet, le suivi des travaux ont été plus bénéfique que tout. [L'enseignante] nous a donné les méthodes pour continuer à apprendre l'anglais par nous même et surtout elle m'a donné la motivation qui me manquait. Je me suis inscrite sur ses conseils à Conversation Exchange et cela a changé ma façon d'appréhender l'anglais » (récit d'apprentissage semaine 15). La perception de la présence par Suzanne change de nature et s'élargit. En début de formation, elle envisageait la présence principalement sous l'angle de la co-présence sociale et à la fin de la formation, elle envisage la présence également comme une présence à soi et au monde (Peraya & Paquelin, 2023) qui a été favorisée par l'expérimentation *accompagnée* par l'enseignante et les pairs de la présence à soi ainsi que par le rapprochement entre l'institutionnel, ses dispositions et les possibilités du « *Wild* », soit le triptyque, endogène, exogène et éactif de l'apprenance. Suzanne souligne aussi l'importance de la présence pédagogique dans l'environnement institutionnel, faisant écho à l'alliance pédagogique (Bois, 2023) qui se noue avec l'enseignante dans la co-construction « du territoire de l'apprendre » : « Le professeur s'est adapté à mes besoins. J'ai une multitude d'outils pour progresser et surtout j'ai sauté le pas d'avoir des conversations sur le net en anglais en dehors du cadre professionnel » (entretien semi-directif de fin de formation). Cette expérience lui a permis de faire évoluer son sentiment d'efficacité personnelle qui a son tour est susceptible de favoriser son agentivité et le sentiment de présence par l'énaction dans le temps. Pour Suzanne, le sentiment de présence est lié à l'articulation entre l'environnement institutionnel et le « *Wild* ». En effet, à la fin de la formation elle considère que l'ensemble des échanges, qu'ils se soient déroulés dans le cadre institutionnel ou bien en dehors ont été « très important » pour son apprentissage (questionnaire final).

La dynamique interactionnelle en L2 a été étudiée à nouveau six mois après la fin de la formation afin d'observer dans quelle mesure la dynamique s'est maintenue et si des manifestations de l'apprenance sont encore visibles.

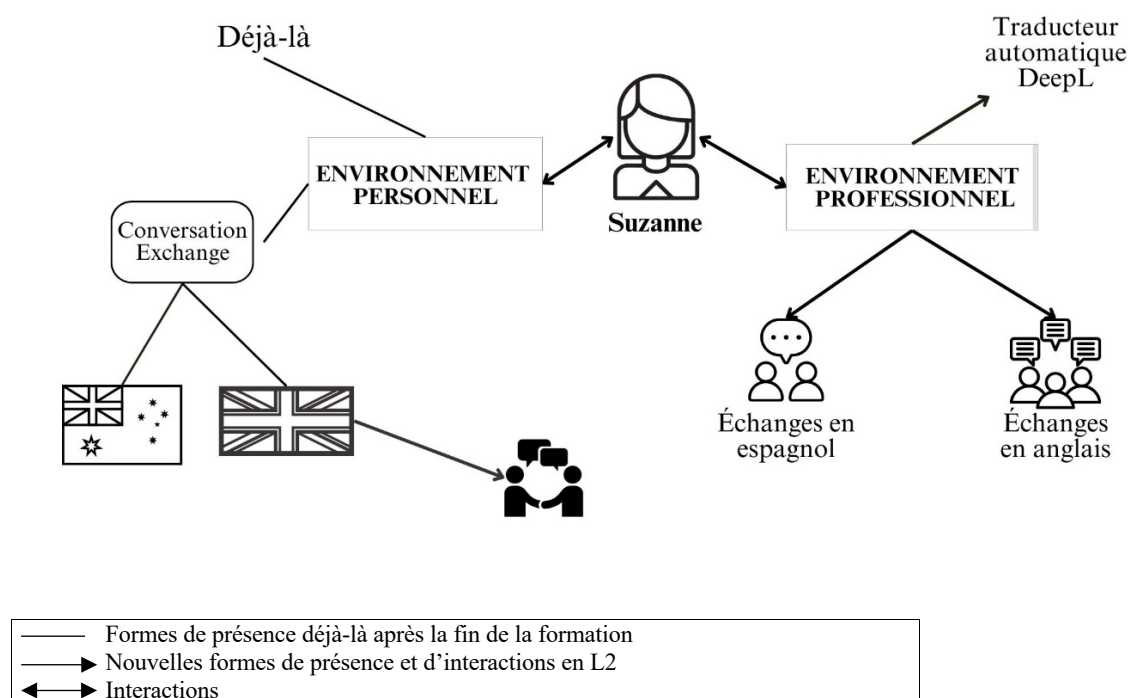
### 5.1.3. Formes de présence six mois après

Six mois après la fin de la formation, Suzanne a pris un nouveau poste et elle a moins de temps à consacrer à la pratique de l'anglais, notamment avec son correspondant américain quelle « a perdu » (entretien semi-directif six mois après la fin de la formation) du fait du décalage horaire. Néanmoins, comme le montre la figure 6, elle maintient ses échanges avec deux de ses correspondants et cela participe au maintien du sentiment de présence et du sentiment d'efficacité personnelle en anglais, qui à leur tour maintiennent sa motivation pour continuer les échanges : « ce qui me rassure c'est que j'ai toujours mon anglais, j'ai dit voilà, il est toujours fluide. En fait, il est là, il est présent » (entretien semi-directif six mois après la fin de la formation). Ainsi, le développement ou maintien du niveau de langue tel que perçu par l'apprenante participe au sentiment de présence à la langue, qui est à la fois le résultat de l'énaction et le moteur pour générer de la présence pour pratiquer l'anglais. De même, la présence avec sa correspondante anglaise, qui était jusqu'alors médiatisée, change de nature en devenant une présence physique, car sa correspondante est venue lui rendre visite pendant une semaine en France. À cette occasion, la présence devient co-présence physique. L'expression de l'agentivité réciproque qui s'était mise en place pendant et par la formation, a été internalisée et s'est prolongée dans le temps et dans l'écologie personnelle de l'apprenante : « c'était assez amusant puisque du coup j'avais l'impression d'être avec un professeur d'anglais [...] comme elle avait des problématiques en français, moi je pouvais les résoudre et moi, j'ai des problématiques d'anglais, elle pouvait me les résoudre » (entretien semi-directif six mois après la fin de la formation). Par ailleurs, Suzanne a également généré de nouvelles formes de présence dans son environnement professionnel. Ainsi, elle échange en anglais et en espagnol de manière informelle avec des collègues « j'ai toujours besoin de me rassurer.

<sup>3</sup> Les extraits des journaux de bord et des récits d'apprentissage sont cités dans leur version originale

Quand je discute avec les personnes et les conversations, elles me disent non, non, tout va bien » (entretien semi-directif six mois après la fin de la formation). Elle évoque le besoin de la présence pour se rassurer sur son niveau d'anglais, c'est la raison pour laquelle elle indique que la formation institutionnelle et notamment les échanges avec l'enseignante lui manquent. Ces facteurs endogènes associés à l'expression de l'agentivité individuelle, peuvent expliquer pourquoi Suzanne maintient et génère de nouvelles formes de présence après la formation. Elle maintient une continuité dans sa trajectoire de pratique de l'anglais, reprenant des pratiques « déjà-là » et utilisant des ressources découvertes pendant la formation, comme le traducteur automatique DeepL qu'elle utilise cette fois dans son contexte professionnel. Nous pouvons donc constater que six mois après la fin de la formation, la présence institutionnelle a disparu mais la présence s'est maintenue parfois sous des formes différentes, du fait du déjà-là, des relations et des pratiques qui ont été internalisées. De nouvelles formes de présence ont émergé de par l'agentivité individuelle de Suzanne et sa perception d'affordances nouvelles.

