



HAL
open science

Émergence de l'autonomie sociale soutenue par le numérique dans une formation pré-professionnelle en didactique des langues

Carmenne Kalyaniwala

► **To cite this version:**

Carmenne Kalyaniwala. Émergence de l'autonomie sociale soutenue par le numérique dans une formation pré-professionnelle en didactique des langues. Linguistique. Université Grenoble-Alpes, 2018. Français. NNT : 2018GREAL035 . tel-04750299

HAL Id: tel-04750299

<https://hal.science/tel-04750299v1>

Submitted on 23 Oct 2024

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTE UNIVERSITE GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sciences du langage**

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

Carmenne KALYANIWALA

Thèse dirigée par **François MANGENOT**, Professeur, Université
Grenoble-Alpes, et
co-encadrée par **Thierry Soubrié**, Maître de Conférences,
Université Grenoble-Alpes

préparée au sein du **Laboratoire de Linguistique et Didactique
des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM)**
dans l'**École Doctorale Langues Littératures et Sciences
Humaines**

Emergence de l'autonomie sociale soutenue par le numérique dans une formation pré-professionnelle en didactique des langues

Volume 1

Thèse soutenue publiquement le **7 décembre 2018**,
devant le jury composé de :

Monsieur Alex BOULTON

Professeur, Université de Lorraine (Rapporteur)

Monsieur François MANGENOT

Professeur, Université Grenoble-Alpes (Directeur de thèse)

Madame Annick RIVENS MOMPEAN

Professeure, Université de Lille (Examineur)

Monsieur Thierry SOUBRIÉ

Maître de conférences, Université Grenoble-Alpes (Co-encadrant de thèse)

Madame Shona WHYTE

Professeure, Université Côte d'Azur (Rapporteur)



à ma mère

Résumé

Cette étude de cas relève de la didactique des langues, et plus particulièrement de l'intégration des outils numériques à la formation pré-professionnelle à la didactique de l'anglais. Elle a pour objectif de décrire et d'analyser les différents processus qui participent à l'émergence de la dimension sociale de l'autonomie. Elle repose sur l'idée que ces processus viennent au premier plan lors de la réalisation d'une activité collective, située et médiatisée. Afin d'étudier ces processus, une tâche-projet basée sur la réalisation de contes multimodaux a été proposée aux apprenant.e.s d'une formation pré-professionnelle au métier d'enseignement de la langue anglaise. Les supports conçus par les apprenant.e.s de première année de licence ont été ensuite testés comme ressources pédagogiques par des professeur.e.s d'écoles primaires dans le but de conférer une dimension plus réelle, plus située, à la production des contes.

Une modélisation systémique de l'activité permet d'identifier trois axes qui contribuent à l'émergence de l'autonomie sociale. Le premier est relatif au fonctionnement intra groupal des groupes restreints ayant accompli la tâche-projet. Le deuxième porte sur la contribution de la communauté des professeur.e.s des écoles primaires qui ont testé les supports. Le troisième interroge le rapport aux outils numériques sociaux utilisés par les groupes restreints pour collaborer et échanger ensemble. Les résultats issus des analyses relatives aux trois axes visent à réaliser une modélisation de certaines variables participant à une émergence de l'autonomie sociale.

Mots clés : ALAO, autonomie sociale, formation des enseignants, le digital storytelling, didactique de l'anglais, TIC

Abstract

This case study focuses on the integration of digital tools to the teaching and learning of English as a foreign language. It aims to describe and analyse the different processes that contribute to the emergence of the social dimension of autonomy. It is based on the idea that several processes come to the fore during the realization of a situated and mediated collective activity accomplished by small groups of learners. In order to study these processes, a digital storytelling task-project was proposed to groups of learners enrolled in the first year of university of a pre-service English language-training course. The materials designed by the learners were then tested as pedagogical resources by teachers of seven primary schools in France.

A systemic modelling of the above activity makes it possible to identify three focus areas that contribute to the emergence of social autonomy. The first relates to the intra group operations of the small groups who accomplished the task-project. The second is the contribution of the community of primary school teachers who tested the teaching materials. The third constitutes the ways in which social digital tools were used by small groups to collaborate and work together. The results from the analyses related to the three focus areas allow for a modelling of certain variables that contribute to the understanding of the emergence of social autonomy.

Key words: CALL, social autonomy, teacher training, digital storytelling, EFL, ICT

REMERCIEMENTS

Je souhaite exprimer ici toute ma gratitude aux personnes qui m'ont accompagnée, scientifiquement et humainement, tout au long de cette recherche.

Je tiens en premier lieu à remercier François Mangenot et Thierry Soubrié, mes deux directeurs de thèse. Nos nombreux échanges m'ont beaucoup apporté et m'ont permis de découvrir différents aspects du métier d'enseignant-chercheur. Je vous remercie pour vos conseils, votre disponibilité ainsi que la confiance que vous m'avez accordée. C'est à vos côtés que j'ai appris ce que rigueur et précision voulaient dire. Je vous suis très reconnaissante.

Je tiens à remercier également les membres du jury qui m'ont fait l'honneur de manifester de l'intérêt à mon sujet de recherche : Alex Boulton, Annick Rivens Mompean et Shona Whyte.

Je remercie tout particulièrement les professeur.e.s des écoles, assistantes de langue anglaise, élèves et étudiant.e.s qui ont accepté de participer à cette recherche, en toute confiance.

J'exprime ma gratitude à Elke Nissen qui m'a prodigué de nombreux conseils et dont les thèmes de recherche ont fortement inspiré cette thèse. Merci Elke aussi pour avoir lancé les séminaires doctoraux TED (Tice, échanges, dispositifs). Ces séminaires accordent un véritable moment de partage épistémique entre jeunes doctorant.e.s et des enseignant.e.s chercheur.euse.s plus chevronné.e.s et m'ont été très utiles. J'adresse également mes remerciements aux autres membres de notre laboratoire Lidilem : Nahla Aljerbi, Laure Chotel, Charlotte Dejean, Frédérique Freund, Dora Loizidou et Angelika Verch. Nos discussions toujours fructueuses et les moments de complicité resteront toujours avec moi.

Je voudrais exprimer un remerciement particulier et très sincère à Maud Ciekanski pour m'avoir accordé de son temps pour discuter de ma recherche. Merci Maud aussi pour tes sourires et les encouragements permanents. J'adresse également un immense merci à tous les autres collègues de l'université de Lorraine avec et autour de qui j'ai la chance et l'honneur de travailler : Virginie André, Marilyne Brun, Cornélia Comsa, Marc Deneire, Barbara Muller, Justine Paris, Virginie Privas-Bréauté et Barbara Schmidt. Merci pour votre accueil chaleureux, votre aide et votre bienveillance.

Une thèse mûrit également avec les échanges avec différent.e.s chercheur.euse.s, rencontré.e.s aux colloques, journées d'études et aux réseaux sociaux en ligne. Je tiens ainsi à remercier Rebecca Dahm, Nicolas Guichon, Andréas Müller-Hartmann, Françoise Raby, Annalisa Sannino et Geoffrey Sockett. Nos interactions et les éclaircissements que vous m'avez apportés aux différents moments de ce travail m'ont beaucoup aidé à avancer sur ma thèse.

Enfin, je n'aurais pas pu achever cette thèse sans le soutien infaillible et l'amour de ma famille et mes amis. J'exprime une pensée affectueuse à Jean-Pierre Dacheux, Cathy Hechner, Aspie Tavadia et Perin Umrigar. Enfin, je ne pourrais jamais assez remercier Bhushan Thapliyal pour son aide généreuse, sa compréhension... et nos fous rires. Sans toi, je ne serais jamais aussi investie. Merci !

Sommaire du Premier Volume

RESUME.....	5
SOMMAIRE DU PREMIER VOLUME.....	8
INTRODUCTION GENERALE.....	11

----- PARTIE 1 : CONTEXTE ET CADRE THEORIQUE -----

Introduction de la première partie.....	23
Chapitre 1 : Contexte historique et institutionnel.....	24
1. Contexte historique.....	25
2. La formation pré-professionnelle aux MEEF.....	34
3. Vers un environnement intégrant les TIC.....	39
4. Synthèse : Contexte historique et institutionnel.....	43
Chapitre 2 : Perspectives théoriques pour une étude de l'autonomie sociale en didactique des langues.....	44
1. Pour une perspective socioculturelle de l'autonomie en didactique des langues.....	45
2. Émergence du caractère social de l'autonomie.....	60
3. Trois perspectives théoriques pour une étude de l'autonomie sociale.....	68
4. Synthèse : Perspectives théoriques pour une étude de l'autonomie sociale en didactique des langues.....	90
Chapitre 3 : Intégration des TIC pour développer l'autonomie sociale.....	92
1. TIC et autonomie, quels croisements ?	94
2. Technologie et apprentissages collectifs	100
3. Approche par tâche-projet	115
4. Le digital storytelling comme tâche-projet collective et médiatisée	122
5. Synthèse : Intégration des TIC pour développer l'autonomie sociale.....	129
Conclusion de la première partie.....	130

----- PARTIE 2 : CADRE METHODOLOGIQUE -----

Introduction de la deuxième partie.....	134
Chapitre 4 : Retour d'une expérience exploratoire avec l'approche par tâche-projet médiatisée.....	136
1. Le dispositif et le scénario d'apprentissage dans une formation hybride en langues.....	136
2. Les approches pédaگو-andragogiques sous-jacentes.....	140
3. Une première expérience exploratoire (2012).....	146

Introduction générale

4. Synthèse : Retour d'une expérience exploratoire avec l'approche par tâche-projet médiatisée...	161
Chapitre 5 : La tâche projet médiatisée « Digi-Tales in English (2013) »	162
1. La tâche projet « Digi-Tales in English » à l'étude.....	162
2. Une première modélisation du point de vue des groupes restreints d'apprenant.e.s.....	177
3. Une deuxième modélisation pour identifier les triades d'analyses.....	182
4. Synthèse : La tâche-projet « Digi-Tales in English ».....	188
Chapitre 6 : Présentation de la démarche méthodologique	189
1. Type de recherche.....	196
2. Recueil de données et traitement.....	211
3. Méthodes d'analyse.....	211
4. Les considérations éthiques.....	221
5. Synthèse : présentation de la démarche méthodologique.....	225
Conclusion de la deuxième partie	223
----- PARTIE 3 : LES ANALYSES -----	
Introduction de la troisième partie	227
Chapitre 7 : Le fonctionnement intra groupal	229
1. La description du fonctionnement des groupes restreints.....	230
2. Nature de l'activité collective et degrés d'interdépendance selon la modalité du conte travaillée	244
3. Synthèse et interprétations des résultats.....	251
Chapitre 8 : La contribution de la communauté ciblée	259
1. La prise en compte des consignes des professeur.e.s des écoles participant.e.s.....	261
2. Les types de feedback réceptionné et sa prise en compte par les groupes restreints.....	271
3. Interprétation des analyses.....	283
Chapitre 9 : Rapport aux outils numériques	289
1. Le blogue des groupes restreints.....	291
2. Le site de réseautage éducatif Edmodo.....	302
3. Synthèse des observations.....	315
CONCLUSION GENERALE DE LA THESE	319
BIBLIOGRAPHIE/ LOGICIELS UTILISES	332
LISTE DES TABLEAUX	356
LISTE DES FIGURES	358
INDEX DES NOTIONS	360
INDEX DES PRINCIPAUX.LES AUTEUR.E.S	364
INDEX DES PRINCIPAUX.LES SIGLES UTILISES	366
INDEX DES CODES UTILISES DANS LES ANALYSES	366
TABLE DE MATIERES	367

Introduction générale

Motivations

Notre intérêt pour l'intégration des TIC dans la formation des enseignant.e.s en général remonte à l'année 2009 où nous mettions nos premiers pas dans le domaine de la didactique des langues. En tant qu'enseignante de français langue étrangère (FLE) en Inde, nous avons pratiqué l'utilisation des blogues avec nos étudiant.e.s. À la suite de cette expérience, nous avons été amenée à intervenir dans une formation continue de courte durée destinée aux enseignant.e.s de l'Alliance Française de Bombay. Cette formation était censée démystifier les Technologies de l'Information et de la Communication (désormais TIC) et en particulier les médias sociaux en proposant au public quelques premières pistes sur l'intégration des blogues dans leurs pratiques enseignantes. À la suite de ces expériences professionnelles exploratoires, nous avons envisagé une recherche doctorale autour des TIC et la didactique des langues étrangères.

Notre prédilection pour l'ingénierie pédagogique et les technologies du numérique pour l'enseignement-apprentissage des langues nous a amenée à suivre une formation de troisième cycle en TIC. Nous avons obtenu en 2011 un master 2 (recherche) en suivant le parcours DILIPEM¹ (Didactique des Langues et Ingénierie PÉdagogique Multimédia) de l'université Grenoble-Alpes. Notre mémoire de master 2 a porté sur les documents numériques multimodaux en ligne : décrire leur nature, comprendre les exploitations pédagogiques déjà faites sur le terrain et envisager d'autres exploitations possibles. Les principaux résultats de ce mémoire nous ont amenée à considérer qu'une approche par tâches (Mangenot et Soubrié, 2010) permet d'intégrer les documents numériques et multimodaux en ligne (comme des webdocumentaires ou des podcasts) dans les cours de langues étrangères. Cependant, les enseignantes que nous avons interviewées s'appuyaient davantage sur des méthodologies d'enseignement plus traditionnelles.

Après avoir fait l'expérience de ce travail de recherche, notre volonté de poursuivre une thèse sur l'intégration des multimédia en formation des enseignant.e.s de langues a été consolidée. De surcroît, dès notre arrivée en France, nous avons été sollicitée pour faire des

¹ L'acronyme de DILIPEM signifie aujourd'hui (en 2018) DIdactique des Langues et Ingénierie PÉdagogique nuMérique.

Introduction générale

cours d'anglais sur objectifs spécifiques aux étudiant.e.s d'une école d'ingénieur.e.s à Grenoble². L'année suivante, nous avons été recrutée par notre université d'inscription en tant que maître de langue en anglais, poste que nous avons occupé pendant deux ans (2011-2013). Notre implication sur le terrain universitaire français en tant qu'enseignante d'anglais a déterminé notre choix de faire une thèse en didactique de l'anglais ancrée sur la réalité du terrain.

Notre intérêt pour ce sujet s'ancre ainsi à la fois dans des motivations personnelles envers les TIC, et professionnelles en lien avec la formation des enseignant.e.s de langue anglaise en France.

Terrain

Avant de présenter la tâche-projet que nous avons mise en place et dont la réalisation a été étudiée dans le cadre de cette thèse, il nous semble nécessaire de présenter brièvement le contexte historique de la formation pré-professionnelle au métier d'enseignement des langues.

À la suite de la loi d'orientation sur l'Éducation du 10 juillet 1989, de multiples réformes ont été introduites, qui ont bouleversé le champ de la formation des maîtres du point de vue politique et institutionnel en France (voir ch.1). Parmi les changements importants qui ont vu le jour, il y a deux qui nous intéressent pour les besoins de la présente thèse :

(1) L'introduction d'une formation pré-professionnelle aux métiers de l'avenir, au niveau de la licence universitaire (Bancel, 1989) ;

(2) Le lancement du « Plan national français pour l'équipement et la connexion » en 1997 comme première initiative systématique de formation des enseignant.e.s aux TIC au sein des IUFM³ (Zourou, 2006 : 139).

Selon le rapport établi par Daniel Bancel à la demande du ministre d'État en 1989, une formation pré-professionnelle offerte en licence devait « permettre aux étudiants de s'orienter vers l'enseignement après un choix réfléchi et motivé et leur faire réaliser toute l'importance d'une formation professionnelle approfondie » (Bancel, 1989 : 8). Axées sur des questions éducatives, les activités proposées dans une telle formation pouvaient « prendre

² Nous possédions au préalable un Master en littérature anglaise de l'université de Mumbai en Inde et avons quelques expériences d'enseignement antérieures.

³ Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) qui ont été transformés en Écoles Supérieures de Professorat des Écoles ou ESPE avec la réforme ministérielle de 2011.

Introduction générale

comme point de départ une réflexion sur les disciplines et les contenus d'enseignement ou encore des recherches en didactique menées localement » (op. cit.).

Les problématiques propres à la formation professionnelle (par ex. Sonntag, Lemaître, Fraysse, Becerril et Oget, 2008) et basées notamment sur l'intégration des TIC sont au cœur des réflexions académiques depuis un certain nombre d'années (par ex. Baron et Bruillard, 1993; Zourou, 2006 ; Salam, 2011). En revanche, à cause probablement de la diversité des formations dispensées dans les universités françaises, peu de recherches (comme Monnier, 1992) semblent être consacrées aux problématiques de la formation pré-professionnelle.

En effet, les préconisations fournies dans le rapport de Bancel sont assez larges et chaque université les interprète à sa façon. Dans notre université, la formation pré-professionnelle au métier d'enseignant de l'anglais commence dès la première année de licence. De plus, les TIC sont progressivement intégrées pour que les apprenant.e.s puissent non seulement se familiariser avec les différentes avancées technologiques, mais aussi pour qu'elles.ils puissent commencer à réfléchir aux pratiques enseignantes avec les TIC.

À ce sujet, un des exemples le plus représentatif de notre laboratoire de recherche est indubitablement celui du projet *Le Français en (première) ligne (FIL)*. Il s'agit d'un dispositif de formation initiale des futurs enseignant.e.s de FLE qu'un de nos directeurs de recherche, François Mangenot, a mis en place et mène depuis 2002. Dans le cadre de ce projet de télécollaboration internationale, les étudiant.e.s du master FLE (jouant le rôle de tuteur.ice.s) conçoivent des tâches, à fréquence hebdomadaire, qui sont ensuite réalisées par les apprenant.e.s de langue française d'autres universités du monde. Les étudiant.e.s du master se forment ainsi progressivement à la conception de tâches (médiatisées par les TIC) et au tutorat à distance. Nous avons nous-mêmes suivi ce module en 2010-2011 en tant qu'étudiante de master et avons trouvé l'expérience très enrichissante.

Dans le cadre de notre service comme maître de langue, nous avons été amenée à concevoir et fournir, entre autres, une formation pré-professionnalisante au métier d'enseignant de l'anglais pour des étudiant.e.s de la première année de licence au département de langues, littératures, civilisations étrangères et régionales (LLCER). Basé sur l'enseignement de la didactique de l'anglais, ce module facultatif était doté d'un double

Introduction générale

objectif : de manière explicite, pédagogique, et de manière implicite, langagier. En effet, nous nous sommes rendu compte assez rapidement que le niveau langagier des nouveaux arrivant.e.s à l'université était relativement discutable. En effet, les besoins du terrain exigeaient un travail en autonomie de la part des apprenant.e.s. Il a fallu réfléchir à un scénario d'apprentissage susceptible de fournir aux apprenant.e.s des moyens de mobiliser leur autonomie pour qu'elles.ils travaillent sur leurs propres compétences langagières en langue cible tout en ayant une première approche du métier d'enseignement de l'anglais.

Nos premières lectures sur la conception des ressources multimodales nous ont conduit à prendre connaissance d'un projet sur la création des ressources multimédias par apprenant.e.s-enseignant.e.s de langue anglaise proposé par Muriel Grosbois en 2003⁴ à l'IUFM de Paris (2004 : 107). Notre propre expérience en tant que tutrice sur le projet le Français en (Première) Ligne et l'exemple du projet de Grosbois (2003) nous ont invités à réfléchir sur la possibilité de considérer la dimension *sociale* de l'autonomie afin de répondre au double besoin de la formation pré-professionnelle.

Sur le plan pratique, un scénario d'apprentissage basé sur une tâche-projet⁵ que nous avons baptisée *Digi-Tales in English* a vu le jour l'année universitaire 2011-2012. Ce projet a été soutenu par la responsable des modules complémentaires du LLCER de notre université. Nous nous sommes inspirée de la pratique de la *digital storytelling*⁶ qui combine la narration traditionnelle des contes avec des médias et outils numériques (Brigido-Corachán et Gregori-Signes, 2014). Selon la consigne fournie, la tâche-projet semestrielle avait pour objectif de faire concevoir des contes multimodaux comme supports pédagogiques par des apprenant.e.s de la formation pré-professionnelle en groupes restreints. Cette étude exploratoire a fait l'objet de notre première communication (Kalyaniwala-Thapliyal, 2013) au colloque international EPAL à Grenoble, dans laquelle l'appropriation de l'outil de présentation des contes (*VoiceThread*) a été présentée.

⁴ Mené dans le cadre de la didactique de l'anglais en France, ce fut un des premiers projets de collaboration entre différents établissements au niveau national. L'objectif du projet de Grosbois était « la réalisation d'une maquette...[et] des pages internet créées par des stagiaires dans un souci de mutualisation » (Grosbois, 2004 : 109). Ce projet exigeait la collaboration non seulement entre des stagiaires et des formateurs concernés, mais également entre des assistants de langue et des élèves de collège. Cette expérience exploratoire a abouti à une thèse de doctorat où une étude approfondie a été effectuée sur les échanges en ligne entre certain.e.s acteur.ice.s du dispositif.

⁵ L'utilisation de ce terme est justifiée dans le ch.3 de cette thèse.

⁶ Ce concept sera expliqué plus amplement dans le chapitre 3 de cette thèse.

Introduction générale

Les limitations de notre première expérience (cf. ch. 4) ont conduit vers une modification de la formation, proposée cette fois à une nouvelle promotion inscrite l'année suivante (cf. ch. 5). La présente thèse s'appuie principalement sur l'activité des groupes restreints ayant réalisé la tâche-projet lors du deuxième cycle d'expérience. Dans le but de conférer une dimension plus réelle, plus située, à la production des contes multimodaux, nous avons fait appel à l'expertise de la communauté des professeur.e.s de sept écoles primaires en France. De ce fait, les supports et ressources pédagogiques et multimodaux conçus par les apprenant.e.s lors du deuxième cycle d'expérience ont été réellement testés par les professeur.e.s des écoles.

Objectifs

Notre thèse s'inscrit dans le domaine des sciences du langage et plus particulièrement de la didactique des langues (anglais), à qui nous empruntons la majorité de nos notions. Beaucoup de nos sources viendront des recherches faites dans les pays anglophones. Non pas seulement parce que les recherches menées autour des concepts auxquels nous faisons appel y sont plus nombreuses qu'en France, mais aussi parce que cela permet d'apporter un regard différent, et permet d'enrichir, espérons nous, notre ancrage théorique. De surcroît, convaincue que ce type de recherche ne peut être que pluridisciplinaire, nous ferons appel à des bases théoriques issues des champs des sciences de l'éducation, de la psychologie, des technologies éducatives entre autres.

Notre objectif est double : principalement descriptif avec en deuxième lieu une visée praxéologique.

Notre objectif principal est de décrire et d'analyser les processus qui participent à la dimension sociale de l'autonomie lors de la réalisation d'une activité collective, située et médiatisée de groupes restreints d'apprenant.e.s en formation pré-professionnelle. En nous inscrivant dans une perspective socioculturelle des apprentissages, nous partons du constat que l'apprentissage a lieu avec les relations à autrui, situées dans un contexte précis et médiatisées par des artefacts (ou outils). Seul un regard systémique peut permettre de saisir les interactions entre ces différentes composantes.

Nous ferons ainsi appel à la théorie de l'activité (Engeström, 1987) qui propose un cadre holistique composé de sous-systèmes en évolution qui permettent d'étudier le rapport

Introduction générale

entre les composantes que nous souhaitons étudier. Parmi les différents sous-systèmes, nous nous intéressons notamment aux axes reliant les pôles ‘sujet’ de l’activité, ‘outils’, ‘objectif’ de l’activité, ‘division du travail’ entre les membres du groupe restreint et ‘communauté’ participant à l’activité (cf. ch. 5). Nous convoquerons également la théorie de la dynamique des groupes (Lewin, 1999 ; Forsyth, 2010) et la théorie de la cognition située et partagée (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998) pour mieux cerner le travail multimodal effectué en groupe restreint et la contribution de la communauté qui participe à l’activité située. À la suite de nos diverses lectures pluridisciplinaires, nous proposons de définir sommairement⁷ l’autonomie sociale comme une dimension de l’autonomie où les deux processus d’agentivité collective et d’interdépendance sont mobilisés dans une approche qui est essentiellement ascendante (*bottom-up*).

Ces perspectives théoriques qui sont orientées vers une compréhension de la dimension ‘sociale’ de l’autonomie seront ensuite associées aux domaines de recherche liés aux TIC, à savoir l’apprentissage des langues assisté par ordinateur (ou CALL en anglais), l’apprentissage collectif assisté par ordinateur (CSCL en anglais) et la communication médiatisée par ordinateur (CMC en anglais).

L’approche adoptée dans cette thèse repose néanmoins sur une primauté des données. Dans une démarche ascendante, empirico-inductive, nous sommes partie de la constitution du corpus pour formuler par la suite des questions de recherche. Cette démarche pourrait être critiquée dans une recherche participante comme la nôtre car, dans ce cas, il est potentiellement difficile d’identifier des questions de recherche de manière objective.

Par conséquent, une première modélisation (ou pré-analyse) de l’activité (cf. ch. 5) nous a servi de filtre pour nous aider à identifier les sous-systèmes à cibler ainsi que les triades d’analyse potentiellement porteuses pour décrire les processus de l’autonomie sociale. Trois axes de réflexion ont été identifiés, qui s’articulent autour de trois ‘triades’ du modèle de la théorie de l’activité. Le découpage de notre étude en trois grands objets d’analyse peut certes paraître relativement artificiel. Cependant, nous ne les considérons pas comme isolables car ils se réuniront pour nous permettre d’avoir une description holistique de l’activité que nous analysons.

⁷ À la suite de nos lectures théoriques, nous proposons une définition détaillée de l’autonomie sociale dans la §2.4 du chapitre 2 de cette thèse.

Introduction générale

Les trois axes de réflexion identifiés ainsi que les questions de recherche formulées seront détaillées dans le cinquième chapitre de cette thèse, mais nous les synthétisons ci-dessous :

- **Le fonctionnement intra groupal** : quel est le fonctionnement des groupes restreints d'apprenant.e.s qui réalisent une tâche-projet médiatisée dans une formation autodirigée et pré-professionnelle à l'enseignement de l'anglais ? (*triade sujet-division du travail-objectif*)
- **La contribution de la communauté ciblée**⁸ : quelle est la contribution de la communauté ciblée à l'émergence de l'autonomie sociale chez les groupes restreints d'apprenant.e.s qui réalisent une tâche-projet médiatisée dans une formation située ? (*triade sujet-communauté-objectif*)
- **Rapport aux outils numériques** : quels outils sociaux sont privilégiés par les groupes restreints et quelles traces de l'autonomie sociale pouvons-nous observer dans les espaces sociaux en ligne exploités par les groupes restreints d'apprenant.e.s ? (*triade sujet-outil-objectif*)

Afin de répondre aux questions de recherche posées, nous nous sommes inscrite dans une approche écologique et systémique qui permet de modéliser l'activité collective et instrumentée des groupes restreints. Selon cette perspective (ainsi que la perspective socioculturelle dans laquelle est inscrite cette étude), le 'sujet' ou le groupe restreint d'apprenant.e.s est considéré comme un « sous-système » de l'activité qui interagit avec d'autres.

Afin de décrire l'interaction entre les sous-systèmes dans une vision holistique, il nous a paru indispensable de recueillir plusieurs types de données différentes (cf. ch. 4). Il s'agira ainsi d'une étude herméneutique qui permettra de faire sens à partir de données différentes et d'expliquer les processus qui mènent à une émergence de la dimension sociale de l'autonomie.

Le deuxième objectif que nous nous fixons est praxéologique. Par praxéologique, nous entendons « un va-et-vient de la pensée, un mouvement de confrontation et de dépassement enrichissant entre théories et pratiques » (Cuq, 2003 : 199). Notre thèse a ainsi

⁸ Selon le scénario d'apprentissage (cf. ch. 5), les productions multimodales conçues par les groupes sont destinées à des classes d'école élémentaire. Les professeur.e.s des écoles sont les destinataires et deviennent en l'occurrence la 'communauté ciblée'.

Introduction générale

l'intention de puiser dans la théorie et la recherche pour apporter des transformations à notre pratique enseignante. Nous espérons également qu'elle servira de tremplin aux enseignant.e.s de langue, aux concepteur.ice.s pédagogiques et aux chercheur.euse.s intéressé.e.s.

Plan

Le présent travail s'organise en trois grandes parties, comprenant chacune trois chapitres, soit un ensemble de neuf chapitres et une conclusion. Chaque partie commence par une introduction qui justifie le choix des thèmes abordés et leur pertinence dans le cadre plus général de la recherche. Les deux premières parties se clôturent par une conclusion chacune qui synthétise les principaux apports de nos lectures. Nous trouvons qu'une conclusion dédiée à la troisième partie de la thèse serait superflue étant donné que la toute dernière section de la thèse est consacrée aux conclusions plus générales de la thèse qui incluent les principaux résultats de nos analyses.

La première partie de la thèse est dédiée aux éléments contextuels de l'étude et au cadre théorique. Le **premier** chapitre porte principalement sur le contexte historique et institutionnel dans lequel s'inscrit la présente étude. Les principaux éléments d'une formation dite pré-professionnelle au métier d'enseignement des langues y sont exposés ainsi que les approches prises par nos anciens collègues pour répondre aux besoins d'une telle formation. Le **deuxième** chapitre présente le concept central de la thèse, à savoir la dimension sociale de l'autonomie en la situant dans une perspective résolument socioculturelle. Nous y exposons également les perspectives théoriques que nous avons choisies, et qui, selon nous, permettent de saisir la dimension sociale de l'autonomie. Dans le **troisième** chapitre de cette thèse, nous mettons en valeur les différentes recherches sollicitées en TIC. Nous y présentons également la tâche-projet médiatisée choisie par le scénario d'apprentissage pour observer une éventuelle émergence de l'autonomie sociale.

La deuxième partie de la thèse est consacrée au cadre méthodologique. Dans le **quatrième** chapitre, nous exposons les résultats de notre expérience exploratoire de conception du scénario d'apprentissage hybride dans une formation adoptant une approche par tâche-projet. Le **cinquième** chapitre porte sur les mesures de remédiation prises à la suite de notre expérience exploratoire et la description du scénario d'apprentissage qui est

Introduction générale

présentement à l'étude. Les pré-analyses basées sur la théorie de l'activité et qui permettent d'identifier nos axes de réflexion et les questions de recherche sont également présentées. Dans le **sixième** chapitre, nous explicitons la démarche méthodologique qui a été adoptée dans cette recherche.

Notre analyse sera développée dans les chapitres **sept à neuf**, où nous traiterons respectivement nos trois axes de réflexion, à savoir le fonctionnement et la dynamique des groupes, l'apport de la communauté ciblée et l'utilisation des outils sociaux en ligne.

Notre écrit se termine par une conclusion dans laquelle nous rappellerons les résultats principaux de la présente recherche. Ensuite, nous présenterons les limites et les apports de cette recherche. Enfin, nous ouvrirons sur des perspectives de recherche possibles.

Stratégie rédactionnelle

Au fur et à mesure de la rédaction de cette thèse, nous avons fait le constat que la désignation d'un masculin générique pour faire référence à un ensemble d'« apprenants » (tandis que la plupart de nos apprenant.e.s sont de jeunes femmes) ou d'une équipe de « chercheurs » (composée de chercheurs et de chercheuses) ne nous convenait pas. Nous nous trouvons dans un pays où l'égalité entre les femmes et les hommes n'est pas seulement une question politique, mais également une réalité du terrain⁹. Nous avons souhaité ainsi tenir compte de cette égalité dans le discours que nous tenons tout au long de ce manuscrit.

Séduite par la perspective de l'écriture inclusive, nous avons, par conséquent, fait le choix conscient d'apprendre les conventions de celle-ci et avons rédigé cette thèse en les suivant. Selon le guide pratique de l'écriture inclusive publié en 2017 par Mots-clés –

« L'écriture inclusive désigne l'ensemble des attentions graphiques et syntaxiques qui permettent d'assurer une égalité de représentations des deux sexes. Concrètement, cela signifie notamment : renoncer au masculin générique (« des acteurs du développement durable »), à la primauté du masculin sur le féminin dans les accords en genre (« des hommes et des femmes sont allés »), ainsi qu'à un ensemble d'autres conventions largement intériorisées par chacun et chacune d'entre nous » (Haddad, 2017 : 4).

Nous avons découvert que cette perspective est déjà partagée par plusieurs chercheur.euse.s du domaine de la didactique des langues (comme Bailly, 2017) qui y font appel afin de « réduire les inégalités de représentation entre les femmes et les hommes dans la

⁹ Nous faisons ce constat en comparant la situation quotidienne des femmes avec notre pays d'origine, l'Inde.

Introduction générale

publication scientifique » (op. cit. : 255). Le guide pratique de l'écriture inclusive propose trois conventions générales (Haddad, 2017 : 6) :

- (1) Accorder en genre les noms de fonctions, grades, métiers et titres ;
- (2) User du féminin et du masculin, que ce soit par l'énumération par ordre alphabétique, l'usage d'un point milieu, ou le recours aux termes épicènes ;
- (3) Ne plus employer les antonomases du nom commun « Femme » et « Homme ».

Afin de respecter la deuxième convention, il convient d'utiliser un point milieu qui « permet d'affirmer sa fonction singulière d'un point de vue sémiotique et par là d'investir « frontalement » l'enjeu discursif et social de l'égalité femmes·hommes » (p. 9). En suivant les consignes de ce guide, nous avons élaboré le tableau 1 qui permettra à la lectrice et au lecteur de cette thèse de mieux comprendre comment les conventions d'écriture inclusive ont été appliquées. Nous ne prétendons à aucune exhaustivité quant aux exemples fournis ci-dessous qui ne sont proposés qu'à titre indicatif.

Cas	Singulier (exemple)	Pluriel (exemple)
<ul style="list-style-type: none"> • Adjectifs, déterminants, pronoms 	certain.e du.de la elle.il tout.e français.e	certain.e.s des elles.ils tout.e.s français.e.s
<ul style="list-style-type: none"> • Masculin en –ant • Féminin en –ante 	apprenant.e enseignant.e	apprenant.e.s enseignant.e.s
<ul style="list-style-type: none"> • Masculin en –en (dont –ien) • Féminin en –enne (dont –ienne) 	didacticien.ne	didacticien.ne.s
<ul style="list-style-type: none"> • Masculin en –eur • Féminin en –euse 	chercheur.euse	chercheur.euse.s
<ul style="list-style-type: none"> • Masculin en –eur • Féminin en –ice 	acteur.ice narrateur.ice tuteur.ice utilisateur.ice	acteur.ice.s narrateur.ice.s tuteur.ice.s utilisateur.ice.s
<ul style="list-style-type: none"> • Masculin en –eux • Féminin en –euse 		nombreux.euses
<ul style="list-style-type: none"> • Masculin en –ier • Féminin en –ière 	écolier.ère	écolier.ère.s
<ul style="list-style-type: none"> • Mots épicènes¹⁰ 	membre groupes	membres groupes

¹⁰ Mots dont la forme ne varie pas entre le masculin et le féminin.

Introduction générale

	scientifiques	scientifiques
--	---------------	---------------

Tableau 1 : Conventions de l'écriture inclusive suivies dans la présente thèse

Nous signalons également que ces conventions n'ont pas été appliquées dans les citations que nous avons laissées telles qu'elles ont été rédigées. De plus, nous avons choisi de ne pas les appliquer non plus aux traductions des citations en anglais que nous avons fournies dans les notes de bas de page.

PARTIE 1
CONTEXTE
&
CADRE
THEORIQUE

Introduction de la première partie

Le Maître dit : « Si je voyageais avec deux compagnons, tous deux me serviraient de maîtres »

– Confucius, *Les entretiens de Confucius*, chapitre VII.21

La première partie de la thèse a pour objectif de définir l'objet de recherche situé dans un contexte particulier et un cadre théorique pluridisciplinaire.

Dans le **premier** chapitre, nous nous situons dans un contexte d'enseignement-apprentissage très spécifique. Le contexte de la formation pré-professionnelle n'est pas habituellement étudié en didactique des langues. Il convient ainsi de passer par un historique bref de la formation des enseignants en France afin de mieux nous situer dans ce contexte écologique.

Dans le **deuxième** chapitre, nous tâchons de saisir le concept d'autonomie dans une perspective socioculturelle. À la suite de nos lectures, nous proposons une définition de l'autonomie sociale, objet de la présente étude. Une fois que le concept central utilisé dans cette thèse est défini, nous faisons appel à trois perspectives théoriques qui sont socialement orientées, notamment la théorie de l'activité, la dynamique des groupes et la cognition située et partagée. L'apport de ces perspectives théoriques permet de mieux comprendre comment étudier la dimension sociale de l'autonomie.

Le **troisième** chapitre est consacré à l'apport des recherches qui font appel aux technologies de l'information et de la communication. Nous y présentons également la narration multimodale qui est fixée comme tâche-projet médiatisée par le numérique.

Chapitre 1 : Contexte historique et institutionnel

Notre recherche s'inscrit dans le champ disciplinaire de la didactique des langues, et plus particulièrement de la didactique de l'anglais. Elle se situe à la confluence de l'apprentissage des langues et de la formation des enseignant.e.s.

La caractéristique principale du *contexte* d'une étude systémique est que celui-ci est en effet, unique ou singulier, même si nous pouvons observer des régularités d'un contexte à un autre. Il joue un rôle déterminant d'une situation d'enseignement-apprentissage à une autre. En effet, dans les expérimentations de type systémique (par ex. Bertin, Gravé, et Narcy-Combes, 2010), le rôle du contexte est tellement considérable que celui-ci est considéré comme un des pôles de la situation d'enseignement-apprentissage. Pour ces chercheurs, il ne s'agit pas seulement d'un simple cadre d'étude dans lequel s'inscrit la situation, mais le contexte impose également des contraintes sur les acteurs de la situation et évolue grâce aux résultats des interactions avec le reste du système.

Même si la présente étude a une intention descriptive et non expérimentale, il nous paraît indispensable de démarrer cette thèse en décrivant le contexte dans lequel celle-ci s'inscrit. En l'occurrence, il s'agirait d'esquisser de grands traits historiques de la formation des enseignant.e.s en France afin de mieux contextualiser et identifier les enjeux de la formation pré-professionnelle.

L'objectif de ce premier chapitre de thèse est ainsi double : situer l'étude dans son juste contexte et saisir le contexte identifié. **Les questions qui ont guidé la construction de ce premier chapitre sont les suivantes :**

- Quelle place la formation pré-professionnelle occupe-t-elle dans la formation des enseignant.e.s ?
- Quels sont les besoins d'une formation pré-professionnelle au métier d'enseignement de langue anglaise à l'université ?
- Quelles approches ont précédemment été mises en place afin de répondre aux besoins d'une telle formation ?

Pour cela, nous commençons par esquisser un bref historique institutionnel de la formation des enseignant.e.s en France (§1.) pour situer la formation pré-professionnelle dans son milieu et dans son contexte. Par la suite, nous définirons quelques éléments d'une formation pré-professionnelle (§2) dédiée au métier d'enseignement de la langue anglaise.

Cette deuxième partie aura également pour objectif de faire ressortir les enjeux principaux et les besoins d'une telle formation (§2.3.). Pour terminer, ce chapitre contextuel décrira brièvement les expériences antérieures d'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication mises en place afin de répondre aux besoins de la formation (§3.).

1. Contexte historique

L'historique que nous proposons dans cette partie n'est en aucun cas exhaustif. Il ne doit pas être lu comme le seul point de vue possible sur la formation des enseignant.e.s en France, mais comme une courte étude diachronique sur la formation des enseignant.e.s dans ce pays qui s'est imposée à nous au fur et à mesure de nos lectures (voir tableau 1).

Puisque la présente thèse a pour objectif d'apporter une contribution au domaine de la formation des enseignant.e.s en France, et notamment au domaine de la didactique de l'anglais, il devient indispensable pour nous de saisir les enjeux du contexte éducatif français. En raison de nos origines indiennes et du double cursus universitaire suivi¹¹, nous n'avons pas, jusqu'à présent, été amenée à nous interroger de manière systématique¹² sur le contexte éducatif en France. Il s'agit ainsi en l'occurrence de comprendre de prime abord les éléments historiques et institutionnels (d'où nous sommes venus) afin de mieux saisir le présent et d'envisager où (et comment) continuer dans ce chemin. Esquisser ainsi les grands traits de l'histoire de la formation des enseignant.e.s nous permettrait de mieux situer cette étude qui est contextualisée en France.

Afin de réaliser cet objectif, des recherches ont été effectuées dans de nombreux ouvrages portant sur l'histoire de l'éducation en France ainsi que dans les textes officiels archivés et disponibles en ligne. Ces lectures ont aidées à établir cet historique sous forme de quatre périodes (figure 1). Les périodes identifiées sont peu ou prou inspirées de la représentation pyramidale de la hiérarchie des besoins élaborée par le psychologue A. Maslow (1943). Selon sa théorie, un être humain répond à ses besoins un par un dans une logique hiérarchique. Les premiers sont physiologiques, puis viennent ceux liés à la sécurité, suivis par les besoins affectifs. Les besoins d'estime et d'accomplissement de soi se trouvent aux échelons supérieurs de cette pyramide.

¹¹ Nous avons un Master en littérature anglaise de l'université de Mumbai en Inde, et un Master DILIPEM de l'université Grenoble-Alpes.

¹² Nos diverses expériences professionnelles d'assistantat de langue anglaise dans les écoles primaires, et en tant que maître de langue, et Attaché Temporaire de l'Enseignement et de la Recherche à l'université, nous ont donné l'occasion d'enseigner la langue sur le terrain, mais sans aucune formation contextualisante fournie au préalable.

Les quatre périodes identifiées sont présentées dans la fiche synoptique ci-dessous. Celle-ci expose les quatre besoins sociologiques qui ont permis de catégoriser les phases marquantes qui ont jalonné l’histoire de la formation des enseignant.e.s en France.

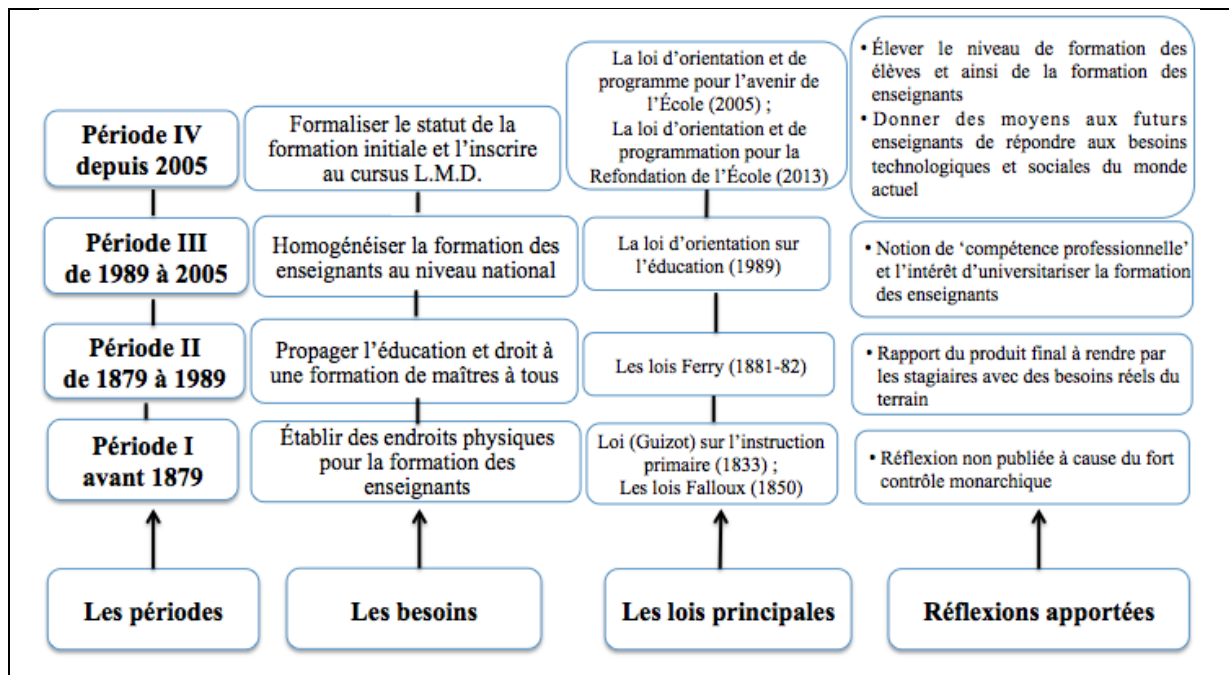


Figure 1 : Les quatre périodes de la formation des enseignant.e.s

Pour des raisons de place et de cohérence de l’argumentation, nous avons choisi de présenter les deux premières périodes de manière très succincte et de focaliser notre attention sur l’historique à partir de l’année 1989.

1.1. Période I : avant 1879

La première École normale dite « de l’an III » est créée par la Convention le 9 brumaire an III (30 octobre 1794) à Paris. L’article 1^{er} du ‘Décret sur l’établissement des écoles normales’ lit :

« Il sera établi à Paris une École normale, où seront appelés, de toutes les parties de la République, des citoyens déjà instruits dans les sciences utiles, pour apprendre, sous les professeurs les plus habiles dans tous les genres, l’art d’enseigner » (Chervel, 1992 : 50).

Fondée, cependant, sur des notions plus idéalistes que réflexives, elle est supprimée peu après le 7 floréal an III (26 avril 1795). Ce sont les décrets impériaux de 1808 qui fournissent des dispositions relatives à l’organisation de l’Université impériale et à la nouvelle création de l’École normale.

1.2. Période II : de 1880 au 1988

À partir des années 1980, la formation des enseignant.e.s dans de nombreux pays dont la France connaît d'énormes bouleversements. Le mouvement de « professionnalisation » qui émane d'Amérique du Nord propose « un modèle supranational » (Lapostolle, 2013 : 60) que chaque pays peut adopter à sa façon. La France est également inspirée par ce modèle et n'échappe pas au processus que les anthropologues qualifient de « créolisation » (Hannerz, 1987) ou d'« indigénisation » (Robbins, 2001). En d'autres termes, lorsque les acteurs-décideurs politiques et opérationnels acceptent d'importer des modèles venant de l'étranger, ils transforment les modèles en fonction de leur histoire et de leurs particularités de telle façon qu'un nouvel objet est né.

C'est également à partir des années 1880 que les réflexions sur la formation des enseignant.e.s commencent à être formalisées (Lelièvre, 2009). À titre d'exemple, considérons la critique d'Ernest Lavis, pédagogue et historien de l'époque de Ferry. Celle-ci porte sur l'intérêt de la formation pédagogique fournie et des formalités de recrutement, notamment de la leçon à faire devant un jury d'agrégés et de professeurs de faculté :

*« La leçon qui sera faite devant le jury d'agrégation pourrait donc être très bonne en elle-même, et détestable si on la transposait devant un auditoire d'enfants [...] L'étudiant fait donc à la Faculté ses leçons sans aucune préoccupation pédagogique et, quand il se trouve pour la première fois devant de véritables élèves, il n'a jamais réfléchi sur la façon de leur parler [...]. Il faut donc organiser dans les Facultés l'apprentissage du professorat [...] et charger celui des maîtres qui aura l'aptitude le plus marquée pour cet office de diriger cette préparation pédagogique. Il **mettra les futurs professeurs en contact avec la vie réelle**, soit en demandant au recteur d'envoyer à la Faculté de temps à autre une classe de lycée, afin que les étudiants fassent devant de vrais élèves de vraies leçons, soit en envoyant lui-même les étudiants au lycée » (Lavis, 1885 : 76-78) (soulignement ajouté).*

Il convient de souligner deux éléments de cette critique. Le premier élément porte sur l'intérêt même de l'étape de l'agrégation, où la leçon à faire devant le jury n'est pas un examen qui met les candidats dans une situation d'enseignement. Il reste en effet un examen dans le sens classique du terme, où le besoin d'impressionner les membres du jury prime sur le besoin de considérer ses futur.e.s élèves. Ceci nous emmène au deuxième point important, qui porte sur le besoin de réfléchir davantage **au rapport théorie-pratique**. En effet, une meilleure articulation entre la théorie apprise lors d'une formation et la pratique requise sur le terrain semble être le besoin de l'époque. Le moyen suggéré est celui de « mettre les futurs professeurs en contact avec la vie réelle », préconisation qui deviendra une préoccupation dans le domaine de la formation des enseignant.e.s en France, jusqu'à aujourd'hui.

Quatre ans avant la création du CAPES¹³, le rapport « *La Réforme de l'enseignement* », connu aussi sous le nom du Plan Langevin-Wallon est soumis en 1946 au ministère de l'Éducation nationale par la commission ministérielle d'étude. Ce plan devient rapidement un sujet de polémique en raison des croyances politiques de ses concepteurs. Néanmoins, au-delà de l'enjeu politique, il nous paraît important de nous arrêter quelques instants sur ce texte (qui est même aujourd'hui une référence pertinente dans le débat sur l'enseignement en France) afin d'étudier les propositions apportées quant à la formation des maîtres. Le rapport suggère la mise en œuvre d'une double formation pratique et théorique afin de former les maîtres :

« D'une part, ils seront mis dans les écoles annexes au contact des écoliers (épreuve qui ne saurait être retardée davantage sans de graves inconvénients pédagogiques). D'autre part, ils seront préparés chacun suivant sa spécialité à l'enseignement théorique des universités » (Allègre, Dubet, et Meirieu, 2004 : 45¹⁴).

De plus, il encourage l'exploitation des pédagogies actives dès l'enseignement du premier degré et, par la suite, la formation des maîtres aux pédagogies actives. Ce rapport invite à « repenser la formation des enseignants en associant « des hautes connaissances scientifiques et une culture pédagogique » » (Meirieu, 2004 : 109, en citant le rapport de 1946). Il n'est pas difficile à imaginer pourquoi de telles idées étaient sujettes à polémique. Ayant le pouvoir de renverser le système éducatif actuel, elles préconisaient de nouvelles méthodes qui exigeaient une rupture avec les méthodes plus classiques.

1.3. Période III : de 1989 à 2005

Inspirée par le mouvement de « professionnalisation » des années 1980, « la Loi d'orientation sur l'éducation » (également appelé Loi Jospin) est introduite le 10 juillet 1989. Cette loi modifie largement le fonctionnement du système éducatif français, avec la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (désormais IUFM) ayant pour objectif la formation des professeurs des premier et second degrés, et des conseillers principaux d'éducation. Les IUFM ont été conçus pour remplacer les Écoles normales (pour la formation des instituteurs), les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR, pour la formation des professeurs de collèges et lycées) et les Écoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA, pour la formation des professeurs de lycées professionnels).

Cette loi cherche à établir l'équilibre entre formation théorique et formation pratique. Elle instaure également des stages en alternance et en situation pour faire analyser des

¹³ Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

¹⁴ Le rapport a été republié sous forme de livret en 2004.

pratiques pédagogiques. À la fin du cursus, le stagiaire inscrit dans un IUFM doit soumettre un mémoire professionnel qui est censé stimuler la réflexivité du.e futur.e professeur.e (Bancel, 1989 ; Lapostolle, 2013).

À partir de l'historique établi par Lapostolle (2013) sur la formation des enseignant.e.s des années 1980 à septembre 2013, il apparaît qu'après la création des IUFM, la formation initiale des futur.e.s enseignant.e.s a progressivement été 'universitarisée'. Les études comparatives des contextes éducatifs des différents pays faites par ce chercheur ont montré que la France n'était plus en mesure de continuer à former des enseignant.e.s du premier et second degré en marge de l'université, tandis que d'autres pays européens comme la Grèce, l'Espagne et le Portugal proposaient déjà des formations universitaires pour leurs enseignant.e.s. Désormais, ainsi, les candidats qui voulaient passer le concours de recrutement en France devaient être titulaires d'une licence. C'est uniquement lorsque la licence a été obtenue qu'ils avaient droit de s'inscrire aux IUFM pour se préparer pendant un an au concours de recrutement. Lorsque le concours a été obtenu, les candidat.e.s devenaient automatiquement « fonctionnaires stagiaires », et étaient en « stage en responsabilité » devant des élèves dans des établissements à temps partiel, tout en continuant la formation aux IUFM. À la fin de cette année, elles.ils étaient ou non titularisés à la suite d'une inspection effectuée par un.e inspecteur.ice, membre de l'Éducation nationale.

C'est également à ce moment que le statut de 'professeur des écoles' est créé et que la notion de 'compétence professionnelle¹⁵' commence à être définie. Une autre modification majeure faite provient de la perspective que « l'acquisition des compétences professionnelles ne peut s'effectuer que de façon progressive » (Bancel, 1989 : 8). Dans la lignée de cette perspective, une formation pré-professionnelle a été introduite dans le domaine de la licence afin d'encourager des étudiant.e.s de s'orienter vers le métier d'enseignement. Nous apporterons plus de précisions sur l'introduction de ce nouveau parcours dans la §2 de ce chapitre.

1.4. Période IV : depuis 2005

La « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École » (également appelé Loi Fillon), qui a été introduite le 23 avril 2005, a déclenché une série de réformes qui ont bouleversé le champ de la formation des enseignant.e.s à plusieurs niveaux. Cette loi avait l'intention d' « élever le niveau de formation de tous les élèves ; développer l'éducation à la

¹⁵ Nous apportons des précisions sur cette notion en §2.1 de ce chapitre.

responsabilité ; consolider le pilotage stratégique de l'action » (ministère de l'Éducation nationale, 2005 : 929). En raison des différentes réformes que celle-ci a impulsées, elle est devenue une référence pour les programmes d'enseignement adoptés par la France. Cette loi portait également le projet de faire évoluer l'enseignement des langues du primaire au secondaire et d'encourager l'exploitation des Technologies de l'Information et de la Communication¹⁶ dans l'enseignement.

Une des modifications les plus importantes que la loi d'orientation de 2005 a apportée était relative au statut de l'IUFM. Après l'introduction de la loi, celui-ci est modifié et passe de celui d'Établissement Publics à caractère Administratif (EPA) à celui d'École interne à l'université de rattachement. Autrement dit, les Instituts perdent leur indépendance et sont désormais intégrés obligatoirement à l'université. Les deux premiers alinéas de l'article L. 721-1 du Code de l'éducation sont remplacés par les alinéas ainsi rédigés :

« Les instituts universitaires de formation des maîtres sont régis par les dispositions de l'article L. 713-9 et sont assimilés, pour l'application de ces dispositions, à des écoles faisant partie des universités.

« Des conventions peuvent être conclues, en tant que de besoin, avec d'autres établissements d'enseignement supérieur » (ministère de l'Éducation nationale, 2005).

La Loi prévoit également une période de trois ans pour mettre en œuvre cette intégration. Malgré le changement du régime politique en 2007, le président de la République, Nicolas Sarkozy, poursuit les changements entrepris par la loi d'orientation de 2005. Lorsque les IUFM deviennent des composantes à part entière de leur université de rattachement, la réforme dite de la « Masterisation » est proposée en 2009 et adoptée le 2 juillet en 2010. Cette nouvelle réforme a pour objectif d'élever la qualification des candidats qui prétendent à une formation des maîtres, de préparer les étudiant.e.s au métier d'enseignant avant le passage du concours par un enseignement théorico-pratique, et de les initier à la recherche. Cette réforme est concrètement opérationnalisée par trois actions :

(1) Afin de hausser le niveau de la qualification des candidats, une homogénéisation en matière du recrutement des professeurs du premier et deuxième cycle est mise en œuvre, selon laquelle les candidats sont titularisés après avoir achevé et obtenu une deuxième année de Master ;

(2) Les candidats sont préparés à l'aide des enseignements disciplinaires, stages, apports didactiques et pédagogiques ;

¹⁶ Voir Ch. 4 de la présente thèse

(3) Pour initier les étudiant.e.s à la recherche, ils sont tenus à soumettre un mémoire d'environ cinquante mille signes pour présenter et analyser une expérience pédagogique conduite autour d'une thématique de recherche et d'une problématique (Lapostolle, Maurel, et Verney-Carron, 2007).

Avec l'émergence d'un nouveau régime politique, une nouvelle loi d'orientation d'éducation, appelée « Loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École » a vu le jour le 9 juillet 2013. Quatre grandes thématiques ont été ciblées dans le projet de Loi publiée sur le site de l'Éducation nationale¹⁷ :

- (1) La réussite scolaire pour tous ;
- (2) Les élèves au cœur de la Refondation ;
- (3) Un système éducatif juste et efficace ;
- (4) Des personnels formés et reconnus.

Afin de « former » les enseignant.e.s, cette nouvelle Loi a radicalement changé le visage de la formation des enseignant.e.s en supprimant les IUFM et en les remplaçant par des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation le 1er septembre 2013.

De surcroît, dans une visée de professionnalisation, des nouveaux Masters « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) » ont été mis en place. Ces masters se déclinent en quatre mentions : Enseignement du premier degré, Enseignement du second degré, Encadrement éducatif et pratique et ingénierie de la formation. Les trois premières mentions font partie des Métiers de l'Éducation nationale, tandis que la quatrième, des Métiers de l'éducation et de la formation. L'infographie conçue par le ministère de l'Éducation nationale qui explique le parcours des nouveaux masters est reproduite ci-dessous (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2013 : 8). Celle-ci montre clairement la volonté institutionnelle d'intégrer la formation professionnelle des enseignant.e.s dans le cursus L.M.D.¹⁸.

¹⁷ <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/ecole-aujourd-hui>

¹⁸ Le cursus Licence Master Doctorat

Chapitre 1 : Contexte historique et institutionnel

RÉGIME	ANNEE(S)	ÉVÉNEMENT MARQUANT CONCERNANT LA FORMATION DES ENSEIGNANT.E.S	CHEF DE L'ETAT FRANÇAIS	MINISTRE CHARGE	SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES
--------	----------	---	-------------------------	-----------------	--------------------------

PERIODE I

1^{ère} République (1792-1804)	1794	Création de la première École normale dite « de l'an III »	La Convention nationale	Dominique Joseph Garat, Commission exécutive de l'instruction publique	(Chervel, 1992; Dupuy, 1994; Grandière et Paris, 2016; Hummel et al., 1996)
	1795	Suppression de l'École normale			
Monarchie	1808	La fondation de l'École normale par décret impérial	Napoléon 1 ^{er} , Empereur des Français	Jean-Pierre-Louis De Fontanes, Grand-Maître de l'Université impériale	
	1833	Loi (Guizot) sur l'instruction primaire	Roi Louis-Philippe 1 ^{er}	François Guizot, ministre de l'Instruction publique	
2^{ème} République (1848-1852)	1850	Les lois Falloux : la restauration de l'enseignement catholique dans les écoles	Président Louis-Napoléon Bonaparte	Alfred de Falloux suivi de Marie Louis Pierre Félix Esquirou de Parieu, ministres de l'Instruction publique	

PERIODE II

3^e République (1870-1940)	1879	La création des Écoles Normales d'instituteurs et d'institutrices dans chaque département	Président Jules Grévy	Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique	(Ferry, 1893; Lavis, 1885; Lelièvre, 2009)
	1881-82	L'école devient gratuite, obligatoire et laïque pour tous (6-13 ans)			
La Deuxième Guerre mondiale	18-sept-1940	La suppression des Écoles nationales préparatoires à l'Enseignement	Maréchal Philippe Pétin (Vichy)		(Grandière et Paris, 2016)
	1944-1945	La restitution des Écoles Normales		Henri Wallon, secrétaire général provisoire de l'Éducation nationale	
4^e République (1946-1958)	1946	Publication de la réforme de l'enseignement. Projet soumis à M. le ministre de l'Éducation nationale par la	Président René Coty	Paul Langvin et Henri Wallon, professeurs au Collège de France	(Allègre, Dubet, et Meirieu, 2004)

Chapitre 1 : Contexte historique et institutionnel

RÉGIME	ANNEE(S)	ÉVÉNEMENT MARQUANT CONCERNANT LA FORMATION DES ENSEIGNANT.E.S	CHEF DE L'ETAT FRANÇAIS	MINISTRE CHARGE	SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES
		commission ministérielle d'étude			

PERIODE III

5 ^e République (1958-)	1989	Création des Instituts Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) dans chaque académie	Président François Mitterrand	Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale	(Bancel, 1989; Lapostolle, 2013)
-----------------------------------	------	---	-------------------------------	--	----------------------------------

PERIODE IV

	2005-2008	Les IUFM perdent leur indépendance et deviennent composants de leurs universités de rattachement	Jacques Chirac (2002-2007) Nicolas Sarkozy (2007-2012)	François Fillon, ministre de l'Éducation nationale (2004 – 2005) François Fillon, Premier ministre (2007-2012)	(Lapostolle et al., 2007; ministère de l'Éducation nationale, 2005; ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2013; ministère de l'Enseignement supérieur, et de la recherche, 2005)
	2010	Réforme de la Mastérisation	Nicolas Sarkozy (2007-2012)	François Fillon, Premier ministre Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche	
	2013	Les IUFM cèdent leur place aux Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation le 1er septembre 2013.	François Hollande	Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale (2012-2014)	

Tableau 2 : Un bref historique de la formation des enseignant.e.s en France

2. La formation pré-professionnelle aux MEEF

L'historique que nous avons établi dans la première partie de ce chapitre nous a aidé à comprendre que les mesures prises en faveur de la formation des enseignant.e.s ne sont pas récentes.

Nous souhaitons comprendre en l'occurrence ce qu'est une formation qualifiée de pré-professionnelle. Pour ce faire, nous procéderons en trois étapes. Dans la première étape, nous présenterons brièvement ce qu'est une formation dite professionnelle. Dans la deuxième, nous identifions les points essentiels du rapport Bancel de 1989 qui permettraient d'exposer les éléments définitoires d'une formation pré-professionnelle. Les éléments identifiés permettent de saisir les enjeux et les besoins d'une formation pré-professionnelle que nous présenterons dans la troisième sous-partie.

2.1. La professionnalisation

La notion de la professionnalisation n'est pas nouvelle. En l'occurrence, nous ne souhaitons ni définir ce que signifie un.e enseignant.e « professionnel.le » ni proposer une définition de la notion. Cependant, il nous semble pertinent de présenter brièvement cette notion pour pouvoir mieux poser les éléments définitoires d'une formation pré-professionnelle.

La professionnalisation trouve une place dominante dans la recherche sur la formation des enseignant.e.s et devient « un [véritable] objectif de l'action publique » (Lantheaume, 2008 : 9) depuis les années 1990. Depuis, une abondante littérature s'en fait l'écho (Agulhon, Convert, et Gugenheim, 2012 ; Crespy et Lemistre, 2017 ; Quenson et Coursaget, 2012) soit pour regretter les limitations de cette notion, soit pour constater la trop grande importance qui lui est accordée.

De manière générale, la professionnalisation se réfère aujourd'hui à « un processus de constitution d'une profession » (Wittorski, 2008 : 106). Il s'agit plus d'une intention (Barbier, 2006 ; Wittorski, 2008) que d'une action en elle-même. En 2006, J-M. Barbier fait référence à la « culture de la professionnalisation » (Barbier, 2006 : 121) dans l'enseignement supérieur pour renvoyer à un ensemble de problématiques au niveau pédagogique, mais également épistémologique, idéologique et social. Cette culture de la professionnalisation n'est pas appropriée uniquement dans les entreprises pour lesquelles elle a été initialement conçue. Elle est appliquée aujourd'hui dans tout type d'organisation qui a pour objectif final la transformation des êtres sociaux, y compris dans le monde de l'enseignement (ibid).

Barbier (2006 : 126) définit la professionnalisation comme « un processus finalisé de transformation de compétences en rapport avec un processus de transformation d'activités ». Wittorski (2008), quant à lui identifie trois 'sens' de professionnalisation selon le sujet étudié par le chercheur. Du point de vue de formateur.ice.s, il s'agirait d'une professionnalisation des 'activités' ou une étude qui favorise le « développement des savoirs et des compétences » (*ibid.* : 108). Si la notion est appropriée par les 'acteur.ice.s' (ou enseignant.e.s) mêmes, il s'agirait de se constituer comme profession, qui pourrait être matérialisée concrètement par la voie d'auto-analyse du travail ou des pratiques. Enfin, une vision 'organisationnelle' (c'est-à-dire, au niveau de l'institution) relève du développement de la « flexibilité » des personnes au travail et de leur efficacité (*ibid.*).

2.2. Éléments définitoires d'une formation pré-professionnelle selon le rapport Bancel et choix rédactionnels

Établi à la demande du ministre de l'Éducation nationale, de Jeunesse et des Sports, L. Jospin, le rapport rédigé par D. Bancel est le fruit de la réflexion collective d'un groupe de chercheurs qui ont attentivement étudié le sujet de la formation des maîtres. Il est intitulé « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres » et a été publié le 10 octobre 1989. Ce rapport avait pour consigne de donner des conseils relatifs aux objectifs, au contenu et à la structure de la formation de futur.e.s enseignant.e.s, et notamment à la lumière de la création nouvelle des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

Le rapport Bancel (1989) conseille une mise en lien entre le 'savoir universitaire' et les 'compétences' qu'un.e stagiaire ou futur.e enseignant.e doit acquérir au cours de sa formation :

« L'objectif d'une véritable formation doit être de faire acquérir aux futurs enseignants un solide savoir universitaire au contact des lieux où s'élabore ce savoir et des compétences correspondant véritablement aux activités concrètes qu'ils devront assumer dans les divers établissements où ils seront affectés » (Bancel, 1989 : n.p.).

Le lien entre savoir et compétence reste un peu flou. Les trois « pôles de connaissances » identifiés dans le rapport qui permettent de « délimite[r] les contours d'une professionnalité globale » (*ibid.*) sont relatifs aux savoirs disciplinaires à enseigner, à la gestion des apprentissages et au système éducatif général, que cela soit au niveau politique éducative nationale ou au niveau de l'institution dans laquelle le stagiaire sera affecté. C'est dans cette mesure que même si la réflexion sur les compétences est considérée comme significative, c'est plutôt « la portée des contenus et des méthodes qui détiennent une place fondamentale » (*ibid.*), autrement dit les 'connaissances' et non les 'compétences'.

Le passage des connaissances vers les compétences se fait de manière progressive. En ce qui concerne la didactique des langues, la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ou le CECRL (Conseil De l'Europe, 2001) marquera définitivement cette transition.

Le rapport Bancel est le premier, à notre connaissance, à faire référence à la pré-professionnalisation des étudiant.e.s. L'ensemble du groupe de travail qui a participé pour créer ce rapport est parvenu à considérer la pré-professionnalisation comme un palier important de la professionnalisation, car celui-ci permettrait l'acquisition des compétences professionnelles de façon progressive, ainsi qu'une meilleure articulation entre les connaissances théoriques et les pratiques du terrain. Cette formation s'étale généralement sur les trois années de licence, mais chaque université est libre de concevoir ce parcours à sa façon.

Selon le rapport Bancel, une formation pré-professionnelle des étudiant.e.s organisée lors d'un parcours d'une licence doit avoir quatre principes. Ces principes nous permettent également de repérer les premiers critères définitoires d'une telle formation :

Principes	Traces dans le rapport Bancel
(1) Encourager à devenir enseignant	« L'objectif de la phase de pré-professionnalisation est de permettre aux étudiants de s'orienter vers l'enseignement après un choix réfléchi et motivé et de leur faire réaliser toute l'importance d'une formation professionnelle approfondie » (Bancel, 1989 : 8).
(2) Donner un premier aperçu de la profession d'enseignant	« [...] c'est tout d'abord leur faire découvrir différents aspects du métier, susciter leur intérêt et les sensibiliser ». (<i>ibid.</i> : 13)
(3) Rapprocher de la réalité du métier	« Des exposés de présentation, des mini-stages effectués sur le terrain, leur donnent de ce métier une image plus vivante et plus proche de la réalité quotidienne des enseignants. C'est dans ce contact, concret et réaliste, qu'ils pourront mesurer les difficultés mais aussi tout l'intérêt de cette profession [...] » (<i>ibid.</i>)
(4) Confronter la représentation des étudiant.e.s avec la réalité du métier	« En confrontant la représentation qu'ils ont des métiers de l'enseignement avec la réalité professionnelle, les étudiants pourront étayer sur des bases plus solides et plus réfléchies leur futur choix d'orientation » (<i>ibid.</i>)

Tableau 3 : Éléments définitoires d'une formation pré-professionnelle selon le rapport Bancel

Selon ces principes, nous pouvons comprendre qu'une formation pré-professionnelle n'est pas directement 'professionnalisante' dans la mesure où celle-ci ne forme pas directement à exercer la profession. Dans une logique de continuité, elle signifie l'étape qui précède une formation qui est professionnalisante et qui prépare à l'entrée dans des masters à une visée professionnelle. Elle doit cependant permettre de 'sensibiliser' au métier afin

d'inciter les étudiant.e.s à le choisir. Elle doit également donner, dans la mesure du possible, un premier aperçu de la profession d'enseignant tout en permettant aux étudiant.e.s de confronter leurs représentations avec la 'réalité du métier'.

Nous pouvons remarquer deux limites du rapport Bancel. Premièrement, le rapport ne donne aucune précision quant aux « aspects » du métier à cibler. Deuxièmement, il ne définit pas non plus ce qu'il entend par « réalité professionnelle ». Nous nous permettons donc de présumer que la question de 'sensibilisation' à un métier est une question subjective. Il convient d'interpréter les préconisations de ce rapport selon le métier qui est visé.

Depuis la création des IUFM, le terme 'pré-professionnel' est également évoqué pour signifier la première année des deux années de la formation pendant laquelle les enseignant.e.s-stagiaires sont inscrits aux IUFM. Afin d'éviter toute confusion, il convient de faire une distinction entre la « pré-professionnalisation des enseignant.e.s » et la « pré-professionnalisation des étudiant.e.s ».

La « pré-professionnalisation des enseignant.e.s » signifie pour nous la première année transitoire entre les années d'études d'un étudiant et l'année consacrée au stage professionnel. Dans le contexte de la formation initiale actuelle en France, ceci relève de la première année du Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF). La « pré-professionnalisation des étudiant.e.s » quant à elle, fait référence dans la présente étude, au parcours d'enseignement-apprentissage qui est intégré au niveau de la licence de toutes disciplines confondues.

De surcroît, il conviendrait de signaler que nous avons privilégié l'utilisation d'un trait d'union entre le préfixe 'pré' et 'professionnel' comme l'avait proposé Bancel dans son rapport de 1989. Pour nous, cette façon d'associer les deux morphèmes suggère une formation qui précède une véritable professionnalisation.

2.3. Enjeux et besoins de la formation pré-professionnelle au métier d'enseignement de l'anglais

Comme nous l'avons précisé, contrairement aux formations professionnalisantes qui sont censées former à un métier donné, une formation pré-professionnelle prépare l'entrée de l'apprenant.e dans une formation professionnalisante tout en donnant un premier 'aperçu' de la profession ciblée. Les principes identifiés dans le rapport Bancel (cf. tableau 2) semblent intéressants et logiques à priori, mais il convient de les confronter au terrain et notamment au terrain de la didactique de l'anglais en France.