Le cas de Suzanne illustre ainsi les différentes formes de présence qui peuvent émerger dans la sphère institutionnelle et dans le « Wild » et qui sont à la fois le produit et le moteur de la dynamique agentive, qu'elle soit individuelle, réciproque ou collective. Son cas met également en lumière comment le dispositif à la jonction de l'institutionnel et du « Wild » a permis à Suzanne de développer la présence à soi et au monde, notamment en faisant évoluer ses dispositions apprenantes en modifiant son épistémologie personnelle et son sentiment d'efficacité personnelle « le côté moteur, vraiment le plus de la formation, d'avoir confiance et d'avoir été poussée et d'aller et d'aller de l'avant » (entretien six mois après la fin de la formation), ce qui a ensuite soutenu l'émergence d'autres formes de présence une fois la formation terminée.



**Figure 6.** Formes de présence six mois après la fin de la formation

## 5.2. Cas 2. Hervé : Formes de présence dans l'écologie personnelle

### 5.2.1. Le « déjà-là » en début de formation

Hervé est un homme entre 40 et 50 ans. Il apprécie beaucoup la culture anglo-saxonne. Il a de la famille en Grande-Bretagne et il a pratiqué l'anglais dans le cadre professionnel lors de missions à l'étranger. Il lit régulièrement la presse en anglais ou encore des romans et regarde des films en version originale sous-titrés. Il aspire à travailler dans une société internationale à moyen terme. Pour apprendre, il préfère avoir des enseignants anglophones, pratiquer l'anglais oralement avec des locuteurs natifs, bien qu'il soit habitué à des dispositifs de formation hétérostructurés. Il est à noter qu'il est entré tardivement en formation. Il n'a donc pas bénéficié de la présentation du dispositif et donc des étapes initiales de l'établissement de l'alliance pédagogique, ce qui induit une distance pédagogique qui le déstabilise un peu au départ. Rétrospectivement, il considère que la présence qu'il a ressentie au travers des entretiens lui a permis de nouer l'alliance pédagogique avec l'enseignante : « Moi, je

suis arrivé en cours plus tard et c'est vrai que les premières étapes sont vraiment importantes. C'est là que le professeur vous emmène dans cette façon de travailler, et si vous manquez ces premières étapes, c'est difficile au début de comprendre quel est l'intérêt en fait. Donc, à un moment donné, c'était vraiment pas mal que l'on ait des entretiens individuels et j'ai pu vraiment poser toutes les questions que je voulais au professeur qui m'a dit voilà ce que j'attends de vous par rapport à ça » (entretien semi-directif de fin de formation). La formation implique également pour les apprenants de choisir une tâche ou projet personnel, en fonction des besoins identifiés par eux-mêmes. Hervé n'a tout d'abord pas de projet clair et il choisit de résumer un livre en anglais. À la suite d'un échange avec Suzanne lors d'un regroupement, il décide de changer de projet et d'écrire son CV en anglais ce qui va déclencher une dynamique interactionnelle qui va dessiner un réseau de présences.

### 5.2.2. La présence : un système relationnel dynamique et complexe

Ce projet va servir de catalyseur de présences dans le sens où, pour réaliser la tâche qu'il a choisie, Hervé expérimente différentes formes de présence, que ce soit avec lui-même et avec les autres, et ce, dans l'environnement institutionnel et dans le « Wild » comme résumé dans la figure 7.

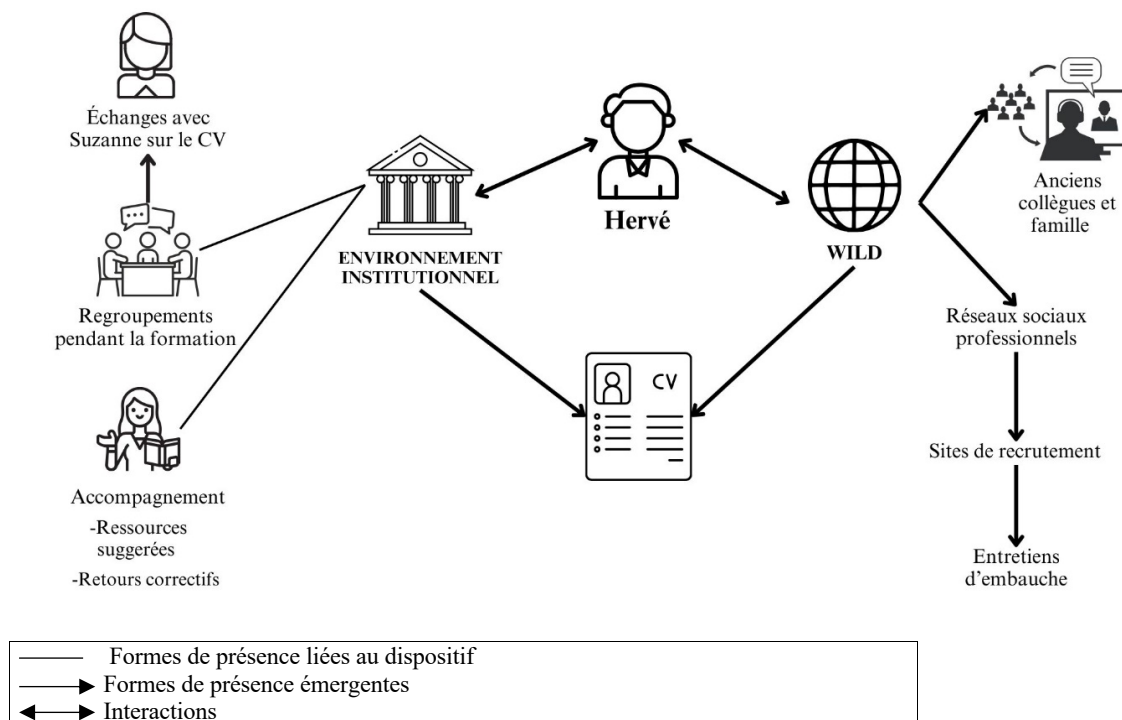


Figure 7. Formes de présence dans le dispositif pendant la formation

Il va donc chercher des modèles de CV en anglais, en ligne ou sur les réseaux sociaux professionnels comme *LinkedIn*, puis il va utiliser un outil de traduction automatique pour traduire des éléments de son CV. Il soumet ensuite son CV à l'enseignante, à plusieurs reprises, qui lui fournit un retour correctif, ce qui va conduire Hervé à corriger la langue à partir de ressources déjà-là, comme un livre de grammaire qu'il possède déjà, des sites de grammaire en ligne suggérés par l'enseignante et des ressources institutionnelles sur Moodle. Comme le montre le tableau 1 ci-dessous, l'accompagnement produit des effets à la fois sur la langue et sur l'agentivité.

Productions du CV	Production 1	Production 2	Production 3
Nombre d'erreurs en anglais dans le CV	23	11	6
Nombre d'actions correctives entreprises	5	14	6

Tableau 1. Évolution du nombre d'erreurs dans les productions écrites et actions correctives

Nous relevons 23 erreurs dans la production 1 du CV et cinq actions correctives entreprises pour les corriger. Nous constatons dans la deuxième production une nette baisse du nombre d'erreurs qui est concomitante avec une

augmentation des actions correctives. Enfin, nous observons un rapprochement des courbes dans la troisième production : la plupart des erreurs initiales ont été corrigées, l'apprenant n'a quasiment plus besoin de corriger son CV.

Les interactions avec ses pairs et notamment avec Suzanne, vont aussi lui permettre de recueillir des conseils et d'ajuster la forme du CV : « *Je change d'objectif à la suite d'une conversation avec d'autres étudiants du CNAM, je vais faire mon CV* » (récit d'apprentissage semaines 4 à 5). En ce sens, avoir une « présence à la langue » avec un usage conscient de l'anglais, dirigé vers un but, peut être porteur d'énaction et de présence à soi et aux autres, par l'usage de la L2. Par ailleurs, il réactive des relations ou « présences déjà-là », pour avoir des conseils pour son CV. En effet, il recontacte d'anciens collègues anglophones pour obtenir des informations techniques : « *Sur un problème professionnel « des mats d'éclairage » je me permets de contacter un ancien collègue à Londres qui me transmet un de ses contacts* » (récit d'apprentissage semaines 6-7) et il demande conseil à sa famille qui vit en Angleterre, sur la forme du CV telle qu'attendue en Grande-Bretagne : « *Ensuite, moi j'ai aussi la chance peut être d'avoir une partie de ma famille qui est anglophone ou anglaise, et donc j'ai pu, sur certaines choses en fait, non pas les tester parce que ce n'était pas l'exercice mais leur demander un avis. En fait par rapport à mon CV par exemple, ils ont pu me dire, il faut le raccourcir, retirer des expériences, « Ils [la famille] ont pu me dire il faut le raccourcir, retirer des expériences, sans me corriger puisque ce n'était pas l'intérêt de l'exercice, parce ce que je peux corriger moi-même de pouvoir pratiquer avec eux l'anglais et se poser des questions par rapport à de l'anglais professionnel et pas un anglais du quotidien.* » (entretien semi-directif de fin de formation). Cela souligne la nature dynamique de la présence, qui change de nature en fonction du contexte et des besoins. Par ailleurs, l'ancrage de ce projet (qui a été initié dans le cadre institutionnel) dans l'écologie personnelle d'Hervé, soutient et renforce l'agentivité et le sentiment de présence qui va au-delà de la formation. « *D'un exercice je découvre des nouvelles opportunités professionnelles* » (journal de bord, semaine 13 à 15). Cela engendre une dynamique dans le sens où ses actions induisent de nouvelles interactions et relations avec autrui et avec lui-même : « *Donc voilà, j'ai pu postuler à des postes aux Etats-Unis et en Angleterre et essayer de valider ces CV fonctionnaient ou pas* » (entretien semi-directif de fin de formation). Il décide de proposer son CV sur des sites de recrutement, cela débouche sur deux entretiens d'embauche auxquels il décide de participer : « *je teste mon CV, c'est à dire que je réponds à des annonces, même si je ne suis pas intéressé. Et je regarde la réaction. C'est-à-dire si [un potentiel employeur] par exemple me rappelle pour me poser des questions. Déjà, je teste mon anglais avec eux pour que soit bien clair, je vais essayer de comprendre ce qu'ils ont apprécié sur mon CV et ce qu'ils n'ont pas apprécié. Et ça me permet aussi d'avancer en fait* » (entretien d'accompagnement 2). Nous voyons ici comment l'identification du but qui a été initié par la présence en formation et les échanges avec les pairs et l'enseignante, a généré une dynamique interactionnelle et agentive qui s'amplifie au fil de la formation. Cette dynamique ouvre d'autres formes de présence : d'abord une présence à soi du fait de la dynamique agentive, mais aussi au monde en testant son CV auprès de professionnels.

On note ici que la « rencontre » (Carré, 2020), soutenue par le dispositif, entre les dispositions d'Hervé, son environnement et l'énaction, favorise ici la présence à soi et au monde. Hervé perçoit l'enseignante comme une ressource pour la correction de l'anglais du fait des retours correctifs réguliers, favorisant ainsi la présence à la langue : « *ce qui est intéressant avec le professeur c'est qu'elle m'a challengé régulièrement* ». Elle est également perçue comme accompagnant les perceptions d'affordance et l'énaction : « *elle est le médium par rapport à ces outils* » (entretien semi-directif fin de formation). Les récits d'apprentissage et journaux de bord sont aussi considérés comme structurants « *Alors que ce n'était pas évident parce qu'au début je me posais la question quel est l'intérêt de ce récit d'apprentissage [...] J'étais un peu réticent par rapport à ça [...] mais après, ça permet vraiment de dire bon, la prochaine étape c'est ça* » (entretien semi-directif fin de formation). La réflexion métacognitive constitue alors un lien entre les pratiques dans l'institutionnel et le « *Wild* », qui soutient aussi le sentiment de présence à soi et avec le dispositif, en dehors des moments de co-présence en formation. Pour Hervé, la présence est soutenue par des facteurs endogènes, comme la présence à soi, qui se développe tout au long de la formation, notamment dans sa dimension conative avec l'identification du but et l'orientation des conduites (Carré, 2020), le sentiment d'efficacité personnelle « *je peux corriger mes erreurs* », et la modification de l'épistémologie personnelle : « *J'avais l'habitude d'avoir quelque chose de très universitaire, de très pyramidal, alors que là, c'était plutôt activé* », « *ça m'a changé dans le sens où je me dis il faut, si j'apprends une langue, voir tous les outils possibles* » « *parce que ça permet de s'auto, s'auto former* » (entretien semi-directif fin de formation). Nous pouvons voir ici que la présence n'est pas nécessairement sociale car le contact et la présence avec la langue peut aussi passer par des artefacts numériques, comme le traducteur automatique DeepL, ou encore les séries en VO sous-titrées qu'Hervé utilise régulièrement. On note également que les échanges dans le cadre de la formation constituent une présence qui soutient l'énaction : « *l'envie d'aller chercher par soi-même des outils, soit par le professeur, mais aussi par les autres élèves. C'est ça qui était vraiment intéressant, c'est qu'on a partagé nos moteurs de recherche ou nos *tools*, pour améliorer notre apprentissage* » (entretien semi-directif de fin de formation).

En fin de formation, nous voyons se dessiner un « territoire de l'apprendre » qui prend la forme d'un système connecté d'interrelations (figure 6). Le système est dynamique dans le sens où il évolue, par l'énaction, en fonction

des besoins et des affordances perçues. La dynamique est sous-tendue par les dispositions de l'apprenant et soutenue par les formes de présence perçues dans la sphère institutionnelle et dans le « Wild ». Le système est également complexe, composé d'éléments de natures différentes et de formes de présence multiples qui se complètent, se transforment et évoluent dans le temps et l'espace, comme nous pouvons le constater six mois après la fin de la formation.

### 5.2.3. Formes de présence et dynamique relationnelle six mois après

L'analyse du questionnaire et de l'entretien semi-directif six mois après la fin de la formation fait apparaître des éléments de discontinuité et de continuité (figure 8). D'une part, le contexte a changé pour Hervé. La formation s'est arrêtée, il ne bénéficie donc plus de la présence disponible dans le cadre institutionnel, notamment celle de l'enseignante en tant que ressource langagière « c'est toujours en fait la rigueur, c'est à dire que vous me corrigiez sur des petites erreurs ou des erreurs de syntaxe ou des erreurs de mots [...] Donc ça, ça me manque » (entretien semi-directif six mois après la fin de la formation). Par ailleurs, il a également changé d'emploi et il travaille dans une entreprise ouverte sur l'international. Dans ce contexte, il pratique davantage l'anglais. Par exemple il est amené à lire des documents en anglais. De même, il se saisit de l'occasion d'échanger en anglais avec des étudiants américains, qui sont présents dans l'entreprise. Aussi, la fin du Covid lui a permis de recontacter « soit des amis à l'étranger, anglophones, soit de la famille anglophone éloignée, mais qu'[il n'avait] pas contactés depuis très longtemps » (entretien semi-directif six mois après la fin de la formation). Ainsi, les facteurs exogènes sont une source de discontinuité et de transformation de la perception de la présence six mois plus tard. Dans le même temps, on note une certaine continuité dans les pratiques et ressources internalisées avant et pendant la formation. Les pratiques et ressources déjà-là sont maintenues, il continue d'utiliser certains outils utilisés pendant la formation comme le traducteur automatique *DeepL*, que ce soit dans le cadre personnel ou le cadre professionnel. Il devient aussi prescripteur d'outils et de pratiques au sein de sa famille et auprès des étudiants américains qu'il côtoie dans son travail « je leur explique qu'il y a d'autres systèmes qu'ils peuvent aussi apprendre. Par ce que j'ai appris par Internet, qu'il y a d'autres moteurs de recherche que Google Translate pour traduire les choses » (entretien semi-directif six mois après la fin de la formation). Ainsi, la « présence à la langue » passe aussi par l'usage de ressources qui ont été expérimentées pendant la formation et qui restent disponibles après la fin de la formation. De même, la transformation des dispositions endogènes soutient la dynamique et la présence à soi, aux autres et à la langue après la formation. Au-delà de l'internalisation des ressources et des pratiques, Hervé indique qu'il peut s'auto-corriger : « Je fais plus attention aux erreurs que vous aviez relevées [pendant la formation] » (entretien semi-directif six mois après la fin de la formation), et qu'il a conservé un sentiment d'efficacité personnelle « Et bien une confiance en moi sur l'anglais », qui constituent d'autres ferments de présence à soi. Ces facteurs endogènes facilitent l'énaction pour maintenir la dynamique en L2 et créer de nouvelles opportunités d'interagir en anglais. Enfin, l'ancrage de la dynamique dans l'écologie personnelle d'Hervé pendant la formation, participe de la continuité et du sentiment de présence après la formation car suite à l'envoi de son CV, on lui a proposé un poste en Océanie, qu'il étudiait sérieusement au moment de l'entretien.