En effet, les tests de positionnement en langue(s) étrangère(s) choisie(s), que tout étudiant.e nouvellement inscrit.e à notre université¹⁹ est amené à passer, révèlent que les nouveaux arrivés n'ont souvent pas une maîtrise suffisante de la langue anglaise, même s'ils s'inscrivent à un parcours de 'spécialistes' d'anglais (McCormick et Jouannaud, 2012). Par conséquent, en tant qu'enseignant.e.s, nous pouvons nous demander à juste titre, comment faire pour donner un premier aperçu de la profession d'enseignement de langue anglaise tandis que les bases de la langue ne sont pas acquises.

Afin d'apporter des aides linguistiques, des parcours de soutien et de renforcement linguistique sont proposés aux apprenant.e.s qui n'ont pas encore un niveau de langue souhaitable dès le premier semestre universitaire. C'est dans ce type de cours que le développement langagier des étudiant.e.s est ciblé de manière explicite.

Par conséquent, le parcours pré-professionnel au métier d'enseignement d'anglais n'est pas censé répondre explicitement aux lacunes linguistiques des étudiant.e.s inscrit.e.s à la formation et peut focaliser sur d'autres objectifs. La non focalisation sur les objectifs linguistiques est reconnue comme un des problèmes du premier cycle universitaire, comme constaté par S. Whyte : « students are more or less tacitly expected to take responsibility for developing their own language proficiency²⁰ » (Whyte, 2011 : 214).

Cependant, comme le constate (Gibaud, 2010), nous ne pouvons pas complètement ignorer les lacunes linguistiques des étudiant.e.s. Il convient de « privilégier une découverte pratique et active de l'enseignement autour de deux axes, linguistique d'une part, et pédagogique de l'autre » (Gibaud, 2010 : 7 ; notre soulignement). Il revient ainsi à un.e enseignant.e d'une formation pré-professionnelle de songer à un scénario d'apprentissage qui donne des moyens aux apprenant.e.s de travailler la langue anglaise en autonomie.

Un apprenant.e inscrit.e à une formation pré-professionnelle au métier d'enseignement de langue a ainsi besoin de jouer un double rôle. D'une part, elle.il est censé.e trouver des moyens pour travailler et pratiquer la langue anglaise dans une perspective d'avenir. De l'autre part, elle.il doit être sensibilisé.e aux exigences du métier d'enseignement de langues. En raison de ce double rôle qu'elle.il joue, nous considérons que l'apprentissage et l'enseignement comme des composantes indissociables.

¹⁹ Nous apporterons plus de précisions sur la place de la formation pré-professionnelle à l'université Grenoble-Alpes dans le chapitre 5 de cette thèse.

²⁰ Notre traduction : « on attend plus ou moins tacitement que les étudiants assument la responsabilité de développer leurs propres compétences linguistiques » (Whyte, 2011 : 214).

3. Vers un environnement intégrant les TIC

3.1. Choix d'intégration des TIC pour répondre aux enjeux de la formation

En 1994, C. Bourguignon (dans Mangenot, 2001) propose d'envisager le terme 'intégration' des Technologies de l'Information et de la Communication (désormais TIC²¹) selon deux points de vue – d'une part pédagogique, d'autre part, institutionnel. Si l'intégration pédagogique exige une exploitation cohérente des TIC au sein d'une séance pédagogique, l'intégration institutionnelle se déroule lorsque l'exploitation du numérique est appliquée de manière plus globale à l'échelle institutionnelle. Selon ce dernier point de vue, c'est l'institution qui agit pour une standardisation de l'exploitation du numérique dans un domaine donné (par ex. pour l'apprentissage des langues), tandis que l'intégration pédagogique se déroule à une échelle individuelle d'une salle de classe.

Depuis le début des années 2000, l'intégration institutionnelle des TIC est fortement encouragée par l'Éducation nationale. En effet, si la maîtrise des TIC par les enseignant.e.s, et surtout par les futur.e.s enseignant.e.s, est désormais considérée comme « indispensable » (MEN et MESR, 2007), des rapports officiels montrent que plus de la moitié des enseignant.e.s français.e.s ne se sentent pas suffisamment compétent.e.s pour intégrer du numérique dans leur pratique de classe (Guichon, 2012b). Ce paradoxe est, selon nous, important à souligner, car une « injonction institutionnelle » (Guichon, 2012 : 5) aura peu de chances de réussir si la pratique d'utilisation des TIC n'est pas adoptée au niveau pédagogique.

Des modules de formations hybrides mis en place au sein des Masters professionnalisants comme le module Formation Ouverte et à Distance au sein du Master Français Langue Etrangère de l'université Grenoble-Alpes, et des modules spécifiques consacrés au TIC dans les Master MEEF permettent de cibler les compétences TIC tôt dans le métier. Quant à formation pré-professionnelle, peu d'expériences avec des TIC semblent être menées et encore peu sont cataloguées.

3.2. Deux exemples de l'intégration des TIC dans une formation pré-professionnelle

Les premiers travaux pratiques inscrits en contexte pré-professionnel en licence ont été menés par A. Gibaud à l'université Grenoble-Alpes de l'année 1997 jusqu'à 2010 (Gibaud, 2010). Le cours s'appelait 'Didactique et Enseignement' et était offert

²¹ Dans cette thèse, les appellations 'TIC' et 'numérique' seront utilisées de manière interchangeable.

parallèlement à l'UFR d'Études anglophones auprès des étudiant.e.s qualifié.e.s de « spécialistes » de langue, et aux étudiant.e.s inscrits au Lansad (Langues pour spécialistes d'autres disciplines). Si le cours proposé au département Lansad portait sur l'enseignement précoce, l'UFR d'Études anglophones proposait deux débouchés, la première pour les écoles primaires, la deuxième pour l'enseignement secondaire. À partir d'une exploitation des TIC, cette pédagogue a souhaité faire connaître et reconnaître les expériences pédagogiques en mutualisant les travaux de ses apprenant.e.s. À cet effet, deux projets ont été mis en place.

Le premier projet s'appelle *STELLA* (« Site de Tutorat En Ligne pour L'enseignement de l'Anglais »). L'un des objectifs est « d'impliquer de façon active les futur.e.s enseignant.e.s (étudiant.e.s des groupes didactique en licence et post-licence) dans une réalisation numérique pour leur en montrer les richesses et les possibilités » (Gibaud, 2010: 8). Le deuxième projet intitulé *The Flying CARPET* (« *Courses And Resources for Primary English Teaching* ») a pour objectif final la création d'un site de ressources sur lequel les différents publics d'apprenant.e.s et d'enseignant.e.s sont mis en rapport pour qu'elles.ils puissent discuter et échanger autour de l'enseignement précoce de l'anglais dans l'école primaire.

Un manque systématique de financement ne permet malheureusement pas à cette praticienne-chercheuse de poursuivre ses démarches comme elle l'aurait souhaité. Elle doit ainsi se contenter d'une mise en ligne de quelques outils conçus sur la plateforme universitaire, nommée Esprit²².

Dans les formations pré-professionnelles des spécialistes d'anglais (LLCER), les apprenant.e.s sont en effet amené.e.s à concevoir « un plan de leçon, mais aussi les documents pédagogiques nécessaires pour le mener à bien » (Gibaud, 2010 : 10). L'idée ainsi est de dépasser la notion de 'notation' afin d'arriver à *faire créer* de vraies ressources susceptibles d'être utilisées en classe. Cette pratique permet également de répondre à une autre forte demande du public ciblé²³ par cette formation : celle d'une mutualisation des travaux des apprenant.e.s qui ont droit à peu d'heures de formation.

Ces expériences semblent suggérer que l'intégration des TIC dans une formation pré-professionnelle pourrait être potentiellement favorable pour cibler le double objectif

²² URL de la plateforme : <http://flodi.grenet.fr/esprit>. La rubrique « *Teaching English to young children* » est en accès libre, consultée le 30 octobre 2017.

²³ Trois types de public sont ciblés : les apprenant.e.s – (1) spécialistes d'anglais de première et deuxième années, (2) de licence non-spécialistes d'anglais, et (3) professeur.e.s des écoles en formation linguistique.

linguistique et pédagogique d'une telle formation. Une création de ressources pédagogiques en exploitant les TIC et une mutualisation de celles-ci sont susceptibles de susciter l'intérêt des étudiant.e.s.

Nous trouvons cependant que le véritable apport de ces expériences se situe dans leur potentiel à soutenir une autonomisation des apprenants. En effet, Gibaud le reconnaît elle-même :

« Autonomisation du travail, réflexion autour de l'apprentissage, dépassement de la notion de « partiel » final par la production d'un dossier de travail utile à d'autres, et donc transférable, toutes ces notions étaient en place dès le lancement de cette course de fond » (Gibaud, 2010 : 8).

Enfin, il convient d'interroger le rôle que sont censées jouer les TIC dans l'éducation. Les TIC, donnent-elles des moyens aux apprenants de devenir plus autonomes ou est-ce l'exploitation des TIC qui devient un objectif à part entière de la formation pré-professionnelle ? Nous pensons qu'elles auront sans doute un double rôle à jouer. D'une part, si elles jouent un rôle déterminant dans l'autonomisation des apprenant.e.s, et savoir les exploiter convenablement peut également être un objectif de la formation.

3.3. Aspect du métier d'enseignant ciblé dans cette étude

Comme nous l'avons déjà mentionné, le rapport Bancel (cf. §2.2.) ne donne aucune précision à propos des « aspects » du métier qu'il faut cibler. En ce qui concerne une formation pré-professionnelle au métier d'enseignement de langue, nous avons choisi de nous appuyer sur les enjeux et les besoins de la formation pré-professionnelle (§2.3.) ainsi que sur les apports des expériences antérieures menées par notre collègue (§3.2.). En fonction de ces deux éléments, nous nous sommes intéressée à la conception des supports et ressources pédagogiques comme l'aspect du métier d'enseignant qui requiert l'attention. De plus, dans une logique de continuation du travail commencé par notre collègue, il nous a semblé souhaitable de former également les étudiant.e.s à l'utilisation du numérique.

Apprendre à concevoir des supports et ressources multimodaux en ayant recours aux TIC peut être avantageux à plusieurs niveaux. Les futur.e.s enseignant.e.s ou stagiaires peuvent apprendre à utiliser des outils numériques et commencer à réfléchir de manière générale à l'intégration de ceux-ci dans leur propre pratique pédagogique (Grosbois, 2004). En concevant elles-mêmes et eux-mêmes des ressources, elles.ils peuvent progressivement se sentir à l'aise avec l'utilisation des TIC (Enochsson et Rizza, 2009). De plus, une telle participation pourrait également aider ce public à acquérir une expérience de terrain, qui est sinon, difficilement acquise lors d'une formation théorique (P. L. Salam, 2010).

Les exemples de projets présentés dans la sous-partie précédente montrent une intention de mutualisation des ressources pédagogiques conçues par les apprenant.e.s. Il s'avère que la réalisation d'un tel projet du côté des apprenant.e.s nécessite du temps et de moyens, notamment pour la conception, la communication et la réflexion.

Afin d'accorder le temps et les moyens nécessaires pour la réalisation d'un tel projet soutenu par le numérique, un scénario d'apprentissage intégrant des environnements en ligne a été choisi. Ce choix n'a pas été anodin. En effet, le scénario d'apprentissage que nous analysons pour la présente thèse s'appuie d'une expérience antérieure menée en 2012 (cf. ch. 4). Cette expérience exploratoire avait montré visiblement le besoin d'intégrer un volet distantiel au cours menés en présentiel. Ainsi, le scénario élaboré pour la promotion suivante (cf. ch. 5) a prévu une articulation distincte entre les modes présentiel et distantiel par le biais d'un site de réseautage social et éducatif nommé *Edmodo*. L'articulation entre les modes présentiel et distantiel est souvent réalisée par la mise en place d'une formation hybride. Une formation hybride en langues (FHL) est définie par Nissen (2014 : 60) comme :

« une forme de formation spécifique. Elle articule au sein de son scénario pédagogique deux modes, le présentiel et le distantiel, dont l'un domine l'autre, sans qu'il soit préétabli lequel est celui qui domine. Elle fait appel à un accompagnement et elle intègre l'interaction en ligne à travers la présence d'un (ou plusieurs) scénario(s) de communication. Elle intègre au moins partiellement une pédagogie active ».

À l'exception de la première caractéristique que nous avons déjà brièvement évoquée, trois autres caractéristiques semblent dessiner les contours d'une FHL : la présence d'un mode dominant, qui est souvent prédéterminée par le concepteur de la formation ; l'interaction en ligne, considérée comme étant primordiale car elle permet l'articulation entre les deux modes et enfin la pédagogie active. En faisant appel à la pédagogie active ou aux approches de l'apprentissage actif (cf. ch. 4), une formation hybride s'appuie sur une approche centrée sur l'apprenant et sur son activité. Par extension une telle formation devient « le lieu de la construction de l'autonomie de chacun » (Charlier et al, 2006 : 472).

Ces quatre caractéristiques d'une FHL nous ont paru particulièrement intéressantes pour la mise en œuvre de la formation pré-professionnelle. Ainsi, nous nous sommes appuyée sur ces principes (ch. 5) pour proposer une formation intégrant le numérique et qui cible la conception des supports et ressources comme tâche-projet (voir aussi ch. 3). Cependant, la formation n'a pas été affichée en elle-même comme étant hybride. C'est par prudence ainsi que nous avons choisi de qualifier la formation étudiée comme « ayant des caractéristiques

d'une formation hybride » et non comme « une formation ou dispositif hybride²⁴ » dans le sens plein de l'appellation.

4. Synthèse : Contexte historique et institutionnel

Dans ce premier chapitre, nous avons établi un bref historique institutionnel de la formation des enseignant.e.s. Un des éléments qui surgissent est la constante tentative de trouver un équilibre entre une formation théorique et une formation pratique, et ce, depuis les années 1880 (Lavissee, 1885).

La formation dite pré-professionnelle est introduite en 1989 (Bancel, 1989) dans le domaine de la licence universitaire. Les principes cités dans le rapport Bancel sont remis en question avec une confrontation du terrain. En effet, le niveau linguistique discutable de la plupart d'apprenant.e.s nous efforce à nous interroger sur le type de formation à proposer. Il convient de cibler non seulement une sensibilisation au métier d'avenir comme préconisée dans le rapport Bancel, mais également de fournir des moyens aux apprenants de développer une certaine autonomie pour pouvoir pratiquer la langue cible, anglaise.

En fonction de ces besoins spécifiques au contexte qui est le nôtre, une démarche par projets en sollicitant les TIC a été privilégiée par un ancien collègue. À notre tour, nous nous sommes appuyée sur ses expériences exemples pour proposer une formation ayant des caractéristiques d'une formation hybride.

²⁴ À ce propos voir les travaux de Charlier, Deschryver, & Peraya (2006) ; Brudermann, (2010) ; Deschryver & Charlier (2014) ; Deschryver & Lebrun (2014).

Chapitre 2 : Perspectives théoriques pour une étude de l'autonomie sociale en didactique des langues

Dans le chapitre précédent, nous avons montré que le principe qui sous-tend l'apprentissage dans une formation pré-professionnelle est celui de l'autonomisation. Dans ce deuxième chapitre, nous cherchons à comprendre ce concept dans une perspective sociale.

Le concept d'autonomie est souvent compris comme étant synonyme d'indépendance et de liberté. Dans les ouvrages qui portent sur l'autonomie, les mots « autonomie de l'apprenant.e » tente de décrire, à notre avis, la quête d'autonomie d'un individu en particulier.

Dans la deuxième édition de l'ouvrage « *Teaching and researching autonomy* », P. Benson (2011a) explique que les implications socioculturelles de l'autonomie inspirées des travaux de Vygotski, méritent d'être prises en compte. Les recherches qu'ils présentent dans son ouvrage montrent clairement une prédominance des approches en classe qui ciblent un certain niveau d'autonomisation des apprenant.e.s. Cette exploration vers des approches plus « collaboratives » nous intéresse davantage dans ce chapitre.

L'objectif principal du deuxième chapitre est de comprendre le concept d'autonomie et de proposer une définition de la dimension sociale d'autonomie. Pour ce faire, nous avons situé le concept d'autonomie dans une perspective socioculturelle. Ensuite, nous avons fait appel aux perspectives de trois théories ancrées dans cette perspective pour mieux situer la dimension sociale de l'autonomie. Les théories sélectionnées sont la théorie de l'activité, la théorie de la dynamique des groupes et la théorie de la cognition située.

Les questions qui ont guidé la construction de ce deuxième chapitre sont les suivantes :

- Quel est l'apport de la perspective socioculturelle à l'étude de l'autonomie ?
- Quels sont les fondements théoriques qui permettent de mieux saisir la dimension sociale de l'autonomie ?
- Comment pouvons-nous définir le caractère social de l'autonomie ?

Le présent chapitre sera divisé en trois parties. Nous allons dans un premier temps, situer le concept de l'autonomie dans une perspective socioculturelle. Dans un deuxième

temps, nous exposerons notre conception de ce que nous qualifions de l'autonomie sociale et dans la troisième nous présenterons les perspectives théoriques qui permettent de saisir la dimension sociale de l'autonomie.

1. Pour une perspective socioculturelle de l'autonomie en didactique des langues

Cette première section du chapitre sera divisée en cinq sous-parties. Dans la première, nous nous interrogeons sur l'étymologie, les origines du concept de l'autonomie et les phases épistémologiques par lesquelles le concept d'autonomie est passé (§1.1.). Dans la deuxième et la troisième, nous présentons une synthèse de quelques études faites sur la question de l'autonomie de l'apprenant.e (§1.2.) et de l'enseignant.e. (§1.3.). Dans les deux dernières sous-parties, nous essayons de saisir la perspective socioculturelle (§1.4. et §1.5.) et mettons en avant trois concepts-clefs qui apparaissent dans la littérature et qui peuvent être également appliqués dans les études sur l'autonomie : l'agentivité (§1.5.1.), l'interdépendance (§1.5.2.) et la médiation (§1.5.3.).

1.1. Etymologie et origines du concept

Le mot 'autonomie' est apparu en 1596 selon le Dictionnaire culturel en langue française (Rey, 2005). Si nous découpons le mot 'autonomie', le préfixe '*autós-*' signifie 'soi-même', tandis que le suffixe '*-nomie*' est une forme qui est relative 'à la loi' ou 'à la connaissance'. Selon le Trésor de la Langue Française n°3, 'autonomie' vient du grec « α υ τ ο ν ο μ ί α » qui peut être défini comme le « droit de se régir par ses propres lois, indépendant, (en parlant des États et des personnes) (Thucydide 3, 46 ds Bailly) et qui agit de soi-même, volontairement ou spontanément (Sophocle, Antigone, 821, *ibid*) » (Imbs, 1970).

Ce concept est employé dans diverses disciplines, comme l'éducation et la pédagogie, la philosophie, la sociologie, la psychologie, la technologie, etc.

Le concept d'autonomie est apparu dans le domaine de l'apprentissage des langues vivantes avec le projet du Conseil de l'Europe en 1971 (Benson, 2011), qui a pu bénéficier des retombées des travaux accomplis au cours de la décennie précédente (Trim, 2007). Selon Benson (*op. cit.*) un des résultats les plus considérables du projet était l'établissement du

Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL²⁵) à l'Université de Nancy (Université de Lorraine). Suite au décès d'Yves Chalon en 1972, considéré comme le père de l'autonomie, Henri Holec, dont les travaux continuent à inspirer les travaux sur le sujet, lui a succédé. Le rapport de projet du 1979 au Conseil de l'Europe rédigé par Holec (citée ici comme 1981) est un des premiers ouvrages dédiés à l'autonomie de l'apprenant de langues vivantes. La revue *Mélanges Pédagogiques* appelé *Mélanges*, qui publie depuis 1970 les comptes rendus d'expérience et les résultats de recherche, a considérablement contribué à la dissémination de la recherche sur l'autonomie.

Durant les années 1970 et 1980, l'autonomie a été étroitement associée à l'**individualisation** (Allwright, 1988 ; Brookes et Grundy, 1988 ; Hewings, 1988 ; Pugsley, 1988). Axée sur l'apprenant.e, cette approche reconnaît l'autonomie comme le but ultime de l'apprentissage. L'individualisation prend la forme d'un apprentissage programmé – modalité d'instruction dans laquelle les apprenant.e.s travaillent individuellement à leurs rythmes à partir des ressources proposées par l'enseignant.e. Les centres de ressources (« *self-access centres* ») de cette époque avaient ainsi un rôle prépondérant dans l'individualisation et l'autonomie de l'apprenant.e.

Malgré un nom qui accorde une place centrale à l'autonomie, les centres *self-access* d'autrefois ne garantissaient pas la liberté à l'apprenant.e. En effet, l'individualisation se distingue d'une **formation d'apprentissage autodirigé** (*self directed learning*) par le degré d'autonomie accordée à l'apprenant.e (Holec, 1981 ; Riley, 1986). Autrement dit, tout dépend de la mesure dans laquelle les décisions sont prises et de la personne qui les prend. Si l'individualisation est comprise comme un apprentissage programmé par l'enseignant.e, dans lequel la majorité des décisions sont prises *pour* l'apprenant.e, mais pas *par* l'apprenant.e (Riley, 1986), l'apprentissage autodirigé revoie à –

« *a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material*

²⁵ Depuis la fusion des UFR (2006), le laboratoire de recherche CRAPEL a intégré l'ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française, UMR 7118, Université de Lorraine et CNRS) et a été renommé « Didactique des Langues et Sociolinguistique (Crapel) ».

resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes »²⁶ » (Knowles, 1975 : 18).

Dix ans après la publication de l'ouvrage de M. S. Knowles, Riley rajoute une dimension conditionnelle à cette définition. Pour lui, il est indispensable pour un apprenant.e de suivre son propre programme d'apprentissage et de « rejette[r] le matériau et le parcours institutionnel » (Riley, 1986 : 27).

Dans les recherches portant sur l'apprentissage autodirigé aujourd'hui, une telle condition n'existe plus. L'adjectif 'autodirigé' est utilisé davantage dans une perspective institutionnelle, que Barbot (2000) qualifie d'**auto-apprentissage institutionnel**. Dans ce type de formation, l'apprenant.e est inscrit.e à une formation dans laquelle elle.il est amené.e à prendre les responsabilités de son apprentissage. L'apprenant.e peut ainsi être inscrit.e à un centre de langues académique spécifique dans lequel elle.il peut bénéficier, en principe, des conseils d'un.e tuteur.ice (Cappellini, Eisenbeis et Mompean, 2016) ou d'un.e conseiller.ère (Chateau, 2012 ; Nassau, 2016). Néanmoins, elle.il peut également être inscrit.e à un dispositif hybride de formation où elle.il est censé.e mobiliser ses compétences et son autonomie afin d'y participer convenablement (Zourou, 2006).

La situation d'apprentissage où un.e apprenant.e indépendant.e apprend en dehors d'une structure institutionnelle et dans laquelle elle.lui seul.e contrôle, de manière absolue, tous les aspects de son apprentissage est qualifiée d'**autodidaxie** (Barbot, 2000) **ou d'autodidaxie sauvage** (Barbot, 2000 ; Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009). Dans l'autodidaxie sauvage, l'apprenant.e est intrinsèquement motivé.e et n'a nul besoin du soutien d'enseignant.e ni de conseiller.ère.

1.2. Autonomie de l'apprenant

Le cadre théorique de l'autonomie d'un apprenant.e, compris dans le sens traditionnel du terme (comme élève ou étudiant) ou dans une acception pour large (comme pour un.e apprenti.e enseignant.e ou un.e apprenant.e tout au long de sa vie) a largement bénéficié des contributions des expert.e.s du domaine.

²⁶ Traduction de P. Carré (1993 : 19) : « un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autres, pour faire le diagnostic de leurs besoins d'apprentissage, formuler leurs objectifs, identifier les ressources matérielles et humaines pour apprendre, choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées et évaluer les effets de l'apprentissage » (Knowles, 1975 : 18).

L'autonomie d'un.e apprenant.e de langue est souvent décrite donc comme la capacité à penser et à agir par soi-même (Lahire, 2005 ; Quintin, 2013), de prendre en charge son propre apprentissage (Holec, 1981) ou comme un programme personnel d'apprentissage (D. Little, 1991). Le développement de l'autonomie par l'apprenant.e est interprété ainsi comme une caractéristique 'positive' qu'il conviendrait de développer (Barbot, 2000) et qui est ainsi amplement étudiée aussi bien au niveau national qu'europpéen (D. Little, 2007).

Le concept d'autonomie est également étudié comme une compétence (Lemaître, 2011 ; Nissen, 2014 ; Quintin, 2013) « qui permet d'être acteur de la formation et de la réussir, et qui s'acquiert. En même temps [...] elle représente la visée de la formation » (Nissen, 2014). D. Lemaître, qui travaille sur le sujet de la professionnalisation des apprenant.e.s (cf. §1.2.1.) évoque le concept d'« éthos managérial » pour qualifier « un certain modèle de comportement chez les jeunes cadres diplômés » (Lemaître, 2011 : 346). Pour ce dernier, l'autonomie est une compétence « managériale » qu'un étudiant.e dans une formation supérieure vise à acquérir.

Cette dernière acceptation est à mettre en lien avec l'argument de H. Holec (1991) qui considère l'autonomie non seulement comme un objectif d'apprentissage, mais aussi comme une modalité d'apprentissage²⁷. En d'autres termes, dans un paradoxe propre à l'autonomie, la finalité 'autonomie' peut être atteinte en passant par le processus d'autonomisation, autrement dit, « l'autonomisation est la pratique de l'autonomie par soi-même » (André, 1992 : 67).

1.3. Autonomie de l'enseignant.e (ou de l'apprenti.e enseignant.e)

Comme nous l'avons déjà précisé, le concept d'autonomie en didactique des langues est habituellement étudié du point de vue de l'apprenant.e (Little, 1991 ; Mangenot, 1996 ; Nissen, 2005, 2012 ; Quintin, 2013). Néanmoins, étant donné que le rôle des apprenant.e.s que nous étudions se situe à la confluence de l'apprentissage et de l'enseignement, il nous semble pertinent d'appréhender également, de manière brève, ce que dit la littérature sur l'autonomie de l'enseignant.e.

L'idée de l'autonomie de l'enseignant.e a évolué depuis les premiers ouvrages sur le sujet dans les années 1990s (Little, 1995 ; Benson, 2011). Celle-ci est reliée aux études sur le

²⁷ À titre d'exemple, dans un module d'e-learning, le travail en autonomie est considéré comme une des modalités d'apprentissage les plus importantes et même perçu comme un prérequis de l'apprentissage.

rôle constamment évolutif de l'enseignant.e et aux croyances des enseignant.e.s à propos du rôle qu'elles.ils doivent jouer (L.-Y. Huang, 2012).

L'autonomie de l'enseignant.e semble être intimement liée à l'autonomie de l'apprenant.e sur deux aspects complémentaires. Le premier aspect reliant l'autonomie de l'apprenant.e à celle de l'enseignant.e se trouve dans la dépendance de l'apprenant.e par rapport à l'enseignant.e. Les résultats d'une étude menée auprès de 80 apprenant.e.s de vingt langues différentes dans l'enseignement supérieur en Macédoine (Xhaferi et Xhaferi, 2011), montrent que même si les apprenant.e.s souhaitent qu'on leur accorde une grande autonomie, elles.ils dépendent de leurs enseignant.e.s. Les enseignant.e.s sont défini.e.s ainsi comme des « agents de changements » (*change agents*) (Xhaferi et Xhaferi, 2011) qui responsabilisent progressivement les apprenant.e.s et gardent pour eux-mêmes des rôles de diagnosticien.enne.s, formateur.ice.s, coordinateur.ice.s et chercheur.euse.s.

Le deuxième aspect reliant l'autonomie de l'apprenant.e à celle de l'enseignant.e est relatif à l'expérience de devenir un.e apprenant.e autonome. Selon Cubukcu (2016), il est déraisonnable d'attendre que les enseignant.e.s favorisent le développement de l'autonomie chez l'apprenant.e si elles.ils ne savent pas ce que c'est qu'est être autonome. C'est en intégrant à leur enseignement les processus de réflexion, de contrôle et de gestion qu'elles.ils appliquent à leur propre apprentissage, qu'elles.ils peuvent s'assurer de leurs tentatives vers une autonomie de l'apprenant.e (D. Little, 1995).

Les travaux de recherche sur l'autonomie de l'apprenant.e peuvent être transposés pour étudier l'autonomie de l'enseignant.e. En effet, Holec (1991) avait identifié trois volets pour étudier l'autonomie de l'apprenant.e : la méthodologie, la linguistique et la culture d'apprentissage. Normand et Pereiro (2013) transposent les trois domaines dans lesquels une 'apprenant.e' de langues doit se former à la formation de l'apprenti.e enseignant.e. Pour ces chercheur.euse.s, tout type de formation de futur.e.s enseignant.e.s souhaitant donner des moyens d'autonomie aux stagiaires a l'intérêt à adopter ces trois critères.

Si nous poursuivons le parallèle avec la formation de l'enseignant, il devrait y avoir un volet méthodologique dont l'objectif serait d'apprendre à construire des situations d'apprentissage et à évaluer leur efficacité. La formation devrait aussi permettre à un futur enseignant de réfléchir à ce qu'est une langue, ce qu'est le lexique, ce qui diffère entre langue écrite et langue parlée. Enfin, elle devrait aider le futur enseignant à

s'interroger sur sa conception de ce qu'est apprendre une langue et par conséquent ce que serait l'enseigner [...] (Normand et Pereiro, 2013 : 37).

Les résultats de leur étude semblent corroborer l'argument de J.-J. Quintin (2013) pour qui « un sujet autonome est un être responsable de ses actes aux yeux des autres » (Quintin, 2013 : 19). Autrement dit, un.e enseignant.e qui est autonome elle-même ou lui-même ou qui a pu apprendre à devenir autonome saura guider ses apprenant.e.s vers l'autonomie.

La liberté professionnelle est également vue comme un des aspects de l'autonomie de l'enseignant.e (Benson, 2011). Ce chercheur observe que la majorité des enseignant.e.s travaillent dans des conditions dans lesquelles le contrôle qu'ils exercent est souvent contraint aux facteurs institutionnels. La volonté de ces enseignant.e.s de lutter contre les contraintes institutionnelles afin de donner des moyens aux apprenant.e.s de devenir autonomes est aussi un aspect important de l'autonomie de l'enseignant.e.

1.4. Le besoin d'une perspective socioculturelle de l'autonomie

Les études francophones en didactique des langues (que nous avons lues) qui portent sur l'autonomie de l'apprenant.e et de l'apprenti.e enseignant.e mettent l'accent sur les perspectives cognitives (Barbot, 2000 ; Sockett, 2011), psychologiques (Carré, 2003) et linguistiques (Chateau et Zumbihl, 2010). Une autre perspective qui semble, depuis quelques années, inspirer beaucoup de recherches (van Lier, 2000; Oxford, 2003 ; Nissen, 2005, 2014 ; Mangenot et Nissen, 2006 ; Kennedy et Pinter, 2007 ; Nassau, 2016), même si certaines d'entre elles ne renvoient pas explicitement vers cette perspective, est celle de la théorie socioculturelle.

Le cadre théorique basé sur l'autonomie de l'apprenant.e a certes bénéficié des contributions des expert.e.s comme nous avons vu dans la sous-partie précédente. Cependant, celui-ci est également confronté à certaines incohérences et idéologies contradictoires qui mènent à des conflits sémantiques (Oxford, 2003). À titre d'exemple, Dickinson (1987, dans Oxford, 2003) comprend l'autonomie comme une situation d'apprentissage dans laquelle l'individu manifeste une attitude de responsabilité, et l'apprentissage autodirigé comme une attitude. Par contre, comme nous avons pu le voir, pour Holec (1981) l'autonomie est la capacité de l'apprenant.e de prendre la responsabilité de son apprentissage, tandis que

l'apprentissage autodirigé se réfère à la situation d'apprentissage ou au mode dans lequel un comportement autonome se manifeste.

À part les contradictions sémantiques, qui peuvent être résolues à notre avis, par une justification de la définition proposée par les chercheur.euse.s, une autre difficulté ressurgit lors de la conceptualisation de l'autonomie. K. Toohey (2007) considère la notion d'un individu – acteur.ice autonome (« *autonomous, individual self* », 2007 : 240) comme étant problématique. En effet, selon elle, les apprenant.e.s doivent être considéré.e.s davantage comme des individus délimités dans des frontières sociales, mais également des sujets « agentifs » (cf. §2.2.2.1.) qui fonctionnent au sein d'une communauté donnée. D'autres études (Toohey et Norton, 2003) qui portent sur l'identité d'un individu autonome montrent qu'il est indispensable de prendre en compte le contexte social et culturel de l'individu ainsi que son agentivité.

Les études antérieures qui portent sur l'autonomie de l'apprenant.e et de l'apprenti.e enseignant.e ont déjà mis l'accent sur les différentes perspectives à travers lesquelles une étude sur l'autonomie est envisageable. Dans une étude datée de 1977, Benson a proposé un modèle d'autonomie qui prenait en compte trois perspectives sur l'autonomie : la perspective technique, qui porte sur les conditions physiques d'autonomie (typiquement dans un centre d'apprentissage des langues) ; la perspective psychologique, qui porte sur les caractéristiques de l'apprenant.e individuel.le ; et la perspective politique, qui porte sur les idéologies concurrentes. Comme nous l'avons dit, dans le monde des recherches francophones en didactique des langues, c'est généralement les perspectives cognitives, psychologiques et les linguistiques qui sont mises en avant.

Dans un modèle plus « systématique » d'autonomie que propose R. Oxford (2003), la chercheuse met en avant le besoin de situer l'autonomie dans une perspective socioculturelle. Dans une telle perspective, le contexte se compose des paramètres socioculturels du sujet en voie d'autonomisation. En l'occurrence, dans une étude sur l'autonomie, l'accent n'est plus mis uniquement sur l'apprenant.e qui est placé.e au centre de son apprentissage, comme dans les perspectives technique, psychologique, cognitive ou linguistique. Une vision individualisée et tournée vers soi, ou ce que J. Christman (2004 : 143) qualifie de « prétendu hyper-individualisme » (*alleged hyper-individualism*) n'est plus au rendez-vous. En revanche,

c'est la relation de l'apprenant.e avec ses pairs (ou dynamique, voir aussi §3.2.) et d'autres personnes de sa communauté d'apprentissage et de pratique (cf. §3.3.) qui est étudiée, ainsi que son activité au sein de la communauté (§3.1.).

1.5. Perspective socioculturelle : quelques considérations terminologiques

Le terme socioculturel, écrit parfois sous forme d'un nom composé, 'socio-culturel', fait généralement référence aux contextes social et culturel de l'activité humaine. Néanmoins, Lantolf et Thorne (2006a) rappellent que le terme 'théorie socioculturelle' renvoie aux travaux de Lev Semionovitch Vygotski (1896-1934) et à la tradition de la psychologie russe historico-culturelle. Dans les recherches portant sur l'acquisition des langues et les sciences du langage (ou le domaine d'*applied linguistics* du monde de recherches anglo-saxonnes), la théorie socioculturelle a été exploitée et appliquée pour étudier des contextes de l'activité, les interactions entre apprenant.e.s et la construction de l'identité (Donato, 1994, 2000 ; Kramsch, 2000 ; Pavlenko et Lantolf, 2000 ; Swain, 2006).

Il convient de mentionner que même si certains chercheur.euse.s (Lantolf et Appel, 1994 ; Lantolf, 2000 ; Lantolf et Thorne, 2006b) utilisent le terme 'socioculturel' pour qualifier les recherches qui s'inscrivent dans la tradition des travaux de Vygotski et de ses collègues, il est peu probable que Vygotski ait utilisé ce même terme pour qualifier ses propres recherches. Décédé prématurément à l'âge de 38 ans, le monde de la recherche américaine découvre les travaux de Vygotski vingt ans après sa mort, soit dans les années 1950. Ce n'est qu'en 1985 que l'ouvrage *Pensée et langage* est traduit en français, qui fait connaître les travaux de Vygotski au monde francophone.

Le choix du terme socioculturel est aussi un choix politique. Certain.e.s chercheur.euse.s (comme Wertsch, del Río et Alvarez, 1995) conseillent l'utilisation du terme 'socioculturel' au lieu de 'historico-culturel', car ce dernier porte des connotations colonialiste et évolutionniste, qui place les sociétés industrialisées comme supérieures à celles qui ne le sont pas. L'objectif principal des recherches socioculturelles est de « comprendre le

rapport entre le fonctionnement cognitif de l'être humain et le contexte culturel, historique et institutionnel²⁸ » (Wertsch, 1995 : 56).

Contrairement aux approches purement cognitives de l'apprentissage qui privilégient les processus intra-personnel (individuel ou indépendant), le développement de l'enfant n'est pas uniquement le résultat d'un processus intra-personnel, mais également inter-personnel. Autrement dit, un individu apprend lorsqu'il interagit avec d'autres membres d'une société, et notamment lorsque cette interaction est médiée par des artefacts. Le développement de la cognition de celui-ci n'est pas le résultat d'un individu qui informe la société, mais c'est plutôt le social qui a un impact sur le développement langagier d'un individu. C'est par le moyen des interactions entre et avec les individus et les artefacts qui cohabitent dans une société que l'individu apprend.

Parmi tous les concepts inspirés des études de Vygotski que nous utilisons aujourd'hui pour étudier les interactions socioculturelles en didactique des langues, tels que étayage (Donato, 1994 ; Cappellini, 2014), zone proximale de développement (Drissi, 2011), régulation (Guichon et Drissi, 2008), médiation ou encore médiatisation (Peraya, 1999 ; Barbot et Lancien, 2003 ; Lamy et Hampel, 2007), nous avons choisi de nous attarder plus longuement sur trois construits²⁹ ou concepts-clefs qui permettront de mieux cerner notre objet d'étude : l'agentivité (§1.5.1.), l'interdépendance (§1.5.2.) et la médiation (§1.5.3).

1.5.1. Concept-clef 1 : agentivité

Agentivité ou *agency* en anglais est un construit théorique important dans les études de *Second Language Acquisition*³⁰ (SLA) qui s'appuient sur une approche de la théorie socioculturelle (comme Lantolf et Thorne, 2006b ; Swain, 2006 ; Engeström et Sannino, 2013). Quelques chercheurs français en sciences de l'éducation (comme Jézégou, 2014) font également appel à cette notion.

²⁸ Notre traduction : « *the goal of [such] research is to understand the relationship between human mental functioning, on the one hand, and cultural, historical, and institutional setting, on the other* » (Wertsch, 1995 : 56).

²⁹ Raby (2018) explique dans un séminaire doctoral à l'Université Grenoble-Alpes qu'un construit est un concept ou un modèle opérationnalisable et qui est utilisé pour analyser ce qui se passe dans une recherche empirique.

³⁰ Nous pouvons traduire ce concept en français par études en acquisition ou apprentissage des langues.

Selon Duff (2012), l'agentivité s'oppose à la perspective qui considère l'apprenant.e comme participant passif dans le processus de son apprentissage³¹. Elle définit l'agentivité comme –

« *people's ability to make choices, take control, self-regulate, and thereby pursue their goals as individuals leading, potentially, to personal or social transformation* »³² »
(Duff, 2012 : 417).

L'influence du « contrôle » de l'agent.e est soulignée davantage dans la définition de Jézégou (2014) pour qui l'agentivité est « le contrôle exercé par les sujets sur leur propre fonctionnement, leurs conduites et l'environnement » (Jézégou, 2014). Un.e agent.e pour (Menezes, 2013) est ainsi « *one who acts and whose actions can be motivated or constrained by other elements in the system and by other systems*³³ » (Menezes, 2013 : 65).

Ces définitions soulignent l'importance d'un 'environnement' (Jézégou, 2014) ou d'un 'système' (Menezes, 2013) qui propose et qui accorde à l'apprenant.e des contraintes mais aussi des possibilités. Ces possibilités se rapprochent selon nous à la notion d'« affordances ». Introduit par J. Gibson (1977) dans une approche écologique, le concept d'« *affordance* » évoque en général la relation entre l'environnement et un.e agent.e. En appliquant ce concept aux sciences cognitives, D. Norman (1999) fait la distinction entre les affordances 'réelles' et les affordances 'perçues'. Pour Norman (*op. cit.*), les affordances 'réelles' d'un environnement désignent toute caractéristique ou action possible qu'offre celui-ci, tandis que les affordances 'perçues' se réfèrent à ce que l'agent.e perçoit en tant que possible. Ce dernier type d'affordance se rapproche des affordances perceptibles de Gaver (1991), pour qui l'on peut parler d'une affordance perceptible lorsqu'une information conçue par le concepteur.rice est perçue et utilisée par l'utilisateur.rice.

Dans le domaine de l'éducation (McLoughlin et Lee, 2007 ; Burden et Atkinson, 2008), certains aspects techniques d'un outil ou d'une application en ligne sont catégorisés comme affordances 'technologiques'. Lorsque les affordances technologiques sont situées

³¹ Cette définition de l'agentivité se rapproche de celle de la non directivité de Rogers (1999, 1ère édition 1972)

³² Notre traduction : « la capacité des personnes à opérer des choix, à prendre le contrôle, à s'autoréguler, et à poursuivre ainsi leurs objectifs en tant qu'individus qui mènent potentiellement à la transformation personnelle ou sociale (Duff, 2012 : 417).

³³ Notre traduction : « celui qui agit et dont les actions peuvent être motivées ou contraintes par d'autres éléments d'un système et par d'autres systèmes » (Menezes, 2013 : 65).

dans une dimension sociale, elles peuvent influencer sur les comportements sociaux des utilisateurs (Bradner, 2001 ; Grassin, 2015). Ces affordances dites 'sociales' (Allaire, 2006 ; Grassin, 2015 ; Mangenot, 2013) –

« are properties of CSCL³⁴ environments that act as social-contextual facilitators relevant for the learner's social interactions. When they are perceptible, they invite the learner to act in accordance with the perceived affordances, i.e. start a task or non-task related interaction or communication³⁵ » (Kreijns, Kirschner et Jochems, 2002).

Dans le cadre de la théorie socioculturelle, l'environnement fournit certes les opportunités et contraintes pour l'apprentissage, mais c'est l'apprenant.e, qui en est la.le décideur.euse principale, qui agit, réagit selon son vécu et son histoire, et qui opère des choix. L'apprenant.e devient, en l'occurrence, un.e *agent.e* qui, en tant qu'individu, perçoit, analyse, rejette et accepte des solutions fournies par son environnement et son vécu (Swain, 2006), ou ce que Wertsch qualifie d'« *agent-operating-with-mediational means*³⁶ » (Wertsch, 1998 : 26).

Selon Jézégou (2014), un.e agent.e peut opérer de deux façons différentes : soit elle.il opère à titre individuel, soit à titre collectif avec d'autres agent.e.s du système. D'après nos lectures, les études sur l'agentivité individuelle font appel aux dimensions psycho- et socio-cognitives d'un individu, tandis que l'agentivité collective aborde l'agentivité dans une visée plutôt socioculturelle. Nous allons brièvement présenter ce qu'il convient d'entendre par agentivité individuelle avant de nous arrêter plus longuement sur l'agentivité collective.

L'agentivité individuelle est intrinsèquement liée à l'activité autoformatrice du sujet (Carré, 2003 ; Jézégou, 2014). En s'appuyant sur la théorie sociocognitive de Bandura, ces chercheur.euse.s suggèrent que l'agentivité individuelle peut s'expliquer par les principaux mécanismes psychologiques de l'autodirection. Ces mécanismes comprennent les processus d'autodétermination³⁷ et d'autorégulation, qui sont soutenus et dynamisés par le sentiment

³⁴ *Computer Supported Collaborative Learning* ou CSCL est généralement traduit en français comme Apprentissages Collaboratifs/ Collectifs Assistés par Ordinateur (ACAO).

³⁵ Notre traduction : « Les affordances sociales sont des propriétés des environnements CSCL qui agissent comme facilitateurs socio-contextuels pertinents pour les interactions sociales d'un apprenant » (Kreijns, Kirschner et Jochems, 2002).

³⁶ « agent-opérant-par-des processus de médiation » (Wertsch, 1998 : 26)

³⁷ Pour Carré, le processus de l'autodétermination « prend en considération le pouvoir, le contrôle, l'intentionnalité de la formation (sur le registre de la motivation, du choix, du projet) » tandis que

d'efficacité personnelle (cf. figure 2). Le sentiment d'efficacité personnelle, ou ce que Carré (op. cit) appelle l'*auto*, est reconnu comme « le vecteur le plus puissant [...] des pensées autoréflexives » (op. cit : 77). Cette notion de « *self-efficacy* » avancée par Bandura (1999, dans op. cit.) concerne les croyances d'un individu (ou d'un groupe d'individus) dans ses propres capacités à agir dans des situations dans lesquelles il se trouve. Selon Bandura (et par la suite, Carré, 2003), les croyances sous-tendent, en grande partie, l'agentivité humaine.

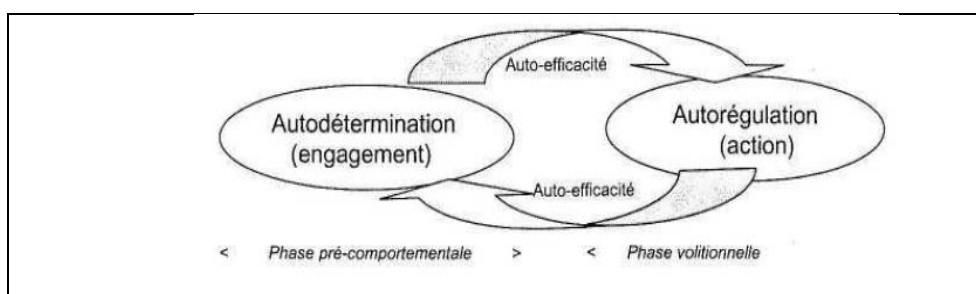


Figure 2 : La double dimension de l'autodirection en formation (Carré, 2003)

Tous les éléments qui sont habituellement étudiés par les chercheur.euse.s de la psychologie socio-cognitive s'inscrivent au sein d'un dispositif systémique. En effet, il est difficile d'imaginer l'autodétermination et l'autorégulation exister 'seuls', sans la présence d'autres facteurs comme par exemple la présence d'autres apprenant.e.s, de l'enseignant.e ou de conseiller.ère.s, que cela soit en présentiel ou à distance. C'est ce paradoxe qui nous conduit au concept d'agentivité collective, décrit ainsi par Jézégou (2014) :

« [L]’agentivité collective opère par l’intermédiaire d’un but commun et d’une croyance partagée en termes d’efficacité collective ; elle permet de transformer l’environnement plutôt que de s’y adapter ou de s’y ajuster collectivement ; elle permet également de générer des communautés et de les développer par un effort collectif orienté vers le but partagé (Jézégou, 2014 : 278).

Selon cette définition, l'agentivité collective s'inscrit dans un système comprenant plusieurs éléments : un objectif en commun, une croyance partagée et l'environnement dans lequel le groupe agit. Lorsque les deux éléments (objectif en commun et croyance partagée) sont présents, cela donne potentiellement lieu à une transformation ou à un ajustement avec l'environnement. Un tel effort collectif inciterait également à la création de communautés.

l'autorégulation « renvoie à la surveillance, la réévaluation et le pilotage d'un fonctionnement (de l'apprentissage) » (Carré, 2003 : 70).

L'idée de « transformer l'environnement » se reflète également dans les travaux de chercheur.euse.s en théorie de l'activité (Engeström et Sannino, 2013 : 5) :

« L'agentivité se manifeste lorsque des personnes formulent des intentions et exécutent des actions volontaires qui vont au-delà des habitudes acceptées et des conditions données de l'activité et de l'organisation dans laquelle elles s'inscrivent, pour ensuite les transformer ».

Notons que dans les deux définitions ci-dessus, le mot 'compétence' ou 'capacité' reste absent, tandis que dans les définitions sur l'agentivité individuelle, celui-ci est bien présent. Dans un contexte socioculturel, l'agentivité est reconnue davantage comme « qualité d'être une force active³⁸ » (Oxford, 2003 : 80) ou « action potentielle, médiée par des facteurs social, interactionnel, culturel, institutionnel et contextuel³⁹ » (van Lier, 2008 : 171).

Dans une dimension psychologique (de l'agentivité individuelle), un.e apprenant.e peut être considéré.e comme un.e agent.e s'il agit d'une façon intentionnelle (Bandura, 1977) ce qui impliquerait certes une intention ou objectif. Dans une visée socioculturelle, l'agentivité d'un individu ou d'un groupe d'individus est favorisée ou empêchée par des conditions sociales et culturelles d'un contexte donné (Oxford, 2003 ; van Lier, 2008). Pour mieux expliquer l'agentivité dans une dimension socioculturelle, van Lier (2008 : 172) propose trois caractéristiques de celle-ci :

- 1) *Agency involves initiative or self-regulation by the learner (or group);*
- 2) *Agency is interdependent, that is, mediates and is mediated by the sociocultural context;*
- 3) *Agency includes an awareness of the responsibility for one's own actions vis-à-vis the environment, including affected others⁴⁰.*

Dans le cadre de la présente recherche, nous nous intéressons à l'activité des groupes restreints et pas uniquement à l'activité psychologique ou cognitive d'un individu seul incapable de faire preuve d'une « agentivité socialement orientée » (Toohey et Norton, 2003 :

³⁸ Notre traduction : « 'Agency' means the quality of being an active force in producing an effect, and an agent is one who has this quality » (Oxford, 2003 : 80).

³⁹ Notre traduction : « Agency [...] is seen as *action potential*, mediated by social, interactional, cultural, institutional and other contextual factors » (van Lier, 2008 : 171).

⁴⁰ Notre traduction : « (1) L'agentivité implique une initiative ou autorégulation par l'apprenant ou par le groupe ; (2) L'agentivité est interdépendante, c'est-à-dire, qu'elle médie et qu'elle est médiée par le contexte socioculturel ; (3) L'agentivité comprend une sensibilisation pour ses propres actions vis-à-vis de l'environnement, y compris les autres participants » (van Lier, 2008 : 172).

59). Dans le cadre de cette thèse, nous allons définir **l'agentivité collective** inscrite dans une dimension socioculturelle comme **la capacité d'un groupe restreint d'apprenant.e.s à définir sa propre trajectoire d'action. Cette capacité s'inscrit dans un cadre rempli de potentialités (affordances) et de contraintes et se reflète dans des choix et des opérations du groupe tout au long de la trajectoire d'actions entreprises par celui-ci dans le cadre d'un projet.**

1.5.2. Concept-clef 2 : interdépendance

Le deuxième construit fondamental que nous avons sélectionné est depuis quelques années de plus en plus relié à la théorie socioculturelle : l'interdépendance. Le concept d'interdépendance (voir aussi §3.2.3.) est aussi privilégié par certain.e.s chercheur.euse.s qui travaillent sur l'autonomie (Benson, 2013 ; Menezes, 2013 ; Nassau, 2016). G. Nassau explique dans sa thèse de doctorat que le concept d'interdépendance permet d'englober des aspects sociaux de l'autonomie. En effet, les apprenant.e.s coopèrent « chacun dans leurs fonctions afin de s'assurer une autonomie mutuelle » (Nassau, 2016 : 20).

Il convient de noter que dans la théorie socioculturelle, l'outil conceptuel principalement utilisé pour décrire l'aide linguistique apportée par un adulte à un enfant est qualifié d'« étayage » (ou *scaffolding* en anglais), terme introduit par Bruner (1966). Ce dernier est également utile pour étudier le niveau d'autonomie de l'apprenant.e (Donato, 1994 ; van Lier, 2000 ; Drissi, 2011 ; Vincent, 2012 ; Cappellini, 2014). Provenant des travaux de Vygotski sur l'interaction entre expert et novice, l'étayage désigne le parcours et le processus d'aide et d'accompagnement qui se déroulent lorsqu'un individu ayant plus de connaissances (un 'expert') guide un autre qui a moins de connaissances ou qui est moins capable (autrement dit, un 'novice'). L'étayage permet ainsi de mesurer l'écart qui existe entre la performance assistée et non assistée de l'apprenant.e (autrement dit, zone proximal de développement ou ZPD⁴¹).

Dans une étude antérieure de R. Donato (1994), l'auteur présente le concept d'étayage *collectif*, à savoir l'aide qui se construit dans un groupe par les apprenants d'une langue

⁴¹ Vygotski définit le ZPD comme « *the distance between the actual developmental level as determined by problem solving and the level of potential development as determined by problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers* » (Vygotsky, 1978 : 86 dans Little, Dam et Legenhausen, 2017 : 12).

étrangère. Cette étude montre comment une équipe de trois apprenants parvient à étayer, de manière constructive, la performance langagière de chacun. Depuis cette recherche, un plus grand nombre d'études s'intéressent à l'étayage collectif (Aljaafreh et Lantolf, 1994 ; Donato, 2000 ; Ohta, 2000) et notamment dans l'esprit d'une intégration avec les TIC (Lee, 2008 ; Cappellini, 2014).

Dans une perspective épistémique, nous trouvons que le concept d'étayage ou même d'étayage collectif évoqué dans un contexte de construction du sens entre *apprenant.e.s* suppose à priori un rapport de force (ou de supériorité) entre les apprenant.e.s et correspond ainsi moins à la présente étude. Le concept d'interdépendance nous semble mieux adapté pour cette raison. Une telle façon d'appréhender le rapport entre apprenant.e.s renvoie davantage au statut égalitaire entre apprenants, tandis que l'étayage suppose une supériorité langagière d'un individu sur l'autre.

Il convient également de noter que bien que certaines recherches avancent que le progrès dans l'apprentissage dépend de la contribution ou l'assistance d'un individu 'plus compétent', les perspectives théoriques socialement médiées (voir §3 de ce chapitre) montrent que les groupes d'apprenant.e.s sont également capables de mener à bien des tâches, et ainsi d'apprendre ensemble (Little, Dam et Legenhausen, 2017).

1.5.3. Concept-clef 3 : médiation

Le troisième construit de la théorie socioculturelle est celui de « *mediation* » qui peut être traduit par deux concepts en français : médiation et médiatisation. Ayant la même origine étymologique, les deux termes sont issus du latin *mediare* qui signifie s'interposer ou être au milieu (Jacquinot-Delaunay, 2003).

C. Bélisle (2003) propose une distinction entre médiation et médiatisation qui semble être largement acceptée par la communauté scientifique francophone. Elle propose de cerner le concept de médiation à partir des travaux de Vygotski et de Bruner pour parler des spécificités de la médiation humaine dans ses rapports avec l'apprentissage. La médiatisation, quant à elle, renvoie à la médiation par les moyens technologiques.

En nous appuyant sur cette distinction, il conviendrait d'utiliser le concept de « médiation » lorsque nous faisons référence à la perspective socioculturelle. Nous reviendrons sur cette distinction et notamment sur le concept de « médiatisation » (cf. ch. 3

§2.3.1.) qui nous paraît fondamental pour évoquer la médiation par le moyen des outils technologiques.

Dans son acception vygotkienne, toute activité est médiée par des artefacts culturels et sémiotiques. Si l'activité physique est médiée par les outils transmis par les générations antérieures, l'activité mentale, quant à elle, est médiée par des outils symboliques : des signes et des systèmes de signes (Nissen, 2003). Le langage y prend une place importante car il se compose des signes verbaux qui peuvent être considérés comme des outils cognitifs de l'être humain. Ce sont les signes verbaux qui permettent à l'être humain d'accéder aux processus mentaux supérieurs qui se construisent au fur et à mesure. L'être humain utilise des outils symboliques autour de lui, qui lui servent de médiateurs, pour réguler ses relations avec autrui et avec soi-même (Lantolf, 2000). Selon Vygotski, l'objectif de la psychologie est ainsi de comprendre comment l'activité humaine et sociale est organisée par les artefacts culturellement construits (*ibid.*).

Les formes supérieures de l'activité mentale de l'individu, qui sont médiées par les artefacts culturels sont une conséquence de la participation aux activités (Lantolf et Thorne, 2006b). En reliant le construit de médiation à l'autonomie comprise dans une perspective socioculturelle, nous comprenons qu'un.e apprenant.e a besoin de *médier* ses apprentissages par d'autres moyens afin d'apprendre. Cette médiation peut prendre une forme physique (l'accompagnant ou l'enseignant.e), et les artefacts peuvent être culturels (par ex., les livres, le papier, la technologie, etc.) reliés aux concepts culturels (par ex. la famille, la religion, l'esprit, etc.). L'entrecroisement entre les artefacts et les concepts culturels donne lieu aux fonctions mentales supérieures, comme la mémoire, l'attention, la pensée critique, l'apprentissage, l'émotion, le développement, etc. qui sont sous le contrôle intentionnel et volontaire de l'individu (*ibid.*) ou d'un groupe d'individus.

2. Émergence du caractère social de l'autonomie

À partir de nos lectures, nous avons vu qu'en s'appuyant sur la perspective socioculturelle, la conception de l'autonomie comme un ensemble de capacités relatives à l'individu est de plus en plus contestée. D. Little (1991), un des premiers chercheurs à avoir considéré les aspects sociaux d'autonomie, constate que l'autonomie de l'apprenant.e ne signifie pas que celui-ci ou celle-ci doit apprendre de manière isolée. Dans le monde de la

recherche francophone, apprendre avec l'autre est en effet considéré comme étant une des dimensions (Mangenot, 1996) de l'autonomie ou une des compétences constitutives de l'autonomie (Albero, 2003 ; Nissen, 2005).

Les chercheur.euse.s s'accordent ainsi pour considérer que l'autonomie est loin d'être un construit « monolithique » (Cooker, 2013 dans Murray, 2014 : 8). À l'instar de l'étude de Huang et Benson (2013), nous affirmons qu'il convient, dans un premier temps, d'identifier les composants et dimensions de l'autonomie afin de situer son caractère social. Après avoir présenté ces deux aspects, nous proposons notre définition de l'autonomie sociale.

2.1. 'Sociale' comme une satellite de la galaxie de l'autoformation

Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'autoformation est décrite le plus souvent sous son approche « galactique » (Carré, 1996 ; Carré, Moisan et Poisson, 1997). La nouvelle galaxie présentée par l'auteur est revue en 1996 autour du concept d'autoformation comme « notion clé d'apprendre par soi-même » (p. 244), est reliée à cinq satellites méthodologiques ou conceptuels comme dans la figure 3.

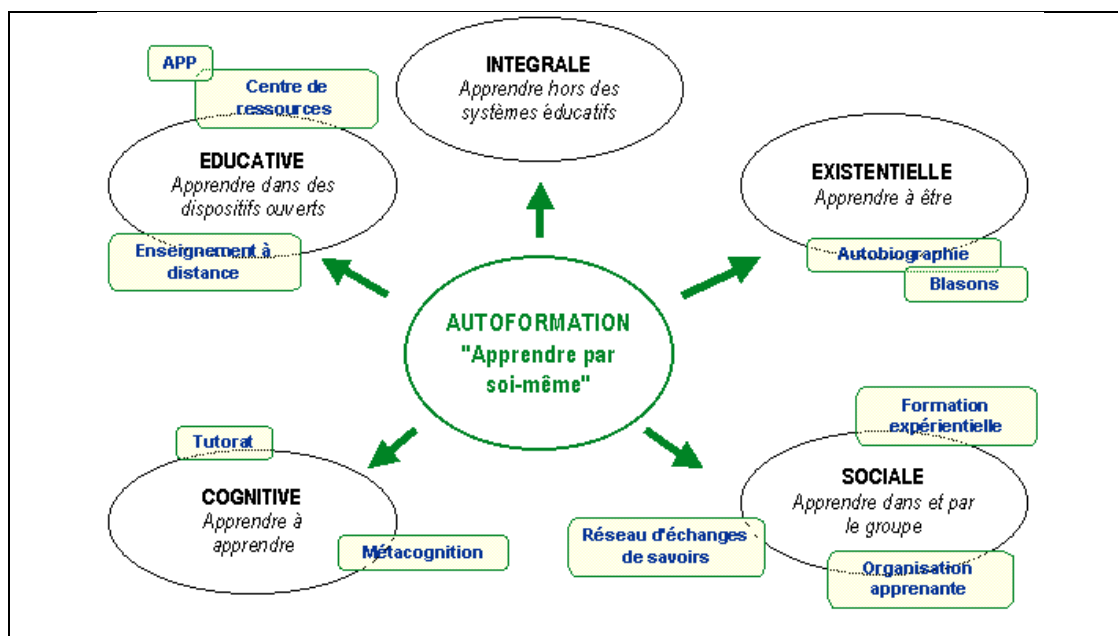


Figure 3 : La galaxie de l'autoformation (Carré et al, 1997)

Comme la figure 3 nous le montre, le 'social' est considéré comme une des cinq satellites de la galaxie de l'autoformation. En effet, l'autoformation sociale, renvoie aux nombreuses formes d'apprentissage que les apprenant.e.s réalisent par eux-mêmes à

l'extérieur des systèmes éducatifs, mais en participant à des groupes sociaux et bénéficiant ainsi de multiples médiations et interrelations. Pour les auteurs, l'autoformation sociale n'est pas à proprement parler individuelle et indépendante et ne s'inscrit pas toujours dans un dispositif éducatif. Étant donné que le caractère social de l'autonomie qui nous intéresse s'inscrit bel et bien dans un cadre de formation universitaire précis, nous ne pouvons pas nous appuyer sur ce schéma.

2.2. 'Autonomie sociale' comme une dimension d'autonomie

Une des premières typologies de l'autonomie qui prend en compte l'aspect social de l'autonomie dans le domaine de la didactique des langues, est proposée par F. Mangenot en 1996.

En distinguant quatre dimensions ou « formes » d'autonomie, l'auteur s'exprime sur les manières dont l'utilisation d'un ordinateur pourrait aider à accroître l'autonomie de l'apprenant. Les quatre dimensions identifiées sont :

- physique : l'intégration physique de l'utilisation d'un ordinateur qui permet d'apprendre d'une façon différente par rapport au modèle d'interaction, dit classique, entre enseignant et apprenant ;

- sociale : la possibilité d'apprendre en groupe avec l'intégration d'un ordinateur et notamment dans le cas de « l'écriture collective », où les logiciels de traitement de texte permettent de manier collectivement un texte donné ;

- linguistique : l'intégration d'un ordinateur, qui permettrait un meilleur bain linguistique en raison de l'obligation de passer par la langue cible afin d'accéder au savoir ou afin de réaliser une tâche ;

- cognitive : la réalisation d'une tâche avec un ordinateur permet un meilleur accès à la construction des savoirs et ainsi la possibilité d'« apprendre à apprendre ».

À partir de cette première typologie, nous pouvons constater que l'autonomie dite sociale a une place distincte parmi les autres dimensions de l'autonomie relevées. Quelques années plus tard, l'autonomie sociale est comprise comme étant synonyme de 'l'autonomie du groupe restreint' comme explicité dans un article élaboré par le même chercheur avec une collègue (Mangenot et Nissen, 2006). Par extension, selon ce courant de réflexion, nous

pouvons établir une première distinction entre l'autonomie dite 'individuelle' et l'autonomie 'du groupe restreint' ou sociale.

2.3. 'Autonomie sociale' comme une compétence participante à l'autonomie

D'autres typologies établissent 'l'autonomie sociale' comme un type d'autonomie nécessitant certaines compétences qui participent à la mobilisation de celle-ci. Dans le domaine des sciences de l'éducation, B. Albero fait référence aux sept « domaines d'application de l'autonomie », qu'elle définit comme des « compétences spécifiques auxquelles il est possible de préparer les apprenants par les activités et des tâches qu'ils ont à réaliser » (Albero, 2003 : n.p.). Elle distingue ainsi entre les compétences technique, informationnelle, méthodologique, sociale, cognitive, métacognitive, et psycho-affective.

Les sept compétences proposées sont reprises et retravaillées par E. Nissen à plusieurs reprises (Nissen, 2007, 2012, 2014) dans l'objectif de décrire l'autonomie de l'apprenant au sein d'une formation hybride en langues. Comme Albero, Nissen reconnaît également l'autonomie sociale comme une « compétence » à développer, mais dans un contexte d'enseignement-apprentissage des langues, la définit comme un ensemble des capacités comme « savoir communiquer avec les autres, savoir réaliser les tâches en groupe et savoir gérer la vie du groupe, savoir demander et obtenir de l'aide ». Le tableau final synthétisant les neuf types de compétences qui contribuent à l'autonomie de l'apprenant dans une formation hybride en langues est reproduit ci-dessous :

compétence	définition de la compétence
organisationnelle	savoir organiser son travail. Savoir gérer et planifier l'apprentissage, arriver à respecter les échéances
informationnelle	savoir rechercher et trouver des informations pertinentes sur la plateforme, sur Internet. Savoir stocker et utiliser ensuite cette information
méthodologique	savoir réaliser les tâches, savoir chercher de l'aide pour les réaliser
sociale	savoir communiquer avec les autres, savoir réaliser les tâches en groupe et savoir gérer la vie du groupe, savoir demander et obtenir de l'aide
psycho-affective	savoir réguler ses émotions, savoir prendre une initiative, assumer sa part de responsabilité dans la formation, tolérer une relative incertitude

Chapitre 2 : Perspectives théoriques pour une étude de l'autonomie sociale en didactique des langues

cognitive	savoir analyser les éléments observés, recouper avec les éléments déjà connus, anticiper par formulation d'hypothèses
langagière	savoir agir en [langue étrangère], dans le cadre de ce cours [...] savoir chercher de l'aide langagière
métacognitive	savoir réfléchir sur sa manière de travailler et d'apprendre et savoir la réguler, s'autoévaluer
technique	savoir utiliser les technologies pour pouvoir participer à la formation. Savoir s'adapter et savoir où trouver de l'aide technique

Tableau 4 : Types de compétences participant à l'autonomie de l'apprenant (Nissen, 2012)

À partir de ce tableau, nous pouvons remarquer que même si Nissen a repris les sept compétences identifiées dans la typologie établie par Albero (2003), il y a deux points de divergence. Le premier est la distinction que Nissen établit entre la compétence organisationnelle et méthodologique. Si pour Albero, il s'agit du même type de compétence, pour Nissen, il convient d'interpréter la compétence méthodologique comme le savoir-faire nécessaire pour réaliser sa tâche, tandis que la compétence organisationnelle renvoie aux étapes de planification et d'organisation par lesquelles un.e apprenant.e ou un groupe d'apprenant.e.s passe pour accomplir la tâche. Cette chercheuse explique, à titre d'exemple, qu'un.e apprenant.e qui utilise son agenda pour fixer son emploi du temps par rapport à la tâche à réaliser fait appel à la compétence organisationnelle. Au contraire, la discussion sur des manières de réaliser la même tâche relève d'une compétence méthodologique.

Le deuxième point sur lequel cette typologie diffère de celle d'Albero est celui qui, à notre avis, rend ce tableau plus complet et ainsi plus pertinent pour notre recherche. Également enseignante de langue allemande, Nissen accorde une grande importance à la langue comme des chercheurs cités précédemment (Mangenot, 1996 ; Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009). L'ajout du type 'langagier' est parfaitement complémentaire aux autres types de compétences. De surcroît, l'idée de « savoir agir en [langue étrangère] » rejoint les préconisations du Conseil de l'Europe (Conseil De l'Europe, 2001) sur la perspective actionnelle.

2.4. Notre conception de l'autonomie sociale

Nous trouvons que les typologies présentées dans les trois sous-parties précédentes sont sans doute très utiles pour la recherche. Néanmoins, contrairement à la « galaxie » proposée par Carré (1997), qui s'appuie sur une série d'entretiens réalisés auprès de professionnel.le.s en formation continue, les autres typologies sont le fruit d'une réflexion épistémologique, mais ne semblent pas s'appuyer sur des données empiriques. De plus, il y a manifestement un manque de consensus entre les chercheur.euse.s sur le nombre de dimensions principales de l'autonomie. Précisons que nous ne cherchons pas à développer une typologie des dimensions d'autonomie. Nous nous intéressons à une seule dimension de l'autonomie, qui est déjà reconnue dans les écrits réflexifs des chercheur.euse.s. Afin de proposer notre conception de l'autonomie sociale, nous choisissons de nous appuyer sur les développements sur l'approche socioculturelle. À la suite de nos lectures, nous constatons que cette approche repose sur un travail de conceptualisation solide.

Selon une perspective socioculturelle de l'autonomie, l'autonomie d'un apprenant.e dans le domaine de la didactique des langues est comprise avant tout comme un construit social, relatif au contexte social dans lequel celui-ci s'inscrit (Murray, 2014a). Autrement dit, un individu devient autonome en interagissant avec d'autres personnes qui font partie du même contexte. Murray (2014c) propose aussi qu'une étude de la dimension sociale permette une compréhension plus large des manières dont l'autonomie peut être socialement médiée.

En l'occurrence, nous sommes loin de la définition de base avancée par Holec (1981) qui considère l'autonomie comme la capacité d'un apprenant à prendre en charge son propre apprentissage. Dans cette définition, le construit d'autonomie est manifestement situé sur le côté 'individuel' de la dialectique individu-sociale (Murray, 2014b) et le modèle de l'apprentissage autodirigé est développé à partir de la recherche autour des institutions *self-access* (cf. §1.1. de ce chapitre).

Cependant, depuis l'apparition de la définition d'Holec et les premiers modèles de l'apprentissage autodirigé, le construit d'autonomie s'est élargi pour étudier le développement de l'autonomie des apprenant.e.s en salles de classe de langue. À titre d'exemple, les travaux de L. Dam au Danemark de 1995 (dans Little, Dam et Legenhausen, 2017) ont montré que l'autonomie peut se développer aussi bien dans le cadre de la salle de classe collaborative. Les

travaux francophones de l'équipe de recherche du Lidilem de l'Université de Grenoble (Nissen, 2005 ; Mangenot et Nissen, 2006) examinent également l'autonomie du groupe restreint dans un contexte donné.

Précisons que dans le monde des recherches francophones, nous préférons l'utilisation du terme 'groupe restreint' (cf. §3.2.1 de ce chapitre) pour qualifier sommairement d' –

« un petit groupe – qui est un groupe de taille réduite, constitué d'un ensemble de personnes qui partagent des objectifs communs et dans lequel la communication reste possible » (Nissen, 2005b).

Nous considérons que la dimension sociale de l'autonomie peut être appliquée non seulement à une situation d'apprentissage d'*un.e apprenant.e* qui travaille dans un contexte spécifique (O'Leary, 2014), mais aussi à une situation d'apprentissage où *un groupe restreint d'apprenant.e.s* travaille dans un contexte donné (Nissen, 2005 ; Mangenot et Nissen, 2006 ; Murray, Fujishima et Uzuka, 2014 ; O'Leary, 2014). Les recherches basées sur l'autonomie du groupe restreint en France (par ex. Nissen, 2005 ; Mangenot et Nissen, 2006) s'appuient davantage sur les travaux de J.-C. Abric (1996) qui proposent de définir l'autonomie du groupe restreint comme la capacité du groupe de se gérer à trois niveaux :

- au niveau socioaffectif (la capacité de s'entendre avec l'autrui),
- au niveau sociocognitif (la capacité à résoudre des problèmes ensemble) et
- au niveau socio-organisationnel (la capacité à planifier, à surveiller et à auto-évaluer son travail).

Comme les autres membres de l'équipe du Lidilem, nous trouvons qu'une étude de ces trois niveaux d'autorégulation peut être utile pour notre recherche, mais nous nous appuyerons davantage et de manière plus délibérée sur les apports des perspectives théoriques présentées dans la troisième partie de ce chapitre.