Pour Hervé, l'identification du but en lien avec ses dispositions, qui ont évolué au fil de la formation, et l'ancrage de son projet dans son écologie personnelle, ont contribué au sentiment de présence dans le temps. La présence de ses pairs et de l'enseignante a déclenché et soutenu la dynamique agentive, ce qui permis à Hervé de construire sa trajectoire d'apprentissage de manière dynamique à la jonction d'espaces et de formes de présence multiples, que ce soit la co-présence, la présence à soi, la présence au monde. Nous voyons aussi que la transformation de ses dispositions a permis de développer des dispositions apprenantes pour se saisir des affordances perçues pendant et après la formation, maintenant ainsi d'autres formes de présence du fait de sa capacité à percevoir, à se saisir ou à créer des opportunités de pratiquer l'anglais. Cela a été possible du fait des dispositions de l'apprenant et de l'alliance pédagogique qui a pu se nouer pendant la formation, mais ce n'est pas toujours le cas comme nous allons le voir avec le cas de Harri.

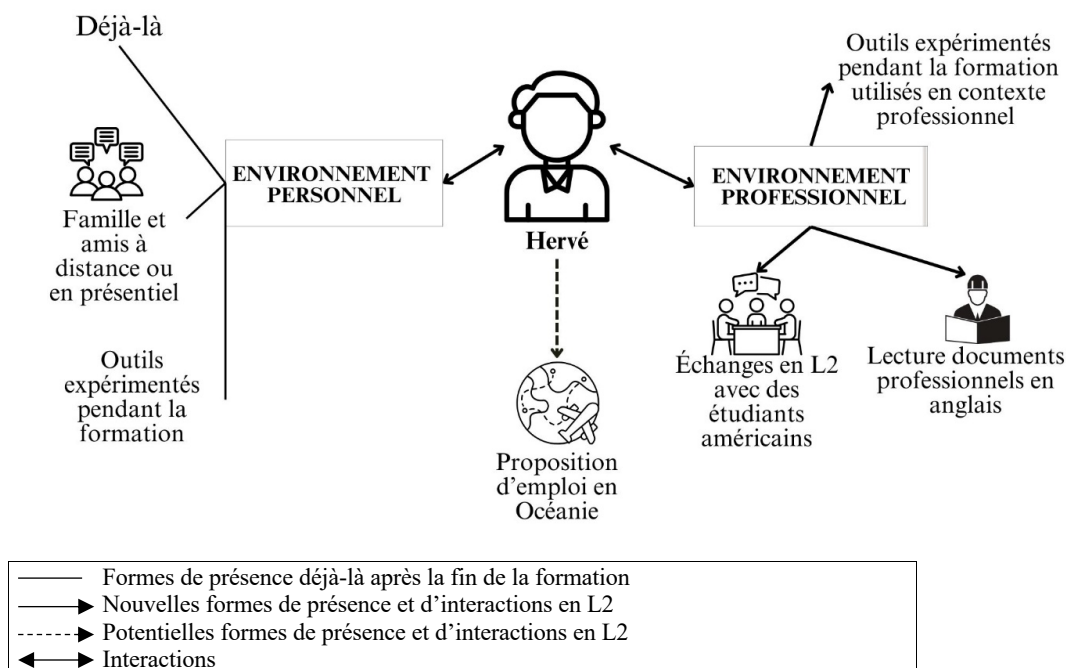


Figure 8. Formes de présence six mois après la fin de la formation

### 5.3. Cas 3. Harri : Distance et présence dans le dispositif

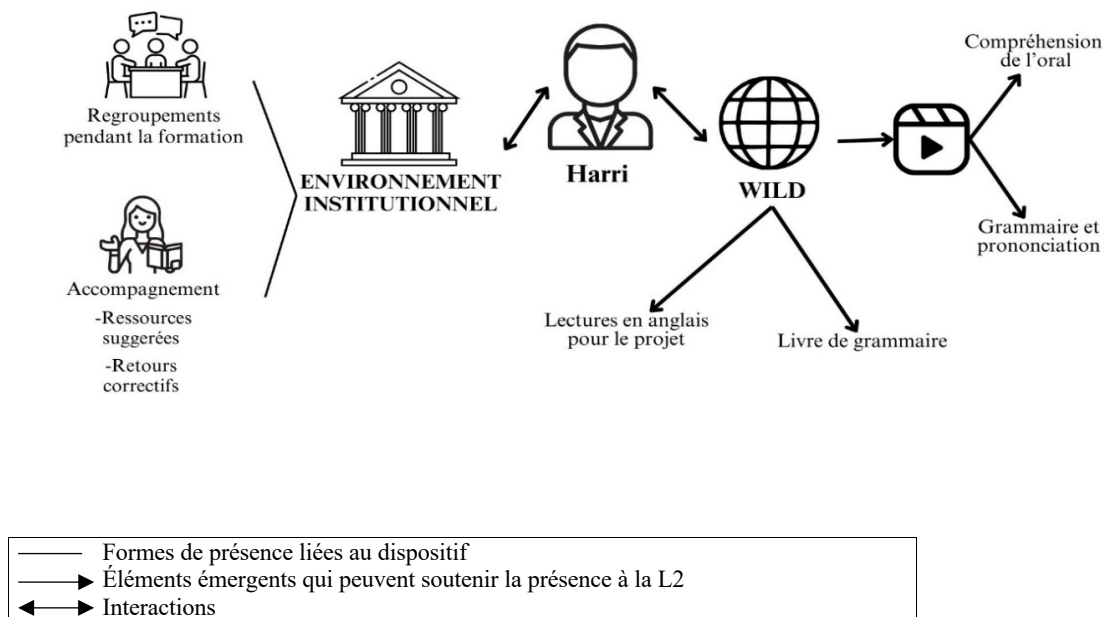
#### 5.3.1. Le « déjà-là » en début de formation

Harri est un apprenant qui a entre 40 et 50 ans. Il vient de reprendre ses études au Cnam en vue d'une reconversion professionnelle. Il est bilingue, il parle français ainsi qu'une langue africaine dans son cadre familial. Il apprécie de parler les langues étrangères dont l'anglais, qu'il pratique dans sa vie personnelle, notamment dans son activité de musicien qui lui permet de rencontrer des musiciens étrangers et anglophones. Il a effectué des séjours à l'étranger et il a pratiqué l'anglais dans le cadre professionnel. Il précise qu'il apprécie d'apprendre les langues dans des contextes variés que ce soit en immersion avec des locuteurs natif ou dans le cadre de formations individuelles (questionnaire initial). Tout comme Hervé, Harri est entré en formation tardivement soit la semaine 5, jour de l'entretien individuel en ligne avec l'enseignante, durant lequel l'organisation du dispositif lui a été expliqué. L'entretien individuel a constitué son premier contact avec l'enseignante et avec le dispositif.

#### 5.3.2. Distance entre l'institutionnel et le « Wild »

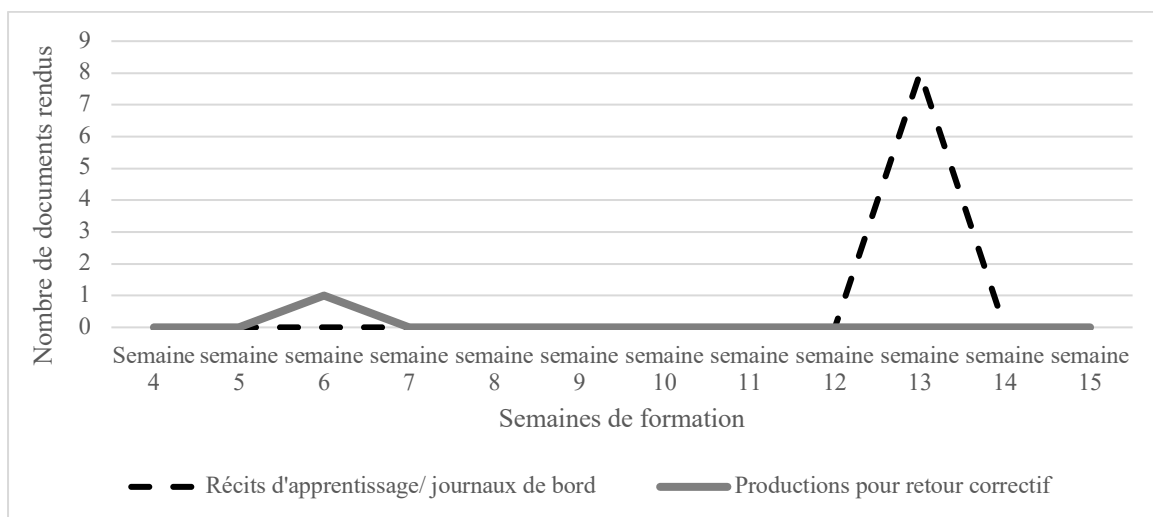
Pour Harri, le sentiment de présence pendant la formation tient principalement aux regroupements collectifs dans l'environnement institutionnel. Harri participe à l'ensemble des cours et des regroupements durant lesquels il échange avec le groupe et c'est l'occasion pour lui d'avoir un retour correctif sur sa production orale et de maintenir une présence à la langue et avec les autres « les cours CNAM du semestre [avec] les échanges hebdomadaires, permettent de garder une pratique et un « rendez-vous » où l'on parle quasi exclusivement anglais » (récit d'apprentissage, semaine 10). On note une dynamique interactionnelle dans le « Wild » également. Il regarde régulièrement des vidéos et utilise des ouvrages pour travailler la grammaire et la prononciation ou encore la compréhension de l'oral. Il utilise également l'outil de traduction *DeepL*, suggéré par l'enseignante. Il continue à regarder des séries ou films en anglais (figure 9).

Toutefois, il n'y a pas d'interaction régulière avec l'enseignante en dehors des regroupements. Il ne peut assister au deuxième entretien d'accompagnement. Par ailleurs, nous pouvons voir sur la figure 9 que les récits d'apprentissage et journaux de bord (qui ont été rassemblés en un seul et même document) ont été remis en une seule fois en semaine 13, et qu'une seule production écrite a été rendue en semaine 6 (figure 9). Dès lors, il n'a pas pu y avoir création d'une alliance pédagogique, car cela implique une co-construction du parcours d'apprentissage entre l'enseignante et l'apprenant. L'enseignante n'a pas eu de visibilité sur le parcours de l'apprenant en dehors de l'environnement institutionnel.



**Figure 9.** Principaux éléments qui soutiennent la présence pendant la formation

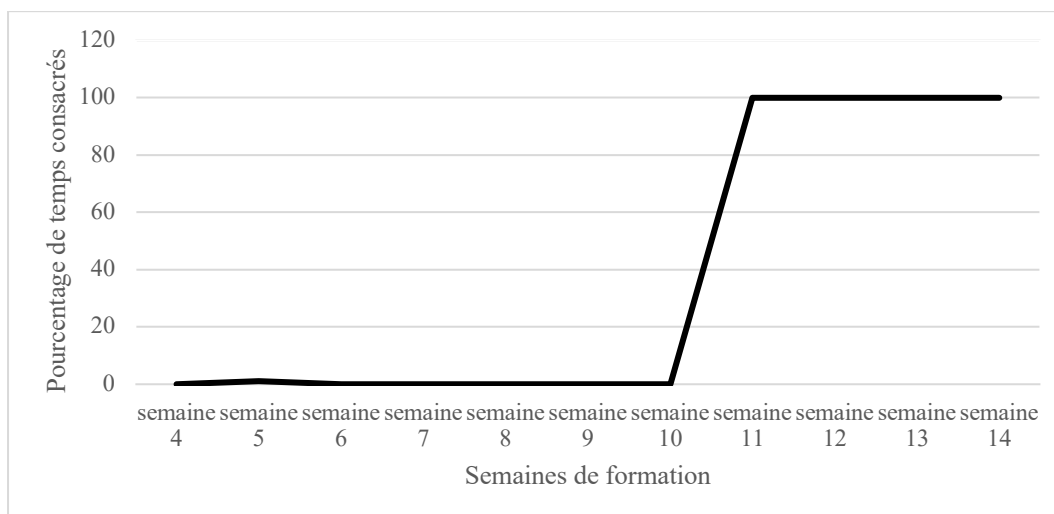
L'analyse des données permet d'en éclairer les raisons. D'une part, l'absence de but défini s'est traduite par des objectifs larges. Harri indique en début de formation qu'il souhaite améliorer « la compréhension de l'écrit, les règles fondamentales de grammaire, être accompagné dans un apprentissage méthodique de vocabulaire » et qu'il préfère les « discussions "informelles" avec un professeur qui repèrerait [ses] lacunes » (Questionnaire initial). Il ajoute également qu'il a besoin d'apprendre l'anglais pour valider son diplôme, pour répondre à des besoins personnels et professionnels. Ces objectifs larges le conduisent à réaliser des activités en anglais disséminées, qui répondent à ses besoins mais qui ne permettent pas de tracer une trajectoire d'apprentissage claire (Figure 10).



**Figure 10.** Répartition dans le temps des rendus des récits d'apprentissage et des productions pendant la formation

Cela explique également la difficulté qu'il rencontre à remplir le récit d'apprentissage et le journal de bord. De même, cela ne permet pas de mettre en place une démarche métacognitive qui pourrait soutenir l'ajustement et l'organisation future de l'apprentissage par l'apprenant lui-même pendant et après la fin de la formation. Il commencera à travailler sur son projet à partir de la semaine 10 et comme indiqué dans la figure 11, cela va concentrer la préparation de son projet sur quatre semaines, de manière intensive mais sans échanges sur le projet avec l'enseignante sur les étapes intermédiaires : « J'ai travaillé un mois pour ma part à cent pour cent en anglais. Donc on a choisi un sujet. Donc du coup, ça m'a fait de l'anglais plusieurs heures par jour ces derniers jours » (entretien semi-directif de fin de formation). Il a trouvé la préparation du projet « très dense » mais « très

intéressante », ce qui lui a permis de ressentir des progrès notables dans la compréhension de l'écrit (entretien semi-directif de fin de formation).