Pour Huang et Benson (2013 : 8), définir l'autonomie est une tâche compliquée parce que les « différentes définitions de l'autonomie » correspondent à des « descriptions différentes de l'autonomie » qui portent sur « des manières particulières d'être autonome ». Selon eux, afin de remédier au « problème de définition/description », il convient d'identifier « des composantes et dimensions *potentielles* d'autonomie⁴² » (italiques dans le texte

⁴² Notre traduction : « [D]ifferent definitions of autonomy often turn out to be different descriptions of autonomy, in which particular ways of being autonomous take over the definition of the broader concept. The

original). C'est ainsi que nous avons décidé de ne pas redéfinir le concept d'autonomie, mais proposons, au contraire, de définir uniquement la dimension de l'autonomie que nous étudions : celle de l'autonomie sociale.

Nous proposons de définir **l'autonomie sociale** dans la présente étude comme **une dimension de l'autonomie qui permet de prendre en considération des manières dont l'autonomie d'un.e apprenant.e ou d'un groupe restreint d'apprenant.e.s peut être socialement médiée. Cette dimension peut s'appliquer à un contexte d'apprentissage individuel et à un contexte d'enseignement-apprentissage collectif.** Dans le contexte d'apprentissage individuel, elle se manifeste lors de l'expression d'une agentivité individuelle et une interdépendance avec son.sa conseiller.ère et/ou avec le contexte d'apprentissage. **Dans le contexte d'enseignement-apprentissage collectif, l'autonomie sociale se manifeste dans l'activité du groupe restreint qui prend en charge le fonctionnement de son groupe. Les deux processus d'interdépendance et d'agentivité collective se jouent dans une approche qui est essentiellement *bottom-up*.**

Nous précisons que nous nous intéresserons uniquement au contexte d'enseignement-apprentissage **collectif** dans la présente recherche car nous souhaitons étudier la dimension sociale de l'autonomie. C'est en gardant à l'esprit la 'collectivité' du sujet de l'étude que nous avons employé l'expression « bottom-up ». En effet, celle-ci peut être comprise en français par l'expression « initiatives par le bas » dans laquelle un groupe restreint (pour signifier l'acteur collectif et/ou communautaire) peut être considéré comme se composant de membres sociaux actifs plutôt que des « récipiendaires passifs » (Calvès, 2009 : 737). Certain.e.s auteur.e.s (comme Filippi, 2013) préfèrent employer le terme « empowerment », qui pour eux, va nécessairement « au delà de l'autonomie » (Filippi, 2013 : 193) comme celle-ci est comprise dans sa dimension individuelle. En accord avec nos appuis théoriques basés sur la didactique (et pas la sociologie), nous avons fait le choix de privilégier le construit « autonomie sociale » et pas « empowerment ».

approach to addressing the problem of definition/description, therefore, is to try to identify *potential* components and dimensions of autonomy in language learning » Huang et Benson (2013 : 8).

3. Trois perspectives théoriques pour une étude de l'autonomie sociale

La troisième partie de ce chapitre est consacrée aux éléments principaux de trois courants théoriques relatifs à l'apprentissage collectif. Ces courants théoriques nous permettent de mieux saisir, de manière un peu plus explicite, la dimension sociale de l'autonomie des groupes d'apprenant.e.s.

Il convient de préciser que l'objectif n'est pas de contraster les démarches que nous présentons, mais plutôt de décrire les éléments essentiels de celles-ci pour identifier leurs apports à l'étude de l'autonomie sociale. Trois théories sont mises en exergue, notamment la théorie de l'activité (§3.1.), la théorie de la dynamique des groupes (§3.2.) et la théorie de la cognition située (§3.3.).

3.1. La théorie de l'activité « historico-culturelle »

Contrairement aux théories cognitivistes (voir par ex. Tardif, 1992) qui étudient l'autonomie de l'apprenant.e en s'appuyant sur les mécanismes mentaux, la théorie de l'activité met l'accent sur l'activité de l'apprenant.e. Cette dernière postule que les processus d'autonomie (sociale) sont, avant tout, inscrits dans l'activité contextualisée de l'apprenant.e.

Nous nous appuyons sur la théorie de l'activité, qualifiée d'historico-culturelle dans la lignée des travaux d'Engeström et de ses collègues. Rappelons que, même si le qualificatif 'historico-culturel' n'est pas particulièrement apprécié par quelques chercheurs à cause des connotations colonialistes (J. V. Wertsch et al., 1995), il est exploité pour qualifier les recherches ayant des racines dans les travaux des théoriciens et psychologues soviétiques, comme L. Vygotski, A. Luria et A. Léontiev (Lantolf et Thorne, 2006a). Pour des raisons pratiques, nous utilisons le terme 'théorie de l'activité' tout court (désormais TA) dans le cadre de cette thèse.

Contrairement à ce que suggère l'appellation, la TA n'est pas une théorie, mais un terme générique exploité pour qualifier la recherche en lien avec les travaux de Lev Vygotski, A.N. Léontiev, et A. Luria. Pour Lantolf et Thorne (2006) la TA peut davantage être comprise comme une métathéorie descriptive plutôt qu'une théorie prédictive. Elle permet ainsi de décrire l'activité de la manière dont se déroule au lieu de prétendre à des prédictions. Puisque les recherches faites par ces chercheurs n'étaient pas auparavant faciles à accéder, la TA a été longtemps considérée comme « un secret bien gardé » (Engeström et Miettinen, 1999).

La TA est considérée aujourd'hui comme une approche de la recherche contemporaine qui est bien établie dans les domaines variés comme la linguistique appliquée, l'éducation, l'interaction homme-machine, la science cognitive, la psychologie, l'anthropologie, les communications, etc. D'une manière générale, Kuutti définit la TA comme

« a philosophical and cross-disciplinary framework for studying different forms of human practices as development processes, with both individual and social levels interlinked at the same time ⁴³ » (Kuutti, 1996 : 25).

Les chercheur.euse.s dont les études s'inscrivent dans le cadre de la TA perçoivent l'activité humaine comme étant un phénomène systémique, qui est socialement situé. Selon cette perspective écologique (cf. ch. 4), la TA considère l'activité accomplie par une personne, un groupe ou une organisation comme un (éco) système complexe où il convient de prendre en compte les dynamiques entre les différents éléments de ce même système.

En principe, l'application de la TA ne fait aucune distinction entre la recherche (compréhension) et l'action concrète (transformation). Même si elle est souvent exploitée comme un cadre purement conceptuel à des fins descriptives, la TA permet d'étudier une situation, de relever des problèmes, et d'en proposer des solutions. Dans ce sens, la TA a une visée descriptive (mais aussi ingénierique), car elle permet l'identification des blocages, ou « contradictions », qui peuvent être remédiées.

Selon Engeström (2001), la TA actuelle a évolué à travers ce qu'il qualifie de trois « générations » de recherches. En présentant les trois générations de la TA, nous prenons en considération au fur et à mesure les principes de la TA.

3.1.1. Première génération de la TA

La première génération est centrée autour de la notion de médiation de Vygotski, qui a été présentée comme un des concepts-clefs de la théorie socioculturelle (§1.5.3). Le modèle de médiation de Vygotski (Vygotsky, 1978) est souvent représenté comme un triangle où 'S' symbolise 'stimulus', 'R' symbolise 'réponse' et 'x' symbolise la médiation (cf. image à gauche de figure 4).

⁴³ Notre traduction : « De manière globale, la théorie de l'activité est un cadre philosophique et interdisciplinaire qui étudie des formes différentes de pratiques humaines en tant que processus de développement, aux niveaux individu et social, interconnectés en même temps » (Kuutti, 1996 : 25).

Ce modèle a été reformulé par Y. Engeström en 1996 (Engeström, 2001) et présenté dans l'image à droite de la Figure 4. Selon ce modèle, un sujet ou un individu ne peut pas agir directement sur l'objet. Il agit à travers une médiation de l'artefact afin de réaliser des fonctions cognitives et matérielles. Une des limitations de cette première génération de la TA réside dans le fait que l'unité d'analyse est axée uniquement sur l'individu, qui ne prend pas vraiment en compte le contexte dans lequel l'individu agit et réagit.

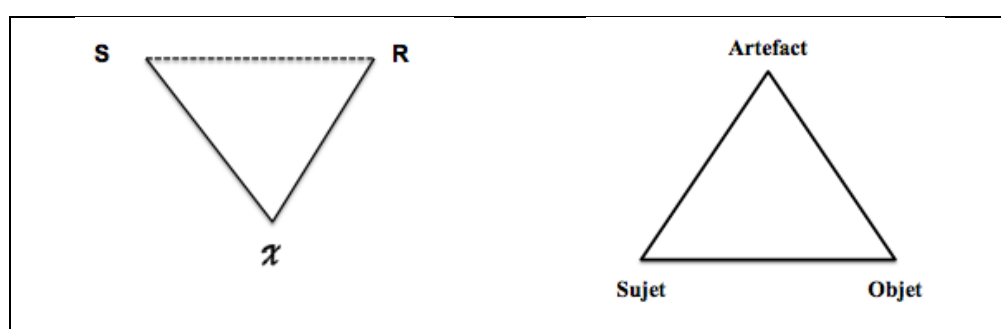


Figure 4 : Le modèle de médiation de Vygotski (image à gauche) et la reformulation par Engeström (image à droite, 2001)

3.1.2. Deuxième génération de la TA

La limitation imposée par la première génération de la TA est dépassée par la deuxième génération de la TA, inspirée en grande partie par les travaux d'un collègue de Vygotski, nommé A. Léontiev. Ce dernier avance une différenciation entre l'action individuelle et l'activité collective afin d'apporter une vision précise des trois niveaux hiérarchiques du comportement humain : activité, action et opération. Ces trois niveaux peuvent se résumer ainsi :

- L'**activité** humaine est un processus du niveau supérieur, qui est toujours motivé par un besoin ou par un désir biologique ou social (ou le « pourquoi » de l'action). Elle est orientée vers la transformation d'un objet (par ex., un problème des mathématiques). Cette activité est supposée être collective, dans la mesure où celle-ci est censée être réalisée par d'autres personnes ou groupes de personnes qui s'organisent pour réaliser la tâche. L'activité, qui est ainsi inscrite dans un cadre contextualisant, est récurrente, cyclique et itérative.
- Le deuxième niveau du comportement humain est celui des **actions**, qui peuvent être déterminées lorsque nous posons la question « que se passe-t-il ? ». Il s'agit des étapes individuelles dont le sujet a besoin pour accomplir son activité. Les objectifs des actions

Chapitre 2 : Perspectives théoriques pour une étude de l'autonomie sociale en didactique des langues

peuvent être distincts de la finalité de l'activité, car ceux-ci correspondent uniquement aux segments individuels visés par le sujet. En l'occurrence, l'action s'inscrit dans un cadre temporel qui est linéaire et fini.

- Le troisième niveau, considéré le plus élémentaire, est réservé aux **opérations** qui désignent les actes automatisés ou habituels qui répondent aux conditions présentes. C'est la véritable action individuelle qui est située dans un moment du présent.

En s'appuyant sur les travaux de Léontiev, Engeström (1987) propose un modèle systémique de la théorie de l'activité qui s'interroge sur la dynamique entre les divers systèmes ou 'pôles' de l'activité (voir figure 5).

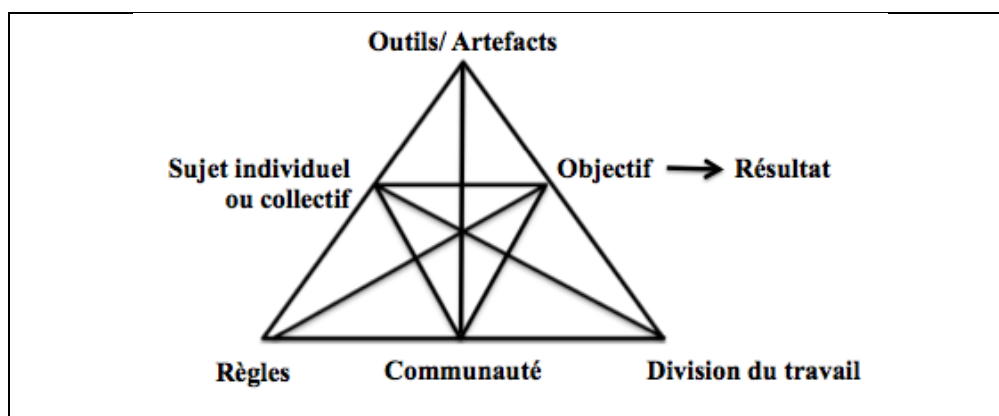


Figure 5 : Modélisation de la deuxième génération de la théorie de l'activité (Engeström, 1987 : 78)

Le modèle présenté dans la figure 5 est représenté sous forme d'une pyramide. Ce modèle est qualifié de « systémique » parce que plusieurs sous-systèmes ou « pôles » sont impliqués, notamment 'outils et artefacts', 'sujet', 'objet', 'règles', 'communauté', 'division de travail' et 'résultat'. Il y a plusieurs façons de décrire et d'interpréter les pôles. Dans toute analyse de l'activité selon la TA, nous commençons par une interprétation ou modélisation individuelle des pôles suivie d'une interprétation plus complexe où une étude plus approfondie de deux ou plusieurs pôles a lieu.

Selon le modèle d'Engeström (1987 : 87), le sujet (*subject*) se réfère à un individu ou un sous-groupe qui est choisi comme point focal dans l'analyse. Les outils et les artefacts (*tools*) peuvent être de nature technique, symbolique, matérielle ou linguistique. L'objet doit être compris en étant synonyme d'objectif et se réfère aux 'matières premières' ou 'espaces de

problème' (*problem space*) vers lequel une activité est dirigée dans l'analyse. L'objet d'une activité se transforme petit à petit en 'résultat' (*outcome*) à l'aide des instruments de médiation, qui sont les outils et les artefacts. Les règles sont l'ensemble de la réglementation explicite et implicite, les normes, et les conventions qui limitent les actions et interactions dans le système de l'activité. La communauté⁴⁴ (*community*) se comporte d'un ou de plusieurs sous-groupes qui partagent le même objet, et qui se construit comme différente d'autres communautés.

Enfin la division du travail (*division of labour*) qui prend en compte la répartition horizontale de tâches entre les acteur.ice.s (entre apprenant.e.s par exemple⁴⁵) et la division verticale de pouvoir et statut (entre enseignant.e et apprenant.e par exemple).

3.1.3. Troisième génération de la TA

La troisième génération de la TA vise à démontrer la transformation d'une activité qui se crée lorsqu'au moins deux systèmes d'activité interagissent entre eux (figure 6). Engeström (2001) explique qu'un tout nouvel objet est créé à l'intersection des deux objets.

À titre d'exemple, si nous imaginons que le système d'activité à gauche est celui d'un.e enseignant.e et le système à droite est celui d'un.e chercheur.euse, l'interaction entre ces deux systèmes peut résulter en un objet₃ créé à cette intersection qui est complètement différent de celui qui a été prescrit par le scénario ou anticipé par le chercheur.euse.

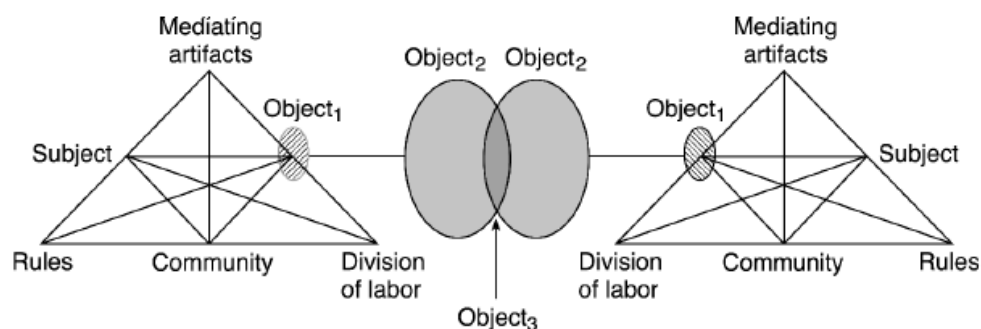


Figure 6 : Deux systèmes d'activité qui se réagissent (d'après Engeström 2001: 136)

⁴⁴ Voir aussi §3.3.2. du présent chapitre.

⁴⁵ J.-J. Quintin (2008: 56) utilise le terme *coordination* (des actions individuelles) pour qualifier la division horizontale du travail, car il trouve que ce terme qualifie mieux les dynamiques entre les acteurs.

Engeström (2001) fait une synthèse des cinq principes, listés ci-dessous, qu'il applique à la troisième génération de la TA :

1. **L'unité d'analyse principale** est un système d'activité qui est collectif, médiatisé par les artefacts et orienté vers un objet. Celle-ci permet à un.e chercheur.euse de comprendre l'activité dans son contexte donné, en prenant en compte le système dans toute sa complexité.
2. Le principe de « *multi-voicedness* » explique que les systèmes d'activité sont informés par la communauté qui possède de multiples points de vue, de traditions et d'intérêts.
3. Le principe de « *historicity* » atteste que les systèmes d'activité sont transformés au fur et à mesure et peuvent ainsi être compris uniquement par rapport à leurs historiques. Autrement dit, il faut prendre les cultures et histoires en compte dans l'étude des systèmes d'activités.
4. Les « *contradictions* » jouent un rôle central dans la compréhension d'un système d'activité. Il s'agit pour les théoricien.enne.s de la TA, des sources de tensions qui permettent l'évolution et la transformation des systèmes d'activité⁴⁶ (Gibbes et Carson, 2014). Quatre niveaux de contradiction peuvent être distingués dans le passage d'une activité dite centrale à une activité culturellement plus évoluée. Nous nous inspirons de la traduction d'E. Bruillard (2006) pour les présenter ci-dessous :
 - Niveau 1 : Contradictions internes primaires (double nature) pour chaque composante de l'activité centrale.
 - Niveau 2 : Contradictions secondaires entre les composantes de l'activité centrale.
 - Niveau 3 : Contradiction tertiaire entre l'objet/motif de la forme dominante de l'activité centrale et l'objet/motif d'une forme culturellement plus avancée de l'activité centrale.
 - Niveau 4 : Contradictions quaternaires entre l'activité centrale et ses activités voisines.
5. Le principe de la création des « *expansive cycles* », qui sont responsables de la transformation de l'activité dans le système. Lorsque les contradictions s'aggravent, les sujets peuvent commencer à s'interroger et chercher à trouver des solutions avec ou sans aide de la communauté. Ces actions peuvent résulter en une déviation des normes ou règles établies, ce qui résulte en une transformation de l'activité en temps réel.

⁴⁶ Le texte original : « *Contradictions, which are 'historically accumulating structural tensions within and between activity systems', are the source of change. These contradictions can force individuals to reconceptualise the object and motive of the activity, which creates expansive transformation within the activity system* » (Gibbes et Carson, 2014 : 6).

3.2. La théorie de la dynamique des groupes

La « dynamique des groupes » est une notion devenue objet d'étude et également un champ d'étude scientifique. Lorsque Kurt Lewin décrit en 1944 (Lewin, 1999) les manières dont les groupes et les membres individuels des groupes agissent et réagissent aux circonstances qui changent et évoluent, il appelle ces processus 'dynamique des groupes'. Ultérieurement, il utilise ce même terme pour décrire la discipline scientifique consacrée à l'étude de telles dynamiques.

D. Cartwright et A. Zander proposent, à posteriori, une première définition formelle, en qualifiant la dynamique des groupes d'un « *champ de recherche dédié aux connaissances progressives à propos de la nature des groupes, les lois de leur développement et leurs interrelations avec les individus, avec d'autres groupes et avec des institutions plus larges*⁴⁷ » (1968 : 7 dans Forsyth, 2010). En raison de son application interdisciplinaire, la dynamique des groupes « *n' appartient à aucun des domaines des sciences sociales. Elle est la propriété commune de tous*⁴⁸ » (Hare, Borgatta et Bales, 1965 : vi).

Pour Lewin (1951, 1952, 1999), à qui est souvent attribué le titre du fondateur de ce mouvement, le terme 'dynamique' peut être utilisé pour décrire les activités, les processus, les opérations et les changements qui se manifestent dans des groupes. Il soutient l'idée que l'essentiel des influences sociales se joue au sein des interactions des individus en groupes restreints (Blanchet et Trognon, 2014).

Afin d'étudier la dynamique des groupes, il est souhaitable que le chercheur apporte des précisions sur cinq caractéristiques principales des groupes restreints : la taille, les objectifs, l'interaction, la structure et l'interaction, interdépendance et l'unité.

3.2.1. La taille du groupe

La taille du groupe permet de mieux identifier le type du groupe tandis que les autres caractéristiques apportent des précisions sur les processus et l'activité du groupe. Dans une perspective théorique des apprentissages collectifs médiatisés par les technologies sur laquelle

⁴⁷ Notre traduction du texte original : « field of inquiry dedicated to advancing knowledge about the nature of groups, the laws of their development, and their interrelations with individuals, other groups, and larger institutions (1968 : 7 dans Forsyth, 2010 : 14) ».

⁴⁸ Notre traduction du texte original : « This field of research does not 'belong' to any one of the recognized social sciences alone. It is the common property of all ». (Hare, Borgatta, & Bales, 1965 : vi).

nous reviendrons prochainement (cf. ch. 3 §1.3.), le groupe restreint est considéré comme l'unité « paradigmatique » d'analyse (Stahl, 2015) parce que celui-ci constitue un moyen important pour comprendre le fonctionnement potentiel des groupes plus larges. Un groupe restreint se caractérise, avant tout, par sa taille.

En effet, contrairement à un « groupe large [qui] est une réunion de 25 à 50 personnes » (op. cit. : 41), un groupe restreint ou ce qu'Anzieu et Martin (1990) qualifient de « groupe primaire » se caractérise par sa taille réduite. Si certain.e.s auteur.e.s comme Pléty (1998) observent qu'une dyade (ou deux personnes travaillant ensemble) peut être considérée comme un groupe restreint, d'autres (Anzieu et Martin, 1990 ; Mangenot et Nissen, 2006 ; Beebe et Masterson, 2015) sont plus exigeants. Pour Mangenot et Nissen, l'ajout d'un troisième membre ajoute à la complexité et à 'l'incertitude positive'⁴⁹ dans les processus de communication. Néanmoins, des groupes de plus de douze personnes ne sont pas recommandés non plus, et notamment pour une tâche visant un objectif spécifique, car l'interaction individuelle au sein du groupe se réduit considérablement dans des groupes de tailles larges. En tout état de cause, les auteur.e.s s'accordent pour considérer à l'instar de Quintin (2008) que « *le groupe restreint se compose d'un nombre tel qu'il permet aux membres d'avoir une perception individualisée de chacun des autres et d'entretenir de nombreux échanges interindividuels* ».

La taille réduite n'est pas la seule caractéristique d'un groupe restreint. Celui-ci est également « *constitué d'un ensemble de personnes qui partagent des objectifs communs et dans lequel la communication reste possible* » (Nissen, 2005a). Si toute communication postule des échanges d'informations (Anzieu et Martin, 1990), celle-ci semble être fortement liée aux objectifs que partagent un groupe d'individus. Qu'elle soit entre les membres d'un même groupe, ou entre les membres de groupes différents, les deux caractéristiques – « objectifs en commun » et « communication » semblent déterminer la constitution d'un groupe restreint. Les objectifs en commun seront traités dans la partie suivante tandis que la

⁴⁹ L'incertitude positive peut être comprise comme une incertitude liée à la présence d'un troisième membre dans un groupe. Celui-ci peut trancher dans une situation de conflit entre deux membres.

communication ou plutôt 'interaction'⁵⁰ sera traitée comme une des double composante de la quatrième caractéristique.

3.2.2. Objectif : tâche

Les recherches menées en utilisant le cadre de la dynamique des groupes (McGrath, 1984 ; Quintin, 2008 ; Forsyth, 2010 ; Beebe et Masterson, 2015) suggèrent que l'existence des groupes restreints dépend largement de la présence d'un objectif que le groupe est censé réaliser. Si, pour Quintin (2008), le résultat produit par l'activité du groupe dépend de la nature de la tâche (cf. ch. 4), Forsyth (2010) soutient l'idée que même les processus de la dynamique des groupes en dépendent considérablement.

McGrath (1984) propose un modèle de tâches de groupe en soulignant les processus (ou des sous-tâches) qu'un groupe entreprend afin de réaliser une tâche (cf. figure 7). Le modèle est divisé en quatre quadrants chacun présentant un objectif de base. Ces quadrants sont ensuite sous-divisés pour rendre un total de huit (sous-) tâches liées à la réalisation de la tâche principale.

- **Quadrant 1 : Générer** (1) des plans (par ex. pour la résolution de problèmes), et (2) des idées (par ex. dans les tâches créatives) ;
- **Quadrant 2 : Choisir** (3) une solution aux problèmes, et (4) la bonne réponse parmi celles qui sont proposées ;
- **Quadrant 3 : Négocier** (5) des tâches de conflits cognitifs (par ex. entre les points de vue), et (6) des tâches aux mobiles multiples (par ex. dans les conflits d'intérêts et de motivations) ;
- **Quadrant 4 : Trouver** (7) une solution aux conflits de pouvoir et (8) des tâches de performance (par ex. : maîtriser la réalisation d'une tâche).

⁵⁰ La communication et l'interaction ne peuvent pas être considérées comme des synonymes. Selon nous, l'interaction est un processus plus complexe que communication car la première exige une communication (verbale, non-verbale, active ou passive) de la part d'au moins deux interlocuteurs. Quant à la 'communication', elle peut être transmise par une personne seule, comme c'est le cas d'un monologue.

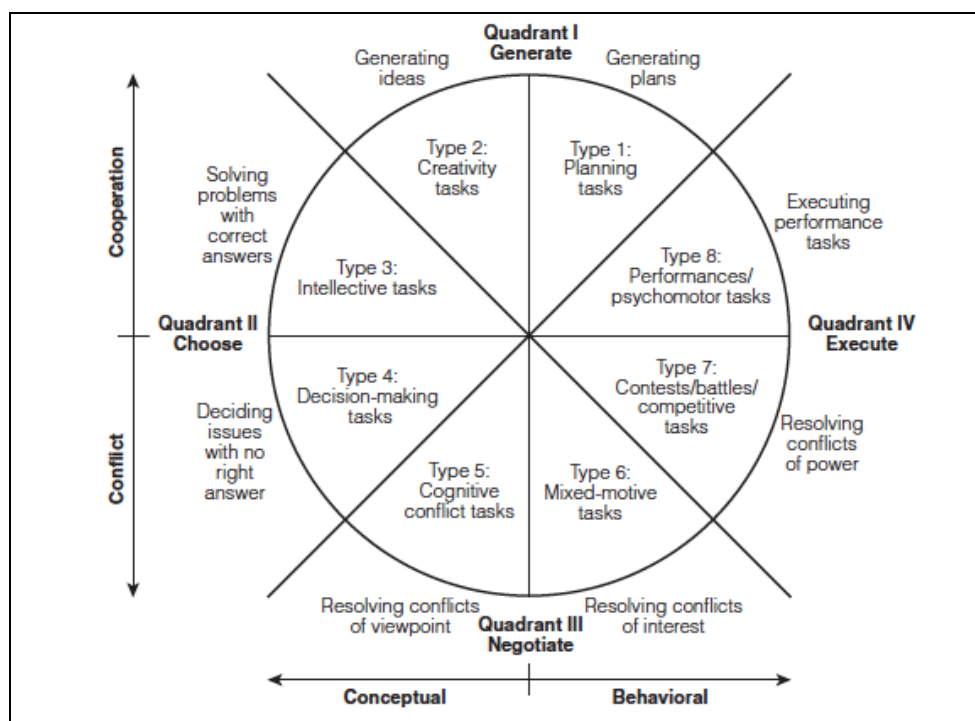


Figure 7 : Reproduction du modèle « The Group Task Cicumflex » de (McGrath, 1984)

Dans le modèle, McGrath fait également une distinction entre des objectifs ‘conceptuel-comportemental’ et des objectifs ‘coopération-conflit’. Si les sous-tâches 1, 6, 7, 8 exigent qu’une action soit entreprise, les sous-tâches 2, 3, 4, 5 exigent une délibération ou une réflexion autour d’un sujet. Certaines tâches sont collaboratives dans la mesure où les membres doivent participer ensemble pour atteindre l’objectif (1, 2, 3, 8), tandis que d’autres sont plutôt conflictuelles, où les membres (ou des groupes) semblent être dressés les uns contre les autres (4, 5, 6, 7).

3.2.3. L’interdépendance

Dans une perspective de la dynamique des groupes, l’interdépendance⁵¹ se réfère à la caractéristique des membres des groupes de dépendre les uns des autres. Les actions, les pensées, les émotions, les expériences mais également les résultats sont tous déterminés en partie par les autres membres du groupe.

Forsyth (2010) propose un modèle de quatre degrés d’interdépendance (cf. figure 8) qui permet de modéliser la contribution des membres individuels : interdépendance mutuelle

⁵¹ Rappelons également que le concept d’interdépendance est également traité dans la littérature qui porte sur l’autonomie de l’apprenant (cf. chp 2).

et réciproque ; interdépendance unilatérale ; interdépendance réciproque et déséquilibrée ; et interdépendance séquentielle. Nous allons évoquer ces degrés d'interdépendance afin de proposer notre modélisation de l'interdépendance des groupes restreints (cf. ch. 7).

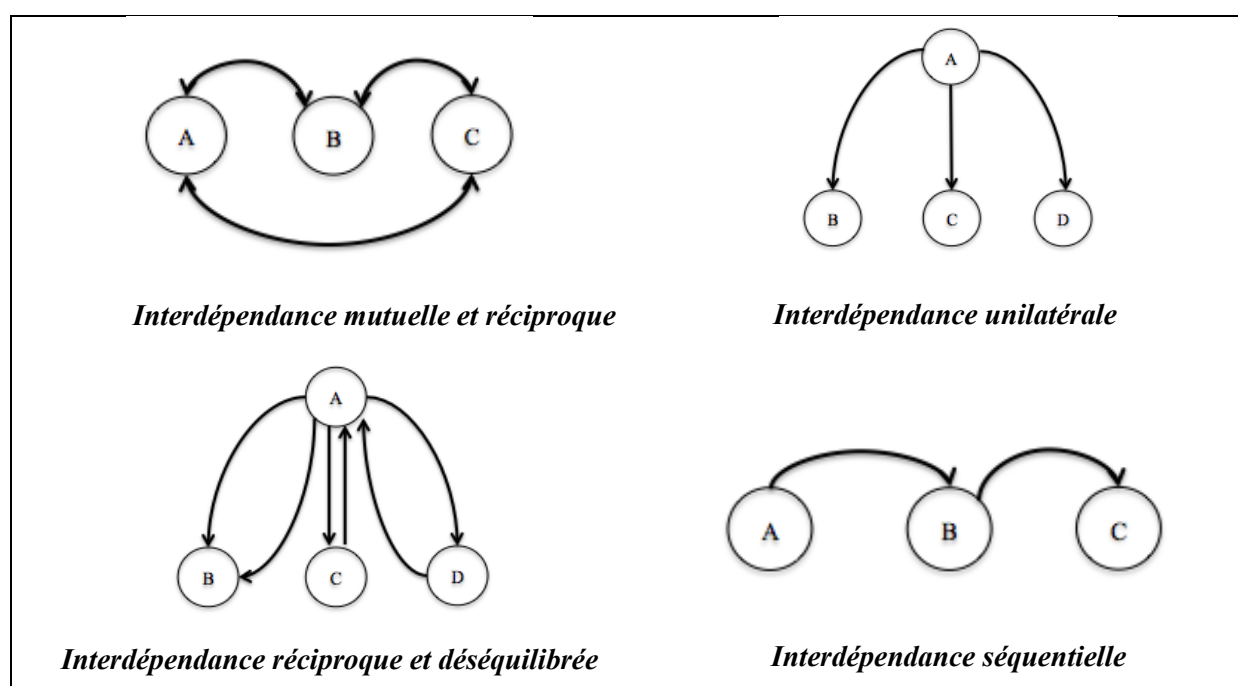


Figure 8 : Les quatre degrés d'interdépendance proposés par Forsyth (2010)

L'auteur nous rappelle que les quatre degrés d'interdépendance présentés ne sont, en aucun cas, exhaustifs. Une interdépendance est le résultat final lorsque le travail d'un ou plusieurs membres d'un groupe est déterminé par les autres membres. De cette façon, l'influence peut être mutuelle et réciproque, où tous les membres s'influencent de manière équitable. L'influence peut également être unilatérale lorsqu'un membre influence les autres, mais qu'il n'est pas lui-même influencé par eux. Dans certains cas, l'influence est réciproque, mais déséquilibrée, c'est-à-dire l'influence d'un membre (le leader) sur les autres est beaucoup plus prononcée qu'à l'inverse. Enfin, l'influence peut être séquentielle, où A a une influence sur B et B, qui a une influence sur C.

3.2.4. La structure et l'interaction

Afin d'étudier les éléments qui définissent la structure des groupes restreints, nous avons limité nos interrogations aux normes et aux rôles individuels des membres en montrant

que ces deux éléments influencent, en grande partie, l'interaction entre les membres du groupe.

Forsyth (2010) explique que les normes sont des phénomènes émergents et consensuels qui régulent et déterminent le comportement des membres d'un groupe. Elles sont émergents, car ceux-ci se développent progressivement au cours de l'interaction entre les membres, mais dans certains cas, par l'intermédiaire d'une délibération et d'un choix. Ils sont consensuels, car ces règles d'action sont acceptées et partagées par une proportion importante du groupe. Ce sont les normes qui dictent ce que les membres d'un groupe peuvent qualifier de « normal » et de « pas normal », régulant ainsi leur activité.

Au sein des études de la dynamique des groupes portant sur le degré de « normativité » d'un groupe, deux termes apparaissent (Newcomb, Turner, Converse et Touzard, 1970) : *consensus* et *partage*. Le consensus est une conséquence de l'influence réciproque qui provient d'une interaction entre les membres d'un groupe. Pour ces chercheurs, un consensus n'est pas nécessairement le résultat d'un effort de persuasion, mais peut également être dû à l'expression d'un type d'attitude. Le partage (*sharing*) se réfère, quant à lui, au consensus de deux ou plusieurs individus conscients de leur accord. Le partage renvoie ainsi à un état des choses impliquant nécessairement tous les membres d'un groupe, tandis que le consensus peut être « faux » dans la mesure où les membres perçoivent un consensus de groupe de façon erronée.

Selon les recherches diverses (Schachter, Ellertson, McBride et Gregory, 1951 ; Newcomb, Turner, Converse et Touzard, 1970 ; Youngreen et Moore, 2008 ; Forsyth, 2010), l'étude des normes d'un groupe ainsi que les rôles qu'y jouent les différents membres est nécessaire pour comprendre le fonctionnement de celui-ci. Les normes n'existent pas uniquement pour maintenir l'ordre dans le groupe, mais également parce qu'elles maintiennent le groupe même (Youngreen et Moore, 2008). Les rôles que les membres d'un groupe jouent sont corrélés au fonctionnement même du groupe. Autrement dit, si le fonctionnement d'un groupe peut être exposé à travers les rôles joués par ses membres, les rôles peuvent également dépendre du fonctionnement même du groupe. Forsyth (2010) explique que les groupes peuvent quelques fois créer des rôles de manière intentionnelle afin de mieux s'organiser et de faciliter l'accomplissement des objectifs. De manière générale, il

Chapitre 2 : Perspectives théoriques pour une étude de l'autonomie sociale en didactique des langues

fait la distinction entre ce qu'il qualifie de « rôle par rapport à la tâche » (*task role*) et de « rôle socioaffectif » (*relationship roles*). Le rôle de tâche se réfère à la fonction d'un membre d'un groupe qui reflète des comportements dans le but de promouvoir la réalisation de la tâche, comme réfléchir à la structure du groupe, fournir du feedback autour de la tâche et fixer des objectifs. Le rôle socioaffectif est la fonction occupée par un membre qui reflète des comportements qui ont pour objectif l'amélioration des relations interpersonnelles entre membres (se soucier des émotions des membres, réduire le conflit, améliorer le sentiment de satisfaction et confiance dans le groupe, par ex.).

Cette tendance des groupes à développer à la fois des rôles de tâche et des rôles socioaffectifs apparaît auparavant dans les travaux de Benne et Sheats (1948). Certes, les auteurs n'emploient pas exactement les mêmes termes, mais distinguent des rôles que les membres d'un groupe peuvent jouer dans des situations de 'production' (*group task roles*), et dans des situations du développement des rapports interpersonnels entre les membres du groupe (*group building and maintenance roles*). Ces auteurs ajoutent une troisième catégorie appelée « rôle individuel » (*individual roles*). Cette catégorie fait référence aux participations des membres qui sont dirigées davantage vers la satisfaction des besoins individuels. Une identification des rôles « individuels » permet de mieux comprendre les questions sur le fonctionnement du groupe et son efficacité. Le tableau 5 (notre traduction) expose la typologie établie par Benne et Sheats (1948) qui nous sera utile dans l'analyse de la dynamique des groupes (cf. ch. 7) :

Catégorie de rôle	Types de rôles	Explication
Task roles ⁵²	– Initiateur/ contributeur	Suggère des idées pour aborder et résoudre des problèmes, ou d'envisager des solutions jusqu'à présent inexistantes.
	– Chercheur d'information	Demande des explications quant à la suffisance factuelle des informations présentées dans les suggestions.
	– Chercheur opinion	S'intéresse davantage aux données qualitatives comme des attitudes, valeurs et émotions.
	– Donneur d'information	Fournit des informations notamment factuelles ou celles obtenues d'une expertise.
	– Donneur d'opinion	Exprime des opinions, des valeurs et des émotions.
	– Élaborateur	Fournit des informations supplémentaires, des exemples, etc.

⁵² Les rôles entretenus par les membres pour réaliser la tâche-projet. Nous avons choisi de garder ce terme sans le traduire.

Chapitre 2 : Perspectives théoriques pour une étude de l'autonomie sociale en didactique des langues

	– Coordinateur	Montre la pertinence de chaque idée et son rapport au problème discuté.
	– Orienteur	Réoriente la discussion sur le sujet lorsque nécessaire.
	– Évaluateur/ critique	Évalue la qualité des méthodes utilisées par le groupe et les résultats obtenus.
	– Stimulateur	Incite le groupe à continuer à travailler.
	– Technicien procédural	S'occupe des détails opérationnelles.
	– Enregistreur	Prend des notes et garde des bilans.
Rôles permettant le bon fonctionnement du groupe	– Encourageur	Récompense les autres en donnant son accord et en faisant des éloges.
	– Harmonisateur	Harmonise les conflits entre les membres du groupe.
	– Comprometteur	Change de position sur une question afin de réduire le conflit dans le groupe.
	– Gardien	Assure une participation équitable de tous les membres du groupe.
	– Normalisateur	Appelle à une discussion pour évaluer la qualité des processus du groupe.
	– Observateur du groupe/ commentateur	Fait observer les points positifs et négatifs de la dynamique du groupe et fait appel à du changement si besoin.
	– Suiveur (<i>follower</i>)	Accepte les idées offertes et sert d'auditoire pour le groupe.
Rôles « individuels »	– Agresseur	Exprime son désaccord des idées proposées, des actions et émotions d'autrui et attaque le groupe.
	– Bloqueur	Exprime sa négativité en résistant l'influence du groupe et s'oppose au groupe sans besoin.
	– Dominateur	Fait preuve de l'autorité ou de supériorité ou manipule.
	– Confesseur	Exprime des intérêts personnels, des émotions et des opinions sans aucun rapport aux objectifs du groupe.
	– Demandeur d'aide	Exprime l'insécurité, la confusion et l'autodépréciation.
	– Demandeur de gratification	Incite l'attention vers soi.
	– <i>Playboy/ girl</i>	Ne s'implique pas à l'activité du groupe en restant cynique et nonchalant.
	– Plaideur des intérêts spéciaux	Reste à l'écart du groupe en agissant comme représentant d'un autre groupe.

Tableau 5 : Typologie des rôles, adapté et traduit de Benne et Sheats (1948)

Même si elle date de quelques années, nous trouvons cette typologie complète. Celle-ci permet non seulement d'identifier et analyser les rôles que les membres d'un groupe

peuvent jouer, mais permet également d'interpréter les interactions entre les membres à partir de ces rôles.

3.2.5. La cohésion

Le terme « cohésif », signifie littéralement « être collé ensemble » (Newcomb, Turner, Converse et Touzard, 1970 : 472) et « qui assure [...] l'unité de quelque chose » (« Cohésif », 2012). Dans la théorie de la dynamique des groupes, ce terme est compris comme le degré selon lequel les membres d'un groupe sont unis, d'une manière ou de toutes les manières possibles. La cohésion d'un groupe peut se manifester de façons diverses et semble avoir un impact sur le fonctionnement de celui-ci.

Dans une expérience intéressante, K. Back (1950) a comparé la performance des dyades ayant une cohésion élevée avec les paires ayant une cohésion basse. Trois « sources » de cohésion ont été choisies comme variables susceptibles de montrer une cohésion : une attraction interpersonnelle, une motivation élevée pour la réussite de la tâche et le sentiment d'appartenance au groupe. Cette expérience a réussi à vérifier l'hypothèse que, *quelle que soit la source de cohésion*, les groupes hautement cohésifs exercent plus d'influence sur les membres individuels des groupes que des groupes non cohésifs. Cette influence peut être sous forme d'une participation active à la discussion et d'un engagement plus élevé à la tâche proposée.

À part les trois facteurs mentionnés qui sont susceptibles de mener à une cohésion des groupes (une attraction interpersonnelle, une motivation individuelle à la réussite de la tâche, et le prestige du groupe), trois autres facteurs sont avancés par Newcomb et ses collègues (1970). Ces facteurs sont corrélés de façon directe ou indirecte aux caractéristiques des groupes précédemment mentionnées dans ce chapitre (à savoir, la taille du groupe, la tâche proposée, l'interdépendance, et la structure et l'interaction des groupes restreints). Pour ces chercheurs, les *effets de taille du groupe* peuvent éventuellement contribuer à créer une cohésion. Plus la taille est petite, plus la participation, la communication, et l'interaction restent ouvertes et possibles.

La deuxième condition « indispensable à l'instauration de la cohésion » (Newcomb et al., 1970) est celle de *partage* des attitudes des membres du groupe. Lorsque les attitudes de groupe sont partagées, celui-ci peut aider à créer un sentiment d'appartenance au groupe. Ce

sentiment est également reconnu dans d'autres recherches (Nissen, 2003, 2005a, 2014) sur l'apprentissage des langues en groupes restreints.

Enfin, les normes établies par les groupes (le degré de *normativité*) sont également une condition à la cohésion. Newcomb et al. (1970) expliquent que l'acceptation partagée des normes est un facteur susceptible de mieux « souder » le groupe. Ces chercheurs nous avertissent néanmoins contre un niveau de normativité trop élevé (les règles trop strictes) qui peut effectivement nuire à la cohésion.

À titre d'exemple, dans le cas d'un degré de normativité trop élevé menant à une présence autocratique dans le groupe (un *leader* autocrate), le degré de cohésion serait significativement moins élevé que dans un groupe « démocratique » (Lippitt et White, 1943 ; White et Lippitt, 1960). Enfin, d'autres recherches montrent que la productivité d'un groupe ne peut pas toujours être considérée comme un indice de cohésion, car les groupes peuvent avoir des normes qui consistent à réduire la productivité plutôt qu'à l'augmenter (Schachter et al., 1951).

Au vue de ces lectures, nous pouvons constater, à l'instar de Newcomb et al. (1970) que la cohésion d'un groupe restreint n'est pas une propriété unique qui peut être mesurée avec validité. De plus, si nous voulons faire une étude sur la cohésion d'un groupe, il serait plus prudent de choisir plusieurs observables de la cohésion que de se fier à un indice unique.

3.3. La cognition située et partagée

La théorie de la cognition située (*situated cognition*) est probablement celle qui est la plus ancrée dans la tradition socioculturelle de Mead (1934) et de Vygotsky (1978). Contrairement aux théories cognitivistes qui affirment que le social et le cognitif peuvent être étudiés séparément, la théorie de la cognition située (comme la TA) postule que le contexte social ainsi que l'intention d'un individu font parties intégrante de l'activité cognitive de l'individu (L. B. Resnick, Levine et Teasley, 1996). Le contexte dans lequel l'activité a lieu n'est pas uniquement un contexte 'environnant' (comme dans l'étude des aspects politico-critique d'Oxford, 2003), mais plutôt un contexte dans lequel l'activité est « située ».

Dans cette perspective, les connaissances d'un individu ne sont pas uniquement fondées sur les expériences personnelles de l'individu (perspective constructiviste), mais sont également construites à partir de la contribution d'autrui (ex. fournir les informations, poser

des questions, montrer quelque chose, se disputer avec quelqu'un, élaborer quelque chose ensemble, etc.), que cela soit sous forme orale, écrite ou la gestuelle (L. Resnick, 1996).

La contribution d'autrui, inscrite dans un contexte spécifique, est ainsi également « partagée » (*Shared cognition*). Selon les travaux de Cole (1996) le mot « partager » (*sharing*) prend un double sens : d'une part, il s'agit d' « avoir quelque chose en commun ». Par exemple, lorsque nous demandons à deux enfants de partager l'utilisation de la télévision à la maison. D'autre part, partager est également « diviser ou distribuer quelque chose », comme lorsque l'on demande à deux enfants de 'partager' un gâteau. Dans ce deuxième cas de figure, il n'y a pas de partage sans découpage du gâteau en deux.

La perspective de la cognition située et partagée n'aborde ni l'individu ni le groupe comme l'unité principale d'analyse, mais examine les manières dont l'activité cognitive et sociale se déroule au sein du contexte culturellement médié (Cole, 1996 ; Resnick, 1996 ; Wertsch, 1996).

Dans les parties suivantes, nous allons aborder trois concepts appartenant au domaine de la cognition située et partagée : apprentissage situé, communauté de pratique et participation légitime périphérique.

3.3.1. Apprentissage situé

L'apprentissage situé est une approche didactique qui provient de la théorie de la cognition située. Pour Lave (1991) l'apprentissage situé est défini comme une pratique sociale dans laquelle « learning, thinking and knowing are relations among people engaged in activity *in, with, and arising from the socially and culturally structured world*⁵³ » (Lave, 1991 : 67).

L'apprentissage situé est compris comme un moyen de relier le contenu aux besoins, envies et préoccupations des apprenants (Stein, 1998). En l'occurrence, l'apprentissage est vu comme un processus qui « met l'accent sur l'interdépendance de l'agent et monde, l'activité, le sens, la cognition, l'apprentissage et la connaissance⁵⁴ » (Lave, 1996) et « a [idéalement]

⁵³ Notre traduction du texte original, italiques de l'auteur : « l'apprentissage, la pensée et la connaissance sont des relations entre les personnes qui sont engagées dans une activité. Cette dernière se produit dans, avec et à partir d'un monde qui est socialement et culturellement structuré » (Lave, 1991).

⁵⁴ Texte original : « *This theoretical view emphasizes the relational interdependency of agent and world, activity, meaning, cognition, learning and knowing* » (Lave, 1991).

lieu dans un contexte qui reflète des conditions de la vie réelle⁵⁵ » (Develotte, Mangenot et Zourou, 2005 : 230). Afin de *situer* l'apprentissage, il convient de :

« *place thought and action in a specific place and time. To situate means to involve other learners, the environment, and the activities to create meaning*⁵⁶ » (Stein, 1998).

L'approche de l'apprentissage situé est développée en grande partie dans les travaux de J. Lave et E. Wenger dès les années 1990. Néanmoins l'idée de situer l'expérience d'un apprenant n'est pas nouvelle. L'état de l'art établi par (Wenger, 1998) retrace ses origines philosophiques (Heidegger, 1927), qui a influencé, entre autres, des disciplines, comme la psychologie (par ex. (Maturana et Varela, 1980 ; Winograd et Flores, 1986) la sociologie (par ex. (Blumer, 1962 ; Goffman, 1959 ; Mead, 1934 ; Whalen, 1992), l'anthropologie (par ex. (Jordan, 1989 ; Suchman, 1987), et l'éducation (par ex. (Dewey, 1938 ; Schön, 1983).

Le courant de l'apprentissage situé est souvent appliqué à l'andragogie⁵⁷ notamment pour la professionnalisation des adultes. Dans cette perspective, Stein (1998) nous rappelle la pertinence du rapport entre le contenu (ou connaissances) et le contexte. Au sein d'un apprentissage situé, le rapport des apprenant.e.s au contenu de l'apprentissage est fondamentalement différent. L'apprenant.e construit ses connaissances à partir des expériences sociales et contextuelles tout en participant à l'activité au sein de cette société et/ou environnement (Stein, 1998). Apprendre en contexte se réfère à l'environnement qui favorise la réalisation des tâches par les apprenant.e.s. La restitution des savoirs n'est pas en effet l'objectif final. Le contenu situé dans les expériences des apprenant.e.s devient le moyen par lequel ils prennent le pouvoir pour négocier les modalités de leur apprentissage (Shor, 1996 ; Stein, 1998). De ce fait, l'application au lieu du maintien des savoirs est privilégiée.

3.3.2. Communauté de pratique

Même si la théorie socioculturelle est interprétée afin de concevoir les pédagogies autour de l'engagement social, il serait erroné de présumer que toute forme d'activité

⁵⁵ Texte original: « *We can roughly define situated learning as a process which occurs in a context reflecting real-life conditions* » (Develotte, Mangenot et Zourou, 2005).

⁵⁶ Notre traduction : « Afin de situer l'apprentissage, il convient de placer la pensée et l'action des apprenants dans un cadre spatio-temporel spécifique, d'engager d'autres apprenants, l'environnement et les activités pour créer du sens » (Stein, 1998).

⁵⁷ « L'andragogie s'inspire du courant humaniste et s'intéresse à l'apprentissage des adultes » (Henri et Lundgren-Cayrol, 1998).

collective produira de l'apprentissage en communauté (Hewitt, 2004). En effet, le terme « *community* » en anglais est populaire et peut être « interprété de manière moins stricte, plus proche du sens qu'il a chez les Américains, pour qui le voisinage est une communauté » (Mangenot, 2011).

Selon Barab et Duffy (2000), une communauté est un groupe d'individus qui partage une histoire, une cosmologie (les origines), un héritage culturel, une interdépendance sociale et un cycle de reproduction. En s'appuyant sur le concept de communauté qui a s'enracine dans les études d'anthropologie et théorie sociale (Vygotski, 1934 ; Lave, 1991), ils proposent (à voir aussi Wenger, 1998) la notion de communauté de pratique (*community of practice, CoP*) comme système d'apprentissage social.

Les recherches de Lave et Wenger (Lave et Wenger, 1991) et notamment l'ouvrage de Wenger (1998, 2010) « *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity* » ont été déterminants dans le développement de la réflexion sur cette notion. Wenger avance trois dimensions (cf. figure 9) qui permettent d'identifier une communauté *de pratique* d'une communauté lambda. Les dimensions sont (1) un engagement mutuel (*mutual engagement*), (2) une entreprise partagée (*a joint enterprise*) et (3) un répertoire partagé (*a shared repertoire*).

La première notion d'un engagement personnel fait référence à l'engagement ou à la participation active et mutuelle des membres d'une communauté. L'entreprise partagée peut être comprise comme le résultat d'une négociation collective entre les membres et par le processus de sa poursuite. Il ne s'agit pas d'un objectif en soi, mais permet de créer des rapports de responsabilité mutuelle, qui devient partie intégrale de la pratique. Enfin la notion de répertoire partagé renvoie à l'ensemble des éléments culturel et historique, partagés par les membres d'une communauté de pratique.

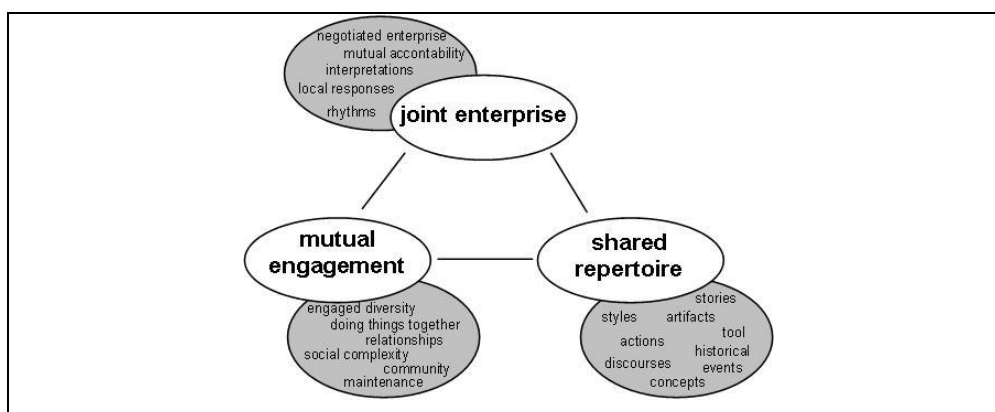


Figure 9 : Les trois dimensions d'une communauté de pratique, figure reproduite de Wenger (1998)

En s'appuyant sur ces trois dimensions, Barab et Duffy (2000) définissent une communauté de pratique comme « *a collection of individuals sharing mutually defined practices, beliefs, and understandings over an extended time frame in the pursuit of a shared enterprise*⁵⁸ ».

3.3.3. Participation légitime périphérique

Dans leur ouvrage, « *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* », Lave et Wenger (1991) avancent la notion de 'participation légitime périphérique', comme un processus central qui permet d'identifier l'apprentissage comme une activité située. Selon la thèse de ces auteurs, l'apprentissage est avant tout un processus de participation aux pratiques sociales et aux communautés de pratique (Wenger, 1998).

Selon l'argument de ces auteurs, un individu n'apprend pas seulement parce qu'il est soumis aux règles d'une formation formalisée, mais lorsqu'il 'construit' ou fait émerger lui-même du sens à partir des expériences vécues et concrètes. Ces expériences s'appuient sur l'interaction sociale dans un processus d'acculturation (*enculturation* en anglais) au sein d'une communauté de pratique (ibid.) Les apprentissages d'un tel individu sont ainsi déterminés par le contexte dans lequel il est inscrit et son rôle évolue par conséquent : novice ou apprenant, il assume progressivement le rôle d'expert lors de son immersion professionnelle.

⁵⁸ Notre traduction : « une collection d'individus qui partagent des pratiques, croyances et compréhension en s'influençant mutuellement dans un cadre temporel étendu et dans la poursuite d'une entreprise partagée » (Barab et Duffy, 2000 : 36).

En s'appuyant sur les études ethnographiques qui portent sur « *cognitive apprenticeship* » (Brown, Collins et Duguid, 1989 : 32), Lave et Wenger (1991) comparent la façon dont on apprend dans un système scolaire (formel) et par *apprenticeship*⁵⁹. Malgré les quelques différences d'inscription théorique et méthodologiques, les résultats de tous les chercheurs convergent sur le point suivant : les processus d'apprentissage pour les apprentis sont consolidés dans leur pratique, ce qui pourrait difficilement être le cas dans l'enseignement classique. L'évaluation du progrès des apprentis est ainsi intrinsèque à leur participation dans la pratique.

3.4. Synthèse des apports des trois perspectives théoriques

Nos lectures des trois théories suggèrent que l'étude de l'activité des groupes restreints, en nous appuyant sur les dynamiques entre les différents pôles d'un système d'activité, est un bon moyen de saisir la dimension sociale de l'autonomie. De plus, nous avons trouvé que la TA permet de filtrer les informations des données issues du terrain. En identifiant les différents 'pôles' du système d'activité, nous arrivons à formaliser l'activité observable qui se déroule sur un plan systémique et holistique, à travers le type de modélisation préconisé par la TA. Notre modélisation sera détaillée dans le chapitre 5, où nous identifierons les triades utiles pour l'analyse de l'activité des groupes restreints.

La TA comme cadre conceptuel et théorique est déjà exploitée dans plusieurs recherches pour décrire et/ou étudier le développement de l'autonomie dans un contexte social. À titre d'exemple, dans sa thèse de doctorat, F. Blin (2005) explique que le concept « complexe et ambigu » (Blin, 2005 : 16) d'autonomie se situe à la confluence entre les composants 'indépendance' (de l'apprenant.e) et 'interdépendance' (entre les apprenant.e.s). En effet, un des principaux constats de la thèse de Blin (2005) porte sur comment une étude de l'organisation de la 'division du travail' permet de refléter la tension ou le rapport entre les deux composants mentionnés. Ce rapport ou tension dépend, en grande partie, de la perception par les apprenant.e.s du type de tâche proposée dans le scénario.

Afin de mieux cibler les dynamiques de la division du travail d'un groupe restreint, nous faisons appel à la théorie de la dynamique des groupes. Les cinq caractéristiques des

⁵⁹ Notion difficile à traduire en français, mais qui serait plus proche à une personne apprentie ou à un étudiant en formation.

groupes restreints que nous avons présentées (cf. §3.2.) seront très utiles pour étudier cette dynamique. Nous allons considérer ces caractéristiques en tant que descripteurs qui permettent de saisir et de formaliser l'activité qui se déroule ou qui s'est déroulée (cf. ch. 7) au cours de la formation que nous étudions (cf. ch. 6)

L'approche didactique de l'apprentissage situé met un accent particulier sur la relation entre le groupe restreint d'apprenant.e.-agent.e et le monde dans lequel son activité est située. Il est fortement conseillé que ce monde reflète les conditions de la vie réelle ou du contexte dans lequel l'apprenant.e est censé.e travailler dans l'avenir. Une participation légitime périphérique des apprenant.e.s permettrait de prendre des premiers pas dans une communauté de pratique qui est mutuellement engagée, et qui partage une entreprise et un répertoire. C'est grâce aux expériences vécues et concrètes en participant dans l'activité du monde réel que les apprenant.e.s feront émerger du sens et apprendront à partir du sens créé. C'est en nous appuyant sur ces perspectives que le scénario d'apprentissage a été conçu (cf. ch. 5). À partir d'une étude de la perspective de la cognition située et partagée, nous pouvons reconnaître l'apport de la communauté à l'apprentissage formatif des groupes restreints, qui est présenté dans le chapitre 8.

4. Synthèse : Perspectives théoriques pour une étude de l'autonomie sociale en didactique des langues

L'étymologie du mot 'autonomie' suggère qu'il s'agit du droit de se régir par les lois fixées par soi-même. Dans une perspective socioculturelle, il conviendrait de reconsidérer les relations indissociables entre le social et l'individu qui cherche à développer son autonomie. En effet, la notion de l'individu comme acteur autonome est perçue comme étant problématique (Oxford, 2003 ; Toohey, 2007) car dans une telle perspective, nous ignorons les éléments contextuels ainsi que le processus d'autonomisation des apprenants. Les recherches autour de l'autonomie dans une perspective socioculturelle se tournent progressivement vers l'étude de l'autonomie du groupe (Little, Dam et Legenhausen, 2017 ; Mangenot et Nissen, 2006 ; Nissen, 2005).

Nous avons considéré trois perspectives théoriques afin d'étudier leurs apports pour l'autonomie sociale. Il s'agit de la théorie de l'activité ou TA (Engeström, 1987 ; Kuutti, 1996 ; Lantolf et Thorne, 2006), la théorie de la dynamique des groupes (Anzieu et Martin, 1990 ; Forsyth, 2010) et la théorie de la cognition située et partagée (Lave et Wenger, 1991 ; Barab et Duffy, 2000 ; Wenger, 2010).

À la lecture de ces théories, nous trouvons qu'elles sont parfaitement complémentaires et peuvent aider à mieux décrire la dimension sociale de l'autonomie. Contrairement aux approches purement cognitives, les théories examinées préconisent de mettre en évidence l'activité du sujet collectif comme l'unité principale d'analyse en décrivant des processus et du fonctionnement du groupe restreint dans un contexte situé dans la vie réelle.

Dans une perspective de la TA et de la dynamique des groupes, le groupe restreint est reconnu comme une entité à part, apte à être considéré comme un sujet d'étude. En effet, en faisant cela, nous sommes davantage dans la mesure de comprendre le fonctionnement potentiel des groupes plus larges (Stahl, 2015).

L'activité du sujet-groupe restreint est considérée comme l'unité principale d'analyse (Blin, 2005). L'activité est, en elle-même, systémique, qui prend en compte la dynamique du sujet groupe avec d'autres éléments comme les outils, les règles, la division du travail horizontale et verticale, la communauté, l'objectif vers lequel l'activité est dirigée et le résultat voulu à la fin de l'activité. L'activité est ainsi socialement médiée, médiatisée par les artefacts et orientée vers un objectif en commun.

L'activité du sujet-groupe restreint se déroule au sein d'un contexte qui est socialement et culturellement situé. Lorsque ce dernier est situé dans une communauté de pratique qui reflète des conditions de la 'vie réelle' (Develotte, Mangenot et Zourou, 2005), l'apprentissage peut potentiellement avoir lieu. Une participation légitime périphérique du groupe restreint dans la communauté de pratique assurerait une expérience pratique du terrain.

D'après nos lectures, nous proposons d'interpréter la notion de l'autonomie sociale en didactique des langues comme une dimension de l'autonomie qui peut s'appliquer à un double contexte individuel et collectif d'enseignement-apprentissage. Dans le cadre de cette thèse, nous nous focaliserons uniquement sur le contexte collectif de l'enseignement-apprentissage des langues.

Chapitre 3 : Intégration des TIC pour développer l'autonomie sociale

Dans le premier chapitre de cette thèse, nous avons déjà évoqué l'intérêt d'utiliser les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TIC ou TICE) pour une formation universitaire pré-professionnelle. L'intégration des TIC permet de faire collaborer les apprenant.e.s pour travailler différemment – collectivement. Les moyens de communiquer évoluent avec l'intégration des technologies dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures.

L'objectif de ce troisième chapitre de thèse est double : situer la présente recherche dans le champ de recherche Computer Assisted Language Learning/ Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (CALL/ ALAO) et présenter la narration multimodale des contes comme une tâche-projet potentiellement intéressante pour une formation pré-professionnelle au métier d'enseignement de langue.

Notons que dans le monde de la recherche francophone, plusieurs traductions de CALL ont été proposées. F. Mangenot (2000, 2013) préfère l'utilisation de la traduction littérale de CALL, à savoir Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO), tandis que T. Chanier (1995) propose que le « A » de l'acronyme désigne non seulement 'apprentissage', mais également le terme 'acquisition'.

Une autre traduction de CALL qui semble être utilisée en France depuis quelques années (voir par ex. Bayle, 2014 ; Grassin, 2015) a été proposée par N. Guichon (2011) dans la note de synthèse de son Habilitation à Diriger des Recherches (HDR). Ce chercheur préfère substituer ALAO par ALMT, à savoir « Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies ». En revendiquant ses choix des termes 'médiatisé' et 'technologies', il explique que la reformulation de l'ALAO en ALMT permet davantage de « prendre en compte une évolution des objets de recherche » (Guichon, 2011 : 21). Selon nous, l'ALMT se rapproche davantage de celui de TELL⁶⁰ et non CALL.

⁶⁰ Un terme alternatif au CALL a été proposé dans les années 1980s : « Technology-Enhanced Language Learning ou TELL », mais n'a pas été retenu pendant longtemps.

Quant au choix entre les termes « ordinateur » et « technologies », nous trouvons que le terme 'ordinateur' de l'acronyme ALAO pourrait être exploité pour englober tous les divers supports technologiques qui sont utilisés par les acteur.ice.s dans une situation d'apprentissage. Les divers outils technologiques auxquels nous pouvons faire référence peuvent, en effet, être considérés comme des ordinateurs miniaturisés. Les recherches qui s'inscrivent en ALAO évoquent ainsi le cas des apprentissages médiatisés par le MP3, la tablette numérique, le téléphone portable *smartphone*, etc (voir par ex. Aljerbi, 2018). Suivant cette logique, nous avons choisi l'option de garder la traduction et l'acronyme d'ALAO pour cette recherche.

Les questions qui ont guidé la construction du troisième chapitre de cette thèse sont les suivantes :

- Quels sont les apports des recherches faites en ALAO qui peuvent aider à étudier la dimension sociale de l'autonomie ?
- Quel type de tâche peut permettre aux apprenant.e.s de travailler en groupes restreints et de cibler le développement de l'autonomie sociale ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons structuré ce chapitre en quatre parties. Dans la première, nous esquissons un bref historique des champs de recherche invoqués en TIC et auxquels nous faisons appel dans une approche délibérément pluridisciplinaire (§1.).

Dans la deuxième, nous présentons le champ de recherche de l'ALAO en soulignant trois aspects qui permettent de mieux saisir les recherches faites dans ce champ. Le premier est relatif aux emprunts de la cognition distribuée et le CSCL (§2.2.), le deuxième porte sur l'apport des recherches en Computer Mediated Communication (CMC) (§2.3.) et le troisième considère les médias numériques et leurs apports à l'ALAO (§2.4.). L'objectif de cette deuxième partie du chapitre est d'aider la lectrice et le lecteur à se situer sur le plan théorique avant de lui présenter l'approche par tâches et notamment des tâches recourant aux TIC (§3.).

La quatrième partie du chapitre présente le *digital storytelling* (§4.), pratique de conception de contes multimodaux, que nous proposons d'adopter dans notre tâche-projet collective et médiatisée.

1. TIC et autonomie, quels croisements ?

Cette perspective historique présente un double intérêt. D'une part, celle-ci permet de prendre en compte l'évolution de l'intégration progressive des TIC en didactique des langues dans une vision très générale. D'autre part, elle permet de situer, sur le plan épistémologique, les aspects de l'ALAO que nous avons choisis dans cette recherche.

Le tableau 6 fournit un bref historique non exhaustif du champ d'étude. Précisons que cet historique est revisité à partir des travaux de N. Guichon (2012a) où l'auteur a l'ambition de « faire apparaître d'un seul coup d'œil ce qui caractérise la constitution de ce champ de recherche d'un point de vue sociohistorique ». En nous appuyant sur nos lectures (Mangenot, 2002 ; Lamy et Hampel, 2007 ; Grosbois, 2012), il nous a semblé judicieux de découper les événements proposés dans le tableau en périodes. La quatrième colonne du tableau que nous avons appelé « autonomie » permet de prendre en compte l'évolution épistémologique du concept de l'autonomie (cf. voir aussi ch. 2). Il va de soi que la liste des ouvrages cités n'est en aucun cas exhaustive. Toutes les modifications apportées par nos soins au tableau original de Guichon (2012) sont soulignées en gras.

	Périodes	TIC	Autonomie
1.	Avant 1980 : phase béhavioriste	<ul style="list-style-type: none"> • premières expériences pédagogiques recourant à l'ordinateur conduites par quelques pionniers animés d'une passion pour la pédagogie des langues et l'informatique. 	--
2.	1980-1990 : accent sur la l'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> • 1982 : lancement de la revue <i>Calico</i> aux États-Unis • 1986 : publication de l'ouvrage <i>Enseignement Assisté par Ordinateur</i> (F. Demaizière) • 1988 : lois <i>Informatique pour tous</i> : l'état français décide de doter massivement les établissements scolaires d'ordinateurs • 1989 : lancement de la revue <i>ReCall</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Les années 1980 : L'établissement des premiers centres d'apprentissage <i>self-access</i>
3.	1990-2000 : accent sur l'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> • 1990 : lancement de la revue <i>Computer Assisted Language Learning</i> • 1993 : constitution de l'association européenne Eurocall • 1994 : publication de l'ouvrage « Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langue ? » de C. <u>Bourguignon</u> • 1995 : avènement d'Internet et du <i>world wide web</i> avec <i>Yahoo</i>, <i>Amazon</i> et <i>eBay</i> • 1995 : déroulement du premier colloque 	<ul style="list-style-type: none"> • 1996 : Publication de l'article de <u>Mangenot</u> qui reconnaît l'autonomie sociale comme une des dimensions de l'autonomie

Chapitre 3 : Intégration des TIC pour développer l'autonomie sociale

		<p><i>Computer Supported Collaborative Learning</i> à Bloomington, US</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1995 : publication de <i>Virtual connections</i> (M. Warschauer) • 1996 : constitution de l'équipe de recherche autour du multimédia et de l'apprentissage des langues (Multimédia et apprentissages) • 1997 : lancement de la revue en ligne <i>Language Learning and Technology</i> • 1998 : publication de <i>Le multimédia</i> (T. Lancien) • 1998 : lancement de la revue en ligne <i>ALSIC</i> 	
4.	2000-2010 : accent sur l'intégration et la communication	<ul style="list-style-type: none"> • 2000 : publication de <i>Network-based language teaching : Concepts and practice</i> (Warschauer & Kern, dir.) • 2001 : fondation de l'Association Cyber-Langues témoignant d'une reconnaissance de l'importance des outils technologiques par les enseignants français • 2005-6 : publication des études méta qui reconnaissent le champ de CMC(L) comme champ de recherche à part entière • 2006 : lancement de la revue <i>International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning</i> • 2007 : premier colloque Epal (Échanger pour apprendre en ligne) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2003 : publication de <i>Learner Autonomy across Cultures. Language education perspectives</i>, Palfreyman & Smith (dir.)
5.	à partir de l'an 2010	<ul style="list-style-type: none"> • 2011 : publication de la note de synthèse de N. Guichon (2011) dans lequel il reconnaît l'ALMT comme « un domaine de recherche émergent » 	<ul style="list-style-type: none"> • 2014 : publication de <i>Social dimensions of Autonomy in Language Learning</i>, Murray (dir.) • 2017 : publication de <i>Learner Autonomy and Web 2.0</i>, Cappellini, Lewis, Rivens Mompean (dir.)

Tableau 6 : Croisement de l'historique des champs de recherche en TIC (Guichon, 2012a) et l'évolution de l'autonomie

La recherche en TIC a débuté dans les années 1960 sous le titre d'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO), même si l'ouvrage de F. Demaizière sera publié plus tard en 1986. Cette **première période** de recherches (des années 1960 aux années 1987) portait davantage sur les 'didacticiels⁶¹'. Quelques premières expériences pédagogiques ayant recours à l'ordinateur ont été réalisées sur le terrain par des enseignant.e.s passionné.e.s par

⁶¹ Un didacticiel a été être défini comme « tout produit logiciel qui propose un échange entre la machine et l'utilisateur à des fins d'apprentissage » (Demaizière et al., 1992 : 13).

l'informatique. Cette période est souvent « associé[e] au béhaviorisme » (selon l'historique de Grosbois, 2012 : 17) où l'ordinateur sert de générateur d'exercices de lecture et d'écriture, qui sont les deux compétences principalement ciblées par cet objet (Lamy et Hampel, 2007).

La **deuxième période** de recherches et de pratiques pédagogiques en TIC est comprise entre 1980 et 1990 autour de l'ouverture, notamment en France qui reconnaît le besoin d'intégrer (au moins physiquement) des ordinateurs aux établissements scolaires avec les lois *Informatique Pour Tous*.

Selon Davies, Otto et Rüschoff (2013), la première utilisation de Computer Assisted Language Learning (CALL) apparaît dans un acte de colloque publié par Davies et Steel en 1981 (dans op. cit. : 20). En 1982, le terme a été répandu avec le titre d'un bulletin d'information nommé « CALL BOARD ». Peu après, TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*) a adopté le terme en lançant un groupe d'intérêt « CALL Interest Section ou CALL-IS » en 1983. Aux États-Unis, cette période est entamée par la reconnaissance de CALL comme un domaine à part entière avec le lancement de la revue Calico.

C'est également dans la deuxième période de recherches et de pratiques pédagogiques en TIC que le construit d'autonomie est introduit. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, il s'agit d'une autonomie vue uniquement sous le prisme individuel, voire individualisée (Benson, 2011) qui est censée se développer dans les centres *self-access*.

La **troisième période** (1990-2000) est caractérisée principalement par le principe de l'ouverture grâce à internet, mais aussi une ouverture vers d'autres champs de recherche plus spécialisés et relatifs aux TIC. C'est aussi caractérisée par le principe d'intégration avec la publication de l'ouvrage de Bourguignon (1994).

Les débuts d'internet et du '*world wide web*⁶²' sont communément fixés pendant la troisième phase, à l'année 1995, date à laquelle son utilisation se développe de façon significative avec l'arrivée de Yahoo, Amazon et eBay (Fayon, 2010). Depuis cette première

⁶² Même si les termes 'Internet' et 'Web' sont souvent employés comme des synonymes, (Pisani et Piotet, 2008) nous rappellent que l'Internet est un réseau informatique mondial, alors que le Web, ou le *world wide web*, n'est qu'une des applications majeures admises par Internet. C'est le Web qui permet de consulter avec un navigateur des pages mises en ligne sur des sites. Pour la présente thèse, nous allons utiliser 'Internet' au lieu de 'Web' pour faire référence au réseau informatique qui se trouve à la base de toute application de celui-ci.

ouverture d'internet, les notions de 'communication' et de 'collaboration' sont remises en question (Marie-Noëlle Lamy et Hampel, 2007).

Le principe d'ouverture peut également être appliqué pour qualifier les études sur l'autonomie. Le monde de la recherche s'intéresse davantage au concept et tâche de saisir les différentes formes de celle-ci. Nous pouvons citer en l'occurrence l'étude de F. Mangenot (1996), qui établira une des premières typologies de l'autonomie (cf. ch.2).

Le début de cette troisième période est marqué par l'apparition de deux revues spécialisées en CALL, *ReCall*⁶³ (1989) et *CALL*⁶⁴ (1990). D'autres revues aussi reconnues aujourd'hui comme *LLT*⁶⁵ (1997) et *ALSIC*⁶⁶ (1998) sont lancées vers la fin de la décennie. Nous pouvons remarquer une volonté dans ces titres des deux revues de s'écarter du terme contraignant d'« ordinateur » (*computer*) qui caractérise les titres des premières revues. LLT choisit le terme '*technology*', et ALSIC préfère 'systèmes d'information et de la communication', qui sont selon nous, des tentatives d'éviter l'utilisation du terme 'ordinateur'.

Au milieu de la décennie, nous sommes face à la constitution des domaines du CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*) et le *special interest group* (SIG) du CALL, appelé CMC (*Computer Mediated Communication*). Même si le terme 'ordinateur' est bien présent dans les deux titres, ce qui les différencie de CALL, c'est l'objet d'étude. Si CALL met l'accent sur l'apprentissage des langues de manière générale, CSCL s'intéresse aux apprentissages collaboratifs (ou collectifs, comme insiste George, 2001), tandis que la CMC s'intéresse à la communication médiée/médiatisée par ordinateur. La publication de l'ouvrage de M. Warschauer (1995) marque, selon Lamy et Hampel (2007) le début d'une longue association entre CMC et l'apprentissage des langues.

⁶³ Comme son nom *The Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning* indique, la revue ReCall publie les actes du colloque EUROCALL, mais aussi d'autres articles sur l'apprentissage-enseignement des langues via les TIC trois fois par an sous format papier et ligne. Cette revue est également soutenue par *Cambridge University Press*. Pour plus de détails, voir : <https://www.cambridge.org/core/journals/recall>

⁶⁴ *Computer Assisted Language Learning* est une revue publiée par Taylor & Francis qui publie huit numéros par an. Pour plus de détails, voir : <http://www.tandfonline.com/loi/ncal20>

⁶⁵ *Language Learning and Technology* est une revue en ligne financée aujourd'hui par plusieurs universités américaines: <http://www.lltjournal.org/page/1>

⁶⁶ *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* est une revue exclusivement en ligne depuis 1998 : <http://journals.openedition.org/alsic/>

Enfin, la publication de l'ouvrage « Le multimédia » (Lancien, 1998) marque en France un début de réflexion didactique autour des concepts de 'multimodalité' et 'hypermédia'.

Ce que nous qualifions de la **quatrième période** (de 2000 à 2010) nous amène à réfléchir davantage sur l'intégration des TIC dans l'enseignement-apprentissage des langues. Les recherches portent ainsi sur les exploitations pédagogiques de la palette des outils des 'médias sociaux' (Zourou, 2012) en s'appuyant sur les modalités les affordances, ainsi que les effets des ceux-ci sur la communication, l'échange, l'interaction et le discours. Depuis sa première édition en 2007, le colloque international EPAL⁶⁷ organisé par le Lidilem, propose des thématiques variées qui s'inscrivent autour de ces quatre axes de la communication, l'échange, l'interaction et le discours.

La publication de l'ouvrage « *Network-based language teaching : Concepts and practice* » (Warschauer et Kern, 2000) est une nouvelle tentative du monde de la recherche de modifier le titre du domaine CALL. Dans un éditorial intitulé « Why call CALL "CALL" ? » Levy et Hubbard (2005) défendent leur choix de CALL en citant les trois raisons suivantes. La première est liée à la spécificité et complexité de l'apprentissage et l'enseignement des langues médiatisé par ordinateur dans une forme ou d'une autre. Ces spécificités distinguent la perspective « CALL-centered viewpoint » (op. cit., : 146) des autres perspectives en sciences du langage et didactique qui peuvent être purement pédagogique, linguistique ou sociale. La deuxième raison est liée au besoin d'avoir un terme qui puisse englober les différents types de recherches que les chercheur.euse.s qui s'inscrivent à ce champ font. La troisième est l'existence d'un groupe international d'individus et d'organisations professionnelles bien établies qui continue d'utiliser le terme depuis deux décennies (et aujourd'hui, plus de trois décennies).

Nous pouvons également observer pendant cette période la publication d'ouvrages et la mise en place des colloques d'autres domaines relatifs aux TIC. Nous pensons notamment à

⁶⁷ EPAL ou *Échanger pour Apprendre en Ligne* est un colloque organisé par l'Université de Grenoble-Alpes tous les deux ans depuis 2007. Une sélection des communications sont publiés dans des revues comme le DMS (édition 2015), la Revue Canadienne de l'Apprentissage et de la Technologie (édition 2015), ALSIC (éditions 2011, 2007), et Revue Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation (édition 2007). En 2009, une sélection de communications a été éditée dans un ouvrage collectif intitulé *Interagir et apprendre en ligne*. Les autres communications sont publiées comme actes du colloque EPAL accessibles en ligne sur http://epal.u-grenoble3.fr/?page_id=1212.

celui que nous présenterons dans la §2.2 de ce chapitre. Même si le colloque CSCL se déroule tous les deux ans depuis 1995, la revue *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* (ijCSCL) n'est lancée qu'en 2006. Depuis cette date, la revue publie quatre numéros par an⁶⁸, parmi lesquelles se trouvent les meilleures communications présentées lors des colloques CSCL.

Selon M.-N. Lamy et R. Hampel (2007), les origines de la CMC peuvent certes être retracées avant, avec les ouvrages de Mason et Kaye (1989) et celui de Warschauer (1995). Cependant, ce n'est qu'en 2006 (Kern, 2006) que les études méta reconnaissent la Communication Médiatisée par Ordinateur pour les Langues (CMCL) comme un champ de recherche à part entière.

Hormis la perspective historique que nous venons de présenter, d'autres revues reconnues en didactique des langues qui ne sont pas spécialisées en TIC consacrent régulièrement des numéros thématiques aux TIC : *Le Français dans le monde Recherches et Applications*, *LIDIL*⁶⁹, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité de l'APLIUT*⁷⁰. Les TIC constituent également une des thématiques d'autres colloques internationaux comme *Le Congrès du RANACLES*⁷¹ et les colloques *ACEDLE*⁷².

Quant au construit d'autonomie, celui-ci commence à être étudiée dans une perspective socioculturelle, où les cultures et histoires de l'apprenant.e sont interrogées afin d'étudier leurs effets sur l'autonomie de l'apprenant.e (par ex. Oxford, 2003 ; Toohey et Norton, 2003). Les travaux allant dans ce sens continuent dans la **cinquième période** (à partir de l'an 2010). La dimension sociale de l'autonomie est explorée de manière plus explicite dans les ouvrages publiés (G. Murray, 2014d), mais aussi dans les thèses de doctorat portant

⁶⁸ Avec la deuxième année comme seule exception, où trois numéros ont été publiés.

⁶⁹ Revue de *Linguistique et de Didactique des Langues*, éditée par l'université Grenoble-Alpes. Pour plus de détails, voir : <http://journals.openedition.org/lidil/>

⁷⁰ La revue Cahiers de l'APLIUT a été créée en 1980 pour publier les articles pour l'Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie (APLIUT). Depuis octobre 2011, la revue est en ligne sous le titre Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. 'Cahiers de l'APLIUT' devient en effet le sous-titre. Pour plus de détails, voir : <http://journals.openedition.org/apliut/>

⁷¹ Le congrès du Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur (RANACLES) se déroule tous les ans. La thématique du XXIVe congrès en 2016 portait spécifiquement sur le numérique, 'Quels espaces d'apprentissage et de recherche en langues à l'ère du numérique ?' Pour plus de détails, voir : <https://www.ranacles.org>

⁷² L'Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères (ACEDLE) a été fondée en 1989 et les colloques proposés en 2008, 2012, 2015 et 2017. Pour plus de détails, voir : <http://acedle.org/colloques-acedle/>

sur l'autonomie (par ex. Nassau, 2016). Un des derniers ouvrages est, à notre connaissance, celui dirigé par Cappellini, Lewis et Rivens Mompean (2017) qui établit le lien entre la dimension sociale de l'autonomie et le web 2.0.

2. Technologie et apprentissages collectifs

2.1. Aspects sociaux de l'ALAO

Dans le préface d'un livre portant sur le CALL, Levy (2013) explique que même si les technologies récentes fournissent des pistes différentes de collaboration et de recherche, il ne convient pas de critiquer les technologies d'autrefois. Le champ de recherche CALL ne représente pas un sujet spécifique ou une zone thématique, mais plusieurs. Le terme CALL englobe ainsi une gamme de recherches diversifiées et plusieurs spécialisations sont apparues depuis les dernières années.

Nous pensons notamment aux cas des SIGs ou *special interest groups* qui sont reconnus par Eurocall : Computer-mediated communication (CMC), CorpusCALL, Eurocall/Calico Joint Virtual worlds and serious games, mobile assisted language learning (MALL), Intelligent Call (ICALL), CALL Teacher Education, Graduate, et LMOOC (Language Massive Open Online Courses). Chacun de ces SIG peut revendiquer certes son propre champ de recherche.

Dans cette thèse, nous allons faire appel à trois aspects sociaux de CALL/ ALAO. Le premier est lié à l'apprentissage collectif qui est assisté par l'ordinateur ou d'autres outils technologiques. Un champ de recherche bien distinct, le CSCL existe déjà (cf. §1 de cette thèse), même si celui-ci n'est pas lié à l'apprentissage des langues. Dans la partie suivante (§2.2.), nous allons considérer la CSCL un « paradigme émergent autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues », comme nous le conseille de faire Zourou (2007). Le deuxième aspect de CALL/ALAO auquel nous ferons appel est relatif au SIG CMC (§2.3.). Le troisième aspect (§2.4.) est celui du web social et notamment des médias sociaux et leurs apports en ALAO.

2.2. Emprunts au champ du CSCL

2.2.1. Introduction

Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) est un champ d'étude relativement récent. Les chercheur.euse.s qui travaillent dans ce champ d'étude mettent l'accent sur les questions d'apprentissages *par* collaboration et *avec* un ordinateur et d'autres technologies. Même si ce champ n'est pas associé au domaine des langues, certain.e.s chercheur.euse.s (voir par ex. [Mangenot et Nissen, 2006](#) ; [Zourou, 2007](#)) en langues situent leurs recherches pluridisciplinaires dans le CSCL.

Le premier colloque international sur le CSCL s'est déroulé 1995 à Bloomington dans l'Indiana aux États-Unis, et depuis, cette conférence a lieu tous les deux ans. Le prochain colloque du CSCL (13^{ème} édition) aura lieu en 2019 à Lyon en France et accueillera, comme à l'accoutumée, des chercheurs de différentes disciplines, à savoir, la psychologie, les sciences sociales, les disciplines qui s'intéressent à la conception, dont la didactique, les sciences cognitives et l'intelligence artificielle. C'est un champ d'étude qui, malgré son interdisciplinarité, « converg[e] vers une vision de la cognition et de l'action humaines comme étant socialement et culturellement médiées » (Zourou, 2007).

Nous pouvons certes traduire *Computer-Supported Collaborative Learning* par « apprentissage collaboratif assisté par ordinateur », mais nous préférons y apporter une modification. Celle-ci consiste à remplacer 'collaboratif' par 'collectif'. Nous suivons en cela les chercheur.euse.s (cf. infra, §1.3.3) qui font une distinction entre les différents types d'activité collective, et préfèrent privilégier le terme 'collectif' à 'collaboratif'. Dans cette thèse, nous allons ainsi comprendre le CSCL comme 'apprentissage collectif assisté par ordinateur' mais avons choisi de garder l'acronyme en anglais qui est beaucoup plus connu.

2.2.2. Définition et travaux en CSCL

En 2002, T. (Koschmann, 2002) définit le domaine de CSCL comme –

« un champ d'analyse concerné essentiellement [d'une part] par le sens et les pratiques de construction du sens lors d'une activité commune et [d'autre part par] la manière

Chapitre 3 : Intégration des TIC pour développer l'autonomie sociale

*dont les pratiques sont médiatisées à travers des artefacts qui ont été élaborés dans ce but*⁷³ » (Koschmann, 2002).

Cette définition a l'intérêt de souligner le double aspect collectif et médiatisé des modes de construction du sens dans un contexte d'activité commune. Les chercheur.euse.s de ce domaine s'intéressent ainsi aussi bien aux résultats (la performance ou les effets d'apprentissage) qu'aux processus d'apprentissage (Stahl, Koschmann et Suthers, 2006). Si les résultats portent sur le succès ou l'échec d'un certain dispositif mis en place, les processus révèlent des mécanismes qui se produisent au sein des dispositifs d'apprentissage (Dornfield, Zhao et Puntambekar, 2017).

Une des thématiques prédominantes du volume 14 du *ijCSCL* (Stahl, Law, Cress et Ludvigsen, 2014) a été consacrée aux rôles des individus dans des processus collaboratifs en petits groupes⁷⁴. Dans l'introduction du numéro, Stahl et al. (2014) s'inspirent des travaux de Bruner (1996) et de Bereiter (2002) pour évoquer ce qu'ils appellent la « *folk perspective* ». Selon cette perspective, un.e enseignant.e aura tendance à répartir les apprenant.e.s en groupes en fonction des niveaux de chacun.e. Les apprenant.e.s sont ainsi, de manière consciente ou inconsciente, répartis entre des « forts » et des « faibles », et les groupes sont formés en espérant que les « forts » vont étayer les apprentissages des « faibles ».

En effet, les points de vue des chercheurs en CSCL (comme Stahl, Law, Cress et Ludvigsen, 2014) diffèrent à propos de la perspective folk de manière suivante : en s'appuyant sur la perspective socioculturelle, les chercheur.euse.s postulent que la construction du sens ou l'apprentissage a lieu lorsqu'un.e apprenant.e interagit avec autrui (ses mentors, enseignant.e.s ou pairs) et lorsque cette interaction est médiatisée par des artefacts culturels. Le rôle médiateur des outils et son influence sur la construction du sens est, ainsi, une des préoccupations des chercheurs en CSCL.

Les processus d'apprentissage collectif sont ainsi souvent étudiés à deux niveaux : au niveau individuel et au niveau du groupe (Dillenbourg, 1999 ; Stahl et al, 2006 ; Dornfield et al 2017). Une étude de l'activité individuelle permet de prendre en compte des expériences singulières et des connaissances antérieures tandis que le groupe co-construit la connaissance

⁷³ Traduction de K. Zourou dans (Zourou, 2007) : « *a field of study centrally concerned with meaning and the practices of meaning-making in the context of joint activity and the ways in which these practices are mediated through designed artifacts* » (Koschmann, 2002).

⁷⁴ Le titre du numéro est plus précisément « *Analyzing roles of individuals in small-group collaboration processes* ».

à partir des négociations et de la compréhension commune (Crinon, Mangenot et Georget, 2002).

2.2.3. Modalités d'apprentissage collectif avec les TIC

Dans un contexte d'enseignement-apprentissage en présentiel et en distantiel, le concept « collaboration » est parfois abusivement appliqué pour décrire tout type d'activité de groupe. P. Dillenbourg (1999 : 5) définit l'apprentissage collaboratif comme « une situation dans laquelle des personnes communiquent en utilisant des formes d'interactions qui peuvent conduire à la stimulation de mécanismes d'apprentissage » (traduit par D'Halluin, 2006 : 46). Il n'est donc pas considéré comme une méthode dans laquelle l'apprentissage a lieu parce que les apprenant.e.s travaillent ensemble. L'apprentissage collaboratif est en effet considéré comme un processus dans lequel la collaboration est considérée comme une modalité par laquelle les apprenants arrivent potentiellement à apprendre.

Une autre modalité d'apprentissage et de travail dans un groupe est la coopération. Par coopération, on entend que le travail est réparti entre les membres du groupe, et dont « la production finale ...[est] le résultat de l'association des contributions de ses différents membres » (Baudrit, 2007). Au sein d'une coopération, la distinction entre travail individuel et travail du groupe s'impose, car chaque individu est censé contribuer à la construction du produit final. Quant à la collaboration, il ne s'agit pas de travail réparti entre les membres du groupe, mais elle implique plutôt un travail accompli par le groupe, qui est reconnu comme une entité en soi qui accomplit une tâche donnée (cf. Dillenbourg, Baker, Blaye et O'Malley, 1996 ; Dillenbourg, 1999 ; Baudrit, 2007 ; Mangenot et Dejean-Thircuir, 2009).

Hormis ces deux modalités qui sont problématisées dans de nombreuses recherches (Dillenbourg, Baker, Blaye et O'Malley, 1996 ; Baudrit, 2007 ; Chamberlin-Quinlisk, 2010), Mangenot et Dejean-Thircuir (2009) proposent deux autres modalités de travail qui peuvent être mises en œuvre par les groupes d'apprenant.e.s en ligne : la discussion et la mutualisation. Une reproduction de leur tableau présenté ci-dessous permet de prendre en compte la distinction entre les quatre modalités –

	Conception partagée, négociation du sens	Travail par groupes restreints	Production commune
--	---	---------------------------------------	---------------------------

Chapitre 3 : Intégration des TIC pour développer l'autonomie sociale

Mutualisation	Pas nécessaire	Non	Non (productions individuelles juxtaposées)
Discussion	Oui	Non	Non (productions individuelles en interaction les unes avec les autres)
Coopération	Oui	Oui	Oui (mais répartition du travail)
Collaboration	Oui	Oui	Oui (toutes les étapes sont négociées)

Tableau 7 : Modalités d'apprentissage collectif (Mangenot & Dejean-Thircuir, 2009 : 341)

Le tableau 7 proposé par les chercheur.euse.s reprend la distinction entre coopération et collaboration que nous venons d'expliquer. Un travail coopératif exige ainsi une répartition du travail, tandis que dans un travail collaboratif, « toutes les étapes sont négociées » par les membres du groupe.

Pour les chercheur.euse.s, le premier degré est la mutualisation, où chaque apprenant.e donne son point de vue sur un sujet, lit ce que les autres ont produit, mais n'interagit pas vraiment avec ses pairs. Cette forme de travail peut se faire en grand groupe. Dans la discussion, les apprenant.e.s doivent tenir compte des arguments des autres et s'y référer dans leur production ; une discussion peut aboutir à une prise de décision. Enfin, la coopération ou la collaboration se déroulent obligatoirement en groupes restreints (souvent trois ou quatre personnes) et visent une production collective ; la différence entre les deux formes tient au degré de partage des tâches : si les apprenant.e.s se répartissent le travail, on parle plutôt de coopération, s'ils négocient collectivement tous les aspects de la production, on parle de collaboration. Nous allons reprendre ces appuis théoriques pour analyser l'activité collective des groupes restreints d'apprenant.e.s (voir ch. 7).

Les chercheur.euse.s qui ont travaillé sur les différentes modalités d'activité de groupe (comme George, 2001 ; Dejean-Thircuir, 2004 ; Zourou, 2006 ; Nissen, 2014) constatent tout.e.s que les différentes modalités d'apprentissage ne sont pas mutuellement exclusives ni sans rapport. L'activité se caractérise par des phases coopératives, collaboratives, de discussion et de mutualisation. Selon E. Nissen (2014), il serait même encore plus difficile de décrire la succession des modalités d'activité collective dans un dispositif hybride. Dans une thèse de doctorat, S. George (2001) propose le terme « apprentissage collectif » pour englober les différentes modalités. Il explique –

« [n]ous n'utilisons pas le terme collectif dans le sens en masse - comme un enseignement collectif ou en masse peut être opposé à un enseignement individualisé - mais pour mettre en avant les situations d'activités collectives entre apprenants » (George, 2001 : 52).

C'est dans le même esprit que nous utiliserons l'adjectif « collectif » pour qualifier l'activité, le travail et l'apprentissage pour la présente étude.

2.3. Apports des recherches en CMC

2.3.1. Traduction en français

Afin de traduire *Computer Mediated Communication* en français, les chercheur.euse.s didacticien.enne.s sont divisé.e.s entre 'communication *médiée* par ordinateur' et 'communication *médiatisée* par ordinateur'. Certain.e.s chercheur.euse.s (comme Anis, 1999 ; Celik, 2010) préfèrent employer la première traduction qui, dans une visée anthropocentrique, met en avant la médiation humaine.

Nous avons déjà choisi d'évoquer la *médiation* humaine et sémiotique dans une perspective socioculturelle (voir ch. 2 §1.5.3.). Comme le propose Jacquinet-Delaunay (2003), « le terme *médiation* renvoie bien à l'action du médiateur, le fait de servir d'intermédiaire : on entend implicitement la médiation humaine » (Jacquinet-Delaunay, 2003 : 128). Le terme 'médiatisation', au contraire, fait référence à « l'intermédiaire technologique » (Guichon, 2011 : 23). La distinction entre 'médiation' et 'médiatisation' établie en premier lieu par Bélisle, (2003) est largement acceptée par la communauté scientifique (Crinon, Mangenot et Georget, 2002 ; Zourou, 2007 ; Chotel, 2013 ; Mangenot, 2013). En outre, nous trouvons que grâce au développement des médias, et notamment des outils du web social, le terme « médiatisation » revient plus spontanément au premier rang.

C'est pourquoi, nous préférons employer le terme « médiatisation » pour la présente étude. Le champ de *Computer Mediated Communication* sera traduit donc, dans la présente étude par 'communication médiatisée par l'ordinateur', que nous allons abrégée par l'acronyme, CMO.

En ce qui concerne l'apprentissage-enseignement des langues, le champ de recherche de la CMO est aussi récent que le CSCL. Selon Lamy et Hampel (2007), les origines du champ de la CMC peuvent être retracées à l'année 1989 avec l'ouvrage de Mason et Kaye (1989) où les auteurs abordent le rôle de la CMC dans différents contextes scolaires. De plus,

lorsqu'il s'agit des études dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, les chercheuses reconnaissent les travaux de Warschauer (1995, 1997) qui relient explicitement les deux champs d'étude. Cependant, dans une partie de leur étude portant sur les méta-analyses de la littérature autour de la CMC, Lamy et al (2007) remarquent que les études choisies par les méta-analystes ne distinguent pas la CMC du CSCL jusqu'à l'année 2006. Par conséquent, nous pouvons établir que la CMO, tout comme le CSCL, est un champ d'étude très récent, et qui milite davantage pour que le champ soit reconnu comme un domaine à part entière.

2.3.2. Quelques recherches en CMO

Henri et Pudelko (2002) proposent de distinguer entre trois 'générations' de recherches sur la CMO. Selon les chercheuses, la première génération de recherches porte davantage sur l'outil qui permet d'appréhender le changement du statut de l'outil dans la communication, tandis que la deuxième génération soutient des recherches sur les usages des différents supports de communication en ligne. Quant à la troisième génération, celle-ci concerne les communautés d'utilisateurs qui se créent dans les espaces communicatifs en ligne comme des forums de discussion.

Malgré une tentative pour comparer et synthétiser les méta-analyses sur la littérature de la CMO, Lamy et Hampel (2007) constatent des difficultés à cause de la grande diversité des caractéristiques des recherches mal répertoriées et pour d'autres raisons méthodologiques. Les chercheuses s'intéressent ainsi aux « tendances » extrapolées des informations méta afin de souligner quelques pratiques en CMO. Une des pratiques soulignées est celle de la recherche participante, qui, malgré certaines limitations, reste une pratique répandue sur le terrain. Lamy et al (2007) proposent ainsi un guide et un cadrage éthique et théorique qui encouragent les enseignant.e.s-chercheur.euse.s à faire des investigations sur leurs propres pratiques d'enseignement de langue. Nous avons nous-mêmes fait appel à la recherche participante dans le cadre de cette thèse (cf. ch. 6 §1.3.).

La recherche de Lamy et al (2007) montre également que le médium de communication et notamment l'outil utilisé influe sur la communication. Il est important ainsi de mieux comprendre les affordances des outils utilisés afin de mieux saisir l'influence de l'outil sur la communication (K.-Thapliyal, 2014 ; Grassin, 2015).

2.4. Médias numériques et ALAO

Le web social ou le web 2.0 est l'appellation contemporaine donnée au *world wide web* en raison des caractéristiques que celui-ci possède. Nous allons, dans un premier temps, essayer de saisir quelques-unes des caractéristiques principales du web social (§2.5.1. de ce chapitre). Nous présenterons ensuite les outils discursifs ou médias sociaux qui ont été utilisés pour élaborer le scénario d'apprentissage à l'étude (§2.5.2. de ce chapitre).

2.4.1. Les caractéristiques du web 2.0 ou le web social

Le terme 'web 2.0'⁷⁵, proposé par Dale Dougherty de la société O'Reilly en 2003 lors d'une session de remue-méninges (Fayon, 2010), est généralement utilisé pour parler de l'évolution du web. D'après certains chercheur.euse.s, ce concept est « réducteur et trop marqué par l'idée qu'il s'agirait d'une « nouvelle version » du Web alors qu'il ne s'agit pas de nouveauté, car le Web reste toujours ancré dans les racines du Web d'avant » (Pisani et Piotet, 2008).

Musser (2007) propose la définition suivante pour le web 2.0. Elle a été traduite en français par l'équipe européenne constituée pour répertorier et étudier les effets des médias sociaux sur l'apprentissage des langues:

« le Web 2.0 est un ensemble de courants sociaux, économiques et technologiques qui forment collectivement la base de la prochaine génération de l'Internet : un média plus mature, à part, dont les caractéristiques sont la participation des utilisateurs, l'ouverture et les effets de réseau » (van Dixhoorn, Loiseau, Mangenot, Potolia et Zourou, 2010 : 5).

Cette définition reconnaît la « **participation des utilisateurs** » comme une des principales caractéristiques du web 2.0. À l'instar de Proulx (2017), il convient de s'interroger sur ce qu'est la participation. En effet :

« ne s'agirait-il pas d'une simple illusion, d'une ruse sémantique des puissants de ce monde pour exploiter plus subtilement leurs subordonnés ? Ou, au contraire, ce type d'interpellation pourrait-il conduire à distribuer plus démocratiquement la capacité d'agir vers des agents a priori éloignés des centres du pouvoir ? »

L'**ouverture** du réseau offre des possibilités à un.e utilisateur.ice lambda sans que celle-ci ou celui-ci ne soit obligé de posséder une véritable formation auparavant. Certain.e.s chercheur.euse.s qualifient cette caractéristique du web de « multidirectionnalité » (Ollivier et

⁷⁵ Quelques années plus tard, nous parlions déjà d'un Web 2.5 (Fayon, 2010), d'un Web 3.0 et de la possibilité éventuelle d'un Web 4.0 (ibid.).

Puren, 2011) tandis que l'équipe de van Dixhoorn (2010) préfère utiliser le terme d'« horizontalité ». Nous préférons le premier pour qualifier cette « logique du web » (Ollivier et Puren, 2011) où les personnes ayant accès à l'internet peuvent avoir la possibilité d'y publier du contenu, de réagir au contenu publié et parfois même de le modifier. L'ouverture et la participation des utilisateur.ice.s sont ainsi, à notre avis, corrélées, même si tous les sites dits ouverts ne proposent pas une participation.

Quant aux **effets de réseau**, l'équipe de van Dixhoorn (2010) explique que ceux-ci correspondent aux effets des utilisateur.ice.s sur l'utilité d'un produit. L'effet de réseau est ainsi directement proportionnel à la croissance du nombre d'utilisateur.ice.s. Autrement dit, plus il y a de participation, plus le nombre d'utilisateur.ice.s va augmenter.

Hormis ces trois caractéristiques identifiées, il convient d'y rajouter (comme le font Ollivier et al, *ibid.*) les spécificités que Lancien (1998) relevait du multimédia. Il s'agit de l'hypertexte, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité. L'**hypertexte** est le principe de faire appel aux autres sites et pages d'Internet d'un seul clic. Pour Ollivier et al (*ibid.*), l'hypertexte permet « plus que jamais » une organisation en réseaux des contenus variés disponibles sur le web social. La **multicanalité** se réfère à la cohabitation de plusieurs canaux de communication (comme le texte, les images, la vidéo, le son, etc.) sur un même support, tandis que la **multiréférentialité** désigne la possibilité de relier un type de document avec d'autres documents ayant une relation avec celui-ci. Enfin, l'**interactivité** se réfère à la relation qui peut exister entre homme et machine, qui se distingue de l'**interaction**, une autre spécificité du web 2.0 pour désigner le domaine des relations humaines.

En raison de ces spécificités d'Internet aujourd'hui, certain.e.s didacticien.enne.s (Ollivier et Puren, 2011 ; Mangenot, 2012, 2017 ; Castello, 2016⁷⁶ ; Aljerbi, 2018) ont choisi de l'appeler 'web social'. Nous trouvons, à notre tour, cette appellation judicieuse, car le qualificatif social permet d'englober les diverses possibilités du web 2.0 citées auparavant. De plus, les outils discursifs que nous présentons dans la prochaine partie justifient pleinement l'utilisation de cet adjectif.

⁷⁶ Même si E. Castello préfère qualifier l'Internet d'aujourd'hui par le terme « net participatif », elle utilise indifféremment la dénomination du « web social » avec celui qu'elle préfère (Castello, 2016 : 11).

2.4.2. *Quelques outils discursifs du web social*

Nous nous focaliserons sur trois outils du web social que nous qualifierons de 'discursifs' en raison de leurs potentialités d'être reconnus comme des outils de communication contextualisée (Celik, 2010 ; Conole et Alevizou, 2010). Par 'outils discursifs', nous entendons des outils qui permettent aux utilisateurs de produire, un texte écrit, oral et/ou multimodal dans un contexte donné. Trois outils ont été prescrits par le scénario d'apprentissage (cf. ch. 5). Nous nous attardons dans les sous-parties suivantes pour les présenter brièvement.

Notons les trois critères avancés par Mangenot et Louveau (2006) qui permettent à la fois d'influer sur les pratiques langagières (et l'apprentissage) et de caractériser les outils : « la chronologie (synchrone ou asynchrone), les modalités (écrit, son, image fixe ou vidéo) et la structure des échanges (communication collective ou interindividuelle, structurée ou non) » (Mangenot et Louveau, 2006 : 29). Nous utiliserons ces trois critères pour enrichir notre présentation des outils discursifs.

Le blogue

Outil asynchrone, le blogue est une variété de site web qui peut être créée sur un générateur de blogues comme Wordpress⁷⁷ ou Blogger⁷⁸, et généralement de manière gratuite. Il se compose essentiellement d'articles appelés billets ou des « *blog posts* » qui peuvent ou non être divisés en rubriques. Le contenu principal publié par l'utilisateur.ice se trouve classé automatiquement par ordre antéchronologique. Les billets textes peuvent être accompagnés d'autres types de documents comme des images et des vidéos.

Il est possible de s'abonner à des flux RSS (*Real Simple Syndication*) afin de rester informé des nouveautés publiées sur les espaces des blogues. Il est également possible pour un.e blogueur.euse de s'abonner aux flux RSS d'autres blogues pour les signaler à ses lecteur.ice.s.

Le blogue peut être considéré aujourd'hui comme un outil multimodal. Autrement dit, celui-ci permet à un.e utilisateur.ice de publier des billets à l'écrit, de téléverser tout type d'images, ainsi que des vidéos. Quant à la structure des échanges, celle-ci dépend de

⁷⁷ <https://wordpress.com>

⁷⁸ <https://www.blogger.com>

l'utilisateur.ice et de ses abonnés. En effet, la.le blogueur.euse (celui et celle qui tient un blogue) peut choisir dans une certaine mesure, s'il souhaite ouvrir son blogue au monde entier, par le biais de la fonction commentaire. Une telle action ouvrira davantage de possibilités de communication collective.

Les avantages d'intégrer l'utilisation des blogues dans l'enseignement sont multiples. De manière générale, la rédaction des billets dans les blogues fournit une opportunité d'auto-expression, alors que la lecture d'un blogue permet l'interaction sociale (Deng et Yuen, 2011). Ils aident à développer des compétences d'auto-apprentissage, ce qui permet aux apprenant.e.s de sélectionner et de suivre leurs objectifs d'apprentissage et d'entreprendre l'évaluation critique de leurs phases d'apprentissage (Robertson, 2011). Ils peuvent également servir d'outil de réflexion sur les apprentissages (L. Murray, Hourigan et Jeanneau, 2007).

Dans le domaine de la didactique des langues, le blogue est considéré à la fois comme « outil d'auto-publication et outil de communication » (Soubrié, 2006 : 126). Il a « une valeur motivationnelle » (Rivens Mompean, 2012), contribue à fixer et à modéliser le système d'apprentissage global et aide à en mesurer les progrès accomplis (De Lavergne et Lieb-Storebjerg, 2010). Enfin, si un blogue peut être représentatif d'un individu sur la Toile, lorsque celui-ci est lié aux autres blogues (par des flux RSS par exemple), il permet de constituer une 'communauté de réseautage' (Dalsgaard, 2006).

Les réseaux sociaux

Comme son nom l'indique, un réseau social est un espace en ligne qui permet aux personnes abonnées de rencontrer et d'échanger avec d'autres personnes abonnées au même réseau. Il peut être alimenté par une seule personne, par une entreprise ou par une organisation pour plusieurs raisons : pour partager des informations et des contenus multimodaux à un public des personnes connues ou inconnues, pour discuter avec autrui ou simplement pour exprimer ses opinions.

Les réseaux sociaux ouverts à tout public les plus reconnus sont *Viadeo*⁷⁹, *LinkedIn*⁸⁰ et *Facebook*⁸¹. Tous les trois, utilisés à titre professionnel ou personnel, peuvent être synchrones (grâce à la fonctionnalité tchat ou en restant connecté sur le site) et asynchrones

⁷⁹ <http://www.viadeo.com>

⁸⁰ <https://www.linkedin.com/>

⁸¹ <https://www.facebook.com>

(en laissant un message ou en publiant un billet). Les études portant sur l'intégration de Facebook dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues étrangères ont souvent révélé la présence de certains éléments indésirables, ainsi que des pratiques comme la drague qui peuvent déstabiliser et décourager les apprenant.e.s (Harrison et Thomas, 2009 ; Harrison, 2013).

Ce même phénomène apparaît malheureusement également dans des réseaux sociaux destinés à l'apprentissage des langues. Nous pensons notamment aux sites de réseautage en langues comme Babbel⁸² et Busuu⁸³ qui disposent de communautés importantes de plusieurs milliers d'utilisateur.ice.s qui s'y rendent chaque année pour apprendre des langues.

L. Chotel (2012) s'est interrogée au cours de sa deuxième année de Master Recherche sur les sites de réseautage en langues. Un des objectifs de sa recherche était d'évaluer le degré d'autonomie de trois apprenantes qui utilisent Busuu pour l'autodirection des apprentissages en langues. En étudiant l'activité de trois apprenantes dans un contexte d'apprentissage informel, elle a observé le phénomène de la drague qui a déstabilisé une de ses apprenantes. De plus, les résultats d'une étude faite avec Mangenot (Chotel et Mangenot, 2011) ont montré que les sites comme Busuu n'accompagnent pas réellement l'autonomie des participant.e.s, mais considèrent l'autonomie plutôt comme un prérequis. Le manque d'accompagnement pédagogique est ainsi signalé comme un des principaux inconvénients des sites de réseautage en langues (voir aussi Chotel, 2013).

Enfin, les « plateformes de réseautage » (Mangenot, 2012) nous paraissent être le type de réseau social le plus intéressant parmi les trois. Il s'agit de sites de réseautage qui fonctionnent comme des *Closed Management Systems* (CMS) où l'enseignant qui tient un compte devient, par défaut, l'administrateur du site. Dans son étude, Mangenot (ibid.) a intégré l'utilisation de la plateforme Ning⁸⁴ pour son cours professionnalisant du Master 2 portant sur les réseaux sociaux et l'apprentissage des langues. Son expérience a montré une implication importante des étudiant.e.s dans le cours, qui semble avoir eu un impact sur les modalités de travail collaboratif de ceux-ci.

⁸² <https://fr.babbel.com>

⁸³ <https://www.busuu.com/fr>

⁸⁴ <https://www.ning.com/>

Les mash up

Les technologies de *mash up* se réfèrent aux sites qui permettent de regrouper plusieurs types de documents sur un même support, en facilitant ainsi la création d'un nouvel objet. Ces types de sites permettent, en principe, de travailler en collaboration avec d'autres personnes connectées dans le même espace (Ollivier et Puren, 2011).

Dans la typologie qu'ils proposent des outils du web social, Conole et Alevizou (2010) expliquent que les technologies de mash up ont initialement été conçues à des fins de visualisation des données, comme par exemple, pour la superposition des photos personnelles sur des cartes en ligne. Aujourd'hui, l'évolution de ce type de sites de bricolage⁸⁵ permet la création d'objets multimodaux qui mêlent le texte, l'audio, les images fixes et animés, les graphiques, l'iconographie, etc. Les mash up permettent une manipulation des médias afin de faciliter la création du nouvel objet, son annotation et son partage.

Quant à la manipulation des médias, plusieurs types d'outils peuvent être utilisés : des outils de manipulation et de montage de photos (par ex. *Fotoflexer*⁸⁶) et des images animées simples (par ex. *Makebeliefscomix*⁸⁷). D'autres types d'outils (par ex. *VoiceThread*⁸⁸) permettent d'annoter des images et des clips-vidéos avec le texte, sa voix, etc. Nous reviendrons sur VoiceThread dans le chapitre 5 de cette thèse.

2.5. Rapport entre l'ALAO et l'autonomie

Les champs de l'ALAO et de l'autonomie partagent une relation qui est « potentiellement symbiotique » (Reinders et Hubbard, 2013 : 359). D'une part, les TIC donnent des outils aux apprenant.e.s pour qu'ils et elles puissent prendre plus de contrôle de leurs apprentissages. D'autre part, les enseignant.e.s peuvent avoir de nouvelles façons de se connecter avec leurs apprenant.e.s dans et en dehors de la salle de classe. Selon Mangenot (2002), le type d'autonomie ciblé dépend en grande partie du type de dispositif d'auto-apprentissage qui sollicite les TIC.

⁸⁵ L'activité de produire des mash up peut aussi être qualifiée de remixing (Erstad, 2008). Selon ce chercheur, la pratique de remixing se ressemble à l'activité d'un bricoleur qui doit mélanger, retravailler, transposer des objets différents afin de créer son œuvre.

⁸⁶ <http://fotoflexer.com>

⁸⁷ <https://www.makebeliefscomix.com>

⁸⁸ <https://voicethread.com>

Chapitre 3 : Intégration des TIC pour développer l'autonomie sociale

Nous trouvons ainsi que le rôle des TIC au sein d'un scénario d'apprentissage visant une autonomie sociale ne peut guère être ignoré. En tant que médium de communication ou outil de collaboration, il est intéressant d'étudier ce que celui-ci apporte ou non à l'objet d'étude. L'historique du concept d'autonomie nous a déjà montré son évolution depuis les années 1980 où les premiers centres d'apprentissage ont vu le jour. Grâce aux TIC et au web social, la dimension sociale de l'autonomie peut se situer dans un contexte et environnement plus large qu'il y a trente ans. Entre autres, les apprenant.e.s ont plus d'accès aux ressources pour travailler en autonomie qu'autrefois. Il convient ainsi de prendre ces aspects en compte si nous souhaitons étudier la dimension sociale de l'autonomie favorisée par les TIC.

À ce sujet, Reinders et Hubbard (2013) ont dressé une liste des affordances et de contraintes de l'ALAO pour l'autonomie des apprenant.e.s que nous présentons ci-dessous sous forme de tableau. Leur catégorisation se compose des aspects « organisationnels » comme l'accès, le stockage et l'extraction des informations, le recyclage partagé de matériel et l'efficacité des coûts, et « pédagogiques » qui synthétisent en grande partie les parties présentées précédemment.

Nous avons choisi de traduire et de présenter uniquement les éléments « pédagogiques » dans le tableau ci-dessous :

	Affordances	Contraintes
Authenticité	L'accès au matériel authentique permet aux apprenant.e.s de travailler en autonomie.	L'anonymat et les pratiques culturelles peuvent poser un frein à l'autonomie.
Interaction	La CMO fournit des opportunités aux apprenant.e.s d'utiliser la langue dans un contexte d'apprentissage informel.	L'interaction risque d'être non authentique dans une situation de CMO si les apprenant.e.s n'ont pas une maîtrise suffisante de la langue.
Apprentissage situé	L'apprentissage situé ⁸⁹ permet de brouiller les frontières entre la salle de classe et le contexte d'utilisation de la langue.	La gamme des situations offerte en ligne peut être limitée par rapport aux situations d'apprentissage en face-à-face.
Multimédia	La production et distribution des ressources multimédia deviennent plus faciles pour les apprenant.e.s et les enseignant.e.s.	La multimédia peut divertir l'attention des apprenant.e.s.
Nouveaux types d'activités	Certains exercices comme glisser-déposer, des webquests sont difficile à répliquer sans recours aux TIC. De	Sans aucune formation au préalable, les apprenant.e.s peuvent ignorer les différents

⁸⁹ Voir aussi ch. 2 §3.3.1.

Chapitre 3 : Intégration des TIC pour développer l'autonomie sociale

	plus, l'internet offre les possibilités de faire du micro-blogging et être sur des réseaux sociaux en ligne.	types d'activités qui existent en ligne.
Non-linéarité	L'hypermédia donne l'opportunité aux apprenant.e.s d'aller au-delà des frontières établies par l'enseignant.e.	Une grande variété des choix peut dérouter les apprenant.e.s.
Feedback (rétroaction)	La possibilité de feedback par pair ou par <i>natural language processing</i> permet de réduire la dépendance à l'enseignant.e.	Très peu de situations d'apprentissage de langues en ligne offre la possibilité d'avoir du feedback par un être humain.
Surveillance et enregistrement du comportement d'apprentissage et le progrès	Les e-portfolios permettent par exemple d'encourager la réflexion et soutiennent la prise de décision.	Très peu d'exemples sur le terrain qui permettent d'étudier cet aspect de l'ALAO.
Contrôle	Les affordances citées ci-dessus accordent un niveau de contrôle plus important aux apprenant.e.s sur leurs propres apprentissages.	Les apprenant.e.s doivent être formé.e.s à contrôler de manière plus stratégique leurs apprentissages.
Empowerment	Toutes les affordances citées permettent aux apprenant.e.s de prendre des décisions, les encouragent à devenir plus critiques et responsables de leurs apprentissages.	Le risque de responsabiliser les apprenant.e.s avant qu'elles ne soient prêt.e.s à exploiter convenablement ce pouvoir.

Tableau 8 : Les affordances et les contraintes de l'ALAO selon Reinders et Hubbard (2013 : 263- 371)

Dans un autre ordre d'idées, les technologies ne peuvent pas améliorer l'apprentissage toutes seules, c'est par la façon dont elles sont exploitées qu'elles peuvent être potentiellement utiles pour un enseignement apprentissage des langues ou autre. De la même façon, l'intégration des TIC dans un dispositif ou scénario d'apprentissage ne garantit pas une autonomisation des apprenant.e.s. De plus, comme le conseille Boulton (2006), les enseignant.e.s doivent avoir assez d'autonomie pour décider si et dans quelles conditions elles.ils souhaitent faire appel aux TIC :

« This means teachers need the autonomy to decide when not to use ICTs, based on learners' needs rather than our own desires to experiment, or indeed peer and administrative pressures⁹⁰ » (Boulton, 2006 : 109).

⁹⁰ Notre traduction : « Cela signifie que les enseignants ont besoin de l'autonomie pour décider quand ne pas utiliser les TIC, en fonction des besoins des apprenants plutôt que de notre propre désir d'expérimenter ou des pressions exercées par les pairs et l'administration » (Boulton, 2006 : 109).

Pour cet auteur, la raison d'être d'un concept comme l'autonomie est de fournir la liberté de choix. La liberté de choix n'est pas seulement accordée à l'enseignant.e mais il faudrait que ce dernier.ère cède du pouvoir aux apprenant.e.s. Si, les apprenant.e.s choisissent, à la suite d'une formation suffisante, ne pas faire appel aux TIC, il revient à l'enseignant.e de respecter ce choix.

3. Approche par tâche-projet

3.1. Approche par tâches

En France, la notion de 'tâche' est devenue populaire depuis la diffusion en Europe de la première version du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ou CECRL⁹¹ (Conseil De l'Europe, 2001). Il s'avère néanmoins que les chercheur.euse.s didacticien.enne.s en TIC faisaient appel à cette notion même avant la publication du CECRL en s'appuyant sur les travaux des chercheurs anglo-saxons (comme Nunan, 1989, 1991 ; Ellis, 2003).

Nous synthétisons ci-dessous les caractéristiques principales de la tâche faisant consensus dans les travaux des chercheurs francophones (Nunan, 1989 ; Ellis, 2003 ; Puren, 2002, 2009 ; Mangenot, 2003, 2017 ; Mangenot et Soubrié, 2010 ; Guichon, 2012 ; Nissen, 2014) et anglo-saxons (Doughty et Long, 2003). Vue sous le prisme de l'approche communicative (AC), la tâche est perçue comme un outil ou activité qui permet de dépasser des limites d'un enseignement axé sur la répétition ou la mémorisation des structures. Elle se doit d'être la plus authentique possible en proposant des activités pédagogiques qui se rapprochent le plus de la vie réelle. Elle est centrée davantage sur le sens et non sur la forme de la langue (Ellis, 2003⁹²). Elle doit également conduire vers un résultat (*outcome*), notion que nous avons déjà traité à propos de la théorie de l'activité (cf. Ch.2 §3.1.). Enfin, il convient de prendre en considération la structure des contributions des participant.e.s dans la tâche. Ellis (2003) qualifie de « *participatory structure* ».

Ces caractéristiques sont largement reprises par le Conseil de l'Europe dans la formulation de la version originale du CECRL. La perspective actionnelle préconisée par le

⁹¹ Un « Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs » du CECRL a été diffusée en février 2018, qui a pour objectif de compléter le CECRL.

⁹² Pour Ellis, « *Tasks' are activities that call for primarily meaning focused use* » (2003 : 3)

Chapitre 3 : Intégration des TIC pour développer l'autonomie sociale

CECRL prône une approche qui consiste à donner du sens à l'activité devant être réalisée par les apprenant.e.s :

« Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

Selon Mangenot et Soubrié (2010), la perspective actionnelle montre une évolution par rapport à l'approche communicative par ce lien qu'elle cherche à établir entre la classe de langue et le monde réel qui se trouve en dehors de la classe. Si l'objectif de l'approche communicative portait davantage sur la communication, la perspective actionnelle voit la communication comme un *moyen* d'accomplir la tâche et non comme un *objectif* en soi (Puren, 2009 ; Nissen, 2014). Une tâche est alors définie dans le CECRL comme :

« toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe » (Conseil de l'Europe, 2001 : 16).

Nous pouvons constater ici que la tâche n'est pas stricto sensu linguistique. L'exemple de 'commander un repas dans un restaurant' est utile pour comprendre ceci. Afin de réaliser cette tâche, nous avons besoin de mobiliser un certain nombre de compétences. Ces compétences sont certes linguistiques (par ex. les actes de paroles), mais aussi sociolinguistiques (par ex., savoir utiliser les règles d'adresse et de politesse) et pragmatiques (par ex., savoir maîtriser la situation en cas de difficulté)⁹³. C'est dans cette mesure que le rapport entre l'apprentissage en classe de langue et son utilisation dans le monde réel qui permet de donner du sens à l'apprentissage.

À l'instar de Mangenot (2000), il convient également de faire une distinction entre « tâche », « activité » et « exercice », distinction inspirée des recherches de Bouchard (1985). Un exercice fait appel « au travail sur la langue pour la langue » tandis qu'une activité renvoie au « travail sur des activités plus réelles » (n.p.). Mangenot (ibid.) définit une tâche ainsi comme « une **activité** qui n'est pas seulement communicationnellement vraisemblable, mais

⁹³ Réflexion déjà présente dans l'approche communicative.

aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule » (soulignement dans le texte original). En suivant cette perspective, l'élément principal qui différencie une 'tâche' d'un exercice ou d'une activité est le degré d'interaction humaine. Par exemple, un 'exercice' de réemploi fait par un.e apprenant.e devant un ordinateur n'exige aucune interaction humaine tandis qu'une 'activité' individualisée d'une simple recherche d'informations pourrait éventuellement exiger un certain niveau minimal de communication. Cependant pour qualifier une 'tâche', il faudrait que 'l'activité' prévoie des interactions humaines en face à face ou à distance.

Aux fins de la présente étude, nous utiliserons le terme « tâche » pour qualifier ce qui est prescrit dans le scénario d'apprentissage par l'enseignante de la formation, et le terme « activité » pour qualifier ce qui est réalisé par les groupes restreints.

3.2. Typologies de tâches

Plusieurs typologies de tâches existent dans le monde des recherches anglo-saxonnes et francophones.

Dans le monde des recherches anglo-saxonnes, D. Nunan (2004) propose le modèle suivant (figure 10) pour distinguer entre différents types de tâches.

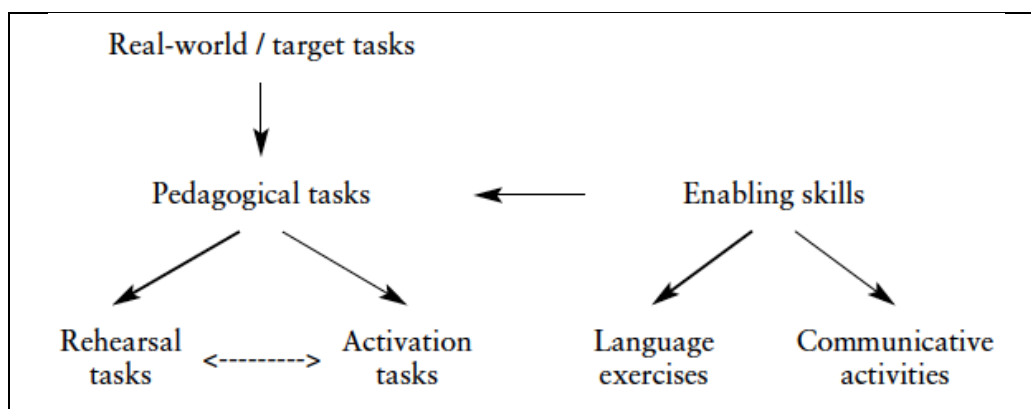


Figure 10 : Une reproduction du modèle des types de tâches selon Nunan (2004 : 25)

Nunan postule que les tâches du monde réel, c'est-à-dire, les tâches que l'être humain fait en réalité (par exemple, acheter un billet de train) offrent des opportunités d'apprentissage d'une langue étrangère. En nous inspirant de ces types de tâches, il convient de transformer ces « tâches du monde réel/ tâches cibles » (*real-world/ target tasks*) en « tâches pédagogiques » (*pedagogical tasks*). Les tâches pédagogiques peuvent être placées sur un

Chapitre 3 : Intégration des TIC pour développer l'autonomie sociale

continuum entre ce qu'il qualifie de « tâches de répétition » (*rehearsal tasks*) et « tâches d'activation » (*activation tasks*).

Une tâche de répétition est clairement reliée à sa contrepartie du monde réel, par exemple, la rédaction de son propre curriculum vitae ou lire celui d'autrui pour lui trouver du travail qui corresponde. En l'occurrence, ce n'est pas une tâche de vie réelle proprement dite, mais celle qui lui ressemble, car la phase de la réalisation de la tâche sera suivie d'une phase de feedback. Une tâche d'activation, quant à elle, permet aux apprenant.e.s d'activer l'acquisition de la langue de manière créative, par exemple, choisir un maximum de trois objets parmi dix à prendre avec soi si l'on se trouve sur un navire qui coule. Inspirée d'une situation de vie réelle qui peut être aussi probable que peu probable, la tâche d'activation permet aux apprenant.e.s d'activer un éventail d'actes de parole et de fonctions du langage afin de résoudre le problème.

Afin de réaliser des tâches pédagogiques, que cela soit de type répétition ou activation, un.e apprenant.e a besoin de mobiliser un certain nombre de compétences (*enabling skills*). Pour Nunan, ces compétences peuvent être mobilisées par la réalisation d'« exercices de langage » (*language exercises*) et d'« activités communicatives » (*communicative activities*). Les exercices de langage peuvent être de type lexical ou grammatical, et se rapprochent davantage des « exercices » de Mangenot (2000 : 66), pour qui, ceux-ci font appel « au travail sur la langue pour la langue ». Les activités communicatives sont censées donner aux apprenant.e.s l'occasion de prendre la parole en communiquant avec leur pairs en faisant des recherches d'informations par exemple.

Dans le monde des recherches francophones, Guichon (2012 : 116-117) identifie quatre types de tâches, notamment l'échange d'information, l'échange d'opinion, la prise de décision et la résolution de problème. En s'appuyant sur des recherches d'Ellis (2003), ce chercheur avance que même si « les différents types de tâches peuvent potentiellement contribuer à différentes acquisitions et que certaines tâches peuvent faciliter un certain type de production, [elles] ne peuvent pas les garantir » (Guichon, 2012 : 117). Autrement dit, prévoir les besoins des apprenant.e.s avant qu'elles.ils ne réalisent la tâche devient une nécessité, mais même en les prévoyant, il n'y a aucune garantie que les acquisitions et les productions voulues auront lieu.

3.3. Approche par projets

Le terme 'projet' est dérivé du latin 'projectum'. Le Nouveau Petit Robert (Rey-Debove & Rey, 1993 : 1795) propose deux définitions de ce terme : (1) image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre ; (2) travail, rédaction, préparatoire ; premier état. Si la première définition renvoie aux synonymes dessein, idée et intention, la deuxième renvoie au canevas, ébauche, esquisse et schéma. Bordallo et Ginestet (1993) font allusion aux deux éléments dans leur définition. Pour eux, un projet est « [...] le détail ordonné, la prévision de ce que l'on entend faire ultérieurement : le schéma mis en forme logique de ce qui est anticipé » (Bordallo et al : 8).

La définition proposée par Huber (1999 : 43) insiste davantage sur la qualité transformatrice de celui-ci :

« On appellera donc "projet" : une action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisable valorisant, qui en même temps qu'elle transforme le milieu, transforme aussi l'identité de ses auteurs en produisant des compétences nouvelles à travers la résolution des problèmes rencontrés ».

Pour lui, un projet est donc le résultat de la conception et la réalisation d'un produit concret, qui est « socialisable », c'est-à-dire, destiné à un public extérieur au groupe qui le réalisera.

Nous trouvons que la définition de l'expression entière « apprentissage par projet⁹⁴ » proposée par Proulx (2004 : 31) est intéressante pour la présente étude. La définition ci-dessous cite les caractéristiques d'une démarche par projets dans une visée éducative. Cependant le terme 'connaissances' utilisé initialement par l'auteur ne convient pas à une situation d'apprentissage avec les langues. Nous préférons le remplacer par le terme 'compétences' qui se trouve dans la définition du projet chez Huber (op. cit.).

« L'apprentissage par projet est un processus systématique d'acquisition et de transfert des [compétences] au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable » (Proulx, 2004 : 31) (le mot en gras pour souligner la modification).

Pour Proulx (2004), il convient de retenir trois points à propos de la pédagogie de projet :

⁹⁴ On peut parler également de la « pédagogie du projet », avec le même sens. Nous avons privilégié le terme « apprentissage par projet » afin d'éviter le terme « pédagogie ». Nous justifierons ce choix dans le chapitre 4 (§2.1.) de cette thèse.

Dans une démarche par projets, l'apprenant.e qui travaille seul ou en groupe doit traiter plusieurs informations en même temps ou successivement : le sujet, les éléments de faisabilité, les façons d'opérer, la partage des tâches, les règles de fonctionnement, etc. ;

En cours d'élaboration d'un projet, l'apprenant.e ou le groupe s'appuie sur la représentation qu'il se fait du « produit » de son projet et il met progressivement en place les éléments pour y parvenir ;

Le projet place l'apprenant.e ou le groupe dans l'action.

Enfin, pour ce chercheur, même si le projet est directement orienté vers la réalisation d'un produit, ce n'est pas le produit qui témoigne de la réussite de l'apprentissage, mais plutôt le processus même de sa réalisation, c'est-à-dire la série d'actions organisées que l'apprenant.e ou le groupe accomplit pour y parvenir.

3.4. La tâche-projet médiatisée comme type de tâche

Chaque type de tâche présenté dans la sous-partie 2.2. et chaque projet peut recourir aux TIC. De manière générale, Mangenot et Soubrié (2010) proposent le titre de « cybertâches » pour qualifier les tâches qui exigent l'exploitation d'internet pour leur accomplissement. Dans son dernier livre, *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*, Mangenot (2017) rebondit sur cette première proposition pour qualifier une cybertâche⁹⁵ d' :

« un agencement d'activités d'apprentissage (appelées par certains chercheurs « micro-tâches » ou « sous-tâches »), tendant vers la réalisation d'une action principale identifiable concrétisée par une (ou des) production(s)/ interactions verbale(s) ouverte(s), production ou interaction elles-mêmes appuyées sur des documents supports. Le scénario pédagogique est alors lui-même constitué d'une ou plusieurs cybertâches relevant du même thème ou de la même mise en situation, combinée(s) avec un scénario de communication et prévoyant une chronologie des échanges » (Mangenot, 2017 : 64).

Pour qualifier une tâche de 'cybertâche', il convient qu'une partie plus ou moins importante du travail se déroule en ligne avec des ressources ou par des moyens de communication recourant à internet. Le scénario de communication étudié dans la présente étude correspond parfaitement à la définition de « cybertâche ». Néanmoins, nous hésitons à appliquer ce même terme pour qualifier la tâche de la conception de supports pédagogiques

⁹⁵ Le schéma qui accompagne cette définition sera présenté dans la partie méthodologie de cette thèse (cf. ch. 4) car celui-ci permet de conceptualiser le type de scénario d'apprentissage à élaborer.

prévus, et dont nous analysons l'activité. Cette dernière relève certes d'une manipulation technologique, mais pas uniquement en faisant appel à l'Internet.

Afin de présenter le type de tâche auquel nous nous sommes intéressée dans cette thèse, nous avons choisi le titre de « tâche-projet médiatisée ». Cette appellation peut être lue comme une forme composite des appellations de « tâche-projet » (Mangenot, 2017 : 64) et de « tâche médiatisée » (Guichon, 2011, 2012a, 2012b).

Pour mieux justifier cette appellation, nous recourons aux travaux de Mangenot (2017) où il cite les travaux d'enseignement d'E. Nissen à cet effet. Cette dernière propose un cours hybride de langue allemande dont l'ensemble du scénario d'apprentissage qui se déroule sur un semestre de cours (majoritairement à distance) consiste à préparer un séjour de type Erasmus en Allemagne. Même si, nous pouvons qualifier ce type de scénario de tâche, il s'agit bien d'une démarche par projet sur laquelle s'appuie la conceptrice du module. En concertation avec Nissen, Mangenot (2017) qualifie ce type de scénario « macro » d'une « tâche-projet ». Nous utiliserons cette même appellation notamment parce que celle-ci prend en compte les caractéristiques d'une tâche et d'un projet, qui peut solliciter un travail d'équipe, qui se développe dans la durée.

Le qualificatif « médiatisé » qu'avance Guichon dans ses recherches (2011, 2012a, 2012b) nous paraît aussi particulièrement utile pour qualifier le scénario de la présente étude. Nous choisissons ainsi le terme « tâche-projet médiatisée » qui permet de prendre en compte l'aspect tâche sous la forme d'un projet collectif, en soulignant l'aspect médiatisé de celle-ci.

Pour qu'une tâche-projet médiatisée réussisse, il est indispensable qu'elle puisse donner du sens à l'apprentissage. Le terme qui convient en anglais est « *meaningful* », terme qui n'a pas de traduction exacte en français en tant que substantif. Une tâche faisant sens pour l'apprenant.e est considérée comme une des quatre dimensions d'une tâche susceptible d'être autonomisante (Thomas et Velthouse, 1990). Pour les auteur.e.s, si les apprenant.e.s n'accordent aucun sens (*meaningfulness*) à la tâche qu'ils réalisent, ils n'auront aucune motivation pour travailler rigoureusement et produire du travail de qualité.

Les trois autres dimensions repérées par les auteur.e.s sont 'compétence', 'impact' et 'choix'. La « compétence » ici fait référence au sentiment de l'apprenant.e de se sentir qualifié et capable de la performance voulue. L'impact fait référence au 'sens d'impact' que l'apprenant.e croit que son travail aura. S'il croit que le travail à réaliser est susceptible

d'apporter du changement, il sera plus motivé pour travailler. Enfin la dimension 'choix' concerne les objectifs de la tâche et les choix accordés à l'apprenant.e pour l'accomplir. Plus de choix à la disposition de l'apprenant.e, plus la tâche sera ressentie comme autonomisante.

Même si les auteur.e.s citées en l'occurrence décrivent les dimensions d'autonomisation inscrites dans un contexte d'études de management, nous trouvons les quatre dimensions particulièrement intéressantes et entièrement applicables au contexte d'une formation pré-professionnelle.

Nous allons donc appliquer ces quatre dimensions d'une tâche afin de concevoir notre scénario d'apprentissage soutenu par les technologies (cf. ch. 5).

Dans le volume complémentaire du CECRL diffusé au début de l'année 2018, le Conseil de l'Europe explique en détail ce qu'il entend par acteur.ice social.e :

Considérer les apprenants comme des acteurs sociaux signifie qu'on les implique dans le processus d'apprentissage, avec les descripteurs comme moyens de communication. Cela signifie aussi que l'on reconnaît la nature sociale de l'apprentissage et de l'usage de la langue, l'interaction entre le social et l'individuel dans le processus d'apprentissage. Considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue, implique un usage important de la langue cible en classe – il s'agit d'apprendre pour utiliser la langue plutôt que d'apprendre la langue (en tant qu'objet d'apprentissage) (Conseil de l'Europe, 2018 : 27).

Rappelons que le cadre contextuel qui nous intéresse pour la présente étude est celui d'une formation pré-professionnelle au métier de l'enseignement de langue anglaise. Les apprenant.e.s dans ce contexte doivent se familiariser avec les descripteurs non seulement pour « apprendre [à] utiliser la langue », mais aussi pour apprendre ou se sensibiliser à l'application convenable des descripteurs du CECRL lors de la conception du support multimodal.

4. Le *digital storytelling* comme tâche-projet collective et médiatisée

La quatrième partie de ce chapitre est consacrée à une pratique de conception de ressources multimodales appelée « *digital storytelling* » en anglais. Avant d'introduire l'aspect 'numérique' de cette pratique (§4.2.), nous présentons très brièvement le récit, le conte et la narration comme ils sont compris dans une vision traditionnelle (§4.1.). Le champ de la multimodalité est sous-jacent à cette pratique et sera traité en troisième lieu (§4.3.). Nous présentons ensuite la perspective sémiotique de la multimodalité, perspective dans

laquelle nous nous inscrivons dans cette thèse (§4.4.). Enfin nous justifions notre choix de la tâche-projet médiatisée (§4.5.).

4.1. Le récit (conte) et la narration traditionnels

Le récit est une tautologie qui a diverti et instruit les peuples à travers des siècles et des cultures. Celui-ci peut prendre différentes formes : un conte (de fée ou populaire), une fable, une parabole, un roman ou encore une épopée ; mais celui-ci « ne trouve son sens qu'à accomplir un certain effet sur celui (ou ceux) à qui (auxquels) il est destiné » (Adam, 1996 : 11). Plusieurs recherches (par ex. Muller, 2011) ont déjà identifié le grand potentiel de l'utilisation des récits pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Parmi les différentes formes de récit qui existent, nous avons choisi le type conte. Genre préféré des enfants, le conte constitue une ressource pédagogique et rhétorique ainsi qu'une source de divertissement (Carlier, 1998) et nous trouvons son potentiel pédagogique indéniable. La pratique de raconter un conte ou d'en imaginer un est un excellent moyen d'entraîner l'imagination (Huffaker, 2005) et de partager l'information. En effet, convaincu du pouvoir de la narration des contes, certaines méthodes actives comme « *The Storyline Method* » (voir par exemple Březinová, 2007) s'appuient entièrement sur la narration de contes. Ces méthodes sont déjà bien développées en Écosse, en Scandinavie, aux États-Unis, et aux Pays-Bas.

Dans le domaine de l'éducation en France, le conte est exploité depuis de nombreuses années pour enseigner les langues vivantes et d'autres matières à l'école primaire. Le support album qui combine l'image et le texte semble être bien apprécié par les enseignant.e.s du premier cycle. Une des pratiques enseignantes dominantes est celle de la narration du conte à partir de l'album, à haute voix, tout en montrant les images de celui-ci. Les fiches pédagogiques proposées sur le site de l'Académie de Poitiers⁹⁶ montrent que la séquence didactique se base parfois entièrement sur la narration d'un conte. Des questions de

⁹⁶ Les fiches pédagogiques proposées par les conseillers langues vivantes des écoles primaires : http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/spip.php?rubrique30&debut_articles=0#pagination_articles (lien dernièrement consulté le 10 mai 2018)

compréhension et quelques activités ludiques accompagnent cette lecture (cf. voir document proposé par A. Harel⁹⁷).

4.2. Narration du récit (conte) multimodal : une introduction

Basée sur une approche constructiviste de l'apprentissage, le *digital storytelling* est la pratique de raconter des histoires médiatisées par les technologies.

De manière générale, nous pouvons faire référence à la définition fournie par Brígido-Corachán et Gregori-Signes (2014) pour définir les « *digital stories* » comme :

« we can define digital stories as short narratives (between 2-5 minutes) that combine traditional modes of story narration with other multimedia tools, such as drawings and graphics, audio material, video extracts, animation and online publication – with one of its most noteworthy characteristics being that the author narrates the story with his/her own voice » (Brigido-Corachán et Gregori-Signes, 2014 : n.p.⁹⁸)

Les auteures soulignent quatre éléments principaux des récits ou contes multimodaux : (1) qu'ils sont de durée courte ; (2) qu'ils combinent la modalité traditionnelle de la narration des histoires avec des outils numériques et multimédia ; (3) qu'ils sont publiés en ligne ; et (4) que l'auteur.e les raconte avec sa propre voix.

En nous appuyant sur ces caractéristiques, nous avons choisi de traduire « *digital storytelling* » par « narration multimodale ». En effet, le terme 'narration' permet d'englober le récit (énoncé oral ou écrit) et l'histoire (contenu narratif). En ce qui concerne le choix du terme 'multimodal', nous sommes pleinement consciente que le terme « digital » est souvent traduit par son homologue « numérique » en français. Cependant, la pratique de narration expliquée dans la définition ci-dessus fait appel à une multiplicité de modes de narration, d'où notre choix du terme. L'objet créé au terme de l'activité de la narration multimodale sera qualifié de « récit ou conte multimodal ».

Sur le plan de la recherche, une des premières thèses de doctorat publiées sur le sujet de la narration multimodale a trouvé que cette activité avait des effets positifs sur la motivation et l'engagement des apprenant.e.s (Dogan et Robin, 2008). Dans une autre thèse

⁹⁷ http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/Handa_CE1_NVX_PROG_images_libres.pdf (lien dernièrement consulté le 10 mai 2018)

⁹⁸ Notre traduction : « des narrations courtes (entre deux à cinq minutes) qui combine des modes traditionnels de la narration des histoires avec d'autres outils multimodaux, comme les dessins et les graphiques, le matériel audio, extraits de vidéos, animation et publication en ligne – avec une de ses caractéristiques remarquables étant que le narrateur raconte l'histoire avec sa propre voix » (Brigido-Corachán et Gregori-Signes, 2014 : n.p.).

(A. T. Nguyen, 2011), l'auteure a trouvé que le partage des expériences au sein d'une « communauté des narrateurs » a révélé « comment la communauté vivait réellement leurs expériences de la création des objets multimodaux » (Nguyen et Robin, 2014 : n.p.). Ces expériences ont, à leur tour, aidé les narrateur.ice.s à réfléchir et à s'autoévaluer.

Depuis plus d'une décennie, la pratique de la narration multimodale est adoptée par des didacticien.enne.s (principalement anglo-saxons) des langues étrangères (Robin, 2006 ; Gregori-Signes, 2008 ; Torres, Ponce et Pastor, 2012 ; Sevilla Pavón, 2015). Dans un mémoire de Master, A. Normann (2011) a trouvé que la narration multimodale pouvait mobiliser plusieurs compétences langagières pour enseigner du contenu, tandis que les résultats quantitatifs d'une recherche plus récente (Lee, 2014) suggèrent que l'enregistrement régulier des voix soutient la précision linguistique des apprenant.e.s et permet d'observer une autonomisation des apprenant.e.s. D'autres études ont également suggéré que la narration multimodale offre l'occasion aux enseignant.e.s de cibler deux ou plusieurs compétences langagières simultanément (Torres et al, 2012) et permet aux apprenant.e.s de développer ces compétences de manière autonome (Godwin-Jones, 2012 ; Kim, 2014).

4.3. La multimodalité comme champ sous-jacent

Le terme 'multimodalité' a été introduit vers le milieu des années 90 (Jewitt, Bezemer et O'Halloran, 2016) et depuis l'utilisation de ce terme pour intituler de nombreux colloques et publications sur ce terme, il devient petit à petit un champ de recherche. L'emploi de ce terme suggère généralement la même chose : que les individus utilisent des moyens multiples pour faire sens. La.le chercheur.euse tentera de saisir tous les moyens utilisés par l'individu pour faire du sens.