**Figure 11.** *Pourcentage de temps déclaré qui a été consacré à la préparation du projet*

Cela interroge ici les « rythmes de présence » (Peraya et Paquelin, 2023). En ce sens, la concentration de la remise des récits d'apprentissage éclaire la relation distanciée de Harri au dispositif en tant que potentiel catalyseur d'apprenance. Il existe néanmoins un sentiment de présence socio-affective et socio-cognitive issue des regroupements synchrones avec le groupe dont il apprécie « l'ambiance », et qui rythment sa pratique de l'anglais, maintenant ainsi un contact régulier avec la langue. Le sentiment de présence est également lié, selon lui, à la personnalité de l'enseignante et aux retours correctifs qu'elle fournit. Il précise au sujet de la formation que l'impact a été « agréable » (entretien semi-directif six mois après la fin de la formation) mais ce sentiment de présence n'a pas été suffisant pour soutenir et transformer les dispositions apprenantes. Un autre élément, lié à des facteurs endogènes et exogènes, peuvent expliquer le rythme de Harri pendant la formation. Comme nous l'avons vu, il est entré tardivement en formation, et n'a donc pas totalement pu bénéficier de toutes les étapes qui accompagnent l'entrée en formation. De plus, au moment de la formation en anglais, il entame sa reprise d'études et indique avoir besoin d'acquérir de la « méthodologie pour apprendre le vocabulaire ». Cependant, à la fin de la formation, il précise qu'il aurait eu besoin de conseils dans l'organisation de son apprentissage pour trouver son rythme et être plus régulier. Six mois après, il indique « je pense que j'aurais pu davantage profiter de choses que je vous aurais envoyées pour corriger des petites choses de rédaction aussi, ça, je n'ai jamais trop fait, c'est moi, c'est mon organisation personnelle ». En ce sens, la présence ainsi que l'alliance pédagogique (Jézégou, 2022, Bois, 2023) n'ont pas pu se mettre en place. Harri n'a pas pu trouver un rythme de travail lui permettant de développer des pratiques apprenantes. Ici, l'interaction entre ses dispositions et les facteurs exogènes peuvent éclairer l'énaction de l'apprenant pendant la formation.

### 5.3.3. Dynamique 6 mois après la fin de la formation

Six mois après la fin de la formation, Harri explique (questionnaire et entretien semi-directif six mois après la fin de la formation) qu'il pratique moins l'anglais à l'oral notamment du fait de ses contraintes professionnelles et de ses études. Il maintient néanmoins une pratique régulière de l'anglais en reprenant le « déjà-là », c'est-à-dire en pratiquant l'anglais dès que l'occasion se présente lors de voyages ou rencontres, en regardant des films et séries en anglais, ou encore en lisant des romans. Il continue d'utiliser *DeepL* et aimerait avoir le temps de découvrir les autres ressources suggérées pendant la formation : « ça m'a amené vers d'autres outils, d'autres choses qui sont encore à explorer ». L'apport de la formation a été principalement d'ordre affectif : « Je dirais que ça m'a peut-être un peu rassuré sur mon niveau, [...], peut être sur une pratique. [...] C'était un moment agréable d'anglais » lié également au sentiment de présence de et à la langue : « j'aurai au moins pratiqué pendant trois, quatre mois de l'anglais, ça m'a gardé l'anglais à côté de moi [...] c'est très bien pour ça. »

Le cas de Harri éclaire dans quelle mesure le lien entre l'institutionnel et le « *Wild* » ne va pas de soi dans le sens où il y a une dynamique dans chacun des environnements mais la relation tarde à se mettre en place du fait de facteurs endogènes, exogènes et énatifs. Il y a dans son parcours de la co-présence, de la présence à la langue, mais aussi de la présence socio-cognitive et socio-affective mais cela ne suffit pas à enclencher une présence à soi et à la construction d'un parcours lié à un but qui pourra se maintenir par la suite. La « rencontre » des facteurs endogènes, exogènes et énatifs (Carré, 2020) n'a eu que partiellement lieu au moment de la formation, mais elle

peut émerger à un autre moment et dans d'autres circonstances. De plus, le cas de Harri souligne l'importance à la fois de la temporalité et du rythme des interactions pour construire la relation et l'alliance pédagogique dans le cadre institutionnel pour susciter le sentiment de présence.

L'analyse de ces trois cas révèle le caractère éminemment idiosyncrasique des trajectoires, principalement dans le « Wild », et donc des formes de présence qui peuvent émerger. Chacun des cas sur les 11 étudiés illustre des parcours singuliers. Il n'est donc pas possible de dégager des principes de cause à effets qui seraient transférables. Ce que cette étude de cas illustre néanmoins, ce sont les opportunités qu'offre le « Wild » en termes de formes de présence et elle met en lumière les effets de synergies possibles entre les formes de présence situées dans l'institutionnel et ailleurs. Cela interroge la conception de dispositifs de formation visant à soutenir la mise en relation entre les différentes formes de présence. Toutefois, les données recueillies au niveau collectif montrent comment le dispositif peut agir comme un catalyseur des différentes formes de présence, notamment par l'accompagnement.

## 6. Formes de présence perçues au niveau collectif dans le dispositif

### 6.1. Présence des pairs

Les données collectives fournissent des indications sur les formes de présence telles qu'elles ont été perçues par les apprenants pendant la formation, à l'articulation de l'institutionnel et du « Wild ». Sur la base du questionnaire final (N=10<sup>4</sup>), nous pouvons voir sur la figure 12 que les échanges synchrones comme les groupes de conversation en anglais sont considérés comme « plutôt important » (N=7) quand les échanges asynchrones sur l'espace d'échanges Teams sont considéré comme « pas du tout important » (N=1) et « plutôt pas important » (N=6) par une majorité de répondants. L'espace d'échanges Teams n'a d'ailleurs pas été investi par les apprenants. De même, les échanges d'informations et les conseils des pairs sont considérés comme « plutôt important » (N=6) voire « très important » (N=1). Ainsi, selon les apprenants, les échanges synchrones avec les pairs constituent une présence importante dans le dispositif notamment pour les échanges en L2, qui permettent une présence socio-cognitive et une présence à la langue dans l'énaction, mais également pour les échanges méthodologiques et les ressources. En ce sens, les pairs participent à l'accompagnement et à la construction du « territoire de l'apprendre ».

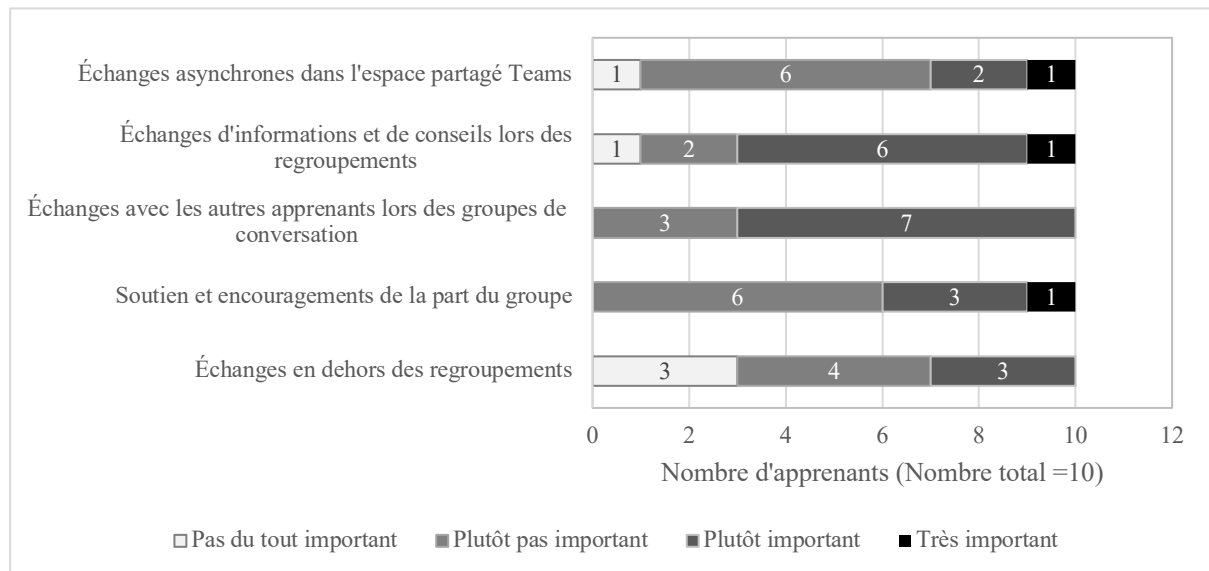


Figure 12. Importance perçue des échanges avec les pairs

### 6.2. Présence de l'enseignante

Comme nous pouvons le voir sur la figure 13, la présence de l'enseignante est considérée comme plutôt importante voire très importante par l'ensemble des apprenants (N=10) dans le soutien socio-affectif, comme