Selon Jewitt et al (2016 : 2), la multimodalité interroge les frontières entre les disciplines pour observer que les différents moyens de faire sens ne sont pas séparés, mais apparaissent presque toujours ensemble : image avec le texte, parole avec la gestuelle, etc. En effet, cette caractéristique qui incite à dépasser les frontières entre disciplines est mise en évidence non seulement dans les travaux des Anglo-saxons (Jewitt, 2009 ; Kress, 2009), mais aussi dans les travaux des francophones (Lancien, 1998 ; Colletta, 2000 ; Guichon et Tellier, 2017).

Il y a plusieurs niveaux d'application de la multimodalité en didactique des langues et TIC. À titre d'exemple, dans les recherches menées par le laboratoire ICAR⁹⁹ (université Lyon 2) et par certains membres du laboratoire Parole et Langage (université d'Aix Marseille), les chercheur.euse.s s'intéressent davantage aux interactions multimodales en ligne. Autrement dit, les chercheur.euse.s associent différentes modalités (comme la gestuelle, la prosodie, les mouvements corporels, etc.) qui sont médiatisées par les écrans, afin de saisir comment les interactions multimodales peuvent potentiellement conduire à l'apprentissage.

Une autre approche d'application de la multimodalité en didactique des langues considère davantage la nature des ressources multimodales qui est constitutive de l'interaction. Dans cette approche plutôt sémiotique (Kress, 2009), on considère les « modes » textuel, iconique, audio ou vidéo comme des ressources multimodales. Lorsqu'elles sont combinées entre elles, les modes sont susceptibles de véhiculer des informations redondantes ou complémentaires ou de se substituer les unes aux autres (Azaoui, 2017).

La présente recherche s'inscrit davantage dans cette deuxième approche. Comme nous l'avons déjà expliqué, il s'agit de saisir l'activité qui sous-tend la conception des supports multimodaux. Ainsi dans un sens, nous ne sommes pas dans une perspective qui vise à interroger les interactions multimodales, mais plutôt dans une vision qui souhaite saisir la création de ressources multimodales et les moyens (y compris les interactions) mis en œuvre pour y parvenir. En l'occurrence, pour nous, le sous-champ de multimodalité se trouve à la confluence de l'ALAO et le CSCL.

4.4. Perspective sémiotique de la conception du récit multimodal

Dans une perspective sémiotique de la multimodalité, G. Kress, membre de New London Group, a joué un rôle important dans l'étude des modes sémiotiques. Avec ses collègues, il a analysé des manuels, des journaux, les étiquettes de vêtements et le multimédia pour étudier la grammaire de la conception visuelle et multimodale (dans Warschauer, 2010).

Kress (2003) souligne que si la langue et le son sont régis par la séquence et le temps, les images sont régies par l'espace, l'affichage et la simultanéité. Le développement et la combinaison de modes donnent naissance à trois processus, notamment de :

⁹⁹ Le colloque biennal IMPEC (Interactions Multimodales par ECran) qui se déroule à Lyon depuis 2014 rassemble des chercheurs de disciplines différentes qui s'intéressent à la multimodalité.

- « transformation » : remodelage des ressources au sein d'un mode particulier ;
- « transduction » : déplacement du matériau sémiotique entre modes ; et
- « synaesthesia¹⁰⁰ » : les formes de sens qui apparaissent grâce aux processus de transformation et de transduction.

Les travaux de New London Group et notamment de Kress sont poursuivis par G. Hull et ses collègues. Hull et Nelson (2005) ont montré comment l'interaction entre image et texte 'surpasse' (au lieu de 'combine') ce qui est possible dans chacun des modes. Grâce à de telles combinaisons pareilles, les images peuvent redéfinir le texte accompagné, les modes deviennent progressivement imprégnés avec le sens associatif, et les images iconiques et d'indexation deviennent des symboles.

4.5. Choix de la tâche-projet médiatisée : la conception et narration collectives du conte multimodal comme support pédagogique

Une des premières expériences de narration multimodale a été menée auprès des écolier.ère.s du primaire à une échelle européenne. Intitulé « Storytelling – 1, 2, 3, il était une fois » (Hameau, 2013), ce projet de collaboration entre la France, l'Irlande, et l'Écosse a été mené en année scolaire 2011-2012, en partenariat eTwinning¹⁰¹. L'intérêt pédagogique du projet a été récompensé par le Lauréat national eTwinning 2012.

L'objectif final du projet était de concevoir un livre électronique bilingue (anglais-français) à neuf chapitres. Un chapitre était rédigé par mois d'une année scolaire par une classe.

Comme nous pouvons constater dans l'exemple ci-dessous (figure 11), le livre intitulé « *Nancy and the dragon* » se compose d'illustrations et de texte. La narration du texte en français est faite par les écolier.ère.s français.e.s, tandis que les textes en anglais semblent avoir été lus, soit par l'enseignante des autres écoles, soit par quelques élèves. L'apprentissage du français langue maternelle est explicitement ciblé par l'équipe française qui met en avant du travail sur le texte et l'image autour des « éléments pertinents au sens, au

¹⁰⁰ Nous avons fait le choix de ne pas traduire synaesthesia par sa traduction 'synesthésie' qui est utilisée davantage dans le domaine poétique.

¹⁰¹ eTwinning (*Lifelong European Learning Programme*) est une communauté d'écoles en Europe. Elle a pour but de promouvoir la collaboration entre les écoles en Europe par à travers l'exploitation des TIC. Elle fournit une plateforme de partage pour les pédagogues travaillant dans des pays européens, qui peuvent communiquer, collaborer, développer des projets et partager des projets pédagogiques à une échelle européenne.

Chapitre 3 : Intégration des TIC pour développer l'autonomie sociale

rythme et à l'atmosphère de l'histoire » (Hameau, 2013 : n.p.). Les enregistrements de la narration des textes en langue maternelle accompagnent le récit multimodal.

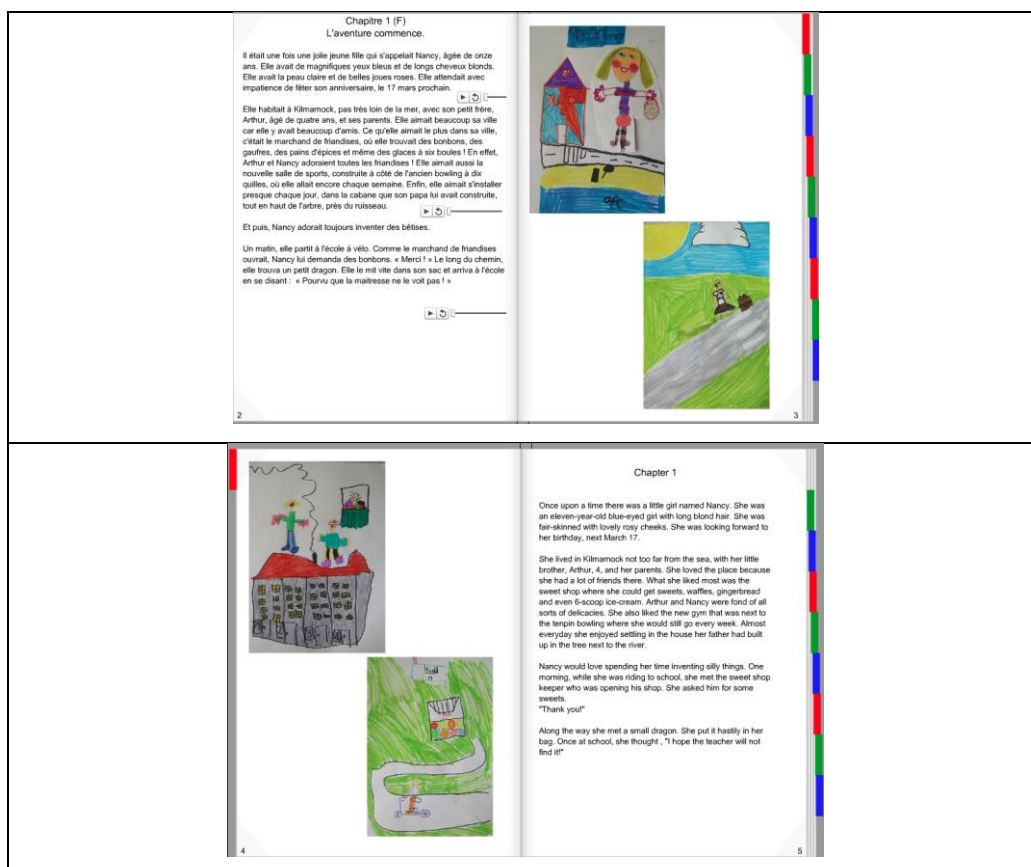


Figure 11 : Exemple de deux pages du livre électronique 'Nancy and the dragon' (Hameau, 2013)

Dans son compte-rendu d'expérience, Hameau (2013 : n.p.) fait une liste des effets qu'elle a pu constater (à posteriori) sur les acquis des élèves :

« Grande cohésion dans la classe. Facilité de pratique de langue orale en français autant qu'en anglais (CE1 et CE2). Facilitation de l'accès aux outils de l'environnement numériques. Plaisir à apprendre, goût de l'effort, conduite et suivi de projet ; chacun a conscience de sa part personnelle de responsabilité dans la construction de l'ensemble ».

Ce compte rendu d'expérience montre qu'un tel projet est potentiellement capable de susciter une collaboration entre les élèves et peut être potentiellement favorable, notamment pour des raisons socioaffectives.

À la suite de toutes nos lectures sur les TIC, la multimodalité, et sur les avantages potentiels de la narration multimodale, nous avons décidé de faire appel à la narration et conception collectives des contes multimodaux comme tâche-projet médiatisée auprès des

apprenant.e.s suivant une formation pré-professionnelle. Dans une visée praxéologique, les apprenant.e.s qui se projettent dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire peuvent bénéficier d'une formation qui fait appel aux contes. D'une part, elles.ils peuvent apprécier les atouts de tels supports pédagogiques, et d'autre part, elles.ils peuvent apporter quelques premières réflexions sur l'exploitation pédagogique de ceux-ci.

Cependant comme le constate E. Bruillard (2006), l'élaboration collective d'un objet (multimodal ou autre) est une activité difficile à mener, car il s'agit d'un processus complexe dont la dynamique est mal connue. C'est pourquoi nous pensons qu'il est indispensable de focaliser cette étude sur l'activité et la dynamique des groupes restreints qui fournissent des indices quant aux processus de l'élaboration multimodale.

5. Synthèse : Intégration des TIC pour développer l'autonomie sociale

Dans ce troisième chapitre de thèse, nous nous sommes inscrite dans le champ de recherche de CALL/ ALAO qui est résolument pluridisciplinaire. Les différentes recherches faites sur l'intégration des TIC nous apprennent que celles-ci sont susceptibles de mobiliser la communication et l'interaction sociale. C'est en s'appuyant sur ces éléments que les deux aspects de l'autonomie sociale, agentivité collective et interdépendance. peuvent être décrites.

Une approche par tâche-projet médiatisée semble être un bon moyen de mobiliser l'autonomie sociale des apprenant.e.s. Pour qu'une tâche-projet réussisse sur ce plan, il convient d'accorder du sens à la tâche-projet, c'est-à-dire proposer quelque chose qui soit en lien avec le double objectif de la formation. L'apprenant.e doit se sentir capable de la réaliser et doit avoir la conviction que le travail qu'elle.il effectuera va apporter quelque chose. De plus, elle.il doit avoir suffisamment de choix pendant la réalisation de celle-ci.

En nous appuyant sur ces multiples éléments, la conception et la narration collectives des contes multimodaux comme supports pédagogiques est choisie comme tâche-projet médiatisée. Celle-ci doit être réalisée par les apprenant.e.s inscrit.e.s à la formation pré-professionnelle au métier d'enseignement de langue anglaise.

Enfin, les études sur la création multimodale suggèrent qu'il est intéressant d'analyser la combinaison de modes sémiotiques exploités lors de la réalisation des contes multimodaux.

Conclusion de la première partie

Dans un premier temps, nous avons tâché de décrire le contexte dans lequel s'inscrit cette étude. En adoptant une approche systématique d'historienne, nous avons souhaité saisir le contexte institutionnel et notamment formatif en France. À cet effet, nous avons emprunté des notions utilisées en didactique des langues mais provenant parfois des sciences de l'éducation. Le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche est la formation pré-professionnelle au métier de l'enseignement de l'anglais. Il s'agit d'une formation qui n'est pas à proprement parler 'professionnalisante' mais constitue l'étape qui précède celle-ci. Elle a pour objectif la sensibilisation au métier choisi par le public d'étudiants, qui est inscrit au premier cycle universitaire. La formation à l'étude vise en l'occurrence l'enseignement-apprentissage de la langue anglaise à l'école primaire. Il convient ainsi de cibler une sensibilisation au métier d'avenir comme préconisée dans le rapport Bancel. Cependant, puisque les apprenant.e.s n'ont pas tous un niveau linguistique propice à cette activité, il revient à l'enseignante d'une formation pré-professionnelle de proposer des moyens aux apprenant.e.s pour que ces dernier.ère.s puissent travailler les aspects langagiers de la langue anglaise en autonomie.

Le concept d'autonomie a été présenté ainsi dans un second temps. En nous situant dans le domaine de la didactique des langues, les études définissant les concepts d' 'autonomie de l'apprenant' et d' 'autonomie de l'enseignant' ont été revues. Nous avons aussi appris que le qualificatif 'autodirigé' s'applique à une formation qui vise l'autonomisation des étudiants au niveau institutionnel. Nos lectures nous ont progressivement conduit vers la perspective socioculturelle à laquelle les chercheur.euse.s en autonomie réfèrent de plus en plus. Cette perspective nous invite à prendre en considération non seulement les éléments sociaux, historiques et contextuels de l'apprenant.e, mais aussi d'étudier le caractère social d'autonomie qui favorise ses apprentissages. En nous appuyant sur les construits proposés dans la littérature socioculturelle, nous proposons la définition suivante de l'autonomie sociale –

L'autonomie sociale est une dimension de l'autonomie qui permet de prendre en considération des manières dont l'autonomie d'un.e apprenant.e ou d'un groupe

restreint d'apprenant.e.s peut être socialement médiée. Cette dimension peut s'appliquer à un contexte d'apprentissage individuel et à un contexte d'enseignement-apprentissage collectif. Dans le contexte d'apprentissage individuel, elle se manifeste lors de l'expression d'une agentivité individuelle et une interdépendance avec son.sa conseiller.ère et/ou avec le contexte d'apprentissage. Dans le contexte d'enseignement-apprentissage collectif, l'autonomie sociale se manifeste dans l'activité du groupe restreint qui prend en charge le fonctionnement de son groupe. Les deux processus d'interdépendance et d'agentivité collective se jouent dans une approche qui est essentiellement *bottom-up*.

Dans le cadre de cette thèse, nous nous intéressons principalement au contexte d'enseignement-apprentissage collectif, autrement dit, à l'émergence de l'autonomie sociale qui se manifeste au sein de l'activité d'un groupe restreint. Pour cela, nous avons fait appel aux apports de trois perspectives théoriques qui sont socialement orientées afin de les appliquer au concept de l'autonomie sociale. Nos lectures ont montré le besoin de mettre en évidence l'activité réelle du sujet collectif (le groupe restreint). Il convient en effet de se focaliser sur celle-ci comme l'unité principale de l'analyse et de décrire les processus et le fonctionnement du groupe restreint pendant la réalisation de l'activité contextualisée.

Dans un troisième temps, nous avons étudié l'apport des recherches qui se situent dans le champ de recherche de l'ALAO. L'apport du champ a été étudié par rapport à trois aspects : le travail collectif, la communication médiatisée par ordinateur et les médias numériques. Selon les recherches, les TIC sont susceptibles de permettre une autonomie sociale du groupe restreint, notamment si l'activité à réaliser s'inscrit dans le cadre d'une réalisation de tâche médiatisée. Le schéma que nous proposons ci-dessous (figure 12) permet de résumer notre conceptualisation de l'autonomie sociale soutenue par les technologies :

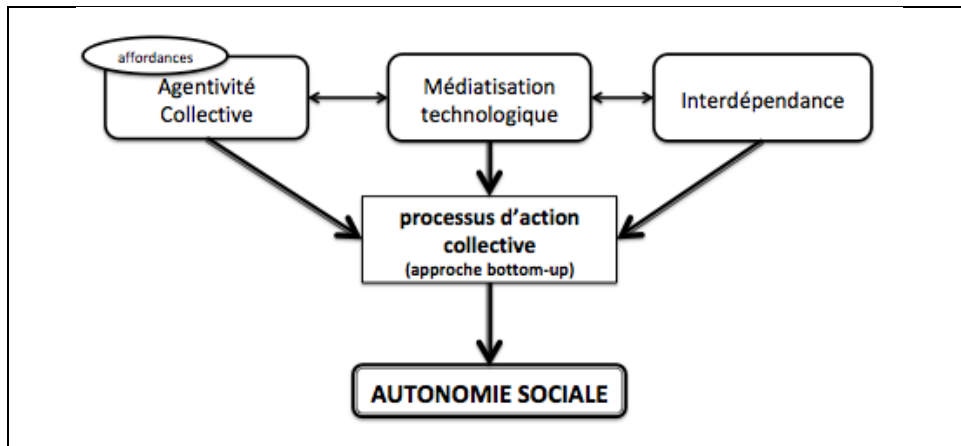


Figure 12 : Notre conception de l'autonomie sociale médiatisée par les technologies

En nous appuyant sur les apports de l'activité collective et médiatisée, nous avons choisi la conception et la narration collectives des contes multimodaux comme tâche médiatisée à être réalisée par les groupes restreints d'apprenant.e.s suivant une formation pré-professionnelle. Dans la deuxième partie de cette thèse, nous présenterons la méthodologie d'un point de vue de l'ingénierie de la formation et de la recherche, qui est potentiellement porteuse pour observer une émergence de l'autonomie sociale que nous venons de conceptualiser.

PARTIE 2

CADRE

MÉTHODOLOGIQUE

Introduction de la deuxième partie

“Life will give you whatever experience is most helpful for the evolution of your consciousness. How do you know this is the experience you need? Because this is the experience you are having at the moment.”

— Eckhart Tolle, *A New Earth: Awakening to Your Life's Purpose*

La première partie de cette thèse a présenté le contexte et le cadre théorique dans lequel s’inscrit le présent travail de recherche.

La deuxième partie de la thèse a pour objectif général de décrire le cadre méthodologique utilisé dans cette thèse. De manière spécifique, nous nous sommes fixée quatre sous-objectifs :

1. Explorer les limitations d’une première expérience professionnelle avec l’approche par tâche-projet ;
2. Décrire le scénario d’apprentissage ainsi que la tâche-projet médiatisée élaborée en fonction des limitations constatées ;
3. Proposer une pré-analyse des données en guise de modélisation,
4. Décrire la démarche méthodologique de la recherche.

Les trois prochains chapitres ont ainsi été rédigés.

Dans le **quatrième** chapitre, nous exposerons les apports et les limitations d’une expérience exploratoire qui n’a pas été (à l’origine) menée à des fins de la recherche. Néanmoins, le scénario d’apprentissage, sur lequel s’appuie cette recherche, a été élaboré en nous appuyant sur cette première expérience. Nous y expliciterons également quelques notions et approches liées à l’ingénierie de la formation, qui ont été adoptées pour cette étude.

Le **cinquième** chapitre de thèse répond aux deux prochains sous-objectifs de la deuxième partie de cette thèse. Nous y décrire le scénario d’apprentissage ainsi que la tâche-projet médiatisée élaborée en fonction des limitations constatées et proposerons une pré-analyse des données sous forme de deux modélisations. La pré-analyse des données permet, selon nous, d’identifier des questions de recherche de manière un peu plus objective que si nous ne l’avions pas sollicitée. Nos trois questions de recherche sont ainsi relatives à trois

sous-systèmes d'activité, dans une perspective de la TA, et qui permettent d'interroger le rapport entre divers pôles du système d'activité principale.

Dans le **sixième** chapitre de cette thèse, nous exposons la démarche méthodologique que nous avons employée pour cette recherche. Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction générale de cette thèse, l'objectif de cette thèse est de décrire l'émergence de l'autonomie sociale dans l'activité des groupes restreints. De ce fait, nous définissons cette recherche comme étant une recherche descriptive ayant une approche écologique. Le rôle que nous assumons dans cette recherche est celle d'une participante et ainsi cette recherche peut aussi être qualifiée d'une recherche participante. Nous considérons le lien entre la théorie (recherche) et le terrain (pratique) comme des entités indissociables pour le domaine de la didactique des langues, et notamment dans le cadre d'une formation spécifique comme la formation pré-professionnelle.

Chapitre 4 : Retour d'une expérience exploratoire avec l'approche par tâche-projet médiatisée

L'objectif du quatrième chapitre de cette thèse est double : d'une part, il porte sur quelques notions et approches liées à l'ingénierie de la formation, d'autre part, il expose les résultats d'une première étude exploratoire menée auprès des apprenant.e.s de la première année de licence inscrit.e.s en formation pré-professionnelle au métier d'enseignement des langues.

En fonction de ces objectifs, ce chapitre sera divisé en trois parties. La première partie (§1.) porte sur les notions de 'dispositif' et 'scénario pédagogique'. Selon l'objet de recherche ciblé, un.e chercheur.euse peut faire appel à ces notions soit dans le cadre théorique soit dans la partie méthodologique d'un travail de recherche. Nous avons choisi de les rédiger dans la partie méthodologique, car les recherches faites sur et autour de ces notions nous permettent de décrire le scénario qui a été introduit à la formation. Nous ne cherchons pas à problématiser les notions, mais à les comprendre pour pouvoir les utiliser par la suite.

Dans la deuxième partie du chapitre (§2.), nous mettons l'accent sur trois approches sollicitées en pédagogie et en andragogie (cf. ch. 1). Nous considérons les approches présentées comme étant sous-jacentes à l'élaboration du scénario d'apprentissage.

La troisième partie du chapitre (§3.) est consacrée à l'expérience exploratoire menée durant l'année universitaire 2011-2012. Nous estimons qu'un retour sur cette expérience a toute sa place dans cette thèse, même si elle n'a pas été menée dans un objectif de recherche. Cependant les résultats assez prometteurs nous ont incitée à réfléchir à une exploitation plus scientifique du scénario exploité. C'est en nous appuyant sur les apports, et en proposant des mesures de remédiations aux limites de la première expérience que nous justifierons mieux le scénario d'apprentissage hybride élaboré pour la présente étude (chapitre 5).

1. Le dispositif et le scénario d'apprentissage dans une formation hybride en langues

La première partie de ce chapitre se compose de trois sous-parties. Les première et deuxième sous-parties portent respectivement sur les notions de 'dispositif' et 'scénario d'apprentissage'. Le rapport entre les deux notions est explicité dans la troisième.

1.1. Les éléments d'un dispositif de formation

Le dispositif peut être considéré comme « le point d'appui incontournable » (Demaizière, 2008) de toute formation pédagogique. Cette notion est relativement nouvelle et dans l'usage depuis les années 1990 (Rivens Mompean, 2013). Depuis une vingtaine d'années, tout type de formation est communément qualifié de 'dispositif', ce qui banalise l'usage de cette notion (Demaizière, 2008 ; Montandon, 2002). C'est pourquoi il convient de mieux l'explicitier.

Dans les différentes définitions proposées par les auteur.e.s, la notion de dispositif est reliée de manière explicite à celle de *ressources* (Brodin, 2004; Mangenot & Louveau, 2006 ; Sarré, 2010; Rivens Mompean, 2013). Considérées comme « les pierres de l'édifice » de tout dispositif (Rivens-Mompean, 2013 : 158), les ressources multimodales (comme des fichiers textuels, sonores, visuels, etc.) restent cependant des 'ressources brutes' (sans une scénarisation) difficilement exploitables par un apprenant (Guichon, 2006 : 13).

Il ne suffit pas ainsi de les réunir pour qu'un dispositif fonctionne. Selon Rivens Mompean (2013 : 158-159), le rapport entre les éléments distincts convient d'être explicité, et notamment en référence à une théorie d'apprentissage ou de formation. C'est en opérationnalisant la théorie que les ressources exploitées pour élaborer le dispositif prennent du sens et que la place des usagers au sein d'un dispositif revient au premier plan. Ce sont, ainsi, « [l]es usages [qui] permettent au dispositif de faire fonctionner et interagir des éléments qui sinon resteraient inopératoires ».

L'articulation entre les éléments dans sa double dimension technique et stratégique demande ainsi une réflexion importante qui permettrait de répondre à un objectif pédagogique spécifique (Nissen, 2014 : 47). C'est ce qui peut rendre un dispositif une véritable « instance, lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres » (Peraya, 1999 : 153).

1.2. Le scénario d'apprentissage

A. Tricot (2004 : 3) définit ainsi un scénario :

« un guide ouvert, un ensemble de possibles et non un ensemble de contraintes. Mais un ensemble structuré, de sorte que quand l'apprenant ne sait plus ce qu'il doit faire (il n'arrive plus à prendre de décisions) une suggestion d'action est là, disponible » (Tricot, 2004 : 3).

Contrairement à un dispositif de formation, qui est « la matérialisation d'une théorie (d'apprentissage ou de formation) » (Montandon, 2002 : 3), un scénario d'apprentissage

(appelé également scénario pédagogique) peut être compris comme un plan d'action qui permet de structurer les tâches et de prévoir les moyens pour les réaliser. Les chercheur.euse.s travaillant sur cette notion (comme Nissen, 2004 ; Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006 ; Mangenot, 2017) précisent qu'un scénario de communication fait partie intégrante d'un scénario pédagogique ou d'apprentissage (cf. voir infra).

Le scénario d'apprentissage et les tâches ne se trouvent pas sur le même niveau de décision, même si, comme atteste Mangenot (2003) –

« la tâche ou le scénario incluent une ou des activités faisant sens pour les apprentissages, s'appuient sur des ressources et prennent en compte le dispositif spatio-temporel et humain, à la fois en termes de communication et d'accompagnement pédagogique » (Mangenot 2003 : 110-111).

La tâche et le scénario se situent en effet sur deux niveaux différents du processus de prise de décision comme la montre la figure 13 proposée par Dejean-Thircuir & Mangenot (2006 : 313) reprise dans son dernier ouvrage par Mangenot (2017 : 65).

Selon la figure 13, un scénario pédagogique ou d'apprentissage se compose de deux éléments : une ou des tâche(s) et un scénario de communication. Nous avons déjà fait référence à l'approche par tâches dans le troisième chapitre de cette thèse et nous n'y reviendrons pas. Notons cependant que pour les auteur.e.s, une tâche aboutit à la réalisation d'une production et comprend des ressources et éventuellement des sous-tâches.

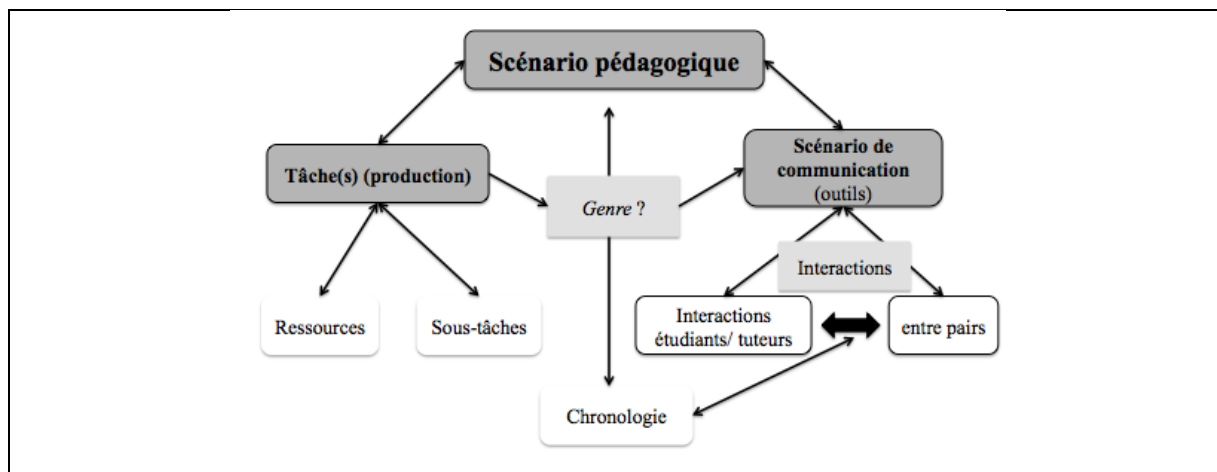


Figure 13 : Reproduction de l'illustration d'un scénario pédagogique (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006 : 313 et Mangenot, 2017 : 65)

Quant au scénario de communication, le terme est empruntée aux travaux de chercheur.euse.s en sciences de l'éducation (Tricot & Plégat-Soutjjs, 2003 ; Tricot, 2004) et

appliquée à la didactique des langues dans les travaux des didacticien.enne.s (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006 ; Nissen, 2006).

Pour la didactique des langues, Mangenot (2008 : 18-20) propose une déclinaison de cinq variables complémentaires (ou « paramètres ») d'un scénario de communication, qui sont susceptibles d'avoir un effet sur la réalisation de la tâche dans une approche systémique. Il s'agit des paramètres 'de travail collectif', sociaux et communicationnels', 'temporels', 'instrumentaux' et 'd'encadrement'. Nous reprenons ces cinq variables pour décrire le scénario de communication dans le chapitre suivant.

1.3. Le rapport entre le dispositif et le scénario pédagogique dans une FHL

Il est maintenant temps de s'interroger sur le rapport entre les deux éléments de formation que nous venons de présenter : le dispositif et le scénario d'apprentissage. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur la figure suivante (fig. 14), proposée dans la synthèse des travaux d'HDR de Nissen (2014 : 47).

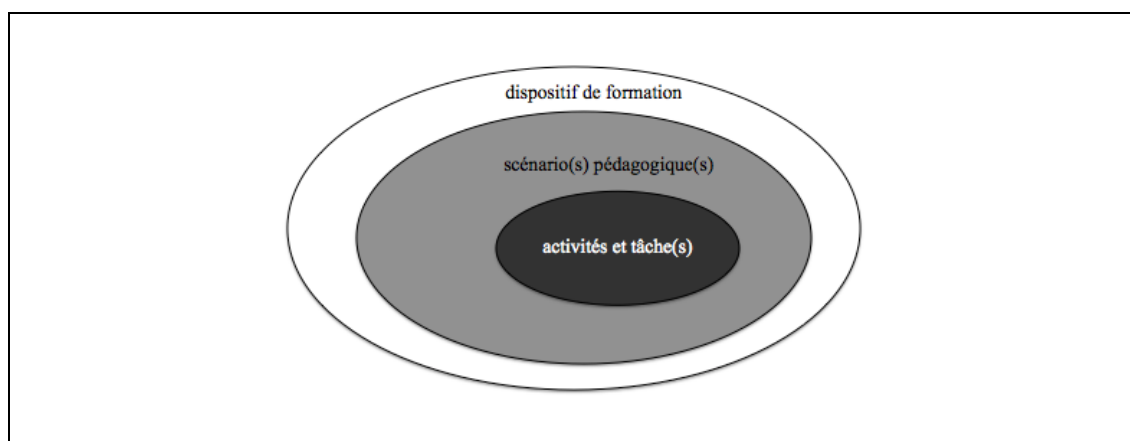


Figure 14 : Le rapport entre dispositif de formation et scénario(s) pédagogique(s) (Nissen, 2014 : 47)

Selon cette figure, les activités et la (les) tâche(s) se situent au niveau micro, inscrites dans un scénario pédagogique. Ce dernier se situe au niveau méso de la formation, tandis que le dispositif se situe au niveau macro. Pour mieux prendre en compte le rapport entre les niveaux macro-méso-micro, l'auteur conseille d'utiliser le terme 'dispositif' uniquement lorsqu'un ensemble de cours est encadré par de multiples enseignant.e.s qui agissent au sein d'un système interuniversitaire (comme par ex. Nissen & Tea, 2012).

Pour qualifier le cas de figure de la conception d'un cours par an, conçu par un.e concepteur.ice unique, le terme 'scénario' sera plus adapté. Celui-ci peut être décrit seul, du point de vue de l'ingénierie de la formation (la complexité de la gestion de la mise en place)

ou de la conception pédagogique (au moins deux scénarios pédagogiques longs). Le scénario pédagogique (ou d'apprentissage) s'inscrit cependant au sein d'un dispositif de formation plus large, qu'il convient de prendre en compte. Le terme générique de 'formation' pourrait pourtant être appliqué pour qualifier un dispositif et un scénario.

En nous appuyant sur cette distinction, nous pouvons qualifier le parcours pré-professionnel comme le dispositif (cf. §3.1.), tandis que le scénario d'apprentissage (§3.3.) est relatif à la formation spécifique fournie au niveau semestriel de la première année de licence.

2. Les approches pédago-andragogiques sous-jacentes

L'apprentissage actif peut être compris comme un modèle d'apprentissage qui œuvre pour impliquer activement les apprenant.e.s dans le processus de leur apprentissage de manière plus explicite que dans d'autres approches plus traditionnelles. De nombreux.euses chercheur.euse.s (Huber, 1999 ; Barbot, 2000 ; Romainville, 2007 ; Salam, 2010) considèrent que l'apprentissage actif n'est pas une nouvelle approche car sa genèse se situe dans les pensées de Platon, Comenius et Rousseau, même si le courant de l'apprentissage actif s'est réellement développé avec les travaux des philosophes et pédagogues du début de la XXe siècle comme Dewey, Decroly, Cousinet, Freinet et Kilpatrick (Proulx, 2004 ; Perrichon, 2009 ; Nissen & Henze, 2013 ; Boutinet, 2014). Vers la fin du siècle, les travaux d'une « nouvelle génération d'éducateurs nouveaux, de pédagogues innovants » émergeront (Huber, 1999 : 26). Nous pensons notamment à ceux du brésilien P. Freire (cf. §2.3 de ce chapitre) qui s'appuient sur les approches actives pour infuser une nouvelle vitalité à ses travaux sur l'autonomisation.

Afin d'élaborer le scénario d'apprentissage et notamment la tâche-projet médiatisée, nous nous sommes appuyée sur trois approches philosophico-pédagogiques provenant de trois coins du monde : le « *learning by doing* » du philosophe américain J. Dewey, le « tâtonnement expérimental » du pédagogue français C. Freinet, et la « pédagogie de l'autonomie » du pédagogue et sociologue brésilien P. Freire.

La plupart des travaux sur l'apprentissage actif prennent en considération les travaux de Dewey et de Freinet, mais peu (comme Huber, 1999) s'appuient sur la contribution de Freire pour « apporter un éclairage complémentaire » (ibid, : 26). Nous avons trouvé pourtant que les travaux de Freire notamment ceux publiés vers la fin de sa carrière particulièrement motivants pour mettre en œuvre la tâche-projet médiatisée de notre étude.

Avant de présenter les trois courants de l'apprentissage actif, il nous semble important de nous interroger sur le concept même de « pédagogie ». Nous ferons ceci dans la prochaine sous-partie de ce chapitre (§2.1.).

2.1. Pédagogie, andragogie ou heutagogie ?

D'après nos lectures, la notion de pédagogie habituellement utilisée en didactique générale et des langues semble être de plus en plus remise en question. En effet, même si cette notion renvoie à l'ensemble des méthodes et des principes exploités pour faire apprendre, son origine sémantique (du grec *paid* : enfant et *agogos* : guide) suggère qu'elle est relative au champ de l'enseignement des enfants (Knowles, 1975). Le terme spécifique à la formation d'adultes est celui d'andragogie (*andros* : homme¹⁰² et *agogos* : guide), qui semble être généralement réservé à la formation en entreprise (Salam, 2011 : 73).

Contrairement à ce que nous pouvons croire, la différence entre pédagogie et andragogie n'est pas le résultat du constat qu'un enfant et un adulte apprennent différemment. Knowles (op. cit. : 19) explique :

Andragogy is defined, therefore, as the art and science of helping adults (or, even better, maturing human beings) learn. These definitions do not imply that children should be taught pedagogically and adults should be taught andragogically. Rather, the two terms simply differentiate between two sets of assumptions about learners, and the teacher who makes one set of assumptions will teach pedagogically whether he or she is teaching children or adults, whereas the teacher who makes the other set of assumptions will teach andragogically whether the learners are children or adults¹⁰³.

Nous comprenons ainsi que le choix entre le terme pédagogie et andragogie n'est pas uniquement un choix conceptuel, mais un choix didactique qui est la prérogative de l'enseignant.e. Pour l'auteur, le modèle pédagogie diffère de celui d'andragogie (p. 45-49) sur quatre points dont nous soulignons trois, qui nous intéressent pour les raisons de cette recherche.

Premièrement, il s'agit d'une définition de la conception de 'soi' chez l'apprenant.e. Si, en pédagogie, l'apprenant.e est dépendant.e de son enseignant.e, selon le modèle andragogique, une dépendance suscite du ressentiment et de la résistance chez l'apprenant.e.

¹⁰² Le terme 'homme' doit être compris ici comme 'adulte', et n'est pas utilisé pour faire la distinction entre 'homme' et 'femme', mais entre 'homme' et 'enfant'.

¹⁰³ Notre traduction : « L'andragogie est définie, ainsi, comme l'art et la science d'aider des adultes (ou, encore mieux, des êtres humains au stade de maturité) à apprendre. Ces définitions n'impliquent pas que les enfants doivent être enseignés pédagogiquement et que les adultes doivent être enseignés andragogiquement. Plutôt, les deux termes font la distinction entre deux ensembles d'hypothèses à propos des apprenants. L'enseignant qui fait un type d'hypothèses enseignera pédagogiquement peu importe le public visé, tandis que l'enseignant qui fait l'autre ensemble d'hypothèses enseignera andragogiquement » (Knowles, 1975 : 19).

Deuxièmement, la pédagogie privilégie la transmission des savoirs tandis que l'expérience de l'individu est considérée comme le levier d'apprentissage. Toute expérience telle que les présentations audiovisuelles, discussion, simulation, expérience pratique, travail par projets, etc. sont des techniques considérées comme étant favorables pour l'apprenant.e. Troisièmement, la volonté d'apprendre est considérée comme un pilier important. En pédagogie, l'enseignant.e transmet les savoirs qu'elle.il croît être bénéfiques pour l'apprenant.e, tandis qu'en andragogie, l'apprenant.e choisit ce dont elle.il a besoin selon les rôles qu'elle.il joue dans sa vie quotidienne. Une approche par tâche et la résolution du problème est ainsi ciblée en andragogie.

Un troisième modèle d'apprentissage a été développé par des chercheurs australiens (Hase et Kenyon, 2001), selon lequel les apprenant.e.s se questionnent régulièrement sur les opportunités d'apprentissage. Ce modèle est qualifié d'heutagogie, terme qui vient du grec 'soi'. Blaschke (2012) explique que selon le modèle d'heutagogie, l'apprentissage est vu comme un processus actif et proactif où les apprenants apprennent à travers les expériences vécues. Comme dans l'andragogie, l'instructeur.ice facilite le processus d'apprentissage en fournissant du guidage et de ressources, mais ce sont les apprenant.e.s qui choisissent leur propre chemin, selon l'objectif visé. Le processus d'apprentissage n'est ni planifié ni linéaire et ne répond pas à un besoin spécifique, mais est suscité par une opportunité à saisir. Si ce dernier modèle a toutes les vertus dans un contexte d'apprentissage au sein d'un centre d'apprentissage des langues ou dans une formation professionnelle continue, il est peu utilisable dans un contexte formel d'apprentissage initial, qui est guidé par des délais, un emploi du temps et une identification et explicitation des objectifs d'apprentissage.

Parmi les trois modèles, il nous semble que les spécificités de l'andragogie correspondent à la situation d'apprentissage inscrite au contexte formel à l'université. Primo-arrivants à l'université, une 'pédagogie' de type 'transmission des savoirs' ne serait pas adaptée pour l'élaboration d'un module pré-professionnel. Nous ne pouvons pas non plus, à ce stade, demander aux apprenant.e.s de préciser les objectifs d'apprentissage et de formation comme le préconise le modèle d'heutagogie.

2.2. Le « learning by doing » de John Dewey

J. Dewey (1859-1952) est un des philosophes américains dont les principes d'éducation constituent des fondements de l'apprentissage actif. Dewey remet en cause les principes de l'enseignement de son époque. Les principes qu'il propose ont été organisés autour de plusieurs concepts-clés, dont deux ont particulièrement retenu notre attention. Le

premier concept central est celui d'expérience ou d'« *experiential continuum* » (Dewey, 1938 : 28) :

« *All genuine education comes about through experience*¹⁰⁴ » (ibid., : 25).

« *Hence the central problem of an education based upon experience is to select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences*¹⁰⁵ » (ibid., : 27-28).

Autrement dit, un.e enseignant.e doit reconnaître l'environnement qui serait éventuellement favorable à une expérience fructueuse pour ses apprenant.e.s. C'est en transposant les expériences vécues dans une situation à d'autres situations contextuelles que les apprenant.e.s pourront apprendre.

Le deuxième concept central est celui d'interaction.

« *The conceptions of situation and interaction are inseparable from each other*¹⁰⁶ » (ibid., : 43).

« *The principle that development of experience comes about through interaction means that education is essentially a social process [...] The teacher loses the position of external boss or dictator but takes on that of leader of group activities*¹⁰⁷ » [ibid., pp. 58-59].

Dans une approche 'apprendre en faisant', qui est reconnue avant tout comme un processus social, le rôle de l'enseignant.e est modifiée. Elle il est davantage accompagnateur.ice ou celle.celui qui 'mène' et ne 'dicte' pas l'activité du groupe.

Les principes de Dewey sont mis en pratique dans « The Dewey School », lancée en 1986, avec un effectif réduit (Rozier, 2010 : 24). La journée quotidienne est élaborée par l'enseignant.e à travers des tâches-projets spécifiques qui sont relatives aux métiers et activités quotidiennes de l'époque. L'exemple ci-dessous permet de saisir comment l'apprentissage et la pratique s'articulent ensemble lors de la tâche-projet qui consiste en la construction d'une ferme miniature¹⁰⁸ :

« *La construction des bâtiments de la ferme nécessitait quatre poteaux d'angle et six ou sept lattes de bois d'égale hauteur. Lorsqu'ils mesuraient ces surfaces, les enfants oublièrent souvent de maintenir le point de départ de la graduation de la règle sur l'extrémité gauche de la latte, de sorte qu'ils devaient s'y reprendre à deux ou trois*

¹⁰⁴ Notre traduction : « Toute éducation authentique se fait par l'expérience » (Dewey, 1938 : 25).

¹⁰⁵ Notre traduction : « Par conséquent, le problème central d'une éducation basée sur l'expérience est de sélectionner le type d'expériences présentes qui vivent de manière fructueuse et créative dans des expériences ultérieures » (Dewey, 1938 : 27-28).

¹⁰⁶ Notre traduction : « Les conceptions de la situation et de l'interaction sont indissociables » (Dewey, 1938 : 43).

¹⁰⁷ Notre traduction : « Le principe selon lequel le développement de l'expérience passe par l'interaction signifie que l'éducation est essentiellement un processus social [...] L'enseignant perd la position de chef externe ou de dictateur, mais prend celle de chef des activités de groupe » (Dewey, 1938 : 58-59).

¹⁰⁸ K.C. Mayhew et A.C. Edwards, (1966) *The Dewey School*, New York : Atherton, citées dans Rozier (2010 : 24-25)

fois avant d'obtenir des mesures exactes. Puis ils refaisaient pour un autre côté de la maison ce qu'ils avaient fait pour le premier et, avec l'entraînement, leur travail gagnait naturellement en rapidité et en précision » (dans Rozier, 2010 : 24-25).

2.3. Le « tâtonnement expérimental » de Célestin Freinet

Dès le milieu des années 1920, C. Freinet (1896-1966) a mené un réseau coopératif de militants pédagogiques dont les méthodes et techniques de travail collectif se sont développées entre 1925 et 1939 (Peyronie, 1999). Selon Peyronie, Freinet était pendant longtemps contre l'idée d'utiliser le terme « pédagogie Freinet » pour caractériser ses pratiques, car il craignait « leur sclérose » (op. cit. : 7). C'est seulement dans les années 1960 qu'il accepta enfin cette appellation pour « signifier explicitement qu'il y a un « esprit » et des positions qui fondent et qui orientent une posture pédagogique derrière les « techniques » » (op. cit. : 8).

Comme Dewey, Freinet était également déçu par la démarche de l'enseignement transmissif classique « essentiellement basé sur le verbe » (Huber, 1999 : 24). Il chercha ainsi des moyens pour rendre l'élève actif, et notamment, en dehors de la salle de classe. Parmi les principes fondateurs concernant les apprentissages, Freinet propose l'idée de « tâtonnement expérimental » dans son *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (Freinet, 1968).

Cette idée, ou plutôt démarche, s'appuie sur le constat que les processus d'apprentissage chez les enfants et les adultes sont nécessairement socialisés. Un être humain est, par nature, un expérimentateur, qui procède par une « expérience tâtonnée », lui permettant de construire des savoirs personnalisés à partir des savoirs communs. Il passe ainsi par une phase d'hypothèse, qui s'exprime par le geste, le dessin ou verbalement. Cette phase préliminaire est suivie d'une phase d'action-essai et de vérification. Le feed-back fourni permet à celui-ci d'intégrer la réponse par répétition et de le réinvestir et transférer à d'autres situations. Au contraire, si l'individu est amené à rejeter son hypothèse, il peut soit abandonner son expérience pour un moment, soit modifier son hypothèse pour en élaborer une autre jusqu'à l'obtention du résultat voulu.

Nous trouvons cette approche particulièrement intéressante pour l'élaboration d'un scénario pédagogique car même si l'enseignant.e ne la suit pas à la lettre, elle l'encourage à accorder plus de liberté aux apprenant.e.s.

2.4. La « pédagogie de l'autonomie » de Paulo Freire

La troisième approche fondatrice est celle proposée par le pédagogue et sociologue brésilien P. Freire (1921-1997) (voir aussi §3.4.2.). Fortement inspirée par les écrits de

Freinet, Freire déclare lors d'une conférence à un séminaire réunissant des éducateurs brésiliens en 1990 :

« Les rêves de Freinet sont aussi mes rêves [...] Je vois les mêmes questions problématiques dans l'éducation brésilienne que celles que Freinet a vues dans l'éducation française » (Freire, 1991 : 4).

Freire propose la notion de « dicotomias » pour signifier la séparation des éléments indissociables qui ne peuvent pas être séparés. Il relève deux dicotomias qui existent dans l'éducation : (1) la pratique et la théorie ; (2) la pratique de la liberté et l'autorité. Pour Freire, la pratique et la théorie sont indissociables. Les enseignant.e.s sont amené.e.s à réfléchir à leur pratique afin d'arriver à la théorie, ce qui leur permet de lutter contre « l'excès d'intellectualisme et de verbalisme » (ibid.). De plus, comme prônée dans l'approche de Freinet, la liberté pédagogique de l'enseignant.e et l'autorité imposée par l'institution ne sont pas contradictoires mais complémentaires. L'équilibre entre liberté et autorité permettrait une pratique pédagogique qui n'est ni rebelle ni autoritaire.

Dans son dernier ouvrage « *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* » publié un an avant son décès, l'auteur répertorie un ensemble de principes qu'un.e enseignant.e en quête de sa propre autonomie et souhaitant développer l'autonomie de ses apprenant.e.s doit essayer de respecter. Nous en soulignons trois :

- « Enseigner exige une posture de chercheur »

Selon Freire, tout.e enseignant.e est un.e chercheur.euse, qui cherche, recherche, constate, intervient, éduque et s'éduque. Dans cet esprit elle.il sollicite une rigueur méthodique pour « « s'approcher » des objets de connaissances » (Freire, 2000 : 43). Elle.il se soumet à la critique en entretenant une certaine curiosité. De plus, elle.il vise à développer une pratique enseignante critique « impliquant de penser juste, enveloppe le mouvement dynamique, dialectique, entre le fait et le penser sur le faire » (op. cit. : 55).

- « Enseigner exige le respect de l'autonomie [et l'identité] de l'être qui apprend »

Un.e enseignant.e a l'obligation de respecter l'autonomie de ses apprenant.e.s sans tenir compte de son âge ni son appartenance sociologique, historique, génétique ou philosophique. Elle.il doit respecter la curiosité de l'apprenant.e, ses goûts esthétiques, ses inquiétudes, et son langage. Un.e enseignant.e autoritaire qui étouffe la liberté de son apprenant.e ne sera guère en mesure d'avoir un véritable dialogue avec celui-ci.

- « Enseigner exige liberté et autorité »

La liberté sans aucune limite n'est pas souhaitable pour Freire, que cela soit dans la vie hebdomadaire ou dans la vie professionnelle d'un.e enseignant.e :

« [l]a liberté mûrit dans la confrontation avec d'autres libertés, dans la défense de ses droits face à l'autorité des parents, du professeur de l'Etat » (op. cit : 116).

La décision de prendre une situation (d'apprentissage) en main permet un véritable apprentissage. Ce qui est fondamental pour cet auteur, c'est que la prise de décision fonde l'autonomie. On ne peut pas être autonome et décider ensuite. L'autonomie se constitue au travers de diverses expériences et prises de décisions. Il s'agit ainsi d'un processus où une prise de décision consciente contre ou avec l'autorité qui s'impose, permet à un apprenant.e de développer son autonomie.

3. Une première expérience exploratoire (2012)

En nous appuyant sur les approches pédaogo-andragogiques expliquées dans la deuxième partie de ce chapitre, nous avons tenté une première expérience d'une approche par tâche-projet médiatisée du deuxième semestre de l'année académique 2011-2012. L'approche adoptée se repose en l'occurrence sur une primauté des données ou l'approche « *data-first* » (Allwright & Bailey, 1991 : 36). Cette approche peut être souvent considérée utile dans la méthode des sciences sociales appelée théorie ancrée (« *grounded theory* »). Une telle approche consiste à recueillir d'abord des données de terrain, et de les analyser systématiquement afin d'observer les dynamiques et construire une théorie qui repose sur la procédure de collecte et d'analyse.

Même si la création d'une nouvelle théorie n'a pas été notre objectif, l'approche *data-first* nous a permis de faire une observation du terrain, et de déterminer les modalités de la réalisation de la tâche-projet que nous avons pu élaborer pour une nouvelle promotion l'année suivante (ch. 5).

Cette troisième partie du chapitre est répartie en cinq sous-parties. Nous commençons en situant la formation pré-professionnelle au sein du dispositif général à l'université Grenoble-Alpes (UGA) (§3.1.). Dans les parties qui suivent, nous justifions les raisons pour lesquelles nous avons fait appel aux TIC et aux outils des médias sociaux (§3.2.) puis décrivons le scénario qui a été élaboré (§3.2.). Les affordances perçues de l'outil numérique *VoiceThread* sont ensuite présentées dans la quatrième sous-partie (§3.4.). Enfin la dernière sous-partie (§3.5.) porte sur les apports et les limitations perçues au terme de cette expérience exploratoire.

3.1. La place de la formation pré-professionnelle dans le dispositif général

La description de la maquette de référence utilisée pour les étudiant.e.s spécialistes d'anglais des trois années de licence permet de saisir les caractéristiques du dispositif général de la formation. Même si maquette a été conçue en année 2010-2011, elle est restée inchangée jusqu'à l'année 2014-2015.

L'intégralité du diplôme de la licence se déroule sur six semestres (appelés de S1 à S6). Les S1 et S2 concernent la première année de licence (L1), les S3 et S4 sont relatifs à la deuxième année (L2) et les S5 et S6 à la troisième année de licence (L3). Les crédits¹⁰⁹ sont attribués pour valider les acquis de l'étudiant.e dans chaque matière à partir des contrôles continus, des examens terminaux, etc., et sont transférables en France et en Europe.

Chaque semestre de licence est organisé selon une structure commune qui associe :

- Enseignements fondamentaux, appelés *Unités d'enseignements des fondamentaux (UEF)* en 2014 ;
- Enseignements de parcours, appelés *Offre de formation complémentaire (OFC)* en 2014 ; et
- Enseignements transversaux, appelés *Unités d'enseignements transversaux* en 2014.

Les matières fondamentales sont celles qui sont associées à la discipline ciblée (cf. figure 15). En l'occurrence, il s'agit des modules d'enseignement basés sur la linguistique (grammaire et phonétique), la traduction (thème et version) et la culture (civilisation britannique et la littérature).

Le 'parcours' offre un choix entre trois options qui permettent de compléter la formation en fonction de son projet professionnel et personnel. La première est un parcours de soutien et de renforcement linguistique, destiné uniquement aux étudiant.e.s inscrit.e.s en L1, et obligatoire pour ceux qui n'ont pas un niveau B2 en anglais selon les tests de positionnement du début d'année (McCormick et Jouannaud, 2012). Les deuxième et troisième options permettent soit un approfondissement disciplinaire soit un élargissement de sa culture générale en tant que « parcours d'ouverture » vers d'autres domaines.

L'option transversale est à choisir parmi une gamme d'options offertes à l'université Stendhal et à l'université Pierre-Mendès France (Grenoble II). Les différentes options sont regroupées sous la rubrique « parcours d'ouverture », et parmi lesquelles un inscrit en L1 choisit une matière 'parcours' et une matière 'transversale'.

¹⁰⁹ Les semestres sont validés en obtenant 180 crédits (donc, 30 crédits par semestre).

		1 ^{re} et 2 ^e années réorganisées		2010-2011	
SEMESTRE 1 [S 1]	Enseignements	Crédits	Temps	Les parcours que vous pouvez choisir en 1^{re} année de licence : <i>* Le parcours de soutien est obligatoire pour étudiants n'ayant pas le niveau B2 en anglais.</i> Parcours de soutien : • Soutien LLCE Anglais Parcours de spécialité : • Renforcement disciplinaire et enseignement Parcours d'ouverture : • Passerelle LLCE vers LEA • Études littéraires (pré-requis pour la 3 ^e année de licence Lettres et arts à orientation pluridisciplinaire Lettres modernes - Langues) • Culture générale et humanités • Littératures d'ailleurs • Métiers de l'enseignement - professorat des écoles • Sciences du langage • Information, communication, médias • Communication multimédia • Informatique et technologies du web • Langue renforcée - arabe, japonais, chinois Les descriptifs des parcours, ainsi que la liste et les descriptifs des options transversales sont consultables sur le site web.	
	Unités d'enseignements fondamentaux :	18	132h		
	UE 1 : Linguistique	4	36h		
	Grammaire	2	24h		
	Phonétique	2	12h		
	UE 2 : Traduction	4	24h		
	Thème	2	12h		
	Version	2	12h		
	UE 3 : Culture	6	48h		
	Civilisation britannique	3	24h		
Littérature	3	24h			
UE 4 : Maîtrise de la langue	4	24h			
Unités d'enseignements de parcours :	6	48h			
UE : Parcours au choix*	6	48h			
Unités d'enseignements transversaux :	6	48h			
UE : Langue ou Français	3	24h			
UE : Option transversale au choix	3	24h			
SEMESTRE 2 [S 2]	Enseignements	Crédits	Temps		
	Unités d'enseignements fondamentaux :	16	132h		
	UE 1 : Linguistique	4	36h		
	Grammaire	2	24h		
	Phonétique	2	12h		
	UE 2 : Traduction	4	24h		
	Thème	2	12h		
	Version	2	12h		
	UE 3 : Culture	4	48h		
	Civilisation américaine	2	24h		
Littérature	2	24h			
UE 4 : Maîtrise de la langue	4	24h			
Unités d'enseignements de parcours :	6	48h			
UE : Parcours au choix*	6	48h			
Unités d'enseignements transversaux :	8	66h			
UE : Exploration professionnelle	2	18h			
UE : Langue ou Français	3	24h			
UE : Option transversale au choix	3	24h			

Figure 15 : Extrait de la maquette de la licence en LLCER à l'université Grenoble-Alpes en 2010-2011

Les 'parcours d'ouverture' restent approximativement les mêmes pour les étudiant.e.s inscrits en L2 et en L3 (à partir de l'année 2011-2012, dans un souci de modification progressive de la réorganisation de la licence), à l'exception du parcours de soutien, et de la passerelle LLCE vers LEA, programmée uniquement pour les L1.

Dans la nouvelle maquette de l'année 2014-2015, le terme 'parcours d'ouverture' est modifié et devient 'modules complémentaires de spécialité LLCER anglais'. Les 'modules complémentaires de spécialité' deviennent enfin officiellement 'modules de préprofessionnalisation' dans la maquette de licence de l'année 2016, même si le terme est déjà utilisé officieusement à l'oral en 2011 (l'année où la première expérience¹¹⁰ a été menée) par les différents acteurs du système. Il est également important à noter que même si les appellations des parcours ont changé, les objectifs du parcours ainsi que les besoins linguistiques constatés (McCormick et Jouannaud, 2012) restent inchangés jusqu'à présent.

¹¹⁰ Nous préférons privilégier le terme 'expérience' au lieu d' 'expérimentation' car ce dernier exige un protocole de recherche qui n'est pas le nôtre. Nous justifierons cet aspect dans la méthodologie de cette thèse.

3.2. Un recours aux TIC et aux outils des médias sociaux

Rappelons que dans le cadre de notre service effectué en tant que maître de langue en langue anglaise à l'université Grenoble-Alpes (2011-2013), nous avons été amenée à prendre en charge une formation pré-professionnelle.

Le premier semestre du module a été préparé au préalable par la responsable du module avec l'aide des ancien.ne.s enseignant.e.s de la matière. Le module relevait d'une articulation entre un cursus théorique à mettre en œuvre en classe et des projets individuels pratiques à préparer ou réaliser à la maison. La partie 'théorique' renvoyait aux notions utilisées en didactique de l'anglais, tandis que la partie 'pratique' du semestre se composait de plusieurs projets à réaliser par les apprenant.e.s à titre individuel. À titre d'exemple, un des projets demandait aux apprenant.e.s d'animer individuellement une classe d'« élèves » (les autres apprenant.e.s du cours) en lisant un conte en anglais. Le conte était choisi au préalable par l'apprenant.e, qui pratiquait la lecture à la maison. En classe, elle.il le racontait en faisant attention aux aspects langagiers (la prononciation, la prosodie, l'intonation) et en suscitant l'interaction avec ses « élèves ».

Le deuxième semestre du module se devait d'être plus « hands-on » que le premier, et l'enseignant.e était libre de choisir le scénario à mettre en place. Lors des années précédentes, les ancien.ne.s enseignant.e.s semblent avoir demandé aux apprenant.e.s de participer aux tâches-projets de création des fiches pédagogiques ou des posters et de les présenter.

En 2012, nous avons utilisé les TIC pour élaborer le scénario et avons ajouté une dimension 'médiatisée' à la tâche-projet. Le dispositif technologique utilisé en langues par l'institution à l'époque s'appelait Esprit. Cette plateforme permettait certes la mise en ligne des ressources pédagogiques créées par les apprenant.e.s (comme dans les expériences menées par Gibaud, 2010, cf. ch. 1), mais les potentialités d'Esprit étaient limitées. L'utilisation de la plateforme exigeait une formation au préalable. Quant aux apprenant.e.s inscrits à la plateforme, elles.ils avaient des droits très limités. Elles.ils ne pouvaient ni partager des documents entre eux, ni faire des échanges et étaient obligés de passer par l'enseignant.e pour réaliser la plupart des actions sur la plateforme. Avec des contraintes aussi nombreuses, aucune d'autonomie ne pouvait être laissée à l'apprenant.e.

Nous avons proposé ainsi de faire appel à quelques outils du web social (cf. Ch. 3) afin d'élaborer un premier scénario d'apprentissage. Notre proposition a été soutenue par la

responsable des modules complémentaires à l'université, à condition que la tâche-projet de conception se déroule uniquement au deuxième semestre de l'année.

3.3. Un scénario avec deux tâches-projets médiatisées

Le public se composait d'un groupe de 14 apprenant.e.s inscrit.e.s au deuxième semestre du département de LLCER en janvier 2012.

Pour cette expérience exploratoire, deux tâches-projets ont été proposées au groupe d'apprenant.e.s : une tâche-projet individuelle à réaliser à distance et une tâche-projet collective à réaliser avec les pairs (cf. consignes dans les annexes §1.2.). Les deux tâches-projets à réaliser, les modalités du travail imposé, ainsi que les principales compétences ciblées sont présentées dans le tableau 9 ci-dessous :

	Tâche-projet 1	Tâche-projet 2
Que faire ?	Tenir un blogue pour réaliser quatre tâches écrites	Concevoir un conte multimodal destiné à un public fictif d'apprenant.e.s
Modalités du travail imposé	Individuelle, à la maison	Collective (en dyades ou par trois), en classe et/ ou à la maison
Compétences ciblées	Langagière : compréhension de l'oral et la production écrite	Production multimodale

Tableau 9 : Deux tâches-projets proposées lors de la première expérience en 2012

Comme le tableau 9 le montre, la tâche-projet individuelle proposait aux apprenant.e.s, de tenir, de manière régulière, un journal de bord réflexif sous forme d'un blogue. Même si le blogue individuel devait répondre à certaines tâches écrites, aucune modalité de fréquence de rédaction n'a été proposée. Pour faciliter la socialisation entre apprenant.e.s, le blogue de l'enseignante formait le noyau des blogues, autrement dit, l'endroit où se trouvaient les liens vers les blogues de tous les apprenant.e.s. Les quatre tâches écrites auxquelles les apprenant.e.s devaient répondre via le blogue étaient :

- (1) Reporter des réponses à une série d'exercices liée à la compréhension de l'oral et de la production écrite ;
- (2) Rendre compte de ses apprentissages au cours du module ;
- (3) Réfléchir sur ses apprentissages personnels sur la langue, l'éducation et la didactique ;
- (4) Interagir et faire des commentaires sur les blogues des camarades de classe.

Quant à la tâche-projet collective, la consigne demandait aux apprenant.e.s de concevoir des contes multimodaux en paires ou en groupes de trois. Cette tâche-projet devait être réalisée principalement pendant les cours en présentiel dans une salle multimédia qui a

été réservée à cet effet. Elle pouvait toutefois être complétée à la maison. Les étapes suivantes ont été proposées aux groupes restreints :

Étape 1 : Fixer le (les) objectif(s) linguistique(s) qui correspond(ent) au niveau A1 selon le CECRL ;

Étape 2 : Rédiger un conte en veillant sur la compatibilité du niveau de langue du public et les objectifs choisis ;

Étape 3 : Choisir les dessins, images, ou graphismes etc. pour raconter son conte ;

Étape 4 : Réunir les images et la voix sur *VoiceThread* ;

Étape 5 : Rédiger une fiche pédagogique qui accompagne son conte et proposer une activité correspondante.

Afin d'accorder plus de liberté aux groupes restreints, le texte du conte multimodal ainsi que les thématiques pouvaient être choisies par eux. L'enseignante restait présente physiquement, mais encourageait les apprenant.e.s (dans l'esprit du tâtonnement expérimental) à trouver eux-mêmes les réponses aux difficultés rencontrées. À titre d'exemple, lorsqu'une traduction d'un mot en anglais était demandée, les apprenant.e.s étaient guidé.e.s vers un dictionnaire en ligne pour qu'elles.ils choisissent elles.eux-mêmes la juste traduction en fonction des besoins linguistiques. Une fois les textes des contes rédigés, l'enseignante a donné le choix aux groupes restreints de les lui renvoyer par courriel électronique s'ils souhaitaient avoir une correction. Pour ceux qui ne l'ont pas fait, elle a corrigé le texte en classe.

À la fin des étapes de conception des contes multimodaux, une mise en commun des contes a été prévue. Nous les avons visionnés tous ensemble. En raison des hésitations de certain.e.s apprenant.e.s à fournir des commentaires à voix haute, elles.ils ont été amené.e.s à émettre leurs commentaires sur la plateforme multimodale *VoiceThread* à la fin de chaque visualisation.

Un questionnaire de satisfaction en ligne (cf. annexes §1.3 et §1.4) portant uniquement sur la réalisation de la tâche-projet collective a été distribué à l'ensemble du groupe au terme du semestre. Les réponses issues de ce questionnaire portaient sur des représentations du grand groupe d'apprenant.e.s par rapport à cinq éléments : (1) l'utilisation de *VoiceThread* (VT), (2) le travail réalisé en groupes, (3) les difficultés au cours de la réalisation du projet, (4) les acquis linguistiques perçus à titre individuel et (5) l'appréciation globale du projet.

Il convient de mentionner que puisqu'il s'agissait davantage d'une expérience qui a été menée pour des raisons professionnelles et non pour des raisons de la recherche, la grille de questionnaire construite peut être critiquée sur plusieurs plans. Rappelons que l'objectif en l'occurrence n'est pas de faire ressortir les limites de l'outil méthodologique construit, mais de nous focaliser sur le contenu des réponses recueillies.

3.3.1. Tâche-projet 1: Rédaction sur blogue intéressant au titre individuel

Peu après la réalisation de l'expérience exploratoire, deux blogues individuels ont été supprimés et nous n'avons pas pu recueillir leurs données. Les données issues du reste de douze blogues nous ont appris que, très sommairement, 128 billets ($\bar{x}=10,6$; $\sigma=5,3$) et 71 commentaires ($\bar{x}=6,4$; $\sigma=6,3$) ont été rédigés par les apprenant.e.s et l'enseignante du cours. Le tableau 10 montre une répartition du nombre de billets rédigés par tâche.

Il est intéressant de souligner que les 26 billets de l'apprenante GR-2C n'ont pas été rédigés en entier. En effet, ayant constaté des difficultés techniques, cette apprenante (GR-2C) publiait souvent des billets incomplets, d'où le nombre important de billets postés, le plus important du grand groupe. Donc, si nous n'incluons pas ses 26 billets dans le calcul de la moyenne, il s'avère que même si la moyenne ne descend pas significativement ($\bar{x}=9,27$), l'écart-type est modifié davantage ($\sigma=2,4$). Ceci (l'écart-type) montre qu'il y a plus d'hétérogénéité dans le nombre de billets rédigés individuellement par les apprenant.e.s. si l'on ne prend pas en compte les 26 billets de GR-2C.

Chapitre 4 : Retour d'une expérience exploratoire avec l'approche par tâche-projet

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Apprenant.e	Titre du blogue	N° de billets : Tâche 1	N° de billets : Tâche 2	N° de billets : Tâche 3	Billets divers	N° de billets rédigés au total	N° de commentaires émis sur les blogues des autres	N° de commentaires laissés par l'enseignante (laissés par quelqu'un de l'extérieur)	N° de commentaires reçus sur le blogue de l'enseignante (les réponses de l'apprenant.e)	N° de commentaires au total	
GR-1A	« My méthodologie de l'apprentissage BLOG »	3	2	2	1	8	4	1	2 (3)	6	
GR-1B	« B.M »	3	5	3	1	12	6	3	13 (3)	19	
GR-2A	« K.R. »	3	1	3	2	9	0	0	0 (0)	0	
GR-2B	« J.V. »	3	1	4	2	10	2	1	2 (1)	3	
GR-2C	« R.C. »	4	7	8	7	26	4	2	10 (0)	12	
GR-3A	SUPPRIME							4			
GR-3B	« E.N. »	3	2	3	2	10	5	3	6 (4)	13	
GR-3C	« C.R. »	3	9	2		14	2	1	5 (2)	8	
GR-4A	« S.D. »	3	2	3		8	4	2	5 (5)	12	
GR-4B	« A. »	3	4	3		10	0	0	0	0	
GR-5A	SUPPRIME							2			
GR-5B	« N.G. »	3	1	4	1	9	4	0	3 (1)	4	
GR-6A	« G.V. »	3		2		5	0	0	0	0	
GR-6B	« D.M. »	3		4		7	0	0	0 (0)	0	
Sous-total						128				71	
Moyenne						10,6				6,4	
Écart-type						5,3				6,3	

Tableau 10 : Contribution individuelle et globale des interventions sur les blogues (2012)

3.3.2. Tâche-projet 2: Les productions multimodales recueillies

Six contes multimodaux ont été recueillis¹¹¹ au terme de la première expérience, conçus par quatre binômes et deux groupes restreints de trois apprenant.e.s. (cf. tableau 11).

GR-	Modalité de travail collectif	Titre du conte (2012)
1	Binôme (GR1-A, GR-1B)	<i>A mermaid adventure</i>
2	Trinôme (GR2-A, GR-2B, GR-2C)	<i>David's adventures</i>
3	Trinôme (GR3-A, GR-3B, GR-3C)	<i>The lost necklace</i>
4	Binôme (GR4-A, GR-4B)	<i>The princess and the fisherman</i>
5	Binôme (GR5-A, GR-5B)	<i>The sisters</i>
6	Binôme (GR6-A, GR-6B)	<i>Mensah and Akilah</i>
Total	6 GR	4 binômes ; 2 trinômes 14 apprenant.e.s
		6 productions multimodales

Tableau 11 : Les apprenant.e.s, binômes et groupes restreints de l'étude exploratoire

Les contes multimodaux relèvent de plusieurs thèmes, comme l'amour, la jalousie, la couleur de la peau, la résolution d'énigme et l'aventure. La durée moyenne (avec des pauses) de chacun des contes a été calculée (cf. tableau 12). Seuls les moments où les étudiant.e.s récitent le conte ont été pris en compte, et non les parties où les commentaires d'autres étudiant.e.s ont été insérés¹¹².

Le tableau 12 montre que la durée d'articulation (le temps où les étudiant.e.s ont pris la parole) en secondes varie entre 160 secondes et 494 secondes, avec une moyenne de 283,6 secondes et un écart-type important de 152,3. Quant au nombre de mots utilisés pour élaborer les contes, il varie également entre 317 et 1085 avec une moyenne de 678,6 mots et un écart-type encore plus important de 358,09. Enfin, le nombre de diapositives utilisées pour les élaborer est entre 9 et 19, avec une moyenne de 12,6 et un écart-type de 4,6.

GR	Titre du Conte	Durée d'articulation en sec. avec pauses	N° de mots	Nombre de diapositives
1	<i>A mermaid adventure</i>	159	317	19
2	<i>David's adventures</i>	395	1038	9
3	<i>The lost necklace</i>	494	1085	10
4	<i>The princess and the fisherman</i>	210	532	16
5	<i>The sisters</i>	160	421	9

¹¹¹ Les contes et les transcriptions multimodales se trouvent dans la §1.1. des annexes.

¹¹² VoiceThread permet aux utilisateur.ice.s de poster des commentaires textuels ou oraux sur chacune des diapositives de la présentation (voir §3.4. de ce chapitre).

Chapitre 4 : Retour d'une expérience exploratoire avec l'approche par tâche-projet

6	<i>Mensah and Akilah</i> ¹¹³	N/A	N/A	11
	<i>en moyenne</i>	283,6	678,6	12,6
	<i>écart-type</i>	152,3	358,09	4,6

Tableau 12 : Durée et longueur des contes multimodaux (2012)

De nombreux types d'images ont été sollicités dont des images dessinées à la main, des images téléchargées d'Internet et retouchées à l'aide d'un appareil numérique, et des images dessinées sur un support numérique. Plusieurs types de combinaisons ont été produits (cf. figures 16, 17, 18 ci-dessous). Trois des six groupes restreints (50%) ont choisi de dessiner des images à la main tandis que trois groupes restreints (50%) ont utilisé des images retouchées (ou non¹¹⁴) de celles tirées d'Internet. Deux des six groupes (33,3%) ont choisi d'utiliser des photographies personnelles et un groupe (16,6%) a eu recours aux dessins entièrement numériques (cf. fig. 17) pour élaborer son conte.



Figure 16 : Image dessinée entièrement à la main (GR-1)



¹¹³ Il s'est avéré à la fin de l'expérience que le conte du GR-6 a été élaborée avec des images non libres de droit, et que le son n'était pas de qualité suffisante pour en faire une transcription entière. Nous n'avons pas ainsi pris ce conte en compte dans nos calculs de moyenne et d'écart-type.

¹¹⁴ C'est le cas du conte du GR-6.

Figure 17 : Image dessinée entièrement sur support numérique (GR-2)



Figure 18 : Photographie personnelle, superposée sur un fond dessiné à la main et sur une image tirée d'Internet et retouchée (GR-3)

Afin d'introduire le mode texte dans leurs contes, deux des six groupes (33,3%) ont choisi d'utiliser la fonctionnalité 'commentaire' de VoiceThread. Enfin, hormis les voix, un seul groupe de cette promotion (GR-1) a introduit des sons dans son conte. Il s'agit de quatre morceaux de musiques utilisés en lien avec les images affichées et la voix off.

3.4. Les affordances perçues de la plateforme multimodale VoiceThread

Nous allons maintenant décrire brièvement les affordances que nous avons pu percevoir de VoiceThread (VT) lors de cette première expérience. À la base, VT est un agrégateur des médias sociaux qui permet aux utilisateur.ice.s de partager des artefacts médiatiques et de recevoir du feedback de la part de la communauté. Cette application a été développée en mars 2007 par l'Université de la Caroline du Nord aux États-Unis. Dans leur typologie des outils Web 2.0, (Conole & Alevizou, 2010 : 47) identifient VT comme un 'outil de manipulation des médias' ou de '*mash-up*' en raison de ses affordances techniques d'annotation visuelle et orale.

Cependant, en découvrant VT dans le cadre du projet le F1L (cf. introduction de la thèse), nous avons eu l'idée de l'utiliser à des fins collaboratives en tant qu'hébergeur de contes multimodaux et non pas uniquement pour soutenir les échanges entre les apprenant.e.s. C'est pourquoi, dans le cadre de ce projet, nous préférons qualifier VT de 'plateforme multimodale' qui convient davantage à nos besoins, au lieu de 'plateforme multimodale *interactive*' (terme proposé par Herring, 2014, nos italiques).

VT a d'abord été fondé dans un but éducatif. Il y a trois types de 'produits' payants proposés : 'business', 'éducation supérieure' et 'K-12' (pour des écoles primaires et

Chapitre 4 : Retour d'une expérience exploratoire avec l'approche par tâche-projet

secondaires) avec des types de licences différents selon les besoins des utilisateurs. À titre d'exemple, dans la rubrique 'éducation supérieure', on peut choisir entre une licence individuelle et une licence institutionnelle. Ceci dit, il est également possible de s'inscrire pour avoir un compte VT gratuit qui suffisant par rapport aux potentialités offertes¹¹⁵. Ce type de compte est ouvert à tous ceux ayant au moins treize ans et une adresse électronique valide.

« Un VT » est un diaporama qui se compose de cinquante diapositives maximum (dans sa version gratuite). L'utilisateur.ice peut choisir le nombre de diapositives et utiliser une variété de fichiers texte et iconographique, y compris des images et documents .pdf et .ppt. L'objet (image ou texte) sur chaque diapositive peut être commenté à l'oral (avec un microphone, une webcam ou par téléphone) et à l'écrit (avec un clavier, ou un marqueur vidéo¹¹⁶). Le résultat est une animation flash qui se compose du document original, suivi des commentaires déposés sur la diapositive (voir figure 19). Dans sa version gratuite, un.e utilisateur.ice a le droit de créer jusqu'à cinq présentations VT et de les partager. Elle.il a également la possibilité de laisser des commentaires sur celles créées par d'autres utilisateur.ice.s, si elles ont été rendues publiques.



Figure 19 : A mermaid adventure (GR-1)

Aucun.e des apprenant.e.s ne connaissaient la plateforme multimodale VT avant l'expérience. Cependant, son utilisation a été considérée comme 'très facile' (n=3), 'facile' (n=5) et 'moyen' (n=3) par la plupart du groupe. Quatre apprenant.e.s ont trouvé son utilisation 'un peu difficile' (n=1) et 'très difficile' (n=3).

Quant à nous, cette expérience exploratoire nous a permis de constater que VT est facile d'utilisation. Son utilisation est très intuitive et nécessite peu de temps de formation

¹¹⁵ Consulter les annexes pour un tutoriel détaillé sur l'utilisation de VT dans sa version gratuite (Annexes §2).

¹¹⁶ Marqueur de vidéo ou *doodle* : une fonctionnalité particulière de VT où l'utilisateur peut dessiner sur la diapositive même lorsqu'il est en train de commenter l'image.

pour la maîtriser. La fonctionnalité technique 'commentaire audio' a été perçue comme un bon moyen d'enregistrer sa voix en faisant un commentaire sur l'image diffusée. Cependant, l'idée de laisser des commentaires a considérablement augmenté la durée totale de chaque conte et n'a pas permis un visionnage fluide du conte. Il est en effet peu pratique de réécouter le conte avec tous les commentaires oraux laissés sur les diapositives différentes.

3.5. Les apports et les limitations perçus au terme de la première expérience

L'expérience exploratoire qui s'est déroulée au cours du deuxième semestre de l'année académique 2011-2012 a révélé l'intérêt d'intégrer la tâche-projet médiatisée de conception des contes multimodaux dans un cursus visant la pré-professionnalisation au métier d'enseignement de langue anglaise. La variété des productions multimodales et des échanges montrer la créativité et la motivation dont les apprenant.e.s sont capables de faire preuve dans une situation de travail qui fait appel à leur autonomie. À force de réécrire un conte (même en langue simple), de réviser plusieurs fois le texte de celui-ci, et de s'entraîner à raconter avant de l'enregistrer semble avoir permis aux apprenant.e.s de pratiquer davantage la langue. De plus, le lexique utilisé pour élaborer le conte semble avoir été appris (annexes, §1.4 : Q10, 11).

Quant au travail de groupe, cette expérience a montré que, parmi les six groupes, quatre groupes ont perçu le plaisir de travailler ensemble. En somme, malgré les limitations et difficultés constatées (que nous présenterons infra), l'idée de la tâche-projet semble avoir plu aux apprenant.e.s (annexes, §1.4 : Q15) et, de manière générale, les a motivé.e.s pour la réaliser.

Trois limitations de la tâche-projet ont été identifiées par les apprenant.e.s au terme de la tâche-projet.

3.5.1. Manque de temps accordé pour réaliser la tâche-projet collective

Trois apprenant.e.s (GR-3A, GR-3C, GR-4A, Q18¹¹⁷) ont constaté que le temps consacré dans le scénario pédagogique pour la réalisation de la tâche-projet médiatisée n'était pas suffisant :

¹¹⁷ Toutes les réponses au questionnaire peuvent être consultées dans la §1.4. des annexes.

Chapitre 4 : Retour d'une expérience exploratoire avec l'approche par tâche-projet

« Oui, peut être commencer plus tôt le projet pour avoir plus de temps » (annexes, §1.4, GR-3A : Q18)

« Peut être un peu plus de temps, la réalisation d'un tel projet prend énormément de temps (plus qu'on pourrait s'en douter..!) » (ibid., GR-3C, Q18)

« Faire plus tôt l'histoire pour améliorer ce qui ne va pas » (ibid., GR-4A, Q18)

En effet, même d'un point de vue pratique, la gestion de deux tâches-projets au cours d'un seul semestre est devenue non seulement chronophage, mais également fastidieuse.

3.5.2. Besoin de formation et soutien technique

Une autre difficulté constatée était technique (GR-2, 3, 4, 5, 6). Certain.e.s apprenant.e.s (du GR-3 par ex.) savaient manipuler des images numériques en utilisant des outils adéquats (Q5 du questionnaire), et s'en sont servis de manière intuitive. D'autres, non, comme remarque GR-3B dans le questionnaire à la question 18, 'Avez-vous des suggestions susceptibles de nous aider à reproduire un tel projet ? Écrivez librement' :

« Plus de moyen technique peu être, ce que je veux dire par la, c'est qu'il faudrait donner des liens de sites par exemples pour pouvoir aidé les étudiants dans leur montage par exemple ... » (ibid., GR-3B, Q18) (sic.).

Un manque de matériel pour faire l'enregistrement des voix semble avoir causé un autre problème technique. Au lieu de faire part de cette difficulté au cours du projet, nous avons constaté à la fin du projet que la qualité de certains enregistrements (notamment du GR-6) n'était pas bonne. GR-6A en fait bonne note :

« Oui, une seule chose, il faudrait juste que l'enseignant propose des plages horaires en plus de celles des cours pour permettre aux élèves de travailler sur Voicethread dans des salles équipés avec des ordinateurs, des micros-casques etc... Ce serait surement un moyen d'obtenir de meilleurs Voicethread » (ibid., GR-6A : Q18).

3.5.3. Difficultés liées à un manque d'articulation entre le présentiel et le distantiel

Les difficultés de collaboration en groupe semble avoir été causées par un manque d'articulation entre le travail effectué lors des cours en présentiel et le travail à faire à distance.

L'enseignante avait pensé, au début du projet, que le blogue individuel suffirait pour combler l'écart entre le travail en présentiel et en distantiel. Étant donné que les apprenant.e.s se connaissaient depuis au moins six mois, il a été supposé qu'elles.ils auraient partagé leurs numéros de téléphone pour communiquer ultérieurement. Même si certains groupes l'ont fait,

un manque d'articulation entre les cours en présentiel et le travail à effectuer à distance a toutefois été ressenti (GR-2, GR-3, GR-5). De plus, les réponses aux questionnaires ont révélé que le travail collectif ne fût pas un plaisir pour les membres de l'équipe du conte *David's adventure*. À cause d'un manque d'articulation entre le présentiel et le distantiel, un seul membre du GR-2 (GR-2A, Q3) s'est vu récupérer la plupart du travail qui était censé être partagé, fait qu'il ne semble pas avoir apprécié.

De plus, en tant que conceptrice et enseignante de la formation, nous avons également pu faire un constat sur la qualité textuelle des contes multimodaux rendus :

3.5.4. Produits finaux non convenables pour une exploitation réelle en école primaire

Même si nous avons trouvé la variété des contes multimodaux conçus intéressante, il s'est avéré qu'en réalité, les éléments textuels des contes étaient peu exploitables pour un public d'élèves en école primaire visé (cf. annexe §1.5). Les résultats d'un test de lisibilité du mode texte ont montré qu'un seul conte (celui du GR-2) était potentiellement lisible par le public visé. Les autres correspondaient plutôt à un public d'élèves plus grands. L'indice du *standardised text-token ratio* a montré que les textes créés pour élaborer les contes étaient d'une très grande diversité lexicale, ce qui ne convient guère à un public d'écoliers de niveau A1. Les tests du profil lexical ont montré également que plusieurs éléments lexicaux exploités correspondaient davantage aux niveaux B1, B2, C1 et C2 du CECRL. Les résultats de ces divers tests nous ont fait interroger la consigne de l'enseignante qui méritait sans doute d'être modifiée.

4. Synthèse : Retour d'une expérience exploratoire avec l'approche par tâche-projet médiatisée

À la suite d'une expérience exploratoire menée dans le cadre de nos activités professionnelles, un scénario d'apprentissage a été proposé pour répondre aux besoins d'une formation pré-professionnelle. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée de trois approches péda-go-andragogiques, notamment (1) le « *learning by doing* » de Dewey, (2) le « *tâtonnement expérimental* » de Freinet et (3) la « *pédagogique de l'autonomie* » de Freire. La première approche considère l'expérience comme la meilleure façon d'apprendre. L'enseignant.e devrait créer un environnement d'apprentissage qui soit propice à une expérience fructueuse. La deuxième approche est caractérisée par le constat que l'apprenant.e apprend en « tâtonnant ». Elle.il émet des hypothèses et cherche lui.elle-même à les valider et invalider. La troisième approche encourage un.e enseignant.e à réfléchir au développement de sa propre autonomie ainsi que celle de ses apprenant.e.s.

Le scénario d'apprentissage conçu pour cette expérience exploratoire prévoyait deux tâches-projets. Une des tâches-projets était la conception et la narration collectives des contes multimodaux en exploitant une plateforme multimodale, nommée VoiceThread. La grande variété des productions a témoigné de la créativité, le plaisir et la motivation des apprenant.e.s pour travailler de manière autonome. Cette tâche-projet a également été considérée comme avantageuse pour pratiquer la langue anglaise.

Quatre principales limites ont été constatées au terme de l'expérience :

- (1) Un manque de temps pour réaliser convenablement la tâche-projet collective,
- (2) Le besoin de formation et soutien technique,
- (3) Un manque d'articulation entre les cours en présentiel et le travail à faire en distantiel,
- (4) Le produit final était non convenable à une exploitation réelle en école primaire.

Chapitre 5 : La tâche-projet médiatisée « Digi-Tales in English (2013) »

Le cinquième chapitre de cette thèse est consacré entièrement à la tâche-projet inscrit au sein du scénario d'apprentissage prévu au deuxième semestre de l'année universitaire 2012-2013. Pour des raisons d'organisation, il sera divisé en trois parties. La première partie porte sur la description de la tâche-projet « Digi-Tales in English » et le déroulement du scénario d'apprentissage.

Les deux parties suivantes s'appuient sur la théorie de l'activité pour modéliser l'activité du point de vue des groupes restreints et pour identifier les triades d'analyses. Ces deux parties peuvent ainsi être lues comme une pré-analyse qui permet d'identifier les informations utiles pour l'analyse qui interviendra dans la dernière partie de la thèse.

1. La tâche-projet « Digi-Tales in English » à l'étude

1.1. Réflexion sur le scénario : entre liberté et rigueur

Les résultats de l'expérience exploratoire ont montré le besoin de réfléchir à un scénario susceptible non seulement d'intéresser les apprenant.e.s, mais aussi de leur donner des moyens pour produire des supports qui puissent être réellement utilisables à des fins d'enseignement.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur la dichotomie entre 'liberté' et 'autorité' proposée par Freire (2000) (cf. ch. 4 §2.4). Le scénario se devait de permettre certes une liberté d'action où les décisions pouvaient être prises par les groupes d'apprenant.e.s avec un minimum de contrôle d'enseignante. La liberté ne pouvait cependant pas être 'absolue', mais être encadrée par un certain nombre de « règles » (Engeström, 1987) (cf. ch. 2, §3.1.3.) qui auraient permis de cadrer l'activité vers un objectif plus précis.

1.2. Mesures de remédiation du scénario pédagogique prises à partir des limitations constatées dans l'expérience exploratoire

À partir des limitations que nous avons constatées dans l'expérience exploratoire, plusieurs mesures de remédiation ont été prises en concertation avec nos co-directeurs de thèse et la responsable des modules complémentaires de spécialité en LLCER.

Le scénario d'apprentissage a été modifié pour qu'une seule tâche-projet soit proposée aux apprenant.e.s. En fonction des réponses aux questionnaires, nous avons décidé de garder l'idée la conception des contes multimodaux comme tâche-projet principale. Le choix de cette tâche-projet a été facilité lorsque nous nous sommes appuyée sur les quatre dimensions d'une tâche autonomisante de Thomas & Velthouse (1990) (cf. ch. 3 §3.4.). Autrement dit, nous nous sommes demandée :

- si la tâche gardée faisait sens aux apprenant.e.s (*meaningfulness*),
- si elle permettait potentiellement aux apprenant.e.s de se sentir capable de la réaliser (compétence),
- si elle réussissait à faire croire aux apprenant.e.s que le travail à réaliser était susceptible d'apporter du changement quelque part (impact),
- si elle accordait des choix aux apprenant.e.s (choix).

Par la suite, les phases de réalisation de la tâche-projet ont été revues (§1.3. de ce chapitre).

Le besoin d'articulation ressenti entre le présentiel et le distantiel a été comblé en proposant un scénario de communication en ligne (§1.4.). Celui-ci a transformé la formation qui de présentielle est devenue hybride. De plus, la moitié d'une séance a été consacrée à l'utilisation de l'outil de manipulation d'images *Gimp* afin de répondre aux besoins techniques évoqués dans les réponses aux questionnaires.

Quatre moyens spécifiques ont été fournis aux apprenant.e.s dans le but de soutenir et développer l'autonomie sociale des étudiant.e.s :

(1) Afin de favoriser la cohésion du groupe restreint (White & Lippitt, 1960 ; Newcomb, Turner, Converse, & Touzard, 1970), chaque groupe a été considéré comme une entité spécifique. Comme cela est conseillé dans les travaux de Lamy (2001), le travail réflexif et synthétique sur le blogue devait être réalisé par le groupe restreint ou pour le groupe restreint et non seulement à titre individuel ;

(2) De 'petits' espaces de communication et de collaboration par groupe restreint ont été prévus dans le scénario de communication en ligne, fonctionnalités disponible sur le site de réseautage social et éducatif en ligne *Edmodo* ;

(3) Une dimension située de la formation a également été prévue (cf. Lave et al, 1991 ; Develotte et al, 2005). Quelques professeur.e.s d'écoles primaires ont en effet été invités à tester réellement les supports conçus et à apporter leur feedback sur les supports conçus par les apprenant.e.s- concepteur.ice.s ;

(4) Une synthèse réflexive rédigée collectivement par chacun des groupes restreints devait être soumise pour l'évaluation au terme de la tâche-projet.

Hormis ces quatre modifications spécifiques, une autre modification a eu lieu au niveau de la consigne. Nous avons insisté que les modalités exploitées (images, sons, graphismes, etc.) soient exclusivement libres de droits. De plus, nous avons modifié la consigne de telle sorte que les étudiant.e.s ne se lancent pas dans la rédaction de longs scripts pour les contes. Afin de fournir une valeur de référence, nous avons conseillé que les groupes n'utilisent que cinq mots par diapositive. Le chiffre 'cinq' n'a été fourni qu'au titre indicatif afin de guider les groupes à créer des produits convenables pour une exploitation pédagogique réelle en école primaire et éviter la rédaction des phrases longues et complexes.

Enfin, contrairement aux conditions matérielles à notre disposition lors de la situation d'apprentissage en 2012, nous n'avons pas réussi, à cause des exigences administratives, à avoir accès à une salle multimédia avec la promotion de 2013. Nous avons ainsi eu recours à l'approche appelée '*Bring your own device*' (BYOD) (Miller, Voas et Hurlburt, 2012). La tendance pédagogique de BYOD s'appuie sur la prémisse que les apprenant.e.s possèdent aujourd'hui des appareils technologiques ou *devices* (téléphone portable, tablette numérique, ordinateur portable, etc.) qui leur permettent de rester « connectés » en permanence. Il s'est, en effet, avéré que la plupart de nos apprenant.e.s possédaient des supports technologiques (des ordinateurs portables ou des tablettes numériques) qu'elles.ils pouvaient apporter aux cours. De cette façon, chaque groupe restreint a pu avoir au moins un appareil à sa disposition qu'il partageait avec les membres de son équipe.

1.3. Le déroulement des phases de la tâche-projet médiatisée

La tâche-projet du semestre est composée de quatre phases principales, réparties en douze séances de deux heures chacune (voir tableau 15 pour le planning complet). Afin de les élaborer, nous nous sommes inspirée du processus (cf. figure 13) proposé par B. Porter (2004 : 111) dans son ouvrage « *DigiTales: The Art of Telling Digital Stories* », qui porte sur l'art de la narration des contes multimodaux. Selon l'auteure, il y a quatre grandes phases, une (1) phase de pré-production, (2) une phase de production, (3) une phase de post-production, (4) une phase de distribution. Nous avons adapté ces processus à nos besoins, et expliquons chacune des phases après la figure 20.

Une proposition du planning en phases a été soumise à nos directeurs de thèse au commencement de la tâche-projet et qui nous ont aidé à le modifier. Il convient de préciser que la langue véhiculaire tout au long du semestre est la langue cible, l'anglais.

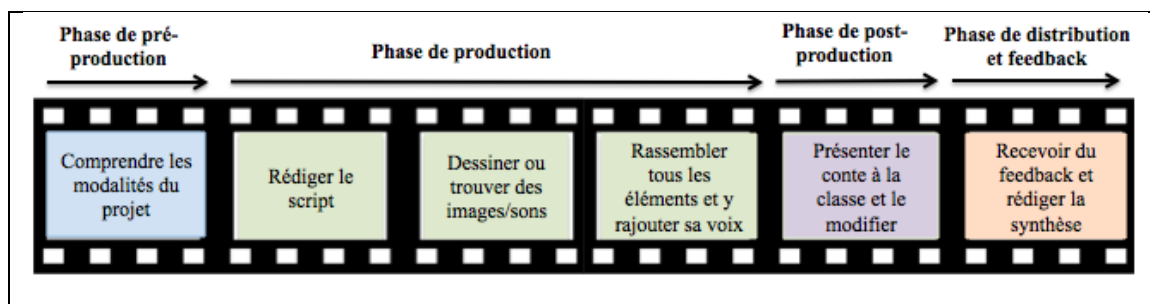


Figure 20 : Adaptation de la figure proposée par Porter (2004 : 111)

1.3.1. Phase de pré-production

Les deux premiers cours du semestre sont consacrés à la première phase de la tâche-projet médiatisée proposée aux apprenant.e.s. Lors de cette phase, la tâche-projet ainsi que les modalités d'évaluation¹¹⁸ sont présentées aux apprenant.e.s (cf. Annexes §5.). L'enseignante insiste pour qu'il y ait une implication importante de la part des apprenant.e.s en raison de l'aspect situé de la formation.

Les groupes restreints de trois et de quatre apprenant.e.s ont ensuite été créés. Comme il s'agit d'un travail à distance, les apprenant.e.s ont été invité.e.s à créer un blogue par groupe restreint et à s'inscrire au réseau social éducatif Edmodo avec le code-classe fourni dans la consigne (voir aussi §1.4.2. de ce chapitre).

Cette première phase est également consacrée à la recherche des professeur.e.s des écoles en France qui accepteraient de collaborer. Afin de sceller leur engagement, il est demandé à chaque professeur.e qui accepte de remplir rapidement un « bon de commande enseignant » (tableau 13). Une fois rempli, ce document est susceptible de permettre aux apprenant.e.s d'avoir un aperçu des acquis du public d'élèves ciblés.

BON DE COMMANDE ENSEIGNANT				
Nom de l'école :				
Nom de l'enseignant :				
Classe :			Nombre d'élèves :	
<u>LORS DES SEANCES PRECEDENTES</u>				
Ceci est pour nous donner une idée <u>globale</u> des sujets traités déjà en classe (rajoutez autant de cases que vous voulez).				
Objectif séance	Formulation associée	Vocabulaire acquis	Compétence(s) travaillée(s)	Supports et ressources utilisés

¹¹⁸ Nous avons choisi de ne pas présenter les modalités d'évaluation dans ce chapitre parce que ce n'est pas le résultat épistémologique voulu à la fin de la tâche-projet. Elles peuvent cependant être retrouvées dans le document des annexes §5.

Ex : Lexique des animaux	« Have you got a cat ? Yes I do, No I don't And you ? »	Farm animals Wild animals	Compréhension écrite, Production orale	Flash cards, album, site Internet, chansons...
...

Tableau 13 : Bon de commande enseignant

1.3.2. Phase de production

La deuxième phase de la tâche-projet est la plus longue des quatre. Elle comprend cinq cours en présentiel. Trois sous-tâches sont prévues : la rédaction du script du conte, la production des autres supports à exploiter dans l'élaboration du conte multimodal et la compilation des divers supports (y compris la voix) sur VT.

Dans cette phase, on demande aux apprenant.e.s de réfléchir et de prendre des décisions sur chacun des aspects du support principal à créer. Il faut choisir un thème principal, décrire les personnages, choisir le type de récit (s'il doit être raconté à la première du singulier par exemple). Pour ce travail de réflexion collective, les apprenant.e.s sont invité.e.s à utiliser des cartes heuristiques (*SimpleMind* pour Mac et *FreeMind* pour les autres systèmes d'exploitation) présentées au début de la troisième séance. Un premier script est ainsi rédigé par chacun des groupes restreints.

À la réception du document « bon de commande enseignant », les groupes restreints ont été invités à modifier le script du conte en tenant compte du niveau en langue des élèves ciblés. Ils ont cherché ensuite à illustrer le script en le complétant avec des images et des graphismes de leur choix. Ils avaient la possibilité ainsi de choisir s'ils souhaitent dessiner les images, de se photographier et/ou de choisir d'autres images libres de droits.

Une séance est entièrement consacrée aux 'ateliers' techniques. Plusieurs applications sont présentées (*VoiceThread*, *Audacity*, *Wordle* et *Gimp*), et les apprenant.e.s sont invité.e.s à explorer les fonctionnalités en même temps que les présentations. Même si nous avons été tentée de penser que certain.e.s apprenant.e.s savaient manipuler les outils d'images (comme *Adobe photoshop* ou *photofiltre*), notre expérience exploratoire avait montré le contraire. En effet, il y avait une divergence importante entre les apprenant.e.s qui maîtrisaient l'utilisation technologique et ceux qui ne connaissent même pas l'existence de certains outils. À cet effet, une spécialiste travaillant au Pôle Usages dans la direction des Systèmes d'Information à l'UGA, a été invitée pour présenter l'outil *Gimp* pendant la séance-atelier. En partant, elle nous a envoyé un tutoriel sous format .pdf qui a été téléversé sur Edmodo.

Enfin, une fois que les différents modes (images et/ou sons) ont été conçus ou retravaillés par les groupes restreints, ils ont été rassemblés sur VT et le lien vers le VT partagé sur Edmodo.

1.3.3. Phase de post-production

Même si la phase de post-production ne se déroule que pendant une séance en présentiel, elle est d'une importance capitale. Durant cette phase, les groupes restreints présentent leurs contes multimodaux au grand groupe ainsi qu'à l'enseignante du cours. À la fin de chaque présentation, les groupes restreints expliquent à l'oral comment ils pensent conceptualiser la fiche pédagogique ainsi que les types d'activités qu'ils souhaitent proposer. Chaque présentation est suivie d'une période de feedback fourni à l'oral.

En fonction du feedback de la part de l'enseignante et du grand groupe, les groupes restreints modifient leurs contes. Ils ont une semaine à leur disposition avant que les contes multimodaux ne soient envoyés aux professeur.e.s des écoles participantes. Les contes conçus doivent être accompagnés d'un « kit pédagogique » destiné à une exploitation pédagogique par les professeur.e.s. Chaque kit (ou dossier) doit être composé d'une fiche d'exercices de compréhension et production orale basée sur le conte conçu et une fiche pédagogique expliquant le déroulement de la séance.

1.3.4. Phase de réflexion et de feedback

La quatrième et dernière phase se déroule sur quatre séances. La première séance a lieu au terme de la conception des supports multimodaux, mais avant l'envoi aux écoles primaires participantes. Lors de cette séance, l'enseignante de la formation et les apprenant.e.s préparent ensemble un questionnaire de satisfaction destiné aux professeur.e.s des écoles ciblées (cf. grille questionnaire dans Annexes §4.1.). Les supports multimodaux ainsi que le questionnaire sont ensuite envoyés aux professeur.e.s des écoles participantes.

Dans la deuxième séance, chaque groupe restreint revisite en détail le conte créé par un autre groupe. En s'appuyant sur le contenu des documents fournis par l'enseignante pendant la séance, chaque groupe apporte un feedback constructif et des pistes d'amélioration. Ce retour est fourni à l'écrit et publié sur le blogue collectif du groupe de rédaction.

Dans la troisième séance, la grille des compétences du CECRL de niveau A1 est passée en revue¹¹⁹, ainsi que des concepts appris lors du premier semestre. Cette séance est

¹¹⁹ La grille des compétences du CECRL a été présentée lors du premier semestre de la formation.

consacrée à une réflexion théorique autour des concepts appris, et à une remise en question de leur application dans la construction des contes multimodaux.

La dernière séance est consacrée à la réception du retour fourni par les professeur.e.s des écoles participantes. Le feedback est ouvert à l'interprétation et sert d'outil cognitif pour la rédaction de l'essai réflexif en groupe. En s'appuyant sur le contenu des séances précédentes, ainsi qu'au feedback réceptionné lors des trois dernières séances, les groupes restreints commencent à rédiger leur essai réflexif en groupes (cf. consigne dans le tableau 14). Cet essai est enfin soumis sur Edmodo.

REFLECTIVE ESSAY

You are to write a 2-page reflective essay¹ (deadline May 5, 2013) in your group and submit the essay under the section "ASSIGNMENT" → "REFLEXIVE ESSAY" on Edmodo.

What I expect from your essay:

==> You should look at your story AND the pedagogic kit you provided from three angles:

- Story – language, technology, pedagogy
- Activities – language, technology, pedagogy

==> How would you have made the story and your pedagogic kit better in these three ways; how could you make them different and better?

==> Choose any one aspect of the story-making process you liked (the making of the story) and explain why you liked it, what you learnt through it; or on the contrary, something you didn't like and why

What you can use to enrich your essay:

==> Ideas from (Edmodo folders) '7 elements of digital storytelling'; '11 laws of great storytelling'; Digital storytelling

==> Ideas from the feedback provided by class students

==> Ideas from the feedback provided by your teacher

State explicitly why you are saying what you are. For ex: You could write "XYZ group suggested on their blog that we use more effective intonation for our story and we agree..." or "Our teacher thought that".

If you use ideas from the web, provide a webography (bibliography of websites) at the end of your essay. Try to be as objective as possible.

¹ Font: Times New Roman 12 – Line spacing (*interligne*) 1.5 – Word limit: 500 words

Tableau 14 : Consigne écrite concernant l'essai réflexif

Séance	Phase	Objectifs (de l'enseignante) des séances en présentiel	Sous-tâches prévues pendant les cours en présentiel (réalisées par les apprenant.e.s)	Sous-tâches prévues à distance (hormis interaction et réflexion spontanées via blogue et Edmodo)
1 (21/01/2013)	I] Phase de pré-production	– Les objectifs du module – La tâche- projet du semestre	Signer les fiches d'autorisation d'utilisation des données	
2 (28/01/2013)		– L'histoire de la technologie dans l'éducation – Autour de <i>digital storytelling</i>	– CO (vidéos YouTube) – Analyse sémantique (simple) des types de contes multimodaux déjà existants en ligne	– Créer un blog collectif par groupe – S'inscrire à Edmodo
3 (04/02/2013)	II] Phase de production	– Les avantages de la (bonne) narration des histoires – Les éléments d'une histoire pour enfants	– Réfléchir (en groupe restreint) sur le contenu à rédiger sur le blogue du groupe – Choisir (décrire) les personnages, thème, type de récit (narrative) pour son conte – Utiliser des cartes heuristiques lors des remue-méninges (<i>FreeMind</i>)	
4 (11/02/2013)			– Finaliser la rédaction de l'histoire – Réfléchir sur la fiche pédagogique et les activités	
RECEPTION ET DISTRIBUTION DES FICHES SUR LES ACQUIS DES ELEVES				
5 (18/02/2013)		Distribution des fiches sur les acquis des élèves Séance-ateliers : connaître et manipuler des outils technologiques	– <i>VoiceThread</i> (comprendre ses fonctionnalités, avantages et limites) – <i>Gimp</i> (manipuler les images) – <i>Audacity</i> (travailler sa prononciation pour la narration) – <i>Wordle</i> (créer un nuage de mots)	
6 (04/03/2013) 7 (11/03/2013)		Choisir les supports à utiliser	– Réfléchir sur les aspects visuels, sonores et langagiers en fonction des fiches reçues – Déterminer les supports à utiliser pour concevoir l'histoire – Elaborer les activités (fiches pédagogiques)	– Enregistrer la narration des contes sur VoiceThread – Terminer le conte et partager le lien sur Edmodo
Vacances scolaires (01/03/2013 -7/03/2013)				
8 (18/03/2013)	III] Phase de post-production	Présentation au grand groupe de classe	– Présenter son conte au grand groupe et à l'enseignante – Donner et recevoir du feedback	– Modifier le conte en fonction du feedback réceptionné – Préparer le kit pédagogique

				destiné aux professeurs des écoles ciblés et les soumettre sur Edmodo
9 (25/03/2013)	IV] Phase de distribution et de feedback		– Préparer un questionnaire de satisfaction destiné aux professeurs des écoles ciblées	
CONTES ENVOYES AUX ECOLES – TESTES – RETOUR DU FEEDBACK PAR PROFESSEUR.E				
10 (08/04/2013)		– Revue des acquis au cours du semestre, partage du feedback	– Lire les textes sur digital storytelling et revisiter le conte d'un autre groupe pour proposer des pistes d'amélioration	
11 (15/04/2013)			– Comparer la théorie apprise en S1 avec sa mise en pratique en S2	
Vacances scolaires (20/04/2013 – 27/04/2013)				
12 (29/04/2013)		– Rédaction des productions réflexives à soumettre	– Recevoir le feedback de l'enseignant-e ciblé-e et rédiger son essai réflexif	Finaliser l'essai réflexif en groupe restreint et le soumettre sur Edmodo

Tableau 15 : Les phases principales du projet et le planning des douze séances du semestre

1.4. Le scénario de communication en ligne

Le scénario de communication prévu pour élaborer le scénario d'apprentissage hybride se compose d'un volet en présentiel et d'un volet en distantiel. Nous présentons en l'occurrence uniquement le volet en distantiel, qui nous a permis de recueillir des données. Afin de l'élaborer, nous avons fait appel à deux outils du web social (cf. ch.3 §2.4.2.). Le premier a été sollicité pour ses affordances scripturales, et l'autre pour ses affordances communicatives et sa potentialité pour permettre du travail collectif à distance. Afin de décrire l'intégration des deux outils sollicités au sein du scénario d'apprentissage, nous faisons appel aux cinq paramètres d'un scénario de communication préconisé par Mangenot (2008 : 18-20).

1.4.1. Le blogue du groupe restreint

Le premier outil utilisé est le blogue, qui est considéré comme le journal réflexif du groupe restreint. Ainsi chaque groupe restreint a à sa disposition un blogue qu'il est censé alimenter régulièrement. Une telle pratique¹²⁰ n'est pas nouvelle comme nous avons pu le constater dans de nombreuses recherches portant aussi bien sur l'apprentissage formel (Soubrié, 2006 ; Dejean-Thircuir & Soubrié, 2011; Rivens Mompean, 2012) qu'informel (Sockett, 2012).

L'espace choisi pour l'hébergement des blogues des groupes restreints est *Blogger*¹²¹, grâce à sa facilité d'utilisation. En effet, il suffit d'avoir un compte mail pour créer son blogue et commencer à rédiger.

Le blogue du groupe restreint devait être alimenté à une fréquence hebdomadaire (tableau 16) pour tenir compte de l'avancement de la réalisation de la tâche-projet médiatisée. Les paramètres du travail collectif n'ont pas été imposés. Les membres des groupes pouvaient choisir s'ils voulaient rédiger tous ensemble (en synchrone) ou s'ils souhaitaient travailler en coopération, c'est-à-dire, chaque apprenant.e rédige un billet de blogue de son côté en asynchrone.

You will maintain a weekly diary on a blog of your choice with the help of your team-members. In this diary, you will reflect on the process of creating a story for children. You could –

¹²⁰ Voir aussi ch. 3, §2.4.2.

¹²¹ www.blogger.com

Chapitre 5 : La tâche-projet médiatisée « Digi-Tales in English (2013) »

- Read and reflect in groups on an article I’ve uploaded on Edmodo (minimum 3 articles over the semester);
 - Reflect on something new you have learnt during the week;
 - Reflect on an aspect that you liked/ didn’t like working on;
 - Reflect on difficulties you were/are faced with, and how they are/ were overcome (linguistic, technological, pedagogical);
 - List words/ phrases on a regular basis that you have learnt in the class or due to your project, pronunciation of words you have had to look at and re-learn. Think of how you learned these words or improved your pronunciation.
- Feel free to read other students’ diaries-blogs and comment on them.

Tableau 16 : Extrait de la consigne d’enseignante fournie à l’écrit

Pour ce faire, une aide à la réflexion sous la forme d’un tableau simple (tableau 17) a également été fournie pour aider les apprenant.e.s à surmonter les angoisses de la page blanche.

OUR WEEKLY DIARY

Names: _____
Date: _____

	What have you learnt? Specify. Is what you have learnt useful? In what way?	Difficulties you are faced with?	Overcoming difficulties
LANGUAGE (Vocab, grammar, pronunciation...)			
PEDAGOGY (Aspects of teaching)			
TECHNOLOGY			
COLLABORATION	(*)		

(*) Explain here how you are dividing your tasks each week? Who does what? Who helps whom? How much work are you managing to do in class and how much do you do at home?

Tableau 17 : Support fourni pour aider à réfléchir sur le contenu à rédiger sur le blogue du groupe restreint

Quant au paramètre d’encadrement, étant donné que des supports écrits ont été fournis (cf. tableaux 16 et 17) et que les apprenant.e.s rencontraient l’enseignante en présentiel toutes les semaines, très peu de ‘tutorat’ sur le blogue a été fourni. Autrement dit, étant enseignante du cours et chercheuse participante, elle s’abstenait de faire des commentaires sur le blogue

très régulièrement¹²². Quelques commentaires ont été postés au début du semestre pour d'encourager les apprenant.e.s, mais ils sont devenus peu nombreux au fil du temps. De plus, nous craignons que la présence de l'enseignante en ligne empêche les apprenant.e.s de rédiger librement leurs billets.

1.4.2. Le site de réseautage social et éducatif Edmodo

Afin d'apporter une meilleure articulation entre les cours en présentiel et le travail à distance, nous avons besoin d'un espace en ligne où les apprenant.e.s pouvaient interagir et partager du travail en sécurité. Nous avons pensé initialement à utiliser *Facebook*, mais face à la perception négative de ce réseau social que nous avons perçue dans certains billets des blogues l'année précédente, l'idée a été abandonnée. Après quelques recherches en ligne, nous avons choisi le réseau social éducatif (RSE) *Edmodo*¹²³.

Edmodo a été sollicité principalement pour assurer la communication et la gestion de la tâche-projet en dehors du temps consacré aux cours. Rappelons que le choix de ce réseau s'est fait en raison de l'inaptitude de la plateforme utilisée par l'Université Grenoble-Alpes (*Esprit*) à supporter de véritables échanges à distance entre l'enseignant.e et les apprenant.e.s (cf. voir aussi ch. 4 §3.2.).

Edmodo a été fondé à Chicago, en 2008, par Nic Borg, Jeff O'Hara et Crystal Hutter. Les deux premiers fondateurs sont, à l'origine, développeurs en informatique, qui travaillaient dans le secteur scolaire au département des TIC dans l'état de l'Illinois. *Edmodo* est basé aujourd'hui à San Matéo en Californie, et reconnaît en 2018, plus de 88 millions d'utilisateurs dans le monde (Kalyaniwala, 2018). *Edmodo* est « le premier réseau d'apprentissage du CP à la Terminale dans le monde, qui a pour but de connecter tous les apprenant.e.s avec les personnes et les ressources dont ils ont besoin pour déployer tout leur potentiel¹²⁴». Même s'il a été créé sur le web 2.0 et est donc gratuit à utiliser, des demandes d'identifications des utilisateurs réalisées à divers moments dans l'année assurent une utilisation strictement scolaire/académique. À titre d'exemple, un.e enseignant.e doit s'identifier en envoyant son adresse institutionnelle avant même de pouvoir créer un compte. Ces mesures permettent aux

¹²² Ce choix didactique a été au final critiqué par les groupes restreints pendant les entretiens collectifs car ils auraient souhaité avoir plus d'interaction avec l'enseignante sur le blogue.

¹²³ www.edmodo.com/

¹²⁴ <https://www.edmodo.com/about>, consulté le 30 juin 2016

Chapitre 5 : La tâche-projet médiatisée « Digi-Tales in English (2013) »

inscrit.e.s, qu’elles.ils soient inscrits en école primaire ou à l’université, de dialoguer et de partager en toute sécurité avec des personnes inscrites dans un certain groupe.

L’interface d’Edmodo rappelle celle du réseau social Facebook comme nous pouvons le constater dans la figure 20 qui présente une capture d’écran du groupe « didactique 2013 » créé sur le RSE. Le groupe est verrouillé, c’est-à-dire que seules les personnes ayant accès au code généré par l’enseignant.e ou étant invité.e.s par l’enseignant.e peuvent y avoir accès (cf. annexes §5.). En tant qu’enseignant.e, nous avons la possibilité de rédiger des notes, créer des alertes, créer des « devoirs » en précisant une date et heure limite, envoyer des questionnaires ou lancer des sondages. À part cet espace « ouvert », dans lequel toute personne inscrite au cours, peut laisser des messages, il est possible de créer des « petits groupes » si l’on souhaite que les apprenant.e.s coopèrent et collaborent en équipes pour réaliser une tâche. Les petits groupes sont des espaces de travail, de partage et de communication privés réservés aux personnes choisies au préalable par l’enseignant.e. Nous pouvons observer, à gauche de la figure 21, les espaces privés créés au sein du groupe « didactique 2013 » (cf. SG-A, SG-B...). L’enseignant.e est automatiquement inscrite à chacun des petits groupes, ce qui lui permet de surveiller l’activité dans ces espaces, tout en répondant aux questions précises, faire des remarques ou critiques spécifiques à un groupe donné, etc¹²⁵.

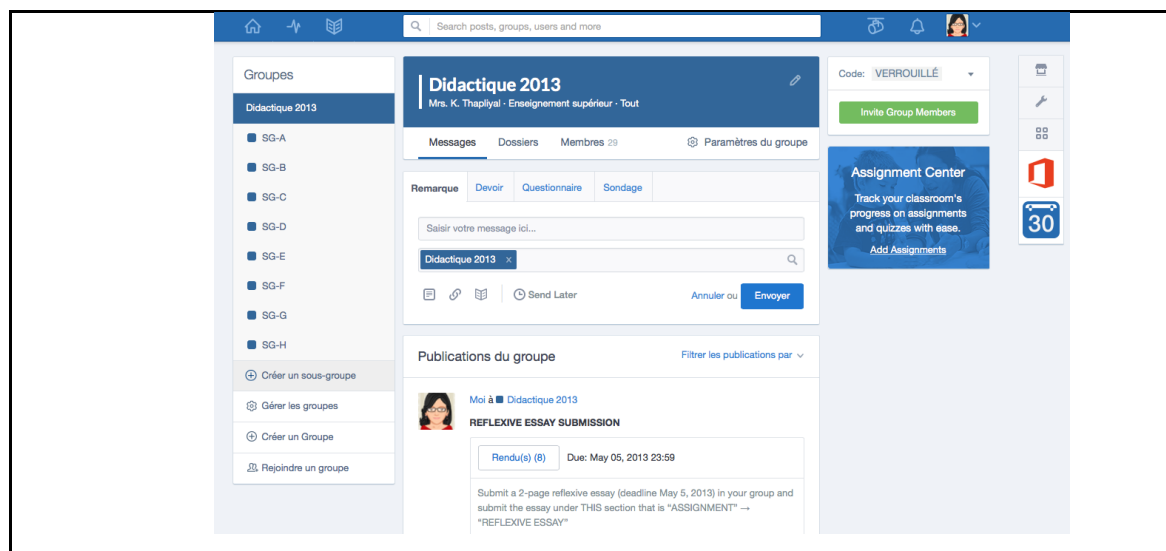


Figure 21 : interface du cours didactique 2013 sur Edmodo

¹²⁵ Pour une analyse techno-sémio-pragmatique plus détaillée d’Edmodo, cf. [Kalyaniwala \(2018\)](#)

Concernant l'exploitation du RSE, aucun paramètre du scénario de communication n'a été *strictement* imposé, même s'il a été conseillé que les apprenant.e.s aient recours à la langue cible pour communiquer. Contrairement à l'espace du blogue où la présence enseignante a été rendue minimale, la présence de l'enseignante dans l'espace du réseau social était plus prononcée. La raison est simple : si le blogue a été proposé comme outil de réflexion où la présence de l'enseignante aurait été perçue comme un frein à l'expression des points de vue personnels, l'absence de l'enseignante de l'espace d'Edmodo aurait été perçue comme un frein à la communication.

1.5. Confrontation de la chercheuse avec la réalité du terrain

Afin de trouver des partenaires qui accepteraient de collaborer sur un projet avec les apprenant.e.s de la première année de licence en formation pré-professionnelle, nous avons décidé de prendre contact avec deux assistantes de langue anglaise nouvellement arrivées en France (de l'Inde) pour une période de neuf mois. Elles ont toutes les deux été affectées au rectorat de Toulouse. L'une d'entre elles dépendait d'une autre professeure, responsable de tous les cours d'anglais de son école. C'était avec cette dernière que nous avons enfin collaboré (Toul-1). L'autre assistante (Toul-2) était elle-même chargée des cours et a accepté de participer au projet.

Par l'intermédiaire d'une connaissance, nous avons parallèlement pris contact avec une inspectrice de l'académie de Grenoble. À la suite d'un entretien où nous avons présenté les contes multimodaux conçus en 2012, l'inspectrice a accepté elle-même de collaborer sur le projet. Elle a posé une condition : ni la chercheuse, ni les apprenant.e.s, auraient droit d'établir un contact direct avec les professeur.e.s. Elle a justifié ce point par son souhait de ne pas surcharger les professeur.e.s des écoles, et a accepté de jouer le rôle de médiatrice entre l'enseignante de l'UE universitaire et les professeur.e.s des écoles grenobloises. Les délais pour d'éventuels échanges de documents ont également été discutés et décidés.

Nous avons décidé que les professeur.e.s devaient renvoyer les fiches appelées 'Bon de commande' basées sur les acquis de leurs élèves avant la troisième semaine des cours. C'est à partir des acquis identifiés par les professeur.e.s que les apprenant.e.s étaient censés concevoir des supports multimodaux. Les bons de commande n'ont été reçus que pendant la quatrième semaine.

Chapitre 5 : La tâche-projet médiatisée « Digi-Tales in English (2013) »

Les contes devaient être prêts avant le dixième cours du module, à savoir, deux semaines avant les vacances scolaires. Il a été prévu que les professeurs allaient exploiter les supports pendant ces deux semaines et renvoyer le questionnaire de satisfaction dûment rempli. Ces échéances ont été respectées.

Lors de nos premiers échanges (via mail et Skype), Toul-1 et Toul-2 ont toutes les deux souhaité passer une commande pour deux contes. Quant aux Grenoblois, quatre professeur.e.s (Gren-1, Gren-2, Gren-3, Gren-4) ont accepté de participer au projet. Nous avons reçu les bons de commande la quatrième semaine. Les apprenant.e.s universitaires avaient reçu ainsi des commandes pour huit contes pour ses huit groupes restreints. Quelques semaines par la suite, lors de la phase 4, nous avons soudainement reçu des fiches ‘bon de commande’ de la part de deux professeur.e.s grenoblois.e.s de plus (Gren-6, Gren-7). Ces bons se sont restés inutilisables.

Au moment de la réception de feedback, nous avons fait trois remarques :

(1) L’assistante d’anglais de Toulouse (Toul-2) n’avait finalement exploité qu’un seul conte ;

(2) Les contes envoyés aux professeur.e.s grenoblois.e.s ont été distribués aléatoirement. Gren-1 par exemple avait exploité celui ciblé par le SG-C, au lieu de celui du SG-B comme cela a été prévu. Le conte du SG-H a été exploité par Gren-6 au lieu de Gren-4, qui a exploité celui du SG-A. Le tableau 18 fournit des détails spécifiques.

Conte du SG –	Professeur.e prévu.e	Classe prévue (Effectif prévu)	Professeur.e utilisateur.rice	Classes participantes (Effectif participant)
A	Toul-1	CM2 (24)	Toul-1	CM2 (24)
			Gren-4	CE2-CM2 (24)
B	Gren-1	CM1 (26)	Feedback non reçu	NI
C	Toul-1	CM1 (18)	Toul-1	CM1 (18)
			Gren-1	CM2 (26)
D	Gren-2	CE2-CM1 (28)	Gren-2	CE2-CM1 (28)
E	Toul-2	CM2 (18)	Toul-2	CM2 (18)
			Gren-5	CM1-CM2 (26)
F	Toul-2	CM1-CM2 (26)	Feedback non reçu	NI
G	Gren-3	CM1-CM2 (27)	Gren-3	CM1-CM2 (27)
H	Gren-4	CM1-CM2 (27)	Gren-6	CM (17)

Tableau 18 : Les classes ciblées et les classes utilisatrices

(3) En somme, six des huit contes multimodaux et ressources accompagnantes ont été réellement utilisés. Ceux du SG-B et SG-F sont restés inexploités, ce qui fut une expérience naturellement décevante pour les membres des groupes restreints concernés. Nous analyserons les types de feedback réceptionné ainsi que les causes et l'effet du refus d'exploitation dans le chapitre 8 de cette thèse.

2. Une première modélisation du point de vue des groupes restreints d'apprenant.e.s

L'unité principale d'analyse pour la présente étude est la tâche-projet médiatisée nommée *Digi-Tales in English* qui s'est déroulée pendant le deuxième semestre de l'année académique 2012-2013. Elle est modélisée dans la figure 22 à partir de la deuxième génération de la théorie de l'activité (Engeström, 1987). Nous précisons qu'il s'agit ici d'une description de l'activité du point de vue des groupes restreints, autrement dit, le résultat attendu est relatif à celui attendu par le groupe restreint, et non celui de la chercheuse. Il convient de noter également que cette modélisation montre ce qui a été prévu dans le scénario d'apprentissage du module. L'activité réalisée et les résultats perçus par les apprenant.e.s seront présentés dans la troisième partie de cette thèse.

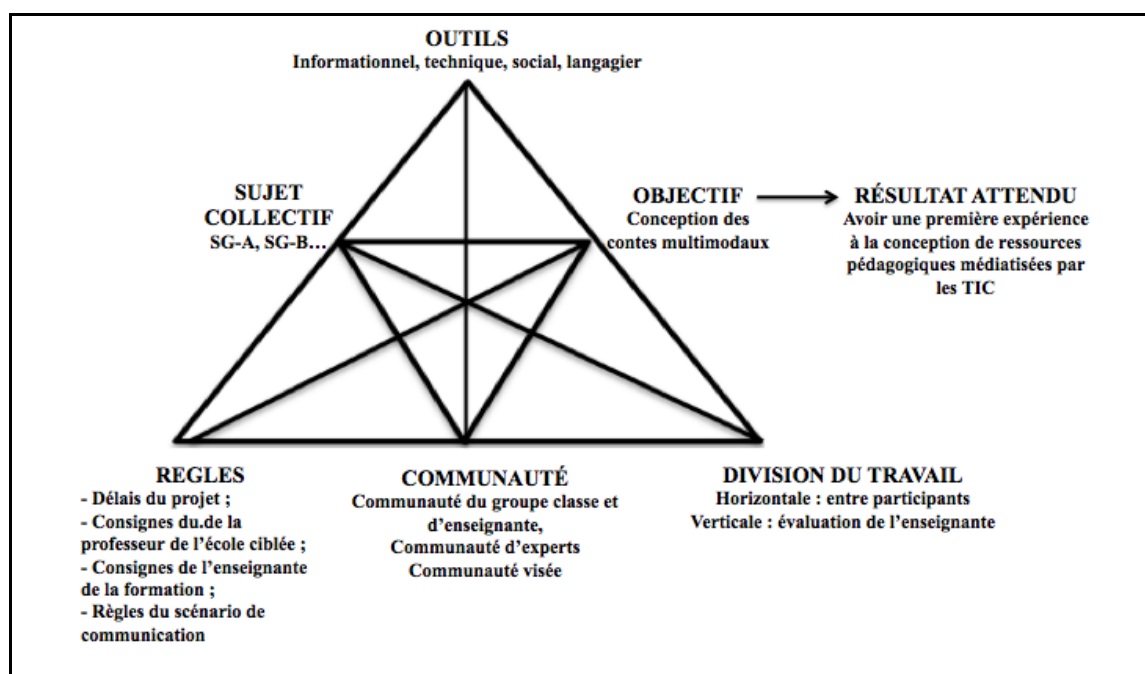


Figure 22 : Une première modélisation pour identifier les systèmes du point de vue des groupes restreints d'apprenant.e.s

2.1. Le sujet collectif et le profil individuel

Vingt-six apprenant.e.s inscrit.e.s en première année de licence en LLCER ont participé à la tâche-projet. Il s'agit de deux hommes (7,1%) et de vingt-six femmes (92,9%), qui sont âgé.e.s entre 18 et 23 ans.

Âge	Total	Pourcentage
18	10	38,4%
19	7	26,9%
20	6	23,07%
21	1	3,8%
22	1	3,8%
23	1	3,8%

Tableau 19 : Profil des apprenant.e.s selon l'âge

Les tests d'évaluation diagnostiques conduits au début de l'année ont révélé que les apprenant.e.s avaient des niveaux de langue différents en fonction des compétences langagières ciblées, à savoir les compréhensions écrite et orale et les productions écrite et orale. Par exemple, l'apprenante C2¹²⁶ avait un niveau B1 en compréhension orale, B2 en compréhension écrite et production orale et un niveau C1 en production écrite. Ainsi, nous ne pouvons pas indiquer avec certitude comment le niveau 'global' en langue anglaise a été calculé, même si nous tenons en compte uniquement ce niveau 'global' dans le tableau 19.

Les informations relatives au genre, à l'âge et au niveau global du CECRL diagnostiqué sont exposées dans le tableau détaillé ci-dessous (tableau 20) qui récapitule le profil de chaque étudiant.e. Le profil linguistique de deux apprenantes du SG-E n'a pas été relevé car elles ont rejoint la promotion au milieu de l'année. Selon le tableau 19, la majorité du grand groupe possède un niveau intermédiaire entre le B1 et le B2. Deux apprenantes possèdent un niveau A2+ au début de l'année tandis qu'une seule autre maîtrise la langue avec un niveau C1 (A1 du SG-A). Enfin, une apprenante inscrite à la promotion est nouvellement arrivée en France dans le cadre du programme Erasmus (apprenante C4).

Groupe restreint	Apprenant.e	Genre	Âge	Niveau CECRL diagnostiqué
SG-A	A1	F	18	C1
	A2	F	19	B2-

¹²⁶ Afin d'éviter la confusion entre le code accordé aux apprenant.e.s individuellement et le niveau du CECRL référencié, nous écrivons le mot « apprenant.e. » avant le code.

Chapitre 5 : La tâche-projet médiatisée « Digi-Tales in English (2013) »

	A3	F	18	B2+
SG-B	B1	F	20	B1
	B2	F	18	A2+
	B3	F	19	A2+
	B4	H	19	B1
SG-C	C1	F	18	B1+
	C2	F	18	B2
	C3	F	18	B2
	C4	F	18	Native
SG-D	D1	F	18	B1
	D2	F	18	B1+
	D3	F	19	B1
SG-E	E1	F	23	B2
	E2	F	20	non relevé
	E3	F	20	non relevé
SG-F	F1	F	18	B2+
	F2	H	20	B2
	F3	F	20	B1+
SG-G	G1	F	21	B1
	G2	F	19	B1+
	G3	F	22	B1+
SG-H	H1	F	19	B2
	H2	F	19	B2
	H3	F	20	B2

Tableau 20 : Profil général des groupes restreints

Conformément à la consigne, huit sous-groupes de trois et de quatre apprenant.e.s ont été créés au début du deuxième semestre. Le choix des co-équipier.ère.s. a été accordé aux groupes, la plupart ayant inscrit.e au premier semestre du module. Donc, la moitié des huit groupes s'était formée en raison des liens d'amitié existant entre les personnes. Les autres sous-groupes étaient des groupes de circonstance créés à l'occasion du projet.

Dans les analyses qui suivent (ch. 7-9), le groupe restreint (SG-A, SG-B, SG-C, SG-D, SG-E, SG-F, SG-G, SG-H) sera compris comme sujet collectif (ou simplement sujet) tandis que les membres du groupe (par ex., A1, A2, A3) seront qualifiés d'apprenant.e.s.

2.2. L'objectif et le résultat collectifs

L'objectif collectif des groupes restreints est relatif à la tâche-projet médiatisée : créer un conte multimodal et des activités¹²⁷ pédagogiques.

¹²⁷ A propos des activités pédagogiques, nous ne les qualifions pas de 'tâches', car l'intérêt de la tâche-projet principale portait davantage sur la conception de la principale ressource, à savoir le conte multimodal, et non pas son intégration dans un cours.

Quant au résultat, celui-ci porte sur le contexte dans lequel s'inscrit cette étude. Il s'agit ainsi d'avoir une première expérience à la conception de supports pédagogiques médiatisés par les TIC dans le cadre d'une formation pré-professionnelle.

2.3. Les règles

En raison de la collaboration prévue entre les étudiant.e.s universitaires d'une part et les enseignant.e.s actuels de langue de l'autre, l'engagement et l'implication des participant.e.s dans la tâche sont au rendez-vous. De plus, comme tout projet de collaboration, celui-ci exige un respect des délais et des consignes de la part du sujet collectif (cf. §1.3. de ce chapitre).

Les consignes de l'enseignante de la formation servent également de 'règles'. Il convient de respecter le contenu exposé dans le bon de commande rempli par la.le professeur.e des écoles participantes. Les groupes ont le choix de proposer du contenu pédagogique qui soit dans une logique de continuité avec le parcours du.de la professeur.e ou ils peuvent proposer du contenu pour renforcer le contenu déjà enseigné.

Enfin il convient de suivre les règles du scénario de communication en ligne (cf. §1.4. de ce chapitre).

2.4. La division du travail

Même si certaines règles ont été prédéterminées au début du projet, les groupes restreints avaient la liberté de gérer leur travail et leurs projets à leurs façons. Ni la répartition du travail, ni les rôles individuels que les participants allaient jouer dans l'activité collective n'ont été déterminés par l'enseignante. Chaque sujet collectif était libre de choisir le rythme, les modes de fonctionnement et les manières pour réaliser son objet collectif. C'est le présent sous-système qui nous intéresse davantage pour répondre à la première question de recherche.

2.5. La communauté

La communauté se décline selon les trois types suivants : la communauté ciblée, la communauté d'experts et la communauté du groupe-classe et d'enseignante.

Le premier type de communauté que nous appelons communauté ciblée se compose des professeur.e.s des écoles participantes (ou PP) à qui les contes sont envoyés, ainsi que des élèves des écoles primaires. Les apprenant.e.s et concepteur.rice.s qui conçoivent des

ressources ne rencontrent jamais la communauté ciblée en personne. Des documents partagés par les professeurs-participants avec l'enseignante du module servent de point de contact pour les étudiant.e.s universitaires.

La deuxième catégorie se compose des personnes considérées comme expertes de leurs domaines, qui sont sollicitées à certains moments du projet pour leurs expertises, comme cela a été le cas lors de l'intervention de la spécialiste de Gimp (cf. §1.3.2 de ce chapitre).

Le troisième type de communauté est la communauté du groupe-classe et d'enseignante. Ayant l'obligation de travailler dans une même salle de classe à fréquence hebdomadaire et réaliser la même tâche-projet, les groupes restreints sont reliés par un engagement mutuel et par un répertoire partagé (Wenger, 1998).

Même si la tâche-projet est autodirigée, la présence de l'enseignante ne peut guère être ignorée. Elle est présente pour donner des lignes directrices tout au long du projet et est à la disposition des apprenant.e.s, pendant les cours en présentiel et à distance via Edmodo. Pour des raisons d'objectivité, nous avons dû faire le choix de ne pas étudier l'accompagnement pédagogique de l'enseignante de manière détaillée dans cette thèse. Cependant, étant donné qu'elle a conçu et participé à la formation tout au long de la tâche-projet, son influence sur les dynamiques des groupes ne peut pas être complètement ignorée non plus.

Parmi les trois types de communautés que nous avons identifiés, c'est la communauté ciblée qui nous intéresse le plus pour les raisons de la présente étude (deuxième question de recherche). Nous expliquerons ce choix dans la prochaine partie du chapitre.

2.6. Les outils médiatiques et médiateur

Afin d'élaborer le scénario d'apprentissage, nous avons fait appel à quatre types d'outils médiatiques (cf. tableau 21) que nous qualifions d'informationnel, technique, social et langagier. Les trois premiers termes sont proposés dans les travaux de Fastrez & De Smedt (2012 : 57).

Pour ces chercheurs en littératie¹²⁸ médiatique, le type d'objet 'informationnel' est relatif à tous les documents et dispositifs médiatique qui sont des « systèmes signifiants, conçus pour représenter des objets qui leur sont extérieurs » (p. 48). Le type d'objet

¹²⁸ Orthographe retenue comme proposée dans les travaux des deux chercheurs.

Chapitre 5 : La tâche-projet médiatisée « Digi-Tales in English (2013) »

‘technique’ permet la création ou la diffusion d’autres objets médiatiques tandis que l’objet ‘social’ met en évidence toute forme de communication qu’elle soit médiatisée ou non.

Les documents du cours fournis au fur et à mesure pendant la formation peuvent être qualifiés d’outils informationnels. Quant aux outils techniques, plusieurs sont proposés comme nous l’avons vu dans la première partie de ce chapitre. Ils sont utiles pour la création des cartes heuristiques (*FreeMind*, *SimpleMind Free*), les nuages de mots (*Wordle*) et la manipulation d’images (*Gimp*).

VoiceThread est considéré comme un outil technique, mais aussi social. En effet, il permet non seulement de diffuser le conte multimodal (qui est un autre objet), mais met en évidence également la lecture et la navigation de l’objet à partir des flèches situées les deux côtés de chaque diapositive. Les autres objets sociaux sont le blogue (collectif), utilisé à des fins réflexives, et le RSE Edmodo, exploité pour faciliter le travail collectif.

Enfin, nous ajoutons un quatrième type d’outil : langagier. Selon nous, la langue anglaise peut être considérée comme l’outil médiateur qui chapeaute les autres en permettant de mobiliser les différents types de compétences, mais aussi de communiquer, de négocier et de discuter.

Informationnel	Technique	Social	Langagier
Documents du cours	- <i>VoiceThread</i> - <i>Gimp</i> - <i>Wordle</i> - <i>FreeMind</i> , <i>SimpleMind Free</i>	- Blogue - Réseau social éducatif <i>Edmodo</i>	Anglais

Tableau 21 : Types d’outils sollicités dans le scénario d’apprentissage

Parmi tous les outils qui ont été identifiés, nous nous intéresserons principalement aux outils social et langagier pour répondre à notre troisième question de recherche.

3. Une deuxième modélisation pour identifier les triades d’analyses

À l’instar de Lewis (1998 : 18), nous pensons qu’en tant que chercheuse, il serait irréaliste de vouloir analyser toutes les relations qui naissent à l’intersection des nœuds conçus dans un système d’activité. Afin de réduire la complexité de l’activité due à une multitude de paramètres interdépendants et parfois indissociables, il est judicieux de choisir des triades à analyser. La question suivante se pose alors : comment identifier les triades, notamment pour analyser l’activité de la réalisation d’une tâche-projet médiatisée ?

Chapitre 5 : La tâche-projet médiatisée « Digi-Tales in English (2013) »

Pour répondre à cette question, nous nous sommes intéressée au déroulement des phases de la tâche-projet (cf. §1.3. de ce chapitre) et avons procédé à une « lecture flottante » (Bardin, 2007 : 126). Pour l’auteure, il s’agit de la « première activité [qui] consiste à se mettre en contact avec les documents d’analyse, à faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations » (op. cit.). Nous y reviendrons dans le prochain chapitre de cette thèse. Cette lecture flottante nous a permis de modéliser l’activité principale du point de vue des apprenant.e.s (§2 de ce chapitre) en fonction des différentes phases de la tâche-projet. Cette deuxième modélisation est inspirée des travaux de Blin & Appel (2011 : 479) qui modélisent l’activité observée aux trois niveaux micro-méso-macro.

Notre modélisation (voir figure 23) est utile pour faire ressortir les triades les plus sollicitées lors des actions des groupes restreints. Il convient de noter que même si l’identification des triades a été effectuée en fonction des phases de la tâche-projet, les relations dynamiques entre les pôles identifiés ne seront pas étudiées en fonction des phases identifiées. Une identification des triades permet d’affiner nos questions de recherche pour qu’elles soient plus adaptées au contexte d’étude.

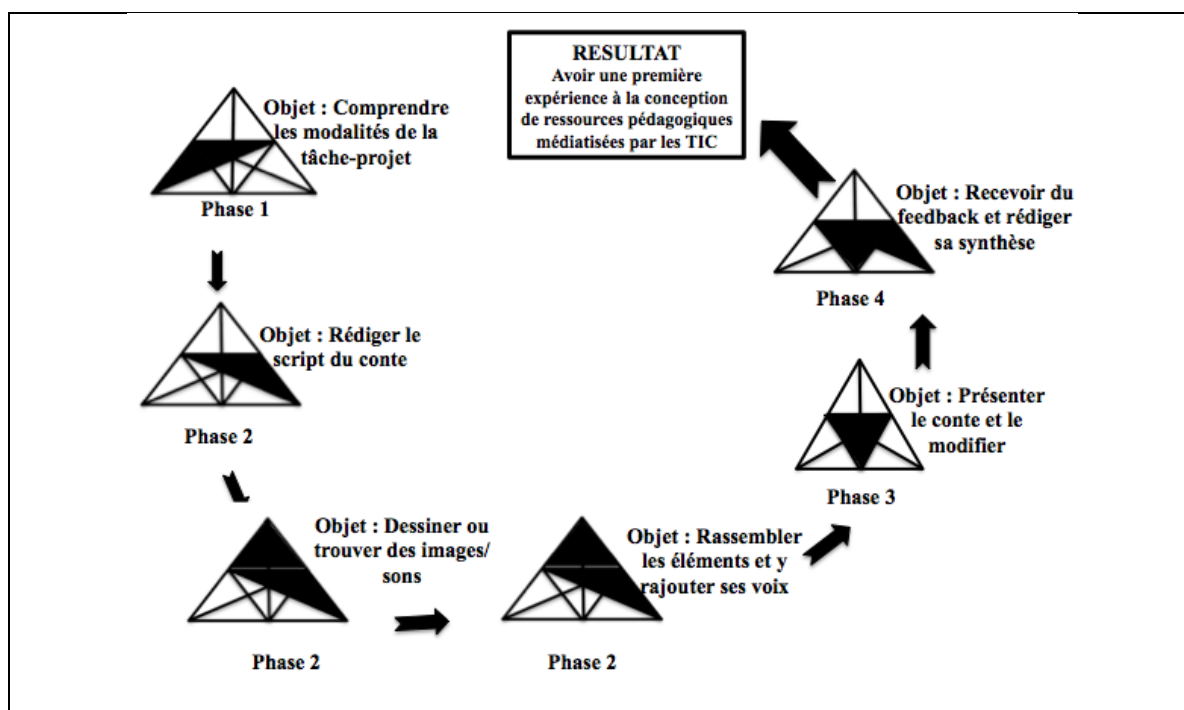


Figure 23 : Une deuxième modélisation pour identifier des triades utiles pour analyser l’activité systémique

Selon la deuxième modélisation, les triades les plus mobilisées du point de vue des apprenant.e.s sont les relations entre les pôles sujets-division du travail-objectif, sujet-communauté-objectif et sujet-outils-objectif. Nous ne prenons pas en compte la dynamique entre les pôles sujet-règles-objectif parce que ces pôles ne sont sollicités qu'une seule fois au début de la tâche-projet pour comprendre les modalités du projet. Les « règles » ou les consignes ont déjà été précisées dans ce chapitre (§1.3., §1.4 et §2.3) et nous n'y reviendrons pas.

Nous allons à présent présenter les questions soulevées par ces triades en fonction des axes identifiés dans le cadre théorique. Ces questions guideront la réflexion générale de notre travail. L'étude de la relation dynamique entre les pôles des sous-systèmes ne peut se faire sans prendre en compte l'objectif de la chercheuse. C'est pourquoi les triades présentées ci-dessous sont mises en relation avec l'objectif de la présente recherche.

3.1. Triade sujet – division du travail – objectif

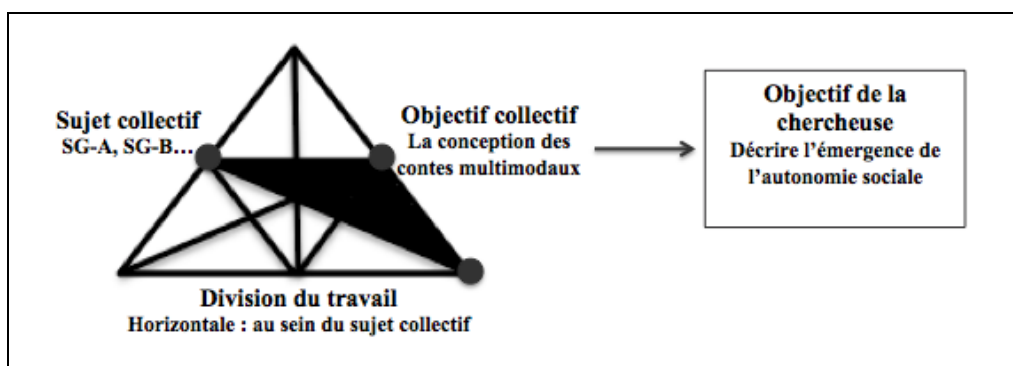


Figure 24 : Identification de la première triade d'analyse

La première triade sujet-division du travail-objectif (figure 24) nous invite à prendre en compte les dynamiques collectives au sein du groupe restreint afin d'en apprendre davantage sur la dimension sociale de l'autonomie mobilisée par les groupes restreints.

Pour ce faire, nous nous appuyerons sur les travaux de recherche menés autour de trois sujets d'étude :

- La dynamique des groupes (Newcomb et al, 1970 ; McGrath, 1984 ; Anzieu et al, 1990 ; Forsyth, 2010),
- CSCL et la didactique (des langues) (Dillenbourg et al, 1996 ; Henri et al, 1998 ; Lehtinen et al, 1999 ; Mangenot et al, 2006 ; Zourou, 2006)

- La dimension sociale de l'autonomie : agentivité collective (Wertsch, 1998 ; Toohey et al, 2003 ; Swain, 2006 ; Jézégou, 2014 ; Nassau, 2016) et interdépendance (Benson, 2013 ; Menezes, 2013 ; Nassau, 2016).

En nous appuyant sur notre cadre théorique et la deuxième modélisation proposée, nous posons notre première question de recherche :

Quel est le fonctionnement des groupes restreints d'apprenant.e.s qui réalisent une tâche-projet médiatisée dans une formation autodirigée et pré-professionnelle ?