<sup>4</sup> 10 apprenants sur les 11 ont répondu au questionnaire final

soutien de la présence à la langue avec les retours correctifs, et dans la présence à soi avec l'accompagnement méthodologique et la réalisation du projet personnel. Dans une moindre mesure mais pour une large majorité, les apprenants mentionnent les échanges par mail comme « plutôt important » (N=8) voire « très important » (N=1) et les retours sur le récit d'apprentissage comme « plutôt important (N=3) ou « très important » (N=6). Enfin, si la présence socio-affective de l'enseignante est jugée « plutôt important » voire « très important » par les 10 apprenants qui ont répondu au questionnaire, la présence socio-affective des pairs est jugée comme « plutôt pas important » par six apprenants et « plutôt important » voire « très important » par quatre apprenants. Au niveau collectif, cela tend à montrer, d'une part que l'enseignante constitue ici la présence socio-affective ressentie comme la plus importante mais aussi que dans une moindre mesure les pairs ont joué le rôle de soutien socio-affectif. En ce sens, des formes de présence multiples interagissent dans le cadre du dispositif dans lequel les formes de présence liées à l'enseignante semblent porter sur la présence à soi, quand la présence des pairs est davantage liée à la co-présence sociale.

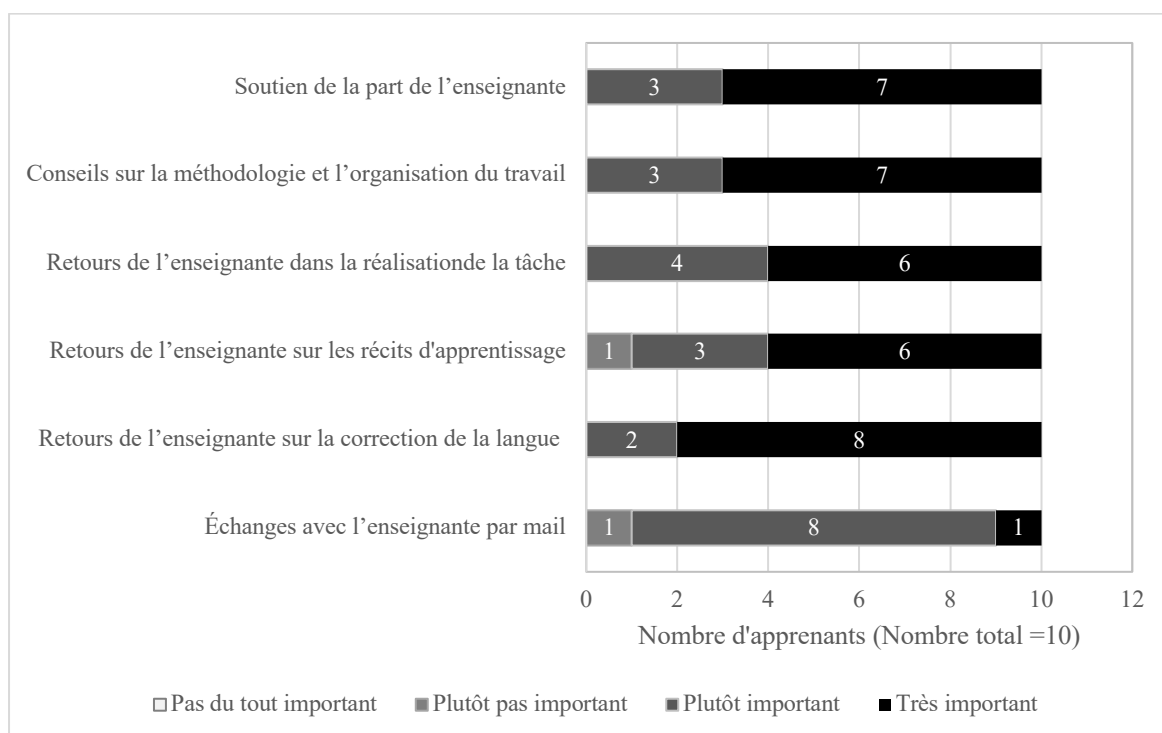


Figure 13. Importance perçue des échanges avec l'enseignante

### 6.3. Présence de la langue dans le « Wild »

Nous pouvons voir en figure 14 que les échanges à l'écrit comme à l'oral en dehors du dispositif institutionnel sont majoritairement jugés comme « plutôt important » voire « très important » dans leur vie personnelle et professionnelle. Ces résultats sont cohérents avec le profil d'apprenants qui sont des adultes professionnels, amenés à utiliser l'anglais dans leur travail. Cela indique également que les apprenants ont interagi à la jonction de l'institutionnel et du « Wild ». En ce sens, l'étude du dispositif a permis de mettre en lumière des formes multiples de présence à la jonction de plusieurs espaces.

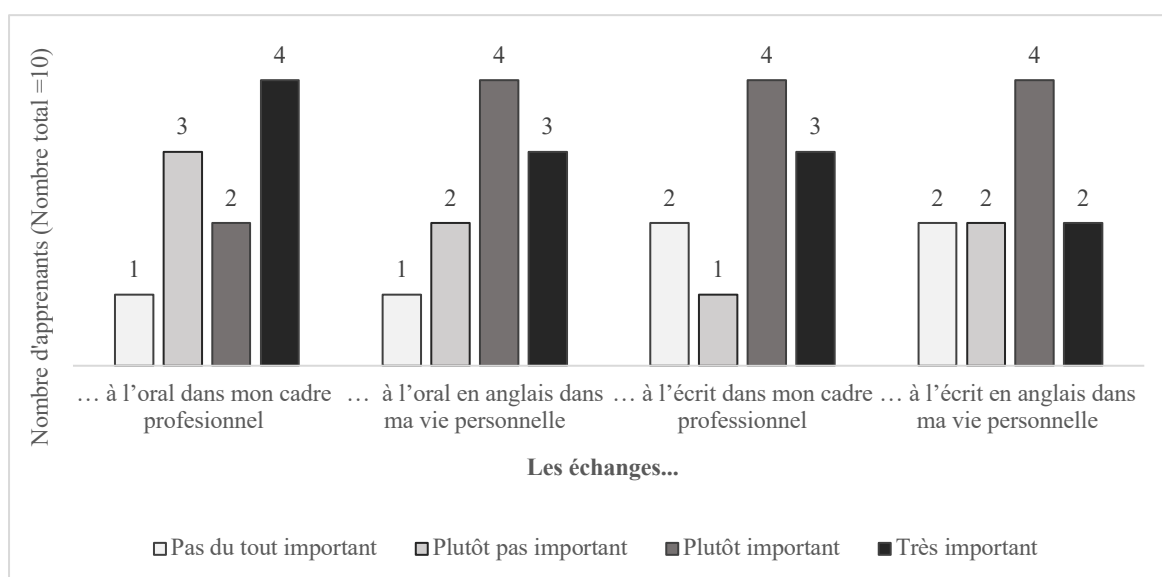


Figure 14. Importance perçue des échanges en L2 en dehors de l'environnement institutionnel

## 7. Conclusion

Nous retrouvons dans les cas étudiés les différentes dimensions de la présence telles que définies par Jézégou, soit la présence sociale, la présence cognitive et la présence éducative. Par ailleurs, les formes de présence résultent de dynamiques interactionnelles, relationnelles mais aussi agentives des apprenants (Jézégou, 2022 ; Peraya, & Paquelin, 2023). A l'instar de Peraya & Paquelin, nous constatons que les rythmes de présence peuvent être envisagés sous l'angle de la continuité et des ruptures entre rythme institutionnel et celui dans le « Wild » pendant et après la formation mais pas uniquement. Le rythme peut être envisagé sous l'angle de l'intensité avec le recours plus important à certaines formes de présence plutôt qu'à d'autres. Les formes de présence peuvent générer des réseaux relationnels entre l'institutionnel et le « Wild », c'est-à-dire qu'elles ne restent pas fragmentées ou agissant isolément les unes des autres mais elles se répondent voire produisent des effets de synergies (Hervé et Suzanne).

Le concept d'apprenance apparaît comme un outil d'analyse pertinent pour expliquer les choix des apprenants. Il permet d'éclairer pourquoi et comment certaines formes de présence émergent (ou pas) ou s'articulent entre elles (cas d'Hervé ou Suzanne) ou pas (Harri) et varient au gré de l'évolution de facteurs endogènes, exogènes et énatifs.

Certes les résultats obtenus sont relatifs à la dynamique qui a émergé dans le groupe spécifique que nous avons étudié. Ainsi, ils ne sauraient être généralisés (Lowie & Verspoor, 2019). Par ailleurs, les données ont été recueillies sur la base du déclaratif et donc des perceptions des apprenants, avec les biais que cela peut induire. Enfin, il y a des aspects dans le « Wild » auxquels nous n'avons pas accès et qui pourraient éclairer et modifier le concept de présence tel qu'il apparaît dans notre recherche.

En dépit de ces limites, nous considérons ici que le dispositif proposé ouvre un champ de possibles faisant émerger des formes de présence multiples à la jonction de l'institutionnel et du « Wild ». Les interactions, qu'elles soient sociales ou avec des objets, sont susceptibles de générer un sentiment de présence, pouvant se prolonger au-delà de la formation du fait de la disponibilité des ressources dans le « Wild ». Dans le cadre de l'apprentissage des langues, on peut également parler de présence avec la langue, du fait de sa pratique, et de la présence à la langue dans sa dimension réflexive, quand l'apprenant s'auto-corrige par exemple ou lorsqu'il ajuste la langue au fur et à mesure de son usage. Cela implique le développement de capacités métacognitives qui peut être accompagné dans un contexte institutionnel. Le sentiment de présence est également lié à la dynamique agentive, qui dans le cas de Suzanne, peut être individuelle, réciproque ou encore collective et peut évoluer dans le temps, ce qui lui a permis de prolonger et d'initier d'autres formes de présence dans le « Wild ». La présence réside aussi dans la présence à soi et au monde fruit de la rencontre entre des facteurs endogènes, exogènes et énatifs. Le cas d'Hervé illustre comment le changement des dispositions modifie la présence à soi et la perception de l'environnement. Ces deux premiers cas illustrent également comment le rapprochement entre l'environnement institutionnel et l'écologie personnelle de l'apprenant soutient l'agentivité et le sentiment de présence pendant et après la formation du fait de l'internalisation de pratiques et de ressources qui restent disponibles dans le « Wild ». Le développement de dispositions apprenantes permet aux apprenants de potentiellement se saisir des opportunités perçues et de maintenir une dynamique agentive qui génère le sentiment de présence. En effet, le cas de Harri

illustre que la dynamique interactionnelle et le sentiment de présence socio-affective et socio-cognitive pendant la formation, ne conduisent pas nécessairement à rapprocher l'institutionnel et le « Wild » ou à générer une présence à soi qui soutienne les dispositions apprenantes et la construction de trajectoires d'apprentissage par soi et pour soi, dans le temps. De même, le rythme (entre continuités et ruptures) ainsi que la manière dont les acteurs et les objets tels qu'ils sont perçus, permettent de faire vivre la dynamique relationnelle et donc, le sentiment de présence. Ainsi, la présence peut être comprise dans ses multiples dimensions, qui interagissent entre elles, émergeant de systèmes relationnels dynamiques et complexes et formant à leur tour des systèmes dynamiques et complexes. La présence se comprend alors à la lumière du concept d'apprenance comme une présence à soi avec les autres, résultant d'une disposition à générer de la présence par soi et pour soi, issue de la « rencontre » entre des facteurs endogènes, exogènes et énatifs et qui soutient la construction du « territoire de l'apprendre » tout au long et au large de la vie. Cette étude ouvre des pistes pour de futures recherches longitudinales afin de mieux identifier les ressorts qui influencent les rythmes de présence dans le « Wild ». Nous envisageons aussi d'étudier plus avant la dynamique relationnelle qui peut émerger entre les différentes formes de présence qui sont fragmentées sur le « territoire de l'apprendre » ainsi ses effets sur l'apprentissage des langues.

### Références bibliographiques

- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). PUF.
- Benson, P. (2021). *Language learning environments: Spatial perspectives on SLA*. Multilingual Matters.
- Bois, C. (2023). La présence : élément participant à la création de l'alliance pédagogique. *Distances et médiations des savoirs*, 42 <https://doi.org/10.4000/dms.9176>
- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent : De la formation à l'apprenance*. Dunod.
- Ellis, N. C. (2019). Essentials of a theory of language cognition. *The Modern Language Journal*, 103, 39–60.
- Ellis, N. C. (2008). The Dynamics of Second Language Emergence : Cycles of Language Use, Language Change, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 92(2), 232-249. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00716.x>
- Eskildsen, S. W., Pekarek Doehler, S. P., Piirainen-Marsh, A., & Hellermann, J. (2019). *Introduction: On the complex ecology of language learning 'in the wild'*. In J. Hellermann, S. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (Eds.), *Conversation analytic research on learning-in-action* (pp. 1–21). Springer.
- Dornyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin
- Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2019). *Research methods for complexity theory in applied linguistics* (Vol. 137). Multilingual Matters.
- Jackson, N., & Barnett, R. (2020). Introduction: steps to ecologies for learning and practice. In R. Barnett & N. Jackson (Eds.) *Ecologies for Learning and Practice* (pp. 1–16). Routledge.
- Jézégou, A. (2022). *La présence à distance en e-formation : Enjeux et repères pour la recherche et l'ingénierie*. Presses universitaires du Septentrion.
- Jézégou, A. (2019). *Traité de la e-Formation des adultes*. De Boeck Supérieur.
- Jézégou, A. (2013). The influence of the openness of an e-learning situation on adult students' self-regulation. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), (182–201).
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine: Un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), 269–286. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1099>
- Lameul, G., Jézégou, A. & Trollat, F. (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions de l'apprenant*. Chronique sociale.
- Larsen-Freeman, D. (2021). A complex dynamic systems perspective to researching language classroom dynamics. Dans H. Mohebbi & C. Coombe (Eds.), *Research questions in language education and applied linguistics* (pp. 793–798). Springer International Publishing.
- Lowie, W. M., & Verspoor, M. H. (2019). Individual differences and the ergodicity problem: individual differences and ergodicity. *Language Learning*, 69, 184–206.
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel*. Les Editions Didier.
- Peraya, D., & Paquelin, D. (2023). Interrogeons les distances certes... et si l'on repensait la présence ? *Distances et médiations des savoirs*, 41.

- The Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19–47.
- Thorne, S. L., Hellermann, J., & Jakonen, T. (2021). Rewilding language education: emergent assemblages and entangled actions. *The Modern Language Journal*, 105(S1), 106–125.
- Toffoli, D., Sockett, G., & Kusyk, M. (dirs.). (2023). *Language learning and leisure: Informal language learning in the digital Age*. De Gruyter.