3.2. Triade sujet – communauté – objectif

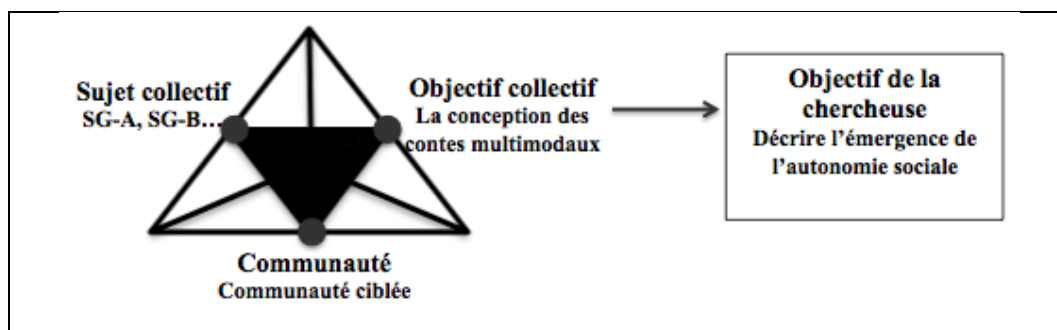


Figure 25 : Identification de la deuxième triade d'analyse

La deuxième triade sujet-communauté-objectif (figure 25) prend en compte la dimension sociale en dehors du groupe restreint avec la communauté qui l'entoure, lors de la réalisation de la tâche-projet. Pour cette deuxième question, nous nous sommes limitée à l'étude de l'apport de la communauté de type *ciblée* au lieu d'étudier les apports des trois types de communautés. Une étude sur les apports de la communauté d'experts et du groupe-classe risque, dans le présent cas, d'être guidée davantage par la subjectivité, étant donné l'implication de la chercheuse sur le terrain. Ce choix a ainsi été dicté par notre souhait de trouver une meilleure objectivité dans l'analyse du corpus recueilli et traité.

La deuxième question de recherche liée à cette triade est relative à l'apport de la communauté ciblée à la tâche-projet :

Quelle est la contribution de la communauté ciblée à l'émergence de l'autonomie sociale chez les groupes restreints d'apprenant.e.s qui réalisent une tâche-projet médiatisée dans une formation située ?

Pour répondre à cette deuxième question, nous nous appuyons sur les travaux de recherche menés autour des sujets d'études suivantes :

- Comparaison entre l'activité prescrite et réalisée (Wang, 1996 ; Donato, 2000 ; Guichon, 2012) ;
- Apports de l'apprentissage situé et la participation légitime périphérique (Lave & Wenger, 1991 ; Lave, 1996 ; Wenger, 1998) ;
- Caractéristiques des contes multimodaux conçus (Dogan & Robin, 2008 ; Normann, 2011 ; Brigido-Corachán & Gregori-Signes, 2014 ; Lee, 2014) ;
- La dimension sociale de l'autonomie : agentivité collective (Wertsch, 1998 ; Toohey et al, 2003 ; Swain, 2006 ; Jézégou, 2014 ; Nassau, 2016) et interdépendance (Benson, 2013 ; Menezes, 2013 ; Nassau, 2016).

3.3. Triade sujet – outils – objectif

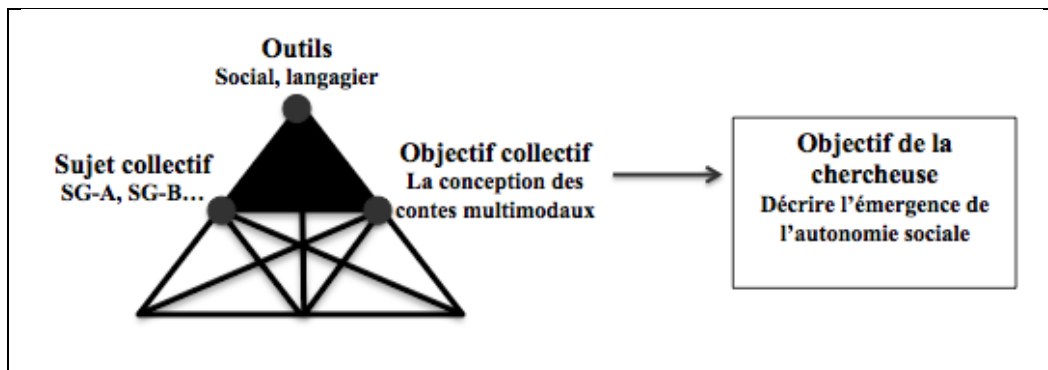


Figure 26 : Identification de la troisième triade d'analyse

La troisième triade sujet-outils-objectif (figure 26) est la triade de base de la théorie de l'activité, représentée dans la première génération de la théorie de l'activité (cf. ch.2 §3.1.1.). Afin d'éviter une approche technocentrée et de rester fidèle à l'objectif de la chercheuse, nous avons fait le choix de prendre en compte uniquement les outils sociaux et langagier prévu dans le scénario pédagogique. Les relations entre ces pôles nous invitent à nous poser la troisième question de recherche :

Quels outils sociaux sont privilégiés par les groupes restreints et quelles traces de l'autonomie sociale pouvons-nous observer dans les espaces sociaux en ligne exploités par les groupes restreints d'apprenant.e.s ?

Chapitre 5 : La tâche-projet médiatisée « Digi-Tales in English (2013) »

Afin de répondre à la troisième question de recherche, nous ferons appel aux apports théoriques suivantes :

- La dimension sociale de l'autonomie : agentivité collective (Wertsch, 1998 ; Toohey et al, 2003 ; Swain, 2006 ; Jézégou, 2014 ; Nassau, 2016) et interdépendance (Benson, 2013 ; Menezes, 2013 ; Nassau, 2016) ;

- La CMC et didactique (des langues) (Henri et al, 2002 ; Lamy et al, 2007 ; Ollivier et al, 2011)

- Perspective sémiotique de la multimodalité (Kress, 2009).

4. Synthèse : La tâche-projet « Digi-Tales in English »

Les limites perçues de l'expérience exploratoire en 2012 et les mesures de remédiation prises en 2013 sont présentées dans le tableau récapitulatif ci-dessous.

Limitations perçues (2012)	Mesures de remédiation prises (2013)
Manque de temps pour réaliser convenablement la tâche-projet collective	→ Une seule tâche-projet proposée
Besoin de formation et soutien technique	→ Une formation à l'utilisation de l'outil de manipulation d'images Gimp prévue → Approche BYOD proposée
Manque d'articulation entre les cours en présentiel et le travail à faire en distanciel	→ Introduction du réseau social éducatif (Edmodo) au scénario
Produit final non convenable à une exploitation réelle en école primaire	→ Modification de la consigne → Aspect situé intégré à la tâche-projet

Tableau 21 : Synthèse des limitations perçues (2012) et des mesures de remédiation prises (2013)

La seule tâche-projet gardée en 2013 est celle de la conception des contes multimodaux comme supports pédagogiques et les kits pédagogiques qui les accompagnent. Quatre phases sont définies par le scénario pédagogique dans l'élaboration des contes : phase de pré-production (comprendre les modalités du projet), phase de production (rédiger le script narratif, dessiner ou trouver des images et des sons, rassembler tous les éléments et y rajouter sa voix); phase de post-production (présenter le conte à la classe et le modifier) et phase de distribution et de feedback (recevoir du feedback et rédiger sa synthèse réflexive).

À la fin de la conception collective des huit contes multimodaux, ils ont été envoyés dans sept écoles françaises pour être testés. Au final, même s'ils ont été réellement testés dans huit classes de l'école primaire, deux contes multimodaux n'ont pas du tout été exploités.

La modélisation de l'activité a permis d'identifier trois triades d'analyse ainsi que les questions de recherche qui correspondent :

Triade d'analyse 1 : sujet – division du travail – objectif

Triade d'analyse 2 : sujet – communauté – objectif

Triade d'analyse 3 : sujet – outils – objectif

Chapitre 6 : Présentation de la démarche méthodologique

Dans le sixième chapitre de cette thèse, nous présentons la démarche méthodologique qui a été utilisée. Nous présentons le type de recherche auquel nous avons fait appel (§1.), les différents types de données auxquels nous avons fait appel et expliquons leurs traitements (§2.), les différentes méthodes d'analyses (§3.). Nous terminons ce chapitre en expliquant la démarche éthique qui a été suivie (§4).

1. Type de recherche

Dans leur introduction sur la discipline et pratique de la recherche qualitative, Denzin et Lincoln (2005) définissent ce type de recherche comme :

« a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretative, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them¹²⁹ » (Denzin et al, 2005 : 3).

Nous nous sommes appuyée sur trois éléments de cette définition qui méritent d'être soulignés. Premièrement, la pratique de la recherche qualitative est censée être transformatrice. Nous retrouvons cette même volonté dans la théorie de l'activité à laquelle nous faisons appel au cours de cette thèse. Par 'transformatrice', nous faisons référence aussi à l'objectif praxéologique de cette thèse (cf. introduction de cette thèse). Celui-ci consiste à la volonté d'apporter des changements à la pratique enseignante.

Deuxièmement, le monde devient une série de représentations que la.le chercheur.euse interprète à partir des données différentes qu'elle.il recueille. Pour la.le chercheur.euse, la réalité objective ne peut pas être captée, mais nous pouvons apprendre certaines choses à partir de la représentation de la réalité. À ce sujet, nous apprécions également la métaphore utilisée par Denzin et al (2005 : 4) pour qualifier un.e chercheur.euse qui fait de la recherche

¹²⁹ Notre traduction : « une activité située qui localise l'observateur dans le monde. Il s'agit d'un ensemble de pratiques interprétatives et matérielles qui rendent le monde visible. Ces pratiques transforment le monde. Elles transforment le monde en une série de représentations, y compris des notes de terrain, des interviews, des conversations, des photographies, des enregistrements et des mémos. A ce niveau, la recherche qualitative implique une approche interprétative et naturaliste du monde. Cela signifie que les chercheurs qualitatifs étudient les choses dans leur cadre naturel, en essayant de comprendre ou d'interpréter les phénomènes en fonction des significations que les gens leur apportent » (Denzin et al, 2005 : 3).

qualitative comme un.e « bricoleur (.euse) ». Autrement dit, le travail d'un.e chercheur.euse qui fait de la recherche qualitative consiste à recueillir un maximum de données et d'essayer ensuite de « bricoler » pour les interpréter et faire du sens.

Ce dernier point nous amène au troisième élément important : la.le chercheur.euse interprète les phénomènes qui se situent dans un contexte qui lui est naturel. Le terme 'naturel' peut être interprété de différentes façons. Pour nous, le contexte est lié au terrain de la formation pré-professionnelle à l'enseignement de l'anglais (cf. ch. 1), et nous observons, étudions et analysons les phénomènes liés à ce contexte spécifique.

Il convient de noter qu'il ne s'agit pas d'apporter des observations ou d'analyser le contexte dans sa globalité. Il s'agit, au contraire, d'étudier un cas spécifique qui permet de décrire et d'analyser les processus qui participent à la dimension sociale de l'autonomie où une tâche-projet a été proposée aux groupes restreints d'apprenant.e.s. C'est ainsi que nous qualifions la présente recherche d'une étude de cas située dans une approche écologique (§1.2.) et dans laquelle nous participons en tant que chercheuse impliquée (§1.3). La posture épistémologique est donc en grande partie, herméneutique dans laquelle –

« on essaie de donner sens à d'autres, à ce qu'ils ont fait, à partir des questions que l'on se pose pour soi, à partir de l'histoire et des projets du chercheur. La posture herméneutique place donc à parité celui qui donne sens à l'autre et ce dernier dans le processus de construction du sens, ce qui redéfinit la saillance et le statut des « traces » (corpus, autres traces) dans la recherche » (de Robillard, 2014 : 528).

1.1. Étude de cas

L'étude de cas est une méthode de recherche qui permet à la.au chercheur.euse de se positionner où elle.il le veut sur le continuum qualitatif-quantitatif, en fonction de ses objectifs de recherche. Elle permet de considérer le système et les interactions d'un grand nombre de facteurs, ce qui peut, entre autres, permettre à la.au chercheur.euse de mieux percevoir la complexité et la richesse des contextes ou de situations d'apprentissage. (Karsenti et Demers, 2011). Afin d'illustrer les différentes caractéristiques de l'étude de cas, Karsenti et al (2011) ont étudié les approches de trois chercheur.euse.s qui défendent ce type de recherche (notamment, Yin, 1984, 1994, 2003 ; Merriam, 1988 ; Stake, 1995). Nous reproduisons leur tableau comparatif ci-dessous. Pour Karsenti et al (2011), l'approche de Merriam se situe davantage dans une perspective interprétative, celle de Yin dans une perspective positiviste et celle de Stake dans une perspective plutôt mixte (cf. tableau 23). Malgré les différences dans positionnements épistémologiques, méthodes et approches adoptées par les trois

chercheur.euse.s étudiées, ces dernière.s s'accordent pour souligner la grande souplesse de l'étude de cas parmi les divers types de recherches qui existent sur le terrain.

	POLE INTERPRETATIF POLE POSITIVISTE		
	MERRIAM (1988)	STAKE (1995)	YIN (1994)
Nature de l'étude de cas	Heuristique, descriptive, particulariste et inductive	Holistique, empirique, heuristique, spécifique, descriptive, interprétative, emphatique	Explicative, descriptive, empirique
But de l'étude de cas	Compréhension, description, découverte, élaboration d'hypothèses	Particularisation, compréhension, description, généralisation formelle (théorie), généralisation « naturaliste »	Généralisation, confirmation ou information de l'hypothèse ou de la théorie, évaluation, exploration, élaboration de théories et de modèles
Contexte de sélection du ou des cas	Phénomènes humains sur lesquels le chercheur n'a aucune emprise mais bénéficie d'une possibilité d'interaction dans le contexte du cas	Dilemmes humains, phénomènes sociaux complexes où la possibilité d'apprendre est évidente	Phénomène contemporain dans un contexte réel lorsque la frontière entre le phénomène et le contexte n'est pas évidente
Mode d'analyse	Raisonnement inductif afin de créer des catégories et des liens entre les catégories et les propriétés (hypothèses)	Réflexion personnelle, interprétation directe, agrégation de catégories	Selon les propositions théoriques ou vers la description du cas, par logique d'appariement (<i>pattern-matching</i>), analyse séquentielle, élaboration d'explication, modèle de la logique du programme
Résultats	Holistiques, descriptives	Holistiques, spécifiques, descriptives	Holistiques, parfois quantitatives, descriptives

Tableau 23 : Reproduction du tableau des caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam, Stake et Yin (Karsenti et al, 2011 : 232)

Parmi les trois approches soulignées, notre étude se situe davantage dans l'approche prescrite par R. Stake (1995, 2005) dont le positionnement épistémologique est aussi partagé par d'autres chercheurs comme Van der Maren (2003) et Mucchielli (2009). Pour Stake (1995), une étude de cas vise avant tout une compréhension holistique du système représenté

par le cas, le sens des interactions qu'on y trouve, le pourquoi et le comment de(s) phénomène(s) étudié(s). Dans cette mesure, elle peut être interprétative ou positiviste. Il s'agit donc d'une méthode de recherche, essentiellement descriptive, qui permet d'étudier un phénomène en contexte naturel, de façon inductive ou déductive, selon les objectifs de la recherche.

Dans une recherche de type étude de cas, la.le chercheur.euse peut choisir de s'intéresser aussi bien aux éléments en commun qu'aux particularités du cas. Van der Maren souligne qu'une étude de cas « permet avant tout au chercheur de mettre en évidence des traits généraux, sinon universels, à partir de l'étude détaillée et fouillée d'un seul ou de quelques cas » (Van der Maren, 2003 : 17). Dans d'autres cas, quelques chercheur.euse.s estiment qu'il est plus intéressant de faire une étude uniquement sur les particularités (Ciekanski, 2005). Quant à nous, nous nous intéresserons aussi bien aux éléments en commun qu'aux particularités du cas. En nous inscrivant dans une approche résolument écologique (cf. §1.2 de ce chapitre), nous trouvons qu'une analyse systémique, qui s'appuie sur notre cadre théorique, permet de mieux saisir la complexité du terrain.

Leplat (2002) définit la notion de « cas » comme « un événement situé » et la notion d'activité « comme une spécification de celle de cas ». En effet, afin de comprendre et étudier un cas, un.e chercheur.euse a besoin d'apporter une attention méticuleuse à ses propres activités et à l'activité d'autrui. Stake (2005 : 444) souligne qu'il y a cinq exigences à prendre en compte – le choix du cas, le(s) contexte(s), l(es) activité(s), la connaissance expérientielle, et la triangulation (cf. §2 de ce chapitre). Le choix du cas ainsi que le contexte sont déjà explicités dans le premier chapitre de cette thèse et nous analysons l'activité dans les trois prochains chapitres. La connaissance expérientielle se recueille sur le terrain avec notre positionnement de chercheuse impliquée. La triangulation permet de mieux répondre à une autre exigence soulignée par Hamel (1997 dans Leplat, 2002). La recherche d'Hamel (1997) renvoie en effet à une multitude de méthodes et de modèles d'étude et d'analyse, chacun.e exprimant une partie des propriétés du cas à l'étude :

« En effet, par définition, l'étude de cas fait appel à diverses méthodes, que ce soit l'observation, l'entrevue semi-directive et l'une ou l'autre des techniques d'analyse du contenu (...) La variété des méthodes s'inscrit dans ce but de croiser les angles d'étude ou d'analyse. »

Un des problèmes généraux identifiés dans une étude de cas est celui de la place de l'analyste dans la recherche (Leplat, 2002), l'analyste pouvant intervenir de plusieurs manières dans une étude de cas. Pour ce chercheur, le problème ne relève pas autant de l'

« illusoire neutralité » (op. cit.) mais de l'appréciation du.de la chercheur.euse de son propre rôle au sein du cas à l'étude. Nous essayerons de répondre à cette exigence dans la §1.3 de ce chapitre lorsque nous apporterons des précisions sur notre participation à la recherche.

Enfin, un autre point qui mérite d'être souligné, c'est le rapprochement d'une étude de cas du type de recherche qualifiée de recherche-action (Leplat, 2002). Les similarités entre les deux peuvent induire un.e jeune chercheur.euse en erreur.

Dans une recherche de type recherche-action, la.le chercheur.euse est forcément impliqué.e dans le terrain et fait partie d'une équipe de collaborateur.ice.s qui participe à une échelle institutionnelle (Guay et Prud'Homme, 2011 : 188). A titre d'exemple, il peut s'agir d'un.e professeur.e des écoles qui souhaite apporter une réponse spécifique liée à son terrain professionnel ou à une difficulté spécifique à cette école. Elle.il collaborera ainsi avec d'autres acteur.ice.s de son établissement ou de plusieurs établissements afin de résoudre le(s) problème(s) ou d'y apporter des réponses. Une recherche-action est ainsi parfois qualifiée d'interventionniste dans le sens où elle essaie « de décrire et de comprendre avant d'envisager de renouveler le processus » (Degache et Nissen, 2008 : 20).

Dans cette mesure, une recherche-action se compose de plusieurs 'cycles' courts, mais itératives. Selon Resweber, une recherche-action est « dialectique et circulaire : elle propose des interprétations provisoires, susceptibles d'être remaniées par leur investissement dans le tissu des pratiques » (Resweber, 1995 : 16). A titre d'exemple, dans sa recherche doctorale, Brudermann (2010) a jugé que cinq cycles de recherche-action étaient nécessaires (sur une durée de deux années universitaires, de 2007 à 2009) pour étudier et transformer le dispositif initial afin de répondre aux besoins du terrain. Ainsi, chacun des cycles de recherche-action exposait des « points de langue problématiques » qu'il analysait au terme du cycle, en proposant des pistes de modification du dispositif. C'est cet « aspect cyclique et les parallélismes entre l'action et la recherche » (Narcy-Combes, 2005 : 114) que définit une recherche-action.

En étudiant ces conditions, nous nous sommes demandée si la présente étude pouvait être qualifiée d'une recherche-action, car (1) elle vise au final la transformation des pratiques enseignantes, (2) elle cherche à répondre à une difficulté précise de terrain et (3) elle présente un scénario d'apprentissage qui s'appuie sur une expérience antérieure.

Néanmoins, l'expérience menée en 2012 ne peut pas être considérée comme un cycle de recherche. Même si les apports du premier ont été étudiés afin d'élaborer une deuxième formation de recherche l'année suivante, le premier n'a pas été mené à des fins de la

recherche. De plus, à l'instar de Brudermann (2010), nous pensons que deux cycles ne sont pas suffisants pour 'transformer la réalité pédagogique'. Il faudrait une étude plus longitudinale, avec plusieurs cycles, même si ceux-ci ne sont pas chronophages. Finalement, notre étude est relativement modeste dans son implication. Il s'est agi d'un cas particulier, inscrit dans un contexte particulier, dont les résultats peuvent bénéficier l'établissement, mais ceux-ci n'ont pas été commandés par l'établissement. C'est dans ces mesures que nous avons décidé de qualifier la présente étude d'une étude de cas.

1.2. Approche écologique

L. van Lier (2000 : 251) explique que le terme 'écologie' a été inventé par le biologiste allemand Ernst Haeckel en 1886 pour qualifier la totalité des rapports d'un organisme avec d'autres organismes avec lesquels il entre en contact. Le sens précis de ce terme est lié à l'étude et à la gestion de l'environnement (ou biosphère, écosphère) ou des écosystèmes spécifiques. Le monde écologique désigne également une vision ou une philosophie qui est à l'encontre d'une vision anthropocentrique, basée sur l'être humain et qui assume que c'est le droit de l'homme de contrôler et d'exploiter la Terre et toutes ses ressources. La perspective écologique est ainsi 'écocentrique' ou 'géocentrique', qui assume que l'être humain fait partie d'un ordre naturel des choses ou d'un grand système vivant, *Gaia*.

Plusieurs approches scientifiques peuvent être considérées comme étant écologiques. À titre d'exemple, la théorie de la perception visuelle de Gibson (1979), les études de Lewin sur les contextes sociaux (1943) ou encore l'approche de Bronfenbrenner sur le développement de l'enfant (1979). Pour notre part, nous utilisons le terme 'écologique' dans deux sens : d'une part, nous nous situons dans une approche écologique dans laquelle nous étudions les rapports entre les différents éléments d'un système donné (comme défini par van Lier, op. cit.).

D'autre part, nous l'utilisons pour qualifier la formation étudiée qui possède « un caractère écologique » (Mangenot et Zourou, 2005). Autrement dit, c'est une formation située dans un cadre officiel universitaire, donnant lieu à un diplôme. Celui-ci peut être obtenu après une durée d'études étendue sur plusieurs mois. Les apprenant.e.s ne sont pas (pré)sélectionnés en vue du projet même si ces dernier.ère.s l'ont effectivement choisie. Comme l'expliquent Mangenot et al (2005), il est difficile dans ces conditions, de faire appel à une démarche expérimentale classique qui consiste à isoler des variables indépendantes et à évaluer l'évolution de variables dépendantes.

1.3. La recherche participante

Aux fins de la présente recherche, nous avons assumé un double rôle : conceptrice-enseignante de la formation étudiée, et chercheuse. Deux termes sont proposés dans la littérature pour qualifier le double rôle qu'un.e enseignant.e et chercheur.euse peut jouer : observation participante et participation observante. Ces deux termes peuvent cependant être regroupés sous le titre de « recherche participante » (Nissen, 2014 : 14).

Muller (2011) explique que l'observation participante est une forme particulière d'observation directe, dans laquelle aucun.e intermédiaire n'apparaît entre la.le chercheur.euse et l'objet d'investigation. L'observateur.ice essaie de se mêler aux acteur.ice.s du terrain (Van der Maren, 2003 : 139). Dans ce cas de figure, elle.il observe et rapporte ce qu'elle.il voit tout en participant à la vie des acteur.ice.s (op. cit.). Dans une participation observante, l'observateur.ice est considéré.e comme étant « acteur de terrain, se transformant uniquement en chercheur une fois sa mission terminée » (Soulé, 2007 : 135). Notre recueil des données s'inscrit majoritairement dans une démarche de participation observante. Nous avons essayé, dans la mesure du possible, de recueillir des données en aval de notre participation en tant qu'enseignante.

Notre positionnement dans cette recherche est ainsi celui d'une « semi-extériorité » (Nissen, 2014 : 19). Selon ce positionnement, la.le chercheur.euse est certes impliqué.e dans la recherche du terrain, mais prend du recul par rapport à sa recherche participante. Selon Nissen (op.cit.), l'implication du.de la chercheur.euse dans le terrain présente deux avantages principaux. Premièrement, ceci permet d'en avoir une connaissance détaillée des aspects divers liés à la formation, comme le scénario d'apprentissage et ses objectifs, la durée des activités, le profil détaillé des apprenant.e.s, les difficultés intrinsèques à la formation etc. Deuxièmement, être acteur.ice dans une situation d'apprentissage donne accès aux données et aux informations auxquelles la.le chercheur.euse qui se positionne à l'extérieur de la recherche n'accéderait pas facilement.

Sans recours à une recherche participante, nous pensons que nous n'aurions pas fait les mêmes choix méthodologiques. Nous pensons notamment à la conduite des entretiens collectifs (cf. §3.3.2. de ce chapitre). Si nous n'avions pas pu reconnaître les voix, nous nous demandons si nous aurions pu choisir l'entretien collectif comme un des outils de notre enquête. Certaines choses auraient également échappé à une chercheuse non participante. Par exemple, au début de la tâche-projet, un message exprimant la frustration d'un des membres d'un groupe restreint (SG-E) apparaît dans l'espace privé du groupe sur le réseau social

éducatif. Une fois que le message a été lu par les membres concernés, il a été effacé par l'auteure. La chercheuse non participante au scénario d'apprentissage n'aurait peut-être pas pu observer les tensions au sein de ce groupe restreint si elle n'avait pas eu accès à ce message.

La posture de l'implication du/de la chercheur.euse dans une recherche participante n'est pourtant pas sans défi. Le plus grand défi est, selon nous, le phénomène de « réactivité » ou d'« *observer's paradox* » (Labov, 1972, dans Allwright et Bailey, 1991). Ce défi se réfère à « *an alteration in the normal behaviour of a subject under observation, due to the observation itself*¹³⁰ » (Allwright et al, 1991 : 71). Autrement dit, lorsque le sujet observé devient conscient de l'observation, il peut modifier son comportement ou son discours à cause de l'observation. Nous pensons qu'un recueil de données en aval de la participation permet de répondre en quelque sorte à ce défi. Aucune caméra n'a ainsi été installée dans la salle de classe. L'enseignante a évité de prendre de notes pendant les cours comme un.e ethnographe aurait fait dans une observation participante (voir par ex. Salam, 2011). La participation de l'enseignante en ligne a également été limitée pour permettre aux groupes restreints observés de s'appropriier à leurs manières les espaces en ligne.

Le deuxième grand défi est la tendance à la subjectivité. Nissen (2014 : 20) explique qu'un des moyens de prendre du recul par rapport aux données est de recueillir plusieurs types de données et de valider les analyses par le biais d'une triangulation des données. Un autre moyen est d'avoir recours aux méthodes d'analyses quantitatives. Ceci pourrait éventuellement aider à objectiver les résultats. C'est ainsi que même si la présente recherche est en grande partie qualitative, nous ferons également appel aux statistiques descriptives et aux comptages quantitatifs lorsque nécessaire.

2. Recueil de données et traitement

Dans une étude de cas holistique, heuristique et descriptive (cf. §1.1. de ce chapitre), il est conseillé de recueillir un maximum de données de terrain pertinentes.

L'expérience exploratoire qui a été menée sur le terrain n'était pas destinée à des fins de la recherche. Ainsi les données du terrain (des contes multimodaux et des billets rédigés sur des blogues individuels) et des questionnaires ont été recueillis. En nous appuyant sur l'analyse de ces données, nous avons constaté les limites de cette première expérience. Nous

¹³⁰ Notre traduction : « une altération du comportement normal d'un sujet sous observation, due à l'observation elle-même » (Allwright et al, 1991 : 71).

avons, par la suite, proposé des mesures de remédiations pour les étudiant.e.s de la l'année suivante.

Afin d'analyser l'activité des étudiant.es, nous avons souhaité recueillir un maximum de données. Nous avons, par exemple, l'ambition d'observer les interactions des membres de groupes restreints en face-à-face sans pour autant imposer notre présence. Ainsi, nous avons proposé aux apprenant.e.s de s'enregistrer pendant leurs interactions de groupes en classe. Ces enregistrements auraient permis une meilleure compréhension de l'activité globale (la distribution de rôles, le temps de parole, le choix de langue exploitée, etc.) et une confrontation avec les déclarations des apprenant.e.s. Pour enregistrer des voix, le logiciel *Audacity*¹³¹ a été proposé et pour enregistrer l'activité sur l'ordinateur, le logiciel *Free screen to video*¹³². Tous les deux sont disponibles en open source et téléchargeables gratuitement.

S'enregistrer pendant les cours était un choix. Les apprenant.e.s pouvaient décider entre elles.eux si elles.ils acceptaient ou non d'accéder à notre demande. Les groupes qui ont accepté, ont signé des fiches d'autorisation d'exploitation des données. Au début, cinq des huit groupes ont accepté de s'enregistrer, mais le téléchargement des deux logiciels demandés a causé plusieurs ennuis techniques. De plus, malgré les rappels, les apprenant.e.s oubliaient souvent de mettre en marche les deux logiciels en même temps ou de les sauvegarder sous un format convenable. Au final, même si nous avons réussi à récupérer quelques fichiers, la qualité du son n'a pas permis un traitement ultérieur. Étant donné que nous avons déjà perdu du temps précieux, il a été considéré souhaitable d'écarter ces données peu utilisables.

Trois types de données ont finalement été retenus et traités. Les données retenues ont été classées en trois catégories (cf. tableau 24), en nous appuyant sur la typologie proposée par Van der Maren (2003). Nous décrivons le recueil et traitement de chaque type de données dans les parties suivantes.

	Données invoquées	Données provoquées	Données suscitées
A distance	<ul style="list-style-type: none"> • Supports pédagogiques et multimodaux conçus par les groupes restreints (les contes, fiches pédagogiques et exercices) • Échanges asynchrones en ligne (réseau social, blogues collectifs) • Documents remplis et renvoyés par les professeur.e.s des écoles participantes (fiches 'bons de commandes' et les questionnaires) • Essais réflexifs collectifs rédigés par les 	Questionnaires remplis par les apprenant.e.s	

¹³¹ <http://www.audacityteam.org>

¹³² <https://free-screen-to-video.fr.softonic.com>

	groupes restreints		
En face-à-face	<ul style="list-style-type: none"> Fiches pédagogiques de la conceptrice-enseignante de la formation. 		Entretiens collectifs

Tableau 24 : Catégorisation des données selon la typologie de Van der Maren (2003)

2.1. Les données invoquées

Les données invoquées « existent indépendamment de la recherche que nous voulons mener » (Van der Maren, 2003 : 138) et sont ainsi « les données *d'archives* » (op. cit) qui peuvent être officielles (par ex, les statistiques naturelles), officieuses (par exemple, le matériel didactique ou d'enseignement préparé par les enseignants) ou personnelles (par ex., les journaux de bord). Selon ce chercheur, les instruments de base pour récolter ce type de données doivent permettre une reproduction fidèle qui permettrait de garder des traces des activités qui se déroulent dans un environnement aussi 'naturelle' que possible. Aucune intrusion de la part du.de la chercheur.euse n'est appréciée pour recueillir ce type de données.

Dans le cadre de la présente recherche, les données invoquées se composent de quatre instruments :

- (1) la transcription des contes multimodaux et l'archivage des kits pédagogiques (§2.1.1.) ;
- (2) l'archivage des échanges asynchrones en ligne (§2.1.2.) ;
- (3) la récolte des fiches 'bons de commande' et les questionnaires de satisfaction renvoyés par les professeur.e.s des écoles qui participent à la collaboration (§2.1.3.) ;
- (4) la récolte des essais réflexifs collectifs rédigés par les groupes restreints d'apprenant.e.s (§2.1.4.).

2.1.1. La transcription des contes multimodaux et l'archivage des kits pédagogiques

Dans l'ouvrage collectif portant sur l'analyse des objets multimodaux (dir. Jewitt, 2009), le troisième chapitre rédigé par Flewitt, Hampel, Hauck et Lancaster (2009) sur les difficultés de transcrire des données multimodales. Pour ces chercheuses, si la description verbale est indispensable à la rigueur, systématisme et précision, les différences inhérentes entre les modes verbal et non-verbal rend une transcription uniquement verbale imprécise. De plus, en raison du temps conséquent qui doit être consacré à une transcription multimodale,

elles soulignent l'importance des annotateurs (ou codes) qui précisent la question de recherche à laquelle les codes doivent apporter une réponse.

Transcrire du contenu multimodal n'est pas simple, comme le relèvent également Helm et Dooly (2017). Ces chercheuses expriment leur souhait de faire appel à l'analyse de la conversation au début de la recherche. Cependant, les fonctionnalités multimodales de l'interaction qu'elles étudiaient les ont obligées à repenser la méthodologie. À l'instar de Helm et al (op. cit.), les modalités exploitées par les groupes restreints de notre étude nous ont obligées à réfléchir davantage à la transcription des contes multimodaux.

Par conséquent, nous avons fait appel à un logiciel professionnel d'annotation et de transcription audio et vidéo, ELAN¹³³ (Brugman et Russel, 2004). ELAN (ou EUDICO Linguistic ANnotator) a été conçu par Max Planck Institute for Psycholinguistics à Nijmegen, Pays Bas et est disponible en libre accès. Ceci permet de visualiser un document multimodal (comme une vidéo) et de le transcrire en même temps et plus facilement qu'avec d'autres logiciels comme Nvivo.

Afin de transcrire les contes multimodaux, deux modes du logiciel ont été utilisés, notamment 'segmentation' et 'transcription'. En nous inspirant de la méthodologie utilisée par Helm et al (2017), les modalités diverses des contes ont été privilégiées. Ainsi, dans un premier temps, nous avons fait une segmentation de chaque fichier vidéo par modalités. Comme la capture d'écran du mode segmentation permet de constater (cf. figure 27), le fichier vidéo (en haut à gauche) a été segmenté (la deuxième moitié d'en bas) en fonction de la prise de parole (ce que nous appelons 'articulation'), des différentes bandes de musique et des images exploitées.

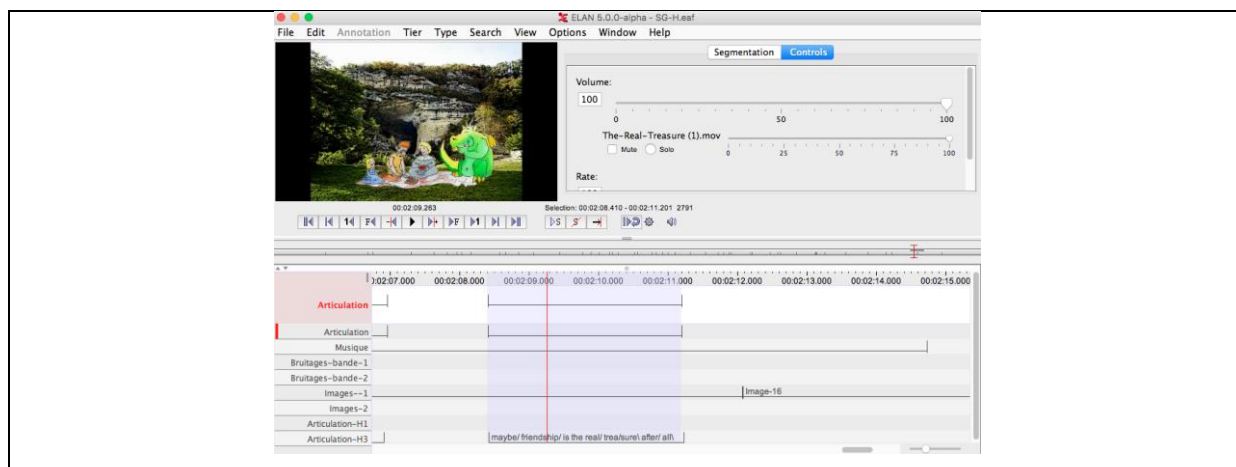


Figure 27 : Exemple du mode segmentation du logiciel Elan

¹³³ Max Planck Institute for Psycholinguistics (2001). ELAN [logiciel]. The Netherlands : Max Planck Institute for Psycholinguistics. [<http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/>]

Dans un deuxième temps, le mode transcription (cf. figure 28) a permis d’annoter et de transcrire le conte.

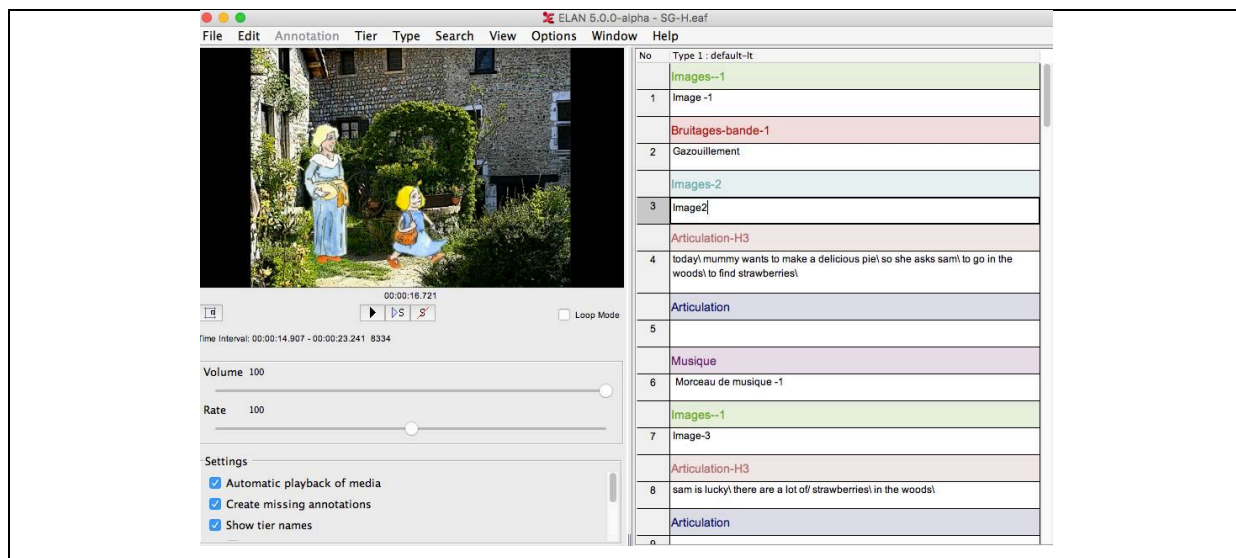




Figure 28 : Exemple du mode transcription du logiciel Elan

Afin de faciliter la lecture d’une telle transcription, nous avons choisi de la présenter sous forme d’un tableau (cf. tableau 25). Ce tableau nous permet de prendre en compte, au niveau horizontal, le temps de parole de chacun des apprenant.e.s (« minutage narration-H1 » par ex.), les différentes modalités exploitées, mais également le chevauchement de celles-ci. A titre d’exemple, nous pouvons apprécier comment la bande son (son du gazouillement) démarre en même temps que l’image 2 est présentée (à savoir à 00’14’’) mais qu’il continue pour 42 secondes de plus, après le retrait de l’image. Une bande musique est également insérée à 00’20’’, qui s’arrête en même temps que la bande son du gazouillement (00’56’’).

	Minutage images	Image	Minutage Narration – H1	Minutage Narration – H3	Texte - narration	Minutage bruitage	Bruitage	Minutage musique
1	00’05’’ – 00’15’’							
2	00’14’’ - 00’23’’			00’15’’ – 00’24’’	today\ mummy wants to make a delicious pie\ so she asks sam\ to go in the woods\ to find strawberries\ 	00’14’’ - 00’56’’	Gazouille-ment	00’20’’ – 00’56’’


3	00'23" – 00'32"			00'25" – 00'29"	sam is lucky\ there are a lot of/ strawberries\ in the woods\ 			
---	--------------------	---	--	--------------------	--	--	--	--

Tableau 25 : Exemple de la présentation de la transcription du conte multimodal du SG-H

Les kits pédagogiques qui accompagnent les histoires multimodales (2013) conçues par les groupes restreints ont été archivés et sont présentées dans les annexes (cf. §8).

2.1.2. L'archivage et le traitement des échanges asynchrones en ligne

Deux espaces en ligne ont été utilisés au cours du projet, des blogues collectifs (*Blogger*) et un réseau social éducatif (*Edmodo*). Au terme du projet, les données brutes des blogues ont été archivées dans des fichiers word (cf. annexes §6) tandis que celles du réseau social ont été archivées dans un fichier Excel (cf. annexes §9). Les messages dans les deux espaces en ligne sont, par défaut, classés par ordre chronologique inversé. Pour des raisons de lisibilité, nous avons inversé l'ordre pendant l'archivage des données.

Les messages sur les blogues apparaissent ainsi dans l'ordre chronologique (voir l'exemple du tableau 26). La distinction entre billet (B) et commentaire (C) est signalée dans la troisième colonne du tableau. De plus comme le montre le tableau, si un billet est numéroté '2', le commentaire qui l'accompagne est numéroté '2a'. Les interventions de l'enseignante du cours sont indiquées par le code « E » dans la deuxième colonne. Les images utilisées dans les billets sont insérées directement dans les messages alors les vidéos et les hyperliens sont indiqués par [VIDEO] et [LIEN]. Nous avons essayé d'imiter la police du texte autant que possible. Les mots soulignés, en gras et en italiques sont respectés. Lorsqu'il y a un changement de couleur, celui-ci est indiqué par l'annotation [changement de couleur] avant le texte.

Billet	Qui écrit ?	Billet/Commentaire	Date (2013)	Titre du billet	Message (sic.)
1	B2	B	29/01	Hello !	Welcome on the blog of B3, B1, B4 and B2 ! This blog will permit you to follow us across our process of creating a story for children, our project for this semester.

Chapitre 6 : Présentation de la démarche méthodologique

2	B2	B	10/02		<p>What is a good story? We saw in class, last Monday, the characteristics of a good story.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Illustrations -Humorous (not something which is too serious) -Simple story line (don't forget that children can't be concentrated too long) -Suspens -Short and simple sentences -Happy ending (of course, don't tell them a story where everybody die at the end!) -Few characters -A moral -A specific vocabulary (the story has to be instructive) -characters they can identify themselves to.
2a.	B1	C	11/02		<p>I think that we have a simple story line, few characters, a moral, an happy ending, maybe we can add suspens, we will see in writing the story. We will need to discuss about illustrations, vocabulary... to have a very good story for children. ;)</p>

Tableau 26 : Exemple de la présentation des données recueillies du blogue (SG-B)

Comme avec le blogue, les messages recueillis sur le réseau social ont également été archivés dans l'ordre chronologique (voir l'exemple du tableau 27). En l'occurrence, nous avons utilisé le terme 'fils de discussion', et les réponses aux fils de discussion sont numérotées de la même façon qu'avec les blogues. Autrement dit, '3a', '3b', '3c' et '3d' sont des réponses reçues au fil de discussion numéroté '3' (cf. tableau 27). La dernière colonne indique si un document a été téléversé avec le fil de discussion.

Fils de discussion	Membre du SG-B	Date (2013)	Messages	Doc. téléversé
3	B1	1.03	Hello, so have you think about some ideas for the activities after the story?	NON
3a	B4	2.03	we can for example make the children draw the story , each group of children have a part of he story to draw and at the end they make a sort of fresco , and after they can fix it on the wall of the classroom ?	
3b	B1	3.03	It seems great, we will talk about it tomorrow but i think it's a good idea.	
3c	B1	7.03	Everyone agreed, it will be our activity. :)	
3d	B2	8.03	We think that it's a good idea B4 :)	

Tableau 27 : Exemple de la présentation des données recueillies du réseau social (SG-B)

2.1.3. La récolte des fiches bons de commande et les questionnaires de satisfaction de la part de la communauté ciblée

Lorsque les professeur.e.s des écoles ont décidé de collaborer avec les étudiant.e.s (cf. ch. 5), nous avons demandé à chaque professeur.e de remplir rapidement une fiche que nous

qualifions de « bon de commande enseignant » (tableau 28) Cette fiche était censée permettre aux apprenant.e.s d’avoir un aperçu du contenu déjà traité par la.le professeur.e ciblé.e auprès de ses élèves.

BON DE COMMANDE ENSEIGNANT Nom de l’école : Nom de l’enseignant : Classe : Nombre d’élèves : <u>LORS DES SEANCES PRECEDENTES</u> Ceci est pour nous donner une idée <u>globale</u> des sujets traités déjà en classe (rajoutez autant de cases que vous voulez).				
Objectif séance	Formulation associée	Vocabulaire acquis	Compétence(s) travaillée(s)	Supports et ressources utilisés
Ex : Lexique des animaux	« Have you got a cat ? Yes I do, No I don’t And you ? »	Farm animals Wild animals	Compréhension écrite, Production orale	Flash cards, album, site Internet, chansons...
...

Tableau 28 : Bon de commande enseignant

Les fiches ‘bons de commandes’ remplies, ont été rendues anonymes et archivées dans les annexes (§3.)

Une fois que les supports pédagogiques et multimodaux ont été préparés, les groupes restreints et l’enseignante de la formation pré-professionnelle ont préparé un questionnaire de satisfaction. Ce questionnaire devait être rempli par les professeur.e.s qui avaient réellement exploité les supports.

Un questionnaire semi-ouvert a été élaboré avec 30 questions (cf. annexes §4.1) sous-divisées en cinq parties ; (1) deux questions portaient sur les généralités, (2) huit questions sur le déroulement du cours, (3) huit questions sur les réactions du public-élève, (4) onze questions sur l’appréciation des professeur.e.s du support exploité, et (5) une question pour demander des suggestions et des conseils. Ce questionnaire avait une finalité formative. Il devait être rempli en aval de la phase du *testing*. Les réponses aux questions posées par les groupes restreints portaient sur la réception et l’exploitation des supports multimodaux en classe de langue. Les réponses reçues devaient donc servir de feedback pour les groupes restreints.

Parmi les huit contes multimodaux conçus, six ont été réellement exploités par les professeur.e.s des écoles participantes. Nous avons déjà plus de précisions sur la réalité du terrain dans le ch. 5 (§1.5.). Trois contes ont été exploités par deux classes différentes. Trois autres par une seule classe. Ainsi, neuf questionnaires ont été remplis et recueillis au terme de la collaboration (cf. annexes §4.2).

2.1.4. Les essais réflexifs

Le feedback fourni par les professeur.e.s des écoles participantes devait servir de matière de réflexion pour les groupes restreints, ainsi que les retours des autres groupes restreints, les réponses au questionnaire et le contenu du cours. C'est sur ces différentes sources que les groupes pouvaient s'appuyer pour rédiger l'essai réflexif.

Les essais réflexifs ont été fournis dans des formats différents. Ils ont tous été rendus anonymes et convertis en fichier *pdf*. Ils se trouvent dans la §11 des annexes.

2.2. Données provoquées : les questionnaires

Contrairement aux données invoquées, les données provoquées sont celles qui sont « construites spécialement dans le cadre de la recherche et pour la recherche. Elles ne sont pas naturelles au terrain de l'action » (Van der Maren, 2003 : 139). Les instruments qui sont utilisés sont souvent intrusifs et les conditions de leur production sont contrôlées par le chercheur. Ils peuvent prendre la forme de questionnaires à choix multiples, ou celle d'une expérimentation ou d'une expérience contrôlée.

Des questionnaires semi-ouverts ont ainsi été distribués aux apprenant.e.s au terme de la tâche-projet en utilisant Google docs. Le questionnaire avait un double objectif. L'objectif principal était d'avoir un aperçu global des réponses, qui pouvaient servir de point de départ pour les entretiens collectifs. Le deuxième objectif était de connaître les perceptions et attitudes individuelles des apprenant.e.s de manière plus précise.

La grille du questionnaire a été élaborée avec 39 questions, réparties en quatre parties : (1) deux questions sur des généralités (nom, âge) ; (2) deux questions sur les attentes au début du projet ; (3) 21 questions autour du déroulement du projet, la collaboration et les perceptions sur les compétences linguistiques mobilisées ; (4) 14 questions sur les perceptions et le vécu ressenti au terme du projet.

2.3. Données suscitées : les entretiens collectifs et individuel

Les données suscitées constituent « des données intermédiaires entre les données provoquées et les données invoquées. Elles sont construites dans le cadre de la recherche mais

dans un contexte qui se rapproche des situations naturelles, comme la conversation, le dialogue, le récit » (Van der Maren, 2003 : 141).

Les « *focus groups* » en anglais impliquent un format de groupe dans lequel un.e chercheur.euse enregistre des réponses d'un groupe de participant.e.s. Ce modus operandi est considéré comme étant avantageux notamment parce qu'il permet aux participant.e.s de réfléchir et de réagir ensemble aux questions posées (Dörnyei, 2007). Exploité généralement dans le cadre d'études de marché (op. cit.), un groupe focalisé est caractérisée par une discussion collective, qui se déroule autour d'une thématique précise. À priori, les membres de ce groupe ne se connaissent pas. Puisque les membres des groupes restreints que nous interviewons se connaissent au préalable, nous avons privilégié le terme générique d'« entretiens collectifs » (Duchesne et Haegel, 2008) au lieu d'entretiens focalisés.

(Mucchielli, 2015 : 62) appelle cette technique « un interview de groupe non directive centrée », qui est caractérisée par une discussion collective.

2.3.1. La composition des groupes

Selon Mucchielli (2015) la composition des groupes focalisés est la première chose à laquelle l'interviewer doit penser. Pour avoir suffisamment d'information, Dörnyei (2007 : 145) conseille d'interviewer un minimum de quatre ou de cinq groupes qui soient impliqués dans un même projet. Mucchielli insiste également que les participant.e.s d'une telle enquête soient des « consommateurs réels (et non des prescripteurs ou des conseillers ou des membres non décideurs de la famille...) » (2015 : 62-63).

Nous avons choisi de compter chaque groupe comme une entité distincte à interviewer pour ne pas limiter « *the potentiel of the collective wisdom* » (Dörnyei, 2007 : 144). En ce qui concerne la composition des groupes, tous les membres d'une même équipe ont été convoqués ensemble. En fonction des préconisations de Mucchielli (2015 : 62-63), les objectifs de l'entretien ont été préalablement exposés, avant même de fixer la date et l'heure de l'entretien. Les conditions ont été acceptées par les membres du groupe, les disponibilités de chacun ont été prises en compte et les dates et les heures du rendez-vous ont été fixées ensemble. De plus, les apprenant.e.s devaient remplir les questionnaires en amont des entretiens, ce qui leur auraient permis d'avoir une idée globale du déroulement de l'entretien.

2.3.2. Les entretiens collectifs

Les groupes restreints ont été interrogés au terme du projet en dehors du temps des cours. Sept des huit groupes qui ont participé à la présente recherche se sont présentés pour

les entretiens. Le huitième groupe (SG-E) était représenté par un seul membre (E1), les deux autres s'étant désistés sans prévenir. Nous avons, par la suite, dû improviser les questions en fonction des réponses reçues.

Dans un entretien focalisé ou collectif, l'enquêteur est généralement considéré comme un 'modérateur' (Dörnyei, 2007 ; 145) ou 'animateur-interviewer' (Mucchielli, 2015 : 62). A force de choisir un terme convenable, nous avons adopté le terme 'modératrice' (M) parce que celui-ci ressemble plus au rôle qui a été joué par la chercheuse. Dörnyei (op. cit.) nous explique que le rôle d'un.e modérateur.ice est différent de celui que joue un chercheur lors d'un entretien un-à-un. Même si la.le modérateur.ice doit toujours poser des questions, elle.il a le devoir de fonctionner davantage comme facilitateur.ice de discussion au lieu d'enquêteur.ice traditionnel.le. Elle.il doit assumer le rôle du leader de groupe pour vérifier qu'aucun des membres ne domine la discussion et que même les participant.e.s les plus timides puissent exprimer leurs opinions. La.le modérateur.ice dirige la discussion avec le langage corporel en gesticulant, pour garder du contrôle sur le groupe en question et les garder focalisés sur les participant.e.s.

A partir de ces considérations et en prenant compte l'implication de la chercheuse sur le terrain, un protocole d'entretien collectif a été établi. Au début de chaque entretien collectif, nous avons insisté pour que : (1) la modératrice ne soit pas considérée comme enseignante mais comme chercheuse ; (2) les réponses données soient libres et soient données sans crainte de pénalisation. Le but, à travers ces précisions, était que l'ambiance soit détendue et que les apprenant.e.s répondent aux questions sans avoir peur de représailles. La durée en moyenne de chacun des entretiens était d'une heure. La grille du questionnaire (§2.2.) a été réutilisée comme la grille des entretiens. Nous avons ainsi posé des questions sur les attentes au début du projet, autour du déroulement du projet, la collaboration et les perceptions sur les compétences linguistiques mobilisées ainsi que sur le vécu ressenti au terme du projet.

Dörnyei (op. cit.) rappelle également aux modérateur.ice.s d'encourager l'expression des points de vue qui pourraient être perçus comme étant socialement moins désirables. Le point de vue du groupe collectif pourrait en effet avoir un impact sur le point de vue des participants individuels. Lorsque nous avons aperçu que le « groupthink¹³⁴ » (Dörnyei & Murphey, 2003) menaçait l'expression libre, nous avons essayé d'encourager d'autres

¹³⁴ 'Groupthink' est défini par ces chercheurs comme « *dominating and inhibiting group opinion* » (dans Dörnyei, 2007 : 145)

opinions. À titre d'exemple, après avoir entendu les difficultés que trois membres du SG-B ont rencontrées avec le quatrième membre, nous avons estimé que ce dernier n'avait pas peut-être pas apprécié les modalités du projet proposé. Cependant, pendant l'entretien collectif, il a dit qu'il avait apprécié les modalités du projet. Nous nous sommes sentie obligée de lui annoncer qu'il pouvait se permettre d'avoir une opinion différente de celle de son groupe.

65. **M** quelle a été votre réaction quand je vous ai annoncé les modalités du projet.. c'est-à-dire le premier jour que vous êtes venus en cours je vous ai dit c'est comme ça qu'on va travailler le projet va être divisé en phases etc. donc quelle a été votre réaction quand je vous ai dit que vous allez fabriquer des contes numériques destinés aux enfants ?
75. B4 moi un peu pareil que B1 je trouvais ça cool
77. B4 un petit peu pareil que B1 je trouvais ça intéressant fin créer un conte c'était une expérience qu'on fait tout le temps.. non mais c'est vrai [rires]
78. **M** c'est vrai ?
79. B4 ouais ouais
80. **M** mais tu peux dire le contraire hein
81. B4 non sinon je serai pas resté je serai parti
82. **M** d'accord

Les nombreuses interventions de la modératrice dans ce type d'enquête pourraient surprendre les chercheur.euse.s qui ont l'habitude de faire des entretiens individuels. De plus, par moments, l'enquêtrice a tendance à adopter une attitude complice ou à faire des blagues. Elle tutoie les étudiant.e.s qu'elle connaît depuis un an. Ces types d'intervention pourraient être critiqués si le contexte d'échange était inconnu de la lectrice ou du lecteur.

C'est la complicité et l'ambiance de confiance créée par la modératrice qui semble avoir permis aux membres du SG-H de parler de manière libre et d'exprimer leurs mécontentements. Nous estimons ainsi que notre rôle de chercheuse impliquée était plutôt un atout dans ce type d'enquête.

Avec du recul, nous défendons ce choix pour plusieurs raisons, et malgré les nombreuses difficultés de transcription et de codage auxquelles nous avons dû faire face. Premièrement, un tel outil permet d'observer des dynamiques de groupe – même si nous n'avons pas privilégié une étude sur les attitudes des membres des groupes restreints en cours des entretiens, d'autres facteurs ont permis de saisir l'activité. Deuxièmement, cet outil a permis de croiser des réponses des différents membres en même temps au lieu de réaliser individuellement les entretiens et croiser les réponses. Nous avons trouvé au final que cette technique était moins chronophage que si nous avions choisi de faire des entretiens individuels.

2.3.3. La transcription des entretiens

La transcription des entretiens a été faite de manière différente de la transcription des contes multimodaux. Comme l'estiment Helm et al (2017) en reprenant le constat de Baldry and Thibault (2006, dans op. cit.),

« *Transcription offers a way in to the analysis, and the needs of the researcher can vary during the different phases of the research process, hence justifying the need for different transcripts*¹³⁵ » (op. cit : 173).

Puisqu'il a été décidé d'étudier le contenu des entretiens transcrits, nous avons apporté peu d'attention à la forme des transcriptions. C'est pour cela que seules les conventions de transcription (cf. tableau 29) qui permettent une lecture plus fluide de la transcription ont été finalement retenues.

Pour transcrire certains sons incompréhensibles ou dûs à une prononciation non conforme, l'alphabet phonétique international (API) est utilisé. À part les conventions de transcriptions, des onomatopées, interjections et d'autres particules ont été utilisées lors des entretiens collectifs : ah, ben, euh, eum, fin, hein, hmm, pff.

Conventions de transcription adoptées	Exemple
• Interruption	• A: bla - B: bla bla bla
• Faux départ	A: je vou- devais
• Ton appuyé, expressif	• il faut COUPER je te dis
• Recours à la phonétique : mal prononciation d'un mot ou d'une série de mots	• il y a encore du thé dans la [tetjer] (API)
• Commentaire de transcription	• [rires] ; [toux]
• Pause divers	• ...
• Passage incompréhensible	• XXX
• Mot/expression en anglais	• <i>en italiques</i>
• Noms propres utilisés	• <i>en italiques</i>
• Interventions de la modératrice	• en gras

Tableau 29 : Conventions de transcriptions adoptées pour les entretiens collectifs et individuel

¹³⁵ Notre traduction : « La transcription offre un moyen d'analyse et les besoins du chercheur peuvent varier au cours des différentes phases du processus de recherche, ce qui justifie le besoin de transcriptions différentes ».

2.4. La constitution du corpus à l'étude

Le tableau 30 donne un aperçu qualitatif et quantitatif des types de données retenus pour l'étude ainsi que leur place dans les annexes. Dans la prochaine partie (§3), nous verrons les méthodes d'analyses utilisées et les différents traitements utilisés pour ces diverses données.

2013	Contes multimodaux	Exercices pédagogiques proposés	Blogue du GR	Interventions sur Edmodo	Qnaires	Entretien collectif	Essai réflexif	F/B de professeur.e
Localisation (annexes)	§8	§8	§6	§9	§10	§7	§11	§4
SG-A	<i>Animals around the world</i> (4'40'')	appariement; mots mélangés; questions compréhension	18 billets; 16 comm	40	3	57:55	873 mots	X
SG-B	<i>Romeo and his new friends</i> (2'41'')	mots croisés; quizz; QCM; dessin	16 billets; 20 comm	27	4	1:05:48	1097 mots	pas reçu
SG-C	<i>Emma at the seaside</i> (2'18'')	QCM	13 billets; 1 comm	34	3	50:39	739 mots	X
SG-D	<i>A funny friendship</i> (4'37'')	appariement; mots mélangés; dessin	12 billets; 1 comm	18	3	1:05:20	632 mots	X
SG-E	<i>Jane's adventure</i> (2'47'')	dessin	9 billets; 3 comm	43	2	(sémi-directif) 1:12:08	963 mots	X
SG-F	<i>Love and the seasons</i> (3'27'')	appariement; acronymes	7 billets; 1 comm	55	3	56:24	785 mots	pas reçu
SG-G	<i>Mesoke and her new friends</i> (2'45'')	QCM; appariement; labyrinthe	7 billets; 3 comm	49	3	38:27	695 mots	X
SG-H	<i>The real treasure</i> (2'22'')	appariement; texte à trous; coloriage	P/A	22	1	59:38	544 mots	X
	8 contes multimodaux		82 billets 45 comm. [n = 127]	288 interventions	22	8h13mn	8 essais	6 F/B reçus

Tableau 30 : Aperçu quantitatif et qualitatif des données retenues pour l'étude

3. Méthodes d'analyse

Nous avons fait appel à trois méthodes d'analyse afin de mieux répondre à nos objectifs : la triangulation (§3.1.), l'analyse de contenu (§3.2.), et l'analyse du discours médiatisé par ordinateur (§3.3.). Les données étant diverses et dans une perspective holistique, nous avons adopté ces trois méthodes en les reliant par des statistiques descriptives. Nous avons privilégié les statistiques descriptives et non inférentielles, qui sont sans doute plus utiles dans une étude expérimentale.

3.1. La triangulation

Les techniques de triangulation sont considérées comme étant indispensables dans une recherche qualitative pour plusieurs raisons. Premièrement, elles permettent de répondre aux critères méthodologiques de la crédibilité et de la fiabilité (Savoie-Zajc, 2011 : 140-141) :

« Le premier critère, celui de crédibilité, consiste à vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié [...] Le [deuxième] critère, celui de fiabilité, porte sur la cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche » (Savoie-Zajc, 2011 : 140-141).

Deuxièmement, la triangulation est comprise comme une stratégie de validation d'une étude de cas (Flick, 2002 : 227). En effet, la combinaison de pratiques méthodologiques multiples, matériel empirique, perspectives et observateurs au sein d'une seule étude est comprise comme une stratégie qui rajoute à la rigueur, complexité, richesse, et profondeur de l'étude (Flick, 2002 : 229).

Troisièmement, la triangulation s'avère essentielle dans une étude qui souhaite obtenir une vision holistique dans une recherche en didactique des langues (Zourou, 2006 ; Dahm, 2013).

Emprunté au domaine de l'arpentage, le concept de 'triangulation' suggère qu'il convient d'étudier au moins deux perspectives pour dresser un portrait révélateur du phénomène étudié. Elle permet ainsi « d'éclairer l'objet ou les objets de recherche sous différents angles » (Guay et Prud'Homme, 2011 : 204-205).

Pour F. Raby, « la triangulation n'est pas seulement la confrontation des données, mais, dans l'idéal, la confrontation des chercheurs, la confrontation des théories, la confrontation des lieux, la confrontation des modèles » (Raby, 2009 : 54). Force est ainsi de

constater que la triangulation peut prendre plusieurs formes. Van der Maren (2003 : 144) conseille à l'analyste de préciser, à juste titre, le type de triangulation, si elle il y fait appel.

Allwright et Baily (1991 : 73) distinguent entre quatre formes de triangulation, qu'ils qualifient de :

(1) *Theoretical triangulation* (ou la triangulation théorique), qui consiste à analyser les données par le biais de plusieurs perspectives théoriques ;

(2) *Data triangulation* (ou la triangulation des données), qui consiste à multiplier les échantillons des données recueillies pour se donner une approche plus large du phénomène observé ;

(3) *Methodological triangulation* (ou la triangulation méthodologique), qui consiste à faire appel à différentes méthodes d'investigation, de modes de production et de traitement des données ; et

(4) *Investigator triangulation* (ou triangulation des observateurs), qui consiste à faire appel à plusieurs chercheurs pour étudier le même objet.

Dans le cadre de cette thèse, nous avons fait appel aux trois premiers types de triangulation afin de faciliter une prise en compte de la complexité de l'objet que nous étudions. De manière plus spécifique, il s'agit d'une triangulation des théories (ch. 2 et 3), des données et des méthodes (§2). Les différents types de données que nous croiserons entre eux pour assurer la complémentarité et la confrontation des résultats ont été présentés dans la partie précédente (§2.).

3.2. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est une méthodologie qui consiste à lire tout le corpus pour repérer et rendre compte des idées clefs et des thématiques développées dans un texte oral ou écrit. Il s'agit d'une technique de recherche apparue aux États-Unis dans les années cinquante à partir de travaux en sciences sociales (Drissi et Develotte, 2014) « pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication » (Berelson, 1952 dans Drissi et al, 2014 : 134). Cette technique d'analyse est appliquée aux nombreux domaines dont celui qui nous intéresse plus particulièrement, à savoir, la didactique des langues (voir aussi Quintin, 2008 ; Raby, 2009 ; Salam, 2011 ; McAllister Pavageau, 2013 ; Loizidou, 2017).

Bien qu'elle soit souvent employée pour effectuer une analyse quantitative, cette méthode d'analyse peut également être utilisée pour faire une analyse qualitative. En effet, comme l'expliquent Robert et Bouillaguet (2007 : 106-107), pour certains corpus comme les entretiens, une analyse quantitative est « non pertinente du fait des buts visés et souvent de la petite taille de l'échantillon des interviewés ».

3.1.1. Quatre étapes d'analyse de contenu

Avant d'expliquer comment une analyse de contenu nous a servi pour nos analyses, nous souhaitons décrire brièvement les quatre étapes d'une telle méthode d'analyse.

La **pré-analyse** peut être comprise comme la première étape d'une analyse de contenu. Il s'agit d'une « étape intuitive préliminaire » (Robert et Bouillaguet, 2007 : 26) où la.le chercheuse.eur se familiarise avec le matériel à sa disposition. Par la suite, elle.il soumet le matériel à des critères de faisabilité dans un processus que Bardin (2007 : 126) qualifie de « lecture flottante ». Cette phase pré-analytique permet éventuellement à la.le chercheur.euse de faire un tri entre différentes possibilités et d'inconvénients propres au matériel à sa disposition. C'est ainsi qu'un corpus est constitué, qui est basé sur les données qui sont susceptibles et possibles à être manipulées.

La deuxième étape d'une analyse de contenu est la **catégorisation** que Bardin (2007) définit comme –

« une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis » (Bardin, 2007 : 150).

Il s'agit ici de comprendre les éléments de son corpus et de les classer dans des catégories thématiques qui sont établies en relation directe avec la question sous étude. Robert et al (2007 : 29) qualifient une catégorie de « concept superordonné [...] par exemple *animaux* ou *mammifères* par rapport à *chien*, *chat*, *cheval* ». Il en va de soi que l'analyste pourra donc faire appel à plusieurs niveaux de catégories intermédiaires en fonction des choix et des besoins pour établir une « grille » ou un « tableau d'analyse ».

Dans le cas d'une analyse qualitative, comme c'est pour le cas des entretiens (ibid. : 107), l'analyste identifie la présence ou l'absence des thèmes en attachant une attention particulière à chaque entretien transcrit. Une telle technique peut également l'amener à développer la grille thématique d'analyse. Cependant, comme l'estime Salam (2011 : 186),

les catégories ressortent fréquemment des données elles-mêmes et ne sont pas fixées à l'avance. Donc, dans une telle approche méthodologique, l'accent n'est pas mis sur le comptage ou sur la quantification, mais plutôt sur l'interprétation des contenus des textes. Au lieu de réduire le matériel à des déclarations quantifiables, il convient de chercher l'importance de fond des déclarations. Pour Salam (op. cit.) trois objectifs différents peuvent être poursuivis grâce à une telle procédure : résumer, expliquer et structurer.

Quelle que soit la démarche (qualitative ou quantitative), les catégories d'analyse créées doivent répondre à quatre exigences (Bardin, 2007). Elles doivent être *pertinentes* par rapport aux questions de recherche posées et au cadre théorique constitué. Elles doivent être *exhaustives* dans la mesure où le corpus pertinent trouve une place dans la grille d'analyse. Elles doivent être *exclusives*, dans la mesure du possible, où un élément de contenu n'appartient pas à plusieurs catégories. Enfin, elles doivent être *objectives*, où il revient à la.le chercheuse.eur de s'interroger sur la validité des catégories créées. Une façon d'effectuer la validation est en identifiant les « indicateurs » issus de la réflexion épistémologique du cadre théorique présenté.

La troisième étape d'une analyse de contenu est le **codage et comptage des unités**. Une fois la grille des catégories obtenue, il convient de délimiter des unités de découpage du contenu. Le processus du codage consiste donc à choisir des unités, à les soumettre aux règles de comptage et à les classer dans des catégories et des sous-catégories. Comme Bardin (2007 : 134) l'explique –

« Traiter le matériel, c'est le coder. Le codage correspond à une transformation – effectuée selon des règles précises – des données brutes du texte. Transformation qui, par découpage, agrégation et dénombrement, permet d'aboutir à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptible d'éclairer l'analyste sur des caractéristiques du texte qui peuvent servir d'indices ».

Le choix de l'unité de codage est primordial car il détermine la granularité de l'analyse et oriente l'interprétation du contenu de la communication. Les unités peuvent être délimitées selon des critères formels (mot, phrase, paragraphe, etc.) ou des critères de sens (unité de sens ou thématique) (Quintin, 2008 : 145) stylistiques/syntaxiques ou bien sémantiques (Drissi, 2011). Enfin la quatrième étape consiste à une **interprétation ou inférence** des résultats.

Nous avons fait appel à une analyse de contenu dans une démarche qualitative à trois reprises dans cette thèse. Cette analyse a été menée sur trois types de données différents :

- (1) les données suscitées (les entretiens collectifs) ;
- (2) les données provoquées (les questionnaires) ;
- (3) les données invoquées (les échanges asynchrones en ligne).

Nous expliquons nos choix ainsi que la démarche méthodologique dans les trois prochaines sous-sections.

3.1.2. Analyse de contenu à partir des entretiens

La technique de l'analyse de contenu a été choisie pour répondre à la première sous-question (ch. 7, question 1.1.) de cette thèse portant sur la description des groupes restreints. Notre pré-analyse a permis de choisir des transcriptions des entretiens collectifs comme des données susceptibles d'apporter une réponse à cette sous-question.

Le choix de l'unité de codage n'a pas été une tâche facile. Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, la conduite d'un entretien collectif à trois ou quatre apprenant.e.s, ainsi que sa transcription posent de nombreux problèmes. Puisqu'il n'est pas possible de conduire un entretien collectif de façon 'classique', sous la forme de question-réponse, comme c'est le cas des entretiens directifs ou semi-directifs, il est impossible de découper le texte en paragraphes (comme Quintin, 2008 : 147). De plus, des critères stylistiques/syntaxiques ou sémantiques ne sont pas pertinents pour analyser le corpus par rapport à la question de recherche posée.

Ainsi, la méthode retenue a consisté à découper et coder le corpus en thématiques et à coder ensuite chacune des interventions des membres du groupe restreint (unité d'intervention). Il est apparu lors du découpage que certaines thématiques ne répondaient pas directement à la question de recherche. En effet, nous nous sommes posée la question suivante afin de décider si la thématique identifiée était pertinente : cette thématique et les réponses données, permettent-elles de comprendre le fonctionnement du groupe restreint ou bien, permettent-elles d'avoir une trace de l'autonomie sociale du groupe restreint pendant la réalisation du conte multimodal ? Si la réponse était 'non' la thématique a été écartée momentanément. En l'occurrence, nous n'avons ainsi gardé que les thématiques qui

Chapitre 6 : Présentation de la démarche méthodologique

relevaient de l'élaboration du conte multimodal, du travail en groupe restreint ou de la perception d'autonomie.

A la fin de la délimitation du corpus, un codage exhaustif et exclusif a été apporté aux réponses reçues lors de l'entretien. Nous avons pu apporter un codage exclusif en raisons de nombreuses coupures de parole lors des entretiens collectifs. Il convient de noter que certaines interventions (et notamment dans l'entretien avec l'apprenante E1) peuvent être classées dans deux catégories. Le choix de la catégorie s'est effectué dans ces cas en fonction des interventions qui suivent.

A titre d'exemple –

Tour de parole		Extrait de transcription	Code accordé
22	E1	ouais mais c'est vrai que j'avais enfin j'étais pas vraiment proche d'un groupe en particulier de toute façon donc vu qu'elle a été dans ma classe qu'elle était nouvelle et que moi j'avais aussi eu cette impression au début de l'année parce qu'en fait j'suis arrivée -	Problème d'interdépendance
23	M	un peu en retard –	
24	E1	quinze jours après	Rôle Compatissant -

Tableau 31 : Exemple du choix du code accordé pour l'analyse de contenu à partir des entretiens

Comme nous pouvons voir dans cet exemple, il a été possible de faire un double codage au niveau de l'unité d'intervention n°22 : privilégier le problème d'interdépendance (avec la communauté de groupe-classe) ou le rôle de compatissant (quelqu'un qui compatisse avec les nouvelles arrivées de sa classe). Nous avons choisi d'apporter le codage au niveau du problème d'interdépendance dans l'unité d'intervention n°22, parce qu'il a été possible de transposer le code 'rôle' dans l'unité d'intervention n°24.

Signalons également que les interventions de la modératrice n'ont pas été codées ni comptées sauf si celles-ci apportaient des éléments de réponses qui n'ont pas été reprises par les groupes restreints.

Des questions sur le calcul fréquentiel se sont posées par la suite. En effet, comment compter les interventions répétitives et/ou courtes, comme c'est souvent le cas lorsque l'on discute en groupe ? Puisqu'il s'agit d'une étude de la dynamique des groupes, nous avons considéré les interventions répétitives par un deuxième (ou troisième) membre de l'équipe comme des énoncés de validation. Comme dans l'exemple suivant, la première

intervention a été codée avec le code « choisir la solution ou la bonne réponse » et s'est vu accorder un point, et la deuxième intervention a été codée avec le code 'consensus' et s'est vu accorder un point aussi.

73 M comment vous avez fait alors ?

74 A3 on a trouvé le fin le jour euh [1 pt - choisir la solution ou la bonne réponse]

75 A1 voilà. une fois qu'on a trouvé le jour [1 - consensus]

Néanmoins, lorsqu'une unité d'intervention a servi à compléter la précédente, chacune des unités s'est vue accorder 0,5 point. Enfin une unité d'intervention qui ne pouvait pas être codée comme par exemple « *enfin. il me semblait* » (A1 : 26), ou dont la réponse était « non » à une question portant sur un code spécifique s'est vu accorder un '0'.

Le comptage a été effectué pour cette étude à titre indicatif et il convient de compléter celui-ci par une description qualitative par un croisement avec d'autres données (§3.1.).

La grille d'analyse construite est présentée dans le chapitre 7. Elle a été appliquée à l'un des entretiens collectifs et une fois validée, a été appliquée à l'ensemble les entretiens.

Dans cette analyse, nous avons fait appel à une position de « logique inductive délibératoire » (Savoie-Zajc, 2011 : 138). Cette logique consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus de l'analyse. La grille d'analyse initiale peut toutefois être enrichie si d'autres dimensions ressortent des données.

3.1.3. Analyse de contenu à partir des réponses issues des questionnaires

L'outil d'enquête – le questionnaire – est souvent considéré comme un outil d'analyse quantitative. Cependant, comme le montre Bulot (2014), les données issues des questions ouvertes d'un questionnaire, sont mieux analysées par le moyen d'une analyse de contenu que par des analyses purement quantitatives. Ainsi, les deux dernières questions ouvertes posées ont été sélectionnées pour faire une analyse de contenu détaillée. Les réponses à ces deux questions permettaient également d'apporter des réponses à notre deuxième sous-question de recherche (ch. 8, question. 2.2.). Les questionnaires, dont nous analysons le contenu, ont été remplis par les professeur.e.s des écoles participantes (cf. voir aussi §2.1.3. de ce chapitre).

Les questions ouvertes (Q.29 et Q.30) qui figurent sur la grille du questionnaire (cf. Annexes §10.1) sont les suivantes :

Q.29 : Pensez-vous utiliser (les thèmes de) notre histoire et nos activités dans les années à venir ? Pourquoi ou pourquoi pas ;

Q.30 : Avez-vous des suggestions pour améliorer le conte et/ou les activités ?

Comme il est d'usage dans une analyse de contenu (Bardin, 2007), chaque élément de réponse donnée par les professeur.e.s des écoles participantes a été codé de manière exhaustive pour faire ressortir des sous-catégories de feedback obtenues. Cette typologie sera présentée dans le chapitre 8 cette thèse. Une fois catégorisées, le calcul fréquentiel a été réalisé sur chacune des sous-catégories identifiées.

Contrairement à l'analyse présentée précédemment, nous avons adopté une position qualifiée d'« inductive modérée » (Savoie-Zajc, 2011 : 137-138) par rapport à la place du cadre théorique et de son influence sur l'analyse de contenu. En l'occurrence, les différentes dimensions de notre cadre sont mises de côté pour le temps de l'analyse afin de laisser émerger les catégories. Les catégories qui émergent sont ensuite reliées aux différents aspects de notre cadre théorique.

3.1.4. Analyse de contenu à partir des échanges asynchrones en ligne

Enfin nous avons fait appel à l'analyse de contenu pour étudier les échanges asynchrones en ligne. En l'occurrence, cette technique a été utilisée pour identifier les façons dont les espaces en ligne ont été exploités par les groupes.

Pour ces analyses, nous avons encore une fois décidé d'adopter la position d'« inductive modérée » (op. cit.). Pour cela, il nous a fallu choisir l'unité du codage. Pour le réseau social éducatif, nous avons choisi l'unité d'intervention l'unité du codage. Quant au blogue, face aux tailles différentes des billets des blogues, il nous a semblé pertinent de réfléchir au type de codage qui permettrait la prise en compte de différentes thématiques relevées dans les billets de blogues¹³⁶. Le contenu a ainsi été découpé et les unités de sens regroupées par thématique. En nous inspirant d'une analyse faite par Caws, Léger et Perry (2017), les unités de sens retenues au final étaient basées sur les phrases et des petits paragraphes qui relevaient d'un thème en particulier.

¹³⁶ Pour cette analyse, nous avons eu recours à un logiciel de traitement qualitatif et mixte, appelé sous le terme générique de *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software* (ou CAQDAS). La marque du logiciel à laquelle nous avons fait appel est *Nvivo* (version 11.3.2.) de QSR International Pty Ltd. (cf. <http://www.qsrinternational.com/what-is-nvivo>).

L'exemple suivant (figure 29) permet de rendre compte comment le découpage et le codage a eu lieu sur Nvivo 11.

Exemple d'un extrait de billet de blogue (A2, BL : 14 (sic.))	Codes accordées
<p><i>[Perhaps my language skill didn't increase for this option]</i></p> <p><i>[but it did in general thanks to Word Reference.]</i></p> <p><i>[This dictionary is very useful because of its content: words are translated, defined, given in examples, you have great amounts of expressions in which the word can be used and the pronunciation !]</i></p>	<p>perception de son niveau de langue</p> <p>apprentissage de l'anglais</p> <p>réfléchir sur un outil technique</p>

Figure 29 : Exemple du découpage et codage sur Nvivo 11

Dans certains cas, où il a été difficile de trancher entre deux codes, nous nous sommes appuyée sur les mots exploités par les auteurs afin de prendre à une décision. Dans l'exemple suivant, il a été difficile de faire le choix entre les codes « faire des bilans » et « exprimer les difficultés » :

« A BIG PROBLEM ! This week we had a big problem : we didn't have any computer because DI's had a virus ! [...] But fortunately our teacher lent us her laptop and we were able to work on our story project ! » (D2, BL : 5).

Afin de choisir entre ces deux possibilités, nous avons tranché en faveur de la deuxième option « exprimer les difficultés », étant donné que les auteures se sont appuyées davantage sur le mot « *problem* ». Dans d'autres cas, il est arrivé qu'un passage fasse référence à deux thématiques, et étant très difficile de procéder de manière pareille, nous avons choisi de placer l'unité dans les deux thèmes. De ce fait, il a été difficile de respecter le critère de l'exclusivité pour chaque unité de codage. Drissi et Develotte (2014 : 139) justifient ce phénomène de multiple codage en expliquant que le critère de l'exclusivité ne peut pas toujours être respecté :

« Il s'agit bien entendu de théorie ensuite il y a un décalage avec l'application que l'on en fait... Selon les catégories choisies il peut arriver qu'il y ait des chevauchements (qu'un élément soit classé dans plusieurs catégories) ».

3.3. Analyse du discours médiatisé par ordinateur

Le *Computer-Mediated Discourse Analysis* (CMDA) qui provient du domaine de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) est une approche axée sur la langue et son utilisation. Le terme « *Computer-Mediated Discourse Analysis* » a été utilisé pour la première fois comme un titre accordé à une conférence de table ronde (*Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* ou GURT¹³⁷) organisée le 8 mars 1995 par Susan Herring. Quant à la traduction en français, nous avons choisi la traduction de l'Analyse du Discours Médiatisé par Ordinateur (ADMO). En 2004, Herring (2004 : 339) définit l'ADMO globalement comme « *any analysis of online behavior that is grounded in empirical, textual observations*¹³⁸ » (Herring, 2004). Le terme « textuel » est utilisé, en l'occurrence, pour inclure toute forme de langage, orale ou écrite, qui peut être capturée et étudiée sous une forme textuelle.

Depuis l'utilisation de ce terme en 1995, le terme a connu des permutations et des modélisations diverses. Herring (op. cit.) explique qu'au début, l'ADMO a été inscrite dans une perspective résolument linguistique. Ainsi, elle pouvait être appliquée à quatre niveaux de langage, qui vont de l'unité d'analyse linguistique la plus petite à l'unité d'analyse la plus grande (Herring, 2004 : 341). Néanmoins, ce qui distingue l'approche l'ADMO des autres approches linguistiques, c'est l'addition d'un cinquième « niveau » de langage qui est propre à une analyse ADMO. Il convient d'étudier ce cinquième aspect lorsque la communication est médiatisée par ordinateur. Les cinq niveaux de langage repérés par Herring (op. cit.) sont les suivants :

- (1) La structure : étude des phénomènes structuraux comme la typographie ou l'orthographe spéciales, la formation des mots, et la structure de la phrase ;
- (2) Le sens : étude qui porte sur le sens des mots ou des énoncés (actes de langage) et des unités fonctionnelles plus grande (macro-segments) ;
- (3) L'interaction : étude qui porte sur la prise de parole, le développement du sujet de discussion, et d'autres moyens de négocier les échanges interactifs ; et

¹³⁷ <http://info.ils.indiana.edu/~herring/cv.html>

¹³⁸ Notre traduction : « *Dans son acception large, toute analyse de comportement en ligne qui est fondée sur l'observation empirique et textuelle est l'analyse du discours médiatisé par ordinateur* » (Herring, 2004 : 339).

(4) Le comportement social : étude des expressions linguistiques qui portent sur le pouvoir, le conflit, et l'adhésion du groupe observées sur plusieurs échanges.

(5) Les modèles de participation : étude qui mesure la fréquence et la longueur des messages publiés et de réponses réceptionnées dans les fils de discussion ou dans d'autres échantillons du discours. Les modèles de participation révèlent que ceux-ci varient selon le niveau de synchronicité du médium (Condon & Cech, 2001 dans Herring, op. cit.). De plus, ils peuvent aider à saisir l'influence sociale et dominance dans des groupes en ligne (op.cit.).

Dans le cadre de nos analyses, nous ferons appel à la méthode de l'ADMO pour analyser la communication médiatisée par ordinateur (cf. ch. 9). Nos analyses porteront davantage sur les trois derniers 'niveaux' de l'ADMO relevés par Herring.

Nous avons, ainsi, choisi d'étudier la participation individuelle et collective des apprenant.e.s dans les deux espaces en ligne prescrits par le scénario d'apprentissage. Pour compter les interventions dans le blogue du groupe (code : BL), nous avons compté le nombre de « billets » (B) et le nombre de « commentaires » (C) émis par chacun des apprenant.e.s. Quant au réseau social éducatif (code : RSE), nous avons procédé en identifiant huit types d'actions répertoriés dans les espaces ouvert et fermés d'Edmodo (cf. ch.9) et avons compté les interventions individuelles des apprenant.e.s. La participation a été étudiée par action possible dans l'espace donné (ch. 9 §1.2. et §2.2.).

Ensuite, nous avons étudié les interactions afin saisir le comportement social des apprenant.e.s. Nous estimons que ce dernier élément permet de saisir les processus de l'agentivité collective et de l'interdépendance entre les membres des groupes restreints.

L'ADMO peut être complétée par d'autres méthodes traditionnelles propres aux sciences sociales comme l'expérimentation, l'entretien, le sondage et l'observation ethnographique, et peut impliquer les analyses qualitatives ou quantitatives (Herring, 2004). Dans ce sens, nous pensons que cette méthode sera potentiellement compatible avec les autres méthodes que nous employons.

4. Les considérations éthiques

Dans un souci de garantir le respect de l'anonymat des participant.e.s de ce projet (apprenant.e.s et professeur.e.s des écoles), nous avons choisi d'utiliser des codes au lieu de noms. Cette démarche éthique traverse l'ensemble de notre corpus. Nous analysons l'activité

Chapitre 6 : Présentation de la démarche méthodologique

de huit sous-groupes. Nous les avons nommés SG-A, SG-B, SG-C, SG-D, SG-E, SG-F, SG-G et SG-H.

Les codes pour nommer les apprenant.e.s sont désignés par le sous-groupe auquel elles.ils appartiennent. Les membres du groupe SG-A sont ainsi nommés A1, A2 et A3 ; ceux du SG-B sont B1, B2, B3 et B4 ; ceux du SG-C sont C1, C2, C3 et C4, et ainsi de suite. Quant aux professeur.e.s des écoles participantes, nous avons choisi les codes « Toul- » et « Gren- » suivi par un chiffre.

5. Synthèse : présentation de la démarche méthodologique

Le tableau 32 permet de synthétiser les différents types de données et méthodes d'analyses auxquels nous ferons appel dans la troisième partie de cette thèse.

Codes	Type de données	Méthodes d'analyse	Chapitre
HN	Transcriptions des contes multimodaux	Triangulation Analyse de contenu	8
FP-SG- (code GR)	Fiches pédagogiques et activités proposées par les groupes restreints	Triangulation	8
FBC- (code PP)	Fiches 'bons de commandes' envoyées par les professeurs des écoles primaires	Triangulation	8
ER	Rédactions réflexives des apprenant.e.s (essais réflexifs)	Triangulation	8
BL (code GR) RSE (code GR)	Échanges asynchrones en ligne (réseau social, blogues collectifs)	Triangulation ADMO	7, 8, 9
QR-PP (code PP)	Questionnaires de feedback remplis par les professeur.e.s	Triangulation des données	8
QR- (code apprenant.e)	Questionnaires remplis par les apprenant.e.s	Analyse de contenu	7, 9
EC	Entretiens collectifs Entretien individuel	Triangulation des données Analyse de contenu	7, 8, 9

Tableau 32 : Synthèse des méthodes d'analyses utilisées dans cette thèse

Conclusion de la deuxième partie

Au début de la deuxième partie de cette thèse, nous nous étions fixée quatre sous-objectifs. Dans cette partie conclusive, nous allons les reprendre un après l'autre en expliquant comment nous y avons répondu.

Objectif 1 : Explorer les limitations d'une première expérience professionnelle avec l'approche par tâche-projet.

Nous avons répondu à cet objectif dans le quatrième chapitre de cette thèse.

Inspirée par trois approches péda-go-andragogiques, notamment (1) le « learning by doing » de Dewey, (2) le « tâtonnement expérimental » de Freinet et (3) la « pédagogie de l'autonomie » de Freire, un premier scénario d'apprentissage a été conçu pour une promotion des inscrit.e.s en première année de licence en LLCER. Cette expérience exploratoire prévoyait deux tâches-projets. Une des tâches-projets était la conception et la narration collectives des contes multimodaux en exploitant une plateforme multimodale, nommée VoiceThread. La grande variété des productions a témoigné de la créativité, le plaisir et la motivation des apprenant.e.s pour travailler de manière autonome. Cette tâche-projet a également été considérée comme avantageuse pour pratiquer la langue anglaise.

À la suite de l'expérience, quatre limites ont été constatées :

- (1) Un manque de temps pour réaliser convenablement la tâche-projet collective,
- (2) Le besoin de formation et soutien technique,
- (3) Un manque d'articulation entre les cours en présentiel et le travail à faire en distantiel,
- (4) Le produit final était non convenable à une exploitation réelle en école primaire.

Objectif 2 : Décrire le scénario d'apprentissage ainsi que la tâche-projet médiatisée élaborée en fonction des limitations constatées.

Nous avons répondu à cet objectif dans le cinquième chapitre de cette thèse.

En fonction des limites constatées dans l'expérience exploratoire, une seule tâche-projet a été gardée l'année suivante : celle de la conception des contes multimodaux comme supports pédagogiques et les kits pédagogiques qui les accompagnent. Afin de répondre aux

besoins techniques, une formation à l'utilisation de l'outil de manipulation d'images Gimp a été prévue dans le scénario d'apprentissage. De plus, les apprenant.e.s ont été encouragé.e.s d'apporter leur propre matériel technique (ordinateur portable ou tablette numérique) en classe. Au moins, un objet technique a été prévu par groupe restreint. Pour répondre au manque d'articulation entre les cours en présentiel et le travail à faire en distanciel, un réseau social éducatif, nommé Edmodo a été introduit au scénario. Enfin, pour assurer un produit final convenable à une exploitation réelle en école primaire, la consigne de l'enseignante a été modifiée et un aspect situé a été intégré au scénario d'apprentissage.

L'aspect situé a été introduit en sollicitant de la collaboration avec les professeur.e.s des écoles primaires en France. Au début de la collaboration, les professeur.e.s ont rempli et envoyé des fiches de 'bon de commande' aux groupes restreints. En s'appuyant sur les fiches réceptionnées, les groupes se sont mis à concevoir les ressources multimodales. À la fin de la conception collective des huit contes multimodaux, ils ont été envoyés dans sept écoles françaises pour être testés. Au final, même s'ils ont été réellement testés dans huit classes de l'école primaire, deux contes multimodaux n'ont pas du tout été exploités.

Objectif 3 : Proposer une pré-analyse des données en guise de modélisation

Nous avons répondu à cet objectif dans le cinquième chapitre de cette thèse.

Avec la multitude des données à notre disposition, ainsi que notre posture de chercheuse impliquée sur le terrain, il nous a semblé indispensable de faire une pré-analyse des données. Cette étape nous a permis de définir nos questions de recherche.

Nous nous sommes appuyée ainsi sur l'approche systémique de la théorie de l'activité. La modélisation de l'activité a permis d'identifier trois triades d'analyse ainsi que les questions de recherche qui correspondent :

Triade	Pôles de la TA	Question de recherche
1.	sujet – division du travail – objectif	Quel est le fonctionnement des groupes restreints d'apprenant.e.s qui réalisent une tâche-projet médiatisée dans une formation autodirigée et pré-professionnelle ?
2.	sujet – communauté – objectif	Quelle est la contribution de la communauté ciblée à l'émergence de l'autonomie sociale chez les groupes restreints d'apprenant.e.s qui réalisent une tâche-projet médiatisée dans une formation située ?
3.	sujet – outils – objectif	Quels outils sociaux sont privilégiés par les groupes restreints et quelles traces de l'autonomie sociale pouvons-

		nous observer dans les espaces sociaux en ligne exploités par les groupes restreints d'apprenant.e.s ?
--	--	--

Tableau 33 : Les questions de recherche identifiées à la suite d'une modélisation de l'activité

Objectif 4 : Décrire la démarche méthodologique de la recherche

Nous avons répondu à cet objectif dans le sixième chapitre de cette thèse.

Nous identifions notre recherche comme une étude de cas, qui a été étudiée dans une approche écologique et systémique.

Trois types de données ont été recueillies lors de notre recherche : les données invoquées, provoquées et suscitées. Trois méthodes d'analyse ont été sollicitées : la triangulation, l'analyse de contenu et l'analyse du discours médiatisé par ordinateur.

Dans les analyses présentées dans la troisième partie de cette thèse, nous nous appuyons sur ces diverses données afin de répondre aux trois questions de recherche identifiées dans le cinquième chapitre de cette thèse.

PARTIE 3

ANALYSES

Introduction de la troisième partie

“There are some things you can’t share without ending up liking each other, and knocking out a twelve-foot mountain troll is one of them.”

— **J.K. Rowling, Harry Potter and the Sorcerer's Stone**

Dans la partie consacrée aux analyses, nous mettons enfin en œuvre l’ensemble des observations théoriques et méthodologiques faites afin de décrire et d’analyser les processus qui participent à la dimension sociale de l’autonomie. Afin de prendre du recul par rapport à notre positionnement en tant que chercheuse impliquée sur le terrain, divers types de données ont été recueillis. De plus, une triangulation des méthodes d’analyse a été privilégiée. Ainsi, au moins deux méthodes sont sollicitées pour répondre à chacune des questions de recherche.

Dans le chapitre sept, nous essayons de répondre à notre première question de recherche. Celle-ci est répartie en deux sous-questions. La première porte sur la description du fonctionnement des groupes restreints qui réalisent la tâche-projet. La deuxième porte sur la nature de l’activité collective et les degrés d’interdépendance des groupes restreints. Afin de répondre à la première sous-question, nous faisons appel à la méthode de l’analyse de contenu tandis que pour la seconde, nous faisons appel à la triangulation. Les analyses présentées guideront la lectrice et le lecteur vers une modélisation de quelques variables contribuant à la dimension de l’autonomie sociale des groupes restreints.

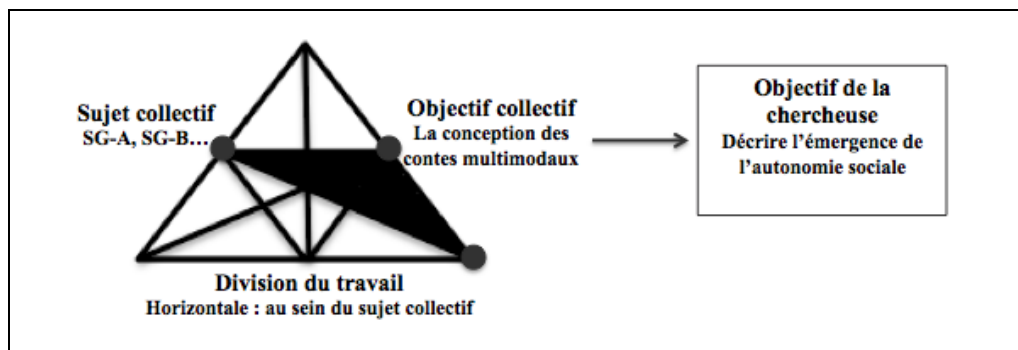
Dans le huitième chapitre, nos analyses auront l’objectif de répondre à la deuxième question de recherche, qui sera également sous-divisée en deux questions. La première sous-question porte davantage sur la prise en comptes (par les groupes restreints) des consignes de la communauté ciblée. Pour ceci, nous aurons recours à la triangulation. La deuxième porte sur les types de feedback réceptionnés que nous présenterons à travers une analyse de contenu. Les différentes analyses présentées permettront à la lectrice et au lecteur de mieux saisir les types de supports et de ressources pédagogiques conçus dans une formation pré-professionnelle qui est située dans un contexte spécifique. Elles montreront également les éléments des supports et des ressources pédagogiques qui ont été appréciés et critiqués par la communauté ciblée.

Dans le dernier chapitre d'analyse, nous répondrons à la troisième question de recherche qui porte sur le rapport outils numériques, et notamment des outils sociaux et collaboratifs proposés dans le scénario d'apprentissage. Il s'agit en l'occurrence de comprendre comment les outils ont été exploités et lequel des outils a été privilégié par les groupes restreints. Pour répondre à ces questions, nous aurons recours à une analyse du discours médiatisé par ordinateur (ADMO) et une analyse de contenu. Dans ce chapitre, nous privilégierons davantage des comptages et des statistiques descriptives que nous avons faits dans les chapitres d'analyse précédents.

Chapitre 7 : Le fonctionnement intra groupal

Selon une définition de ‘*group work*’, Rixon, (2000 : 252) fait une distinction entre travailler *dans* un groupe et travailler *comme* un groupe. Si travailler *dans* un groupe relève, de l’endroit où le travail a lieu, travailler *comme* un groupe se réfère nécessairement à une tâche en commun qui sollicite avec une interaction entre les membres, et dans laquelle, chaque membre apporte sa contribution.

Dans ce premier chapitre d’analyse, nous nous intéressons davantage au travail effectué *comme* un groupe, et moins à l’endroit où ce travail à été effectué. Au sein de la tâche-projet étudiée, les membres de huit groupes interagissent les uns avec les autres. De ce fait, nous avons basé nos analyses sur le fonctionnement collectif médiatisé par les TIC présenté dans les chapitres 2 et 3 (cf. Dillenbourg et al, 1996 ; Henri et al 1998 ; Lehtinen et al, 1999 ; Zourou, 2006 ; Forsyth, 2010) pour étudier les dynamiques qui se créent entre les pôles sujet-division du travail-objet de la TA (cf. figure 24 que nous reproduisons ci-dessous).



Reproduction de la figure 24 : Identification de la première triade d’analyse

La théorie de la dynamique des groupes nous incite aussi à nous interroger sur le niveau d’analyse à choisir afin d’étudier le fonctionnement d’un groupe restreint. Pour Forsyth (2010), il y a trois niveaux d’analyse : (1) un niveau *individuel* d’analyse, où la recherche se focalise davantage sur l’individu au sein d’un groupe ; (2) un niveau *groupal* d’analyse, où l’individu est reconnu comme étant un élément d’un système plus large comme un groupe, une organisation ou une société et où l’activité de l’individu reflète l’état du système ; et enfin (3) un *multiniveau* d’analyse, où les dynamiques du groupe sont définies par les processus qui parcourent le continuum micro-méso-macro.

Les facteurs ‘micro’ se réfèrent aux qualités, caractéristiques et actions des membres individuels. Les facteurs ‘méso’ prennent en compte les spécificités ou caractéristiques du

groupe (la taille, la composition, etc.) tandis que les facteurs ‘macro’ sont les processus et attributs des collectivités plus larges comme la communauté, l’organisation ou la société.

Dans le présent chapitre, il s’agira davantage d’une analyse du groupe au niveau méso. L’analyse des facteurs macro sera présentée dans le chapitre suivant où nous prenons en compte la communauté autour de laquelle est fondée l’activité du groupe restreint. De manière globale, il ne s’agit pas d’étudier ce qui se passe au niveau individuel des membres du groupe. Dans la logique d’une perspective systémique, nous nous intéressons aux rapports de l’activité qui a lieu *entre* les deux niveaux méso et macro.

Notre première question de recherche porte sur **le fonctionnement des groupes restreints d’apprenant.e.s qui réalisent une tâche-projet médiatisée dans une formation autodirigée et pré-professionnelle**. Elle cherche à savoir ainsi comment les groupes restreints qui réalisent une tâche-projet collective et médiatisée prennent en charge leur propre fonctionnement lors de la réalisation de la tâche-projet. Afin de répondre à cette question, nous avons sollicité les éléments de notre cadre théorique pour formuler les deux sous-questions présentées ci-dessous :

- 1a. Quelles sont les caractéristiques des groupes restreints qui élaborent des contes multimodaux dans une formation autodirigée et pré-professionnelle ?
- 1b. Quelle est la nature de l’activité collective et quels degrés d’interdépendance les groupes restreints manifestent-ils ?

En nous appuyant de ces deux questions, ce chapitre sera divisé en deux parties distinctes. Après avoir exposé les analyses descriptives qui permettent de décrire les caractéristiques des groupes restreints dans la première, nous tenterons de modéliser l’activité de la réalisation des contes multimodaux dans la deuxième. Les interprétations des résultats clôtureront ce chapitre.

1. La description du fonctionnement des groupes restreints

La première partie de ce chapitre est consacrée à une étude du fonctionnement des groupes restreints. La grille d’analyse utilisée est détaillée dans la prochaine section et le fonctionnement de chacun des huit groupes restreints est décrit par la suite. Une synthèse quantitative du résultat de l’analyse de contenu se trouve dans la §3.1 de ce chapitre.

1.1. La grille d’analyse

Notre grille d’analyse se compose de six indicateurs principaux subdivisés en seize catégories en nous référant à notre cadre théorique. Il s’agit de :

1. Effet de la taille du groupe

La taille du groupe est en effet un indicateur important pour comprendre les dynamiques d'un groupe restreint donné (Nissen, 2005 ; Mangenot et Nissen, 2006 ; Quintin, 2008). Dans cette catégorie, nous identifions les interventions qui montrent un effet de la taille du groupe restreint.

2. Objectif à atteindre par le groupe restreint

L'objectif principal à atteindre¹³⁹ est en l'occurrence la réalisation de la tâche médiatisée par les technologies. Dans cette mesure, nous nous appuyons sur la typologie proposée par (McGrath, 1984) pour nous demander si le groupe restreint (ii) génère des plans ou des idées (iii) choisit la solution ou la bonne réponse (iv) négocie entre les différents points de vue et conflits d'intérêts de chacun de ses membres et (v) trouve une solution (aux conflits de pouvoir ou autre). Rappelons que nous essayons d'interpréter les propos tenus dans les entretiens en fonction du 'perçu' du groupe restreint et pas nécessairement en fonction du 'réel'.

3. Normativité

La catégorie normativité est l'un des deux indicateurs de la structure du groupe restreint qui permet de comprendre si et comment le comportement des membres d'un groupe est régulé et déterminé (Lippitt et White, 1943 ; Schachter et al., 1951 ; White et Lippitt, 1960 ; Newcomb et al, 1970 ; Younggreen et al, 2008 ; Forsyth, 2010). Pour mieux comprendre les normes d'un groupe restreint, nous nous appuyons sur les concepts de (vi) consensus, et de (vii) partage. Pour mieux distinguer entre les deux, le consensus sera compris dans cette catégorisation comme une expression d'un type d'attitude lors de l'entretien qui dénote un consensus. Le partage sera compris comme un état des choses évoqué dans l'entretien, qui permet à l'analyste d'accéder aux moments où l'on fait référence à un véritable partage de travail.

4. Rôles

Le deuxième indicateur de la structure des groupes, les rôles (Benne et Sheats, 1948 ; Forsyth, 2010), renvoie à une attitude ou un comportement individuel qui peut avoir des

¹³⁹ Nous reprendrons cette catégorie pour répondre à la troisième série des questions de recherche.

retentissements sur le fonctionnement du groupe. La sous-catégorisation a été obtenue en nous appuyant sur la typologie de Benne et Sheats (1948) selon laquelle des membres d'un groupe restreint peuvent jouer des (viii) *task roles*, (ix) des rôles permettant le bon fonctionnement du GR et (x) rôles individuels (cf. ch. 2).

Notons que le codage en l'occurrence a été effectué en fonction des rôles que les membres du groupe disent avoir joué lors de la réalisation de la tâche.

5. Cohésion

Si le degré de cohésion d'un groupe restreint permet de comprendre le fonctionnement du groupe (Newcomb *et al*, 1970), deux sources de cohésion étudiées par Back (1950) sont prises comme des indicateurs de base, notamment (xi) l'attraction interpersonnelle, et (xii) la motivation pour réussir la tâche. Après analyse et réflexion, nous y avons inclus une troisième catégorie pour des interventions qui peuvent être interprétées comme d'(xiii) autres sources de cohésion.

6. Interdépendance

Même si nous analysons et modélisons de manière plus détaillée (xiv.) le degré d'interdépendance dans la deuxième partie de ce chapitre, il convient de le garder comme une catégorie pour décrire le fonctionnement du groupe (tableau 34). En l'occurrence, toute intervention qui montre une dépendance envers un autre membre de l'équipe ou de la communauté est étiquetée avec ce code. Au fur et à mesure de nos analyses, une dernière catégorie qui relève des (xv.) problèmes d'interdépendance a été identifiée. Nous reviendrons sur la corrélation entre ces deux dernières catégories de manière plus détaillée dans l'interprétation des résultats (§3.3. du présent chapitre).

Indicateurs	Catégories	Références théoriques	Exemples
1. Effet de taille du GR		(Mangenot et Nissen, 2006 ; Nissen, 2005 ; Quintin, 2008)	« <i>tandis que tout seul c'est vrai que c'est un gros projet</i> » (A1 : 56)
2. Objectif à atteindre	ii. Création des plans ou des idées	(Beebe et Masterson, 2015 ; Forsyth, 2010 ; McGrath, 1984 ; Quintin, 2008)	« <i>ben essayer de faire un plan en fait dans la tête</i> » (F1 : 548)
	iii. Choix de la solution ou la bonne réponse		« <i>on aurait mis image par image</i> [rires] » (E1 : 224)

	iv. Négociation entre points de vue/ conflits d'intérêts	(McGrath, 1984)	« comment on va procéder comment on va se répartir le travail sur quoi notre histoire va être basée fin de quoi on va parler tout ça quels supports on va utiliser pour créer le projet » (F1 : 550)
	v. Mise en oeuvre d'une solution (conflits de pouvoir ou autres)		« on a trouvé un créneau précis [...] » (G1 : 47)
3. Normativité		(Lippitt et White, 1943 ; Schachter et al., 1951 ; White et Lippitt, 1960 ; Newcomb et al, 1970 ; Younggreen et al, 2008 ; Forsyth, 2010)	
	vi. Consensus	(Newcomb et al, 1970)	« le niveau des élèves » (C3 : 590) « ouais surtout ça hein » (C2 : 591)
	vii. Partage	(Oxford, 2003)	« parce qu'il fallait faire des modifications directement sur l'ordinateur et voir comment assembler les trucs machins donc on faisait tout ça au minimum à deux » (H3 : 154)
4. Rôles		(Benne et Sheats, 1948 ; Forsyth, 2010)	
	viii. Task roles	Benne et Sheats (1948)	« j'ai fait les dessins. de de départ » (H3 : 215) - dessinateur
	ix. Rôles permettant le bon fonctionnement du GR		« parce que les gens ils veulent pas toujours s'intégrer du nouveau du coup je me suis dit que j'ai pas envie que ça arrive aux autres alors je me suis dit elle est nouvelle voilà je vais essayer de » (E1 : 32) – compatissant
	x. Rôles individuels		« genre c'est du sexisme ça » (B4 : 128) – Plaidier des intérêts spéciaux
5. Cohésion		(Back, 1950 ; Newcomb et al, 1970)	
	xi. Attirance interpersonnelle	(Back, 1950)	« vous étiez déjà amies avant le cours ? » (M : 145) « oui » (SG-G : 146)
	xii. Motivation pour la tâche		« EXCLU c'était EXCLU sur voicethread. moi j'allais pas travailler sur voicethread » (H1 : 460) « pourquoi ? parce qu'il y a aucune belle transition. on enregistre sur micro la voix vous avez bien vu on entendait rien des autres groupes » (H1 : 462)
	xiii. Autres sources		« peut-être la relation entre la petite souris et la fille je trouve que c'est sympa parce que de toute façon dans les contes et tout ça c'est souvent ça la relation entre les animaux » (D1 : 698) – fierté du travail accompli
6. Interdépendance (ID)		(Forsyth, 2010)	
	xiv. Interdépendance		« ben nous on connaissait pas trop ce que c'est le montage donc on s'est dites qu'il fallait mieux la laisser faire donc c'était ben c'était qu'elle le connaissait et puis nous pas du tout donc » (H2 : 468)
	xv. Problèmes d'interdépendance		« elle participait plus, mais c'est vrai que quand on n'était plus en cours c'était plus difficile de la contacter [...] » (E1 : 44)

Tableau 34 : Grille d'analyse pour décrire le fonctionnement des groupes restreints

En accord avec notre méthodologie de triangulation, nous précisons que nous croiserons nos résultats (lorsque nécessaire) avec d'autres données trouvées sur le blogue, le réseau social éducatif et les questionnaires pour mieux répondre à notre première sous-question.

1.2. Le SG-A

Le SG-A est composé de trois filles âgées de 18 et de 19 ans. Au début de l'année, le test de positionnement en langue anglaise avait placé l'apprenante A1 au niveau C1 (CECRL), l'apprenante A2 au niveau B2- et l'apprenante A3 au niveau B2+. Selon les questionnaires remplis à la fin de l'expérience, les apprenantes A1¹⁴⁰ et A3 partageaient le même objectif personnel : pédagogique, autrement dit, « apprendre à apprendre l'anglais » (EC, A3 : 13). Au contraire, A2 affirme ne pas avoir eu d'objectif au début du semestre. Cette dernière révèle cependant lors de l'entretien qu'elle désirait au départ devenir enseignante, mais qu'elle avait dû abandonner l'idée à cause du fait qu'elle ne « peut pas parler fort » (A2 : 527).

	Niveau CECRL diagnostiqué	Âge	Objectifs linguistiques	Objectifs pédagogiques	Objectifs techniques	Pas d'objectif
A1	C1	18		X		
A2	B2-	19				X
A3	B2+	18		X		

Tableau 35 : Profil du SG-A et les objectifs personnels selon le questionnaire

Les trois apprenantes décident de travailler ensemble sur la tâche-projet parce qu'elles sont assises à côté les unes des autres au premier jour des cours et non parce qu'elles se connaissaient. Il a fallu ainsi, dans un premier temps, faire connaissance dans une première phase que A1 appellera une « mise en bain » (A1, EC : 725). Les premières tentatives de communication d'A2 via messages électroniques (e-mail et sms) et le réseau social (Edmodo) n'ont obtenu aucune réponse de la part de ses coéquipières.

We have communication difficulties because my emails never get a reply or my texting. We are supposed to communicate via Edmodo and it still doesn't happen but I think that we'll soon solve this problem ... (A2, BL : 2).

Il appert ainsi que cette première phase est d'une grande importance pour assurer le bon fonctionnement de ce groupe restreint. Malgré un démarrage lent, l'entretien collectif

¹⁴⁰ En effet au moment du recueil des données, A1 est déjà enseignante du français langue étrangère.

avec le SG-A a révélé un degré de cohésion élevé (cf. tableau 47). Ce degré de cohésion élevé est dû principalement à une motivation élevée pour la réussite de la tâche. Par ailleurs, avoir un objectif professionnel en commun, aimer la nature de la tâche proposée, faire face aux difficultés techniques ensemble, et avoir les mêmes affinités au sein du groupe (comme le sens d’humour) peuvent être considérés comme d’autres indicateurs de la cohésion.

L’analyse de contenu a révélé que les membres semblent avoir joué plusieurs rôles qui contribuent au bon fonctionnement de la tâche (*task-roles*). Le tableau 36 répertorie les principaux rôles joués individuellement par les membres du SG-A :

	Rôle	Explication	Exemple
A3	Donneur d’information	Fournit des informations obtenues (d’une expertise)	<i>je connaissais un site qui propose pas mal d’activités c’est /beisi/ teacher [...] il y a pas mal D’ACTIVITES sur tout et n’importe quoi.. en fait.. aux niveaux très différents.. [...] et quand j’avais accès à ceci. je me suis proposée de chercher les activités qui pourraient être transformées – [...] ma mère est.. en fait.. inscrite dans le site. sur le site (A3 : 193-207)</i>
A1	Initiateur	Suggère des idées pour aborder des problèmes	<i>non. c’était plus apprendre à- j’suis très enthousiaste donc du coup j’ai plein d’enfin d’idées enfin pas mal d’imagination, mais du coup c’était pas mal parce qu’il fallait que j’apprenne aussi enfin que c’est quelque chose où on doit être assez cerné. on est LIMITÉ et au début. l’histoire qu’on avait commencé à écrire. on avait (A1 : 244)</i>
A3	Orienteur	Réoriente la discussion sur le sujet lorsque nécessaire	<i>disons. à chaque fois. c’était une bonne idée, mais que c’était – (A3: 256)</i>
A3	Contributeur	Apporte une contribution à la tâche en cours	<i>j’ai trouvé les images dessinées des animaux... j’ai fait les activités.. (A3 : 277)</i>

Tableau 36 : Quelques rôles joués par le SG-A

Pendant les cours, les membres du SG-A ont choisi de communiquer entre eux en anglais et pensent qu’ils seraient capables de réaliser indépendamment un conte multimodal en tant que support pédagogique à l’avenir.

1.3. Le SG-B

Le SG-B se compose de quatre apprenant.e.s âgé.e.s entre 18 et 20 ans au moment de la réalisation de la tâche. Il s’agit de trois filles et un garçon (B4). Les quatre membres se connaissaient bien depuis le premier semestre du cours. Les trois filles étaient déjà amies, et deux des trois s’entendaient bien avec le garçon avant le commencement de la tâche-projet. De ce fait, ce groupe ne semble pas être passé par une phase de « mise en bain » (A1, EC : 723) comme le SG-A.

Même si les résultats des questions montrent que les quatre apprenant.e.s partagent les mêmes objectifs, l'entretien collectif dessine une autre image. Les apprenantes B1 et B3 souhaitaient devenir enseignantes et s'étaient inscrites à la formation « pour confirmer est-ce que je suis vraiment sûre... je n'ai pas changé d'avis » (B3, 96). B2 hésitait à prendre une décision quant à une carrière dans l'enseignement et était inscrite au cours « pour avoir une première approche sur comment enseigner aux enfants » (B2, 93). Contrairement aux trois filles, B4 était inscrit parce que « c'était une option qui m'intéressait plus que les autres » (B4, 782).

	Niveau CECRL diagnostiqué	Âges (Genre)	Objectifs linguistiques	Objectifs pédagogiques	Objectifs techniques	Pas d'objectif
B1	B1	20 (f)		X		
B2	A2+	18 (f)	X	X		
B3	A2+	19 (f)	X	X		
B4	B1	19 (m)		X		

Tableau 37 : Profil du SG-B et les objectifs personnels selon le questionnaire

Avant de commencer l'entretien, les trois apprenantes s'étaient présentées à l'heure tandis que B4 avait pris du retard. Devant l'absence de B4, les trois filles se sont plaintes du retard de B4 en évoquant une situation passée identique. Nous avons enregistré cette interaction (cf. 'première partie de l'enregistrement'), mais ne l'avons pas incluse dans cette étude. À notre avis, faire du comptage des interventions de cette première partie de l'entretien risque de falsifier les résultats étant donné que les membres du groupe ont réexpliqué la situation lorsque l'apprenant B4 est arrivé. Nous avons donc gardé la 'deuxième partie de l'enregistrement' pour cette analyse en écartant la première.

La catégorie nommée « problèmes d'interdépendance » est surgie notamment en raison du non-respect des attentes de la part de l'apprenant B4. Le premier problème d'interdépendance relève du non-respect des attentes des autres membres de l'équipe, autrement dit lorsque les autres membres de l'équipe ne peuvent plus faire confiance à l'un entre eux. Il est intéressant de noter que, pour ce groupe restreint le nombre d'unités d'interventions dans cette catégorie (7,12%) est plus important que le nombre d'interventions qui montre une interdépendance (4,58%).

Des problèmes d'interdépendance ne semblent pourtant pas être indicatifs du degré de cohésion du groupe. En effet la bonne humeur et complicité de tout.e.s les apprenant.e.s de ce groupe est une source de cohésion importante. Les membres se taquent gentiment, sans vouloir blesser l'autre. De plus, lorsque deux personnes critiquent une troisième, le

quatrième membre joue le rôle de ce que nous pouvons qualifier d’harmonisateur (harmonise les conflits entre les membres du groupe) ou de ‘celui qui fait des compromis’ (change de position sur une question afin de réduire le conflit dans le groupe). Les rôles joués par les membres pour permettre le bon fonctionnement du groupe sont ainsi plus nombreux que ceux joués par le SG-A. Notons cependant que la langue véhiculaire utilisée en présentiel lorsque les groupes travaillaient en autonomie en classe était majoritairement le français. Comme le SG-A, les membres du SG-B se pensent capables de réaliser un conte multimodal individuellement à l’avenir.

1.4. Le SG-C

Le SG-C se compose de quatre apprenantes âgées toutes de 18 ans. Trois membres du SG-C possèdent un niveau B1-B2 au début du semestre. Elles accueillent C4, une apprenante native anglaise, arrivée en France de l’Angleterre avec le programme Erasmus. L’apprenante C1 affirme ne pas avoir d’objectif au début du semestre tandis que l’apprenante C2 a des objectifs techniques et pédagogiques. Les apprenantes C3 et C4 suivent le cours pour des raisons pédagogiques. À l’exception de C3 qui voudrait se tourner vers le tourisme, les autres membres de l’équipe envisagent une carrière dans l’enseignement. Ceci pourrait expliquer une motivation élevée de la réussite de la tâche (14,22%).

	Niveau CECRL diagnostiqué	Âges	Objectifs linguistiques	Objectifs pédagogiques	Objectifs techniques	Pas d’objectif
C1	B1+	18				X
C2	B2	18		X	X	
C3	B2	18		X		
C4	Native	18		X		

Tableau 38 : Profil du SG-C et les objectifs personnels selon le questionnaire

Même si la motivation est élevée, le travail effectué par les membres du groupe semble être inégal. La présence de la locutrice native C4 sert d’appui pour la réalisation de la tâche-projet. En plus d’être locutrice native de la langue anglaise, elle révèle avoir enseigné l’anglais comme langue étrangère (ou *TEFL*¹⁴¹) à Toulouse pendant six mois. Notons par ailleurs qu’elle sait très bien dessiner.

Pendant l’entretien, il apparaît que l’apprenante C4 a assumé le rôle d’expert pendant la réalisation de la tâche. D’un point de vue positif, c’est grâce à elle que le groupe accepte d’utiliser l’anglais comme langue véhiculaire pendant le cours en présentiel, et « après

¹⁴¹ *Teaching English as a Foreign Language* (Apprentissage de l’anglais comme langue étrangère)

dehors on parle plus dans des trucs après y a plus de la conversation manuelle [rires] » (C2 : 501).

D'un point de vue négatif, les moments de remue-méninges du groupe se terminent par du travail consolidé par l'apprenante C4. Elle dit avoir « écrit l'histoire » (C4 : 232). Puisque la langue française n'est pas le point fort de cette apprenante, sa coéquipière C3 explique « elle a mûrifié l'histoire un peu en fait » (C3 : 248) et qu'« en fait c'était pour faire plus simple (C3 : 251). Puisque la 'simplification' du texte du conte est en effet une sous-tâche très importante dans la réalisation de cette tâche-projet située, nous nous demandons si l'intervention de l'apprenante C3 était un moyen de sauver sa face ainsi que des autres membres du groupe.

L'apprenante C4 a non seulement rédigé le texte, mais elle a aussi fait les dessins (266-267) et elle a rédigé la fiche pédagogique destinée à l'enseignante, qui a ensuite été traduite en français par l'apprenante C3 (529-531). Afin de travailler sur la fiche pédagogique, le groupe SG-C a simplement « remplacé » (C3 : 694) les éléments de la fiche pédagogique que l'apprenante C4 utilisait pour ses cours de TEFL. Les membres 'français' du SG-C ne ressentent aucun besoin de chercher plus loin, ni en matière des ressources (C4 dessine tout, et « pourquoi on aurait utilisé des documents à côté ? », C1 : 506), ni du point de vue de la langue. Ils ne semblent pas avoir besoin des autres groupes (406-417) et ne font appel à aucune communauté de l'extérieur.

Enfin, un degré de consensus très élevé (27,15%) peut aussi être un indicateur de la surdépendance d'un groupe sur un de ses membres.

Avec ces exemples, il s'avère que des questions d'interdépendance se posent ainsi pour le SG-C. Si dans le SG-B, il s'agissait d'une question de confiance envers un membre de l'équipe, dans le SG-C, il s'agit d'une surdépendance sur un membre de l'équipe. Dans le présent cas, une surdépendance ne semble pas avoir un impact négatif sur le résultat ou produit final conçu, qui est en effet, excellent. Néanmoins, il s'avère que les autres membres de l'équipe ne semblent avoir rien appris de nouveau tout au long de ce processus, sauf peut-être mobiliser les compétences de l'interaction orale avec une native anglaise.

1.5. Le SG-D

Le quatrième sous-groupe (SG-D) se compose de trois apprenantes âgées entre 18 et 19 ans et possède un niveau linguistique de B1 en moyenne. Ces apprenantes semblent toutes trois avoir le désir de devenir enseignantes et suivent le cours pré-professionnel pour avoir un premier aperçu de la profession.

	Niveau CECRL diagnostiqué	Âges	Objectifs linguistiques	Objectifs pédagogiques	Objectifs techniques	Pas d'objectif
D1	B1	18		X		
D2	B1+	18		X		
D3	B1	19		X		

Tableau 39 : Profil du SG-D et les objectifs personnels selon le questionnaire

Comme les autres groupes, les apprenantes font preuve d'une motivation élevée pour la réalisation de la tâche. Elles veillent également à ce qu'il y ait une participation équitable de tous les membres du groupe. Ceci est compris par le fait que le SG-D partage la plupart des sous-tâches. Le fait d'être « copines » (D2 : 97) est perçu comme un avantage pour que les apprenantes puissent communiquer convenablement entre elles. Notons également un degré de cohésion globalement très élevé (31,96%). Nous estimons que c'est une certaine confiance dans la cohésion du groupe ainsi que dans les membres de l'équipe (interdépendance = 13,52%) qui permet aux apprenantes d'être franches pendant l'entretien collectif sans vouloir trop cacher les véritables dynamiques du groupe :

80 D1 ça allait on s'est pas trop on s'est bien entendues –

81 D2 on s'est pas pris la tête on s'est pas trop engueulées

82 D3 on a essayé de pas toujours enfin comment dire on a essayé de pas se prendre la tête on s'est dit que dès que ça commence à chauffer on s'est dit eh oh

Malgré un degré de cohésion et d'interdépendance élevée, les membres du groupe avouent qu'ils auraient préféré travailler seules. Il s'agit d'une confession qui n'a pas été faite par les autres groupes. Même si l'expérience du travail en groupe semble avoir plu au SG-D, les apprenantes pensent qu'elles auraient été « plus rapide » (D2), « un peu plus perfectionniste » (D1) et « plus organisée » (D3) (271-274) si elles avaient eu la possibilité d'effectuer seules la tâche-projet.

1.6. Le SG-E

Le SG-E est composé de trois apprenantes, dont deux (E2 et E3) se sont inscrites à la promotion lors du deuxième semestre de l'année¹⁴². Après avoir fixé une date et une heure convenable au groupe restreint et à la modératrice, deux des trois membres de ce groupe se sont désistés de l'entretien collectif. Il convient ainsi de comprendre qu'en l'absence des deux autres membres du groupe, les propos d'E1 ne peuvent pas être croisés avec ceux des autres membres de son groupe. Nous trouvons cependant que cet entretien donne des indications sur la dynamique du groupe et les données n'ont donc pas été écartées.

¹⁴² C'est probablement la raison pour laquelle elles n'ont pas passé des tests diagnostiques de langue qui auraient permis d'identifier leurs niveaux de langue au moment de l'inscription à l'université.

Les réponses des deux questionnaires recueillis ont montré que les apprenantes E1 et E2 avaient des objectifs pédagogiques, comme E1 l'explique : « mes objectifs c'étaient de pouvoir en fait apprendre plus sur l'enseignement pour les enfants » (78).

	Niveau CECRL diagnostiqué	Âges	Objectifs linguistiques	Objectifs pédagogiques	Objectifs techniques	Pas d'objectif
E1	B2	23		X		
E2	non relevé	20		X		
E3	non relevé	20	--	--	--	--

Tableau 40 : Profil du SG-E et les objectifs personnels selon le questionnaire

Les relations entre les membres du SG-E étaient plutôt tendues dès le commencement de cette tâche-projet. Un des membres de l'équipe avait exprimé son mécontentement quant au fonctionnement du groupe dans l'espace réservé pour les groupes restreints dans Edmodo. Ce message témoigne déjà des tensions entre les membres au stade précoce du projet. Même si nous avons pu le recueillir, nous ne le reproduisons pas ici pour des raisons d'éthique, car l'auteure a choisi de le supprimer peu après. Depuis la publication de ce message, E1 semble avoir adopté plusieurs rôles pour assurer le bon fonctionnement du groupe. Nous remarquons dans ses propos (tableau 41), au fur et à mesure de la conduite de la première partie de l'entretien (c'est-à-dire, pendant que nous attendions les deux autres intervenantes), un changement d'attitude envers la contribution des autres membres (notre soulignement) –

Rôle	Explication	Exemple
Stimulateur	Incite le groupe à travailler	« oui du coup au début enfin vraiment la première fois c'est vrai que j'essayais toujours de.. pousser de rappeler.. j'insistais pour qu'on fasse ci on fasse ça donc j'essayais de motiver un peu les troupes quoi » (2)
Celui qui fait des compromis	Change de position sur une question afin de réduire le conflit dans le groupe.	« oui voilà après j'ai effacé » (6) « pourquoi parce que après ça allait mieux donc je me suis dit autant effacer ça » (8)
Observateur du groupe	Fait observer les points positifs et négatifs de la dynamique du groupe et fait appel à du changement si besoin.	« c'était une façon de montrer que voilà sur ce moment-là j'étais très en colère voilà je l'ai dit et puis une fois que c'est passé je l'ai enlevé pour montrer aussi que je voulais pas être méchante.. » (18)
Encourageur	Récompense les autres en donnant son accord et en faisant des éloges.	« [...] et puis ça allait mieux puis du coup après E2 elle s'est beaucoup plus elle a été aussi beaucoup plus à fond et après par contre elle a été très bien dans le groupe donc c'était vraiment au début parce qu'en plus on se connaissait absolument pas – » (20)

Tableau 41 : Différents rôles joués par E1 pour gérer le fonctionnement du groupe

Ainsi, même si les apprenantes E1 et E2 ont pu se réconcilier avec l'une et l'autre, une réconciliation n'a pas été possible avec la troisième apprenante du groupe, comme l'apprenante E1 l'explique :

on a essayé enfin oui et non parce qu'au bout de moment on voulait vraiment se mettre sur le projet [...] c'est fatiguant après de devoir toujours rappeler les trucs donc enfin il y a des périodes que ça allait bien et puis après elle se redémotivait et puis au bout de moment tant pis (192).

Le « groupe » a continué ainsi à fonctionner en binôme. Le rôle de E1 semble être limité à celle qui gère le bon fonctionnement du groupe. L'analyse de contenu montre une participation très importante de cette apprenante dans la gestion du fonctionnement (18,75%), mais une participation faible quant à la véritable réalisation de la tâche-projet (6,25%). Après sa première explosion en ligne, elle laisse l'apprenante E2 choisir l'outil du choix pour qu'elle puisse « appropri[er] un peu plus le projet » (360). De ce fait, c'est sa partenaire E2 qui s'est occupée de tous les aspects techniques – le dessin, le montage ainsi que la plus grande partie de la narration.

1.7. Le SG-F

Le SG-F se compose d'un garçon (F2) et deux filles (F1 et F3) âgés entre 18 et 20 ans. Il s'avère que F1 et F2 sont déjà amis avant que l'apprenante F3 ne se joigne au groupe.

	Niveau CECRL diagnostiqué	Âges (genre)	Objectifs linguistiques	Objectifs pédagogiques	Objectifs techniques	Pas d'objectif
F1	B2+	18 (f)		X		
F2	B2	20 (m)			X	
F3	B1+	20 (f)		X		

Tableau 42 : Profil du SG-F et les objectifs personnels selon le questionnaire

L'analyse de contenu a montré une répartition des tâches bien marquées. L'apprenante F1 a fait des dessins, l'apprenante F3 a travaillé sur le fond des images et l'apprenant F2 a fait toute la narration. Malgré le fait qu'ils aient un assez bon niveau de langue, le groupe a refusé de communiquer en anglais entre eux pendant le travail en face à face limité aux cours. Le narrateur F2 explique :

« c'est déjà assez lourd hein et parler en anglais en plus ça nous retient et comme on cherche des mots forcément ça ça fait que les conversations elles vont moins rapidement on se comprend moins vite ça retarde vu qu'on était un peu passé du temps c'était ça en plus » (488).

Même si F2 reconnaît qu'il doit chercher des mots pendant un échange en anglais, il ne semble pas avoir pris en compte ses problèmes de prononciation. Il explique : « j'ai pas trop trop travaillé là-dessus et c'est vrai qu'on a montré la vidéo en cours on m'a fait des remarques et je les ai prises en compte » (390). Nous ne pouvons pas être sûres que des remarques sur sa prononciation ont vraiment été prises en compte, car la prononciation ne

semble pas avoir beaucoup changé entre la version où le conte est présenté au grand groupe et celle qui est envoyée à l'école ciblée.

1.8. Le SG-G

Le SG-G se compose de trois apprenantes âgées entre 19 et 22 ans. Toutes les trois souhaitent devenir enseignantes et sont amies avant le commencement du projet.

	Niveau CECRL diagnostiqué	Âges	Objectifs linguistiques	Objectifs pédagogiques	Objectifs techniques	Pas d'objectif
G1	B1	21		X		
G2	B1+	19		X	X	
G3	B1+	22		X		

Tableau 43 : Profil du SG-G et les objectifs personnels selon le questionnaire

Étant donné que l'entretien avec ce groupe restreint était le premier à avoir été conduit, il est très court et la modératrice ne semble pas avoir suscité autant d'éléments de réponses qu'avec les autres groupes. Cependant il appert que ce groupe a bien fonctionné. Il a un niveau de partage (8,43%) et surtout d'interdépendance (19,27%) très élevée. Il convient aussi de noter que c'est l'un des groupes (comme les SG-A et SG-D) qui semble avoir fonctionné de manière très collaborative. Il n'y a aucun task role accordé à une personne en particulier, car toutes les sous-tâches sont réalisées par toutes les trois soit en présentiel soit en distantiel. Les membres de ce groupe semblent posséder à peu près le même niveau de langue, ce qui leur donne assez de confiance d'entretenir toute communication pendant le cours en anglais.

Il convient aussi de mentionner que pour ce groupe, les problèmes d'interdépendance ne sont pas issus de la dynamique du groupe, mais sont dûs à une attente non réalisée par l'enseignante du cours. Les unités d'intervention ci-dessous (343, 345, 347) permettent de saisir ce problème. Il est reconnu par les apprenantes que l'autonomie accordée par l'enseignante aurait dû être un peu plus contrôlée, car la dimension sociale ne garantissait pas d'efficacité par rapport au produit final à réaliser :

343 G1 *pas vraiment négatif, mais euh du coup en fait euh on avait déjà tout créé et vous nous avez dit, mais presque vers la fin qu'il fallait changer donc en fait*

344 M *de changer quoi ?*

345 G1 *que c'était compliqué au niveau du vocabulaire que les animaux c'était compliqué. du coup je pense que si on avait su dès le début qu'il fallait pas mettre ça parce que c'était trop compliqué peut-être qu'on aurait pu faire soit changer totalement d'univers soit changer du vocabulaire, mais parce que là on va dire qu'on a essayé de changer de modifier et mettre un petit peu plus simple, mais*

c'était trop tard. le fond il était déjà. on pouvait pas tout changer d'un coup parce qu'il aurait fallu qu'on enfin qu'on ait beaucoup enfin qu'on travaille

346 M trente-six heures ?

347 G1 *voilà peut-être pas trente-six heures [rires], mais du coup ouais si on avait su à l'avance on aurait pu peut-être arranger quelque chose faire mieux je sais pas*

1.9. Le SG-H

Le SG-H se compose de trois apprenantes âgées entre 19 et 20 ans. Les apprenantes H2 et H3 n'ont pas rempli les questionnaires et pendant l'entretien collectif ont exprimé qu'elles n'avaient aucun objectif ni attente au début du semestre. Cependant en entendant les modalités de la tâche-projet, H1 explique l'objectif qu'elle s'était fixée au nom du groupe : elle voulait, en effet, réaliser « vraiment une petite animation » (474).

	Niveau CECRL diagnostiqué	Âges	Objectifs linguistiques	Objectifs pédagogiques	Objectifs techniques	Pas d'objectif
H1	B2	19		X		
H2	B2	19	--	--	--	--
H3	B2	20	--	--	--	--

Tableau 44 : Profil du SG-H et les objectifs personnels selon le questionnaire

L'analyse de contenu a montré une répartition des tâches bien distinctes entre les trois membres de l'équipe. L'apprenante H1 a joué le rôle de « technicienne ». Elle s'est occupée de tous les aspects technologiques en ce qui concerne la réalisation du conte. L'apprenante H2 a fait tous les dessins et les a peints. Elle a également fait la plus grande partie de la narration. L'apprenante H3 était responsable de l'élaboration des exercices et la fiche pédagogique destinée à la professeure des écoles ciblée. Les unités d'intervention identifiées sous la catégorie « task-roles » étaient ainsi quantitativement plus importantes (21,76) que celles identifiées sous les catégories de partage (9,84%) et d'interdépendance (5,18%). Cette analyse montre également un degré de cohésion globale très élevée, en effet, le plus élevé du grand groupe (37,30%).

Il convient de signaler que le niveau d'interdépendance ressentie par les membres n'a pas été dû aux liens d'amitié, mais basé sur les connaissances et expériences antérieures des membres. À titre d'exemple, l'apprenante H1 faisait déjà du montage professionnel tandis que l'apprenante H3 faisait du théâtre au moment du recueil des données. Pour les ressources pédagogiques, les trois membres semblent avoir donné des idées à l'apprenante H3 à qui revenait la charge de prendre les décisions de fond et de forme.

2. Nature de l'activité collective et degrés d'interdépendance selon la modalité du conte travaillée

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous nous sommes intéressée davantage à la nature de l'activité collective (Mangenot et Dejean-Thircuir, 2009) et aux degrés d'interdépendance (Forsyth, 2010) des membres des groupes restreints quand ils réalisent le conte multimodal. Pour ce faire, nous avons découpé l'activité principale en trois sous-activités selon la modalité ciblée du conte. Il s'agit de la rédaction et révision du **texte** du conte, de la réalisation du conte au niveau des **images** et des **sons**, et enfin l'enregistrement des **voix**. Une fois que le découpage a été effectué, nous avons réalisé un croisement des données afin d'identifier les actions effectuées lors de chacune des sous-activités. Les données choisies pour cette analyse sont les transcriptions des entretiens collectifs (code : EC), les archives des blogues collectifs (code : BL) et du réseau social Edmodo (code : RS).

2.1. Rédaction et révision du texte du conte

Selon la consigne de l'enseignante, le texte du conte devait être rédigé en présentiel pendant le cours. Les entretiens ont révélé que même si quelques groupes avaient pris peu de temps pour choisir les thématiques, le texte du conte a été rédigé, modifié, corrigé, et révisé à plusieurs reprises. Le temps attribué pendant les cours ne semble pas avoir suffi aux groupes, et cette sous-tâche a exigé plus d'implication que prévue, comme le SG-H (526-528) explique dans l'entretien collectif :

525. E *alors le temps en cours c'était pas suffisant pour finir ?*
526. H3 *ben non parce que comme on vous l'a dit on est- notre idée de départ était immense. on avait plein d'idées plein de personnages plein de choses qui pouvaient arriver –*
527. H1 *ouais c'était lourd au final*
528. H3 *et donc au fait on a retravaillé recoupé changé le vocabulaire recommencé retravaillé recoupé recommencé changé le vocabulaire et finalement c'est ce qui nous a pris plus de temps parce qu'il fallait que le vocabulaire soit assez simple pour les enfants, mais que l'histoire soit toujours intéressante donc c'est vrai qu'on a ENormément retravaillé le texte*

La plupart des groupes restreints (sept sur huit) a ainsi travaillé en **collaboration** sur la rédaction des textes soit en classe, soit en dehors la classe. Le degré d'interdépendance lors du travail collaboratif était de type mutuel¹⁴³ et équilibré, où chacun des membres du groupe s'influence et contribue équitablement. Les membres du SG-A (EC : A1 : 270)

¹⁴³ Même si nous sommes pleinement consciente qu'une 'interdépendance' ne peut être que 'mutuelle', nous avons choisi de garder la terminologie proposée par Forsyth (2010) voir aussi ch.2 §3.2.3.

utilisent l'image d'une balle pour décrire comment la collaboration ou le « compromis » a fonctionné au sein des groupes :

on a essayé de. on a fait pas mal de compromis par exemple c'était souvent comme ça. c'était comme une sorte de balle qu'on se lançait et qu'on à chaque fois. soit elle diminuait. soit elle grossissait parce qu'on avait d'autres idées en même temps (A1 : 270)

Le seul groupe restreint qui ne semble pas avoir fonctionné de cette façon était le SG-C, dont l'apprenante C4 est locutrice native de langue anglaise. Comme nous l'avons déjà dit (§1.4) après un moment de brainstorming qui a eu lieu au sein du groupe restreint, l'apprenante C4 « a pris les idées [et les a mis] ensemble » (C4 : 243) pendant son séjour en Angleterre.

C'est pourquoi nous ne pouvons pas qualifier la nature de cette sous-activité du SG-C comme collaboration, mais plutôt comme **coopération** (cf. figure 30, image à droite), avec un degré d'interdépendance équilibré (les autres membres du groupe ont fourni les idées de base), et inégale (car C4 a effectué la plus grande partie du travail).

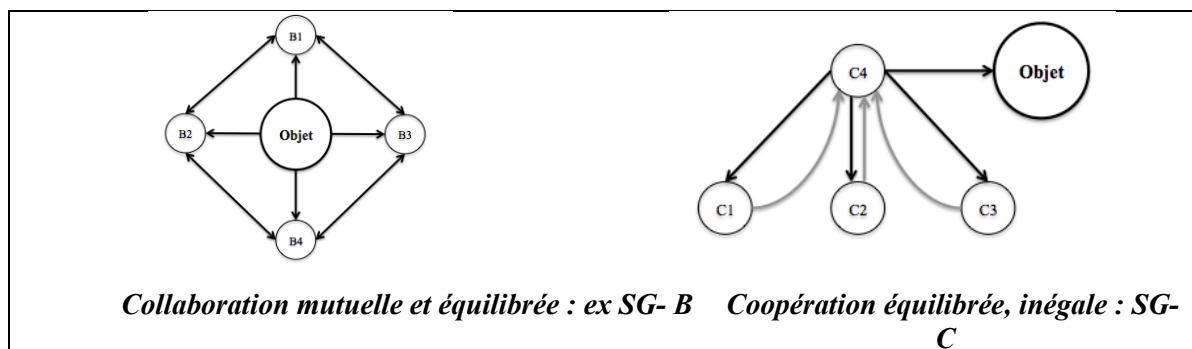


Figure 30 : Modes de fonctionnement identifiés dans la rédaction du texte

2.2. La mise en œuvre du conte avec les images et les sons

Du point de vue du travail effectué sur les images et les sons, le type d'activité privilégiée par sept des huit groupes est la **coopération** avec deux degrés d'interdépendance : (1) séquentiel (équilibré ou déséquilibré) (§2.2.1.) ; et (2) mutuel équilibré (§2.2.2.).

Dans sa thèse de doctorat, Zourou fait une distinction entre la coopération équilibrée et la coopération déséquilibrée. Pour cette chercheuse, une coopération équilibrée implique « le partage d'actions individuelles coordonnées » (Zourou, 2006 : 313) et une coopération déséquilibrée provient d'« une mauvaise coordination entre les partenaires qui est responsable pour l'isolement d'un entre eux » (*op cit.*). Cette distinction nous paraît

pertinente dans une analyse sur les dynamiques collectives et nous l'empruntons pour qualifier le degré d'interdépendance séquentielle.

Le seul sous-groupe dont la nature de l'activité n'était pas coopérative était le SG-E. Il s'est agi, pour ce groupe, de **mutualisation** avec une interdépendance unilatérale (§2.2.3).

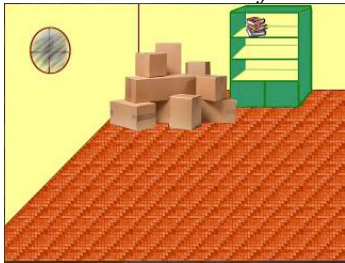
2.2.1. *Coopération avec une interdépendance séquentielle équilibrée et déséquilibrée*

Cinq des groupes restreints sur huit (SG-A, B, C, F, H) ont travaillé en coopération avec une interdépendance séquentielle, c'est-à-dire, le travail sur l'image a été effectué en relais. À titre d'exemple, l'étudiant A dessine sur papier, l'étudiant B scanne l'image et l'envoie aux étudiant.e.s C et D qui la manipulent avec un logiciel. Ces derniers la colorient et la téléversent sur VoiceThread. Cette interdépendance 'séquentielle' demande une synchronisation et un niveau d'organisation important.

Les cinq groupes ont mentionné cette dynamique d'interdépendance dans les entretiens collectifs et expliquent les rôles pris par chacun des membres dans la réalisation de la sous-tâche. A2 illustre ce mode d'organisation de travail dans un extrait du blogue collectif, en listant les étapes par lesquelles son groupe était passé pour manipuler l'image : « *I did **this**... A1 drew **this then** transferred it... **and together** we did that » (caractères gras ajoutés) (A2, BL : 13).*

*And me, I have skills for image manipulation: so I manipulated the images.
We complete each other :)*

I did this with Photofitre :



A1 drew this then transferred it to Gimp and colored it :






Figure 31 : Exemple de coopération avec une interdépendance séquentielle équilibrée et déséquilibrée

En réponse au billet de son équipière, A1 écrit :

« Yes it was FUN :) It was also encouraging to see the tasks were well divided, I must say that at first I felt like I had the most tedious part of the work, but in fact each one of us had different equal tasks, and I only did like 50% of the drawings, the other slides were made by A2 :) so it was nice to rely on each other ! » (A1, BL : 13b).

Même si l'apprenante A1 avait l'impression au début que la sous-tâche avait été divisée de manière inéquitable, il s'est avéré en fin de compte que chacun des membres avait des « *equal tasks* » (BL, A1 : 13b). La répartition est ainsi perçue comme positive par ce groupe, car le niveau de coopération a été négocié au préalable (ou de manière *équilibrée*).

Ce sentiment positif ne semble pas avoir été partagé par le SG-H, qui, en matière de modalités, a sollicité plusieurs sons avec les images. La division du travail effectuée au sein du SG-H était relative à la technique demandée et s'est révélée ainsi *déséquilibrée*. Les dessins ont d'abord été conçus à la main par H3, et ensuite mis en œuvre sur le plan technologique. Tout le travail technique a été relégué à l'apprenante H1, qui souhaitait rendre un produit final dont la qualité était professionnelle au niveau des images et de sons. En conclusion, même si la nature coopérative d'une activité est censée alléger le fardeau, ce n'est pas toujours le cas. La division horizontale du travail en ce qui concerne les actions à accomplir par chacun des membres est également importante.

2.2.2. Collaboration avec une interdépendance équilibrée

Les groupes restreints SG-D et SG-G cherchent une égalité d'actions plus importante que les autres groupes et fonctionnent avec un niveau d'interdépendance mutuel et équilibré. Ce qui différencie ce type d'interdépendance des autres, c'est le niveau de coopération, qui est beaucoup plus élevé que dans les autres types d'interdépendance.

Le SG-D semble avoir effectué la majorité du travail ensemble et en présentiel, comme le révèle D2 dans l'entretien collectif :

« on a vraiment TOUT fait ensemble... même le montage et tout on était tout le temps toutes les trois à côté à faire » (EC, D2: 123, 125).

En ce qui concerne la réalisation des images, les trois membres ont collaboré sur le dessin d'un des personnages de leur histoire (« la petite fille », D1, EC : 138). Une fois que les traits du dessin ont été réalisés, le prototype de l'image a été partagé dans le groupe, pour que chacun des membres contribue équitablement à créer plusieurs variantes et coloris de l'image. Ce travail de manipulation d'images a été individuel et suivi de la mise en commun. Comme la citation ci-dessus nous le montre, nous sommes devant un cas de travail effectué en collaboration.

Le SG-G semble avoir suivi le même protocole, mais a choisi de travailler à distance. Le réseau social éducatif prescrit par la formation (*Edmodo*) a été choisi pour échanger et discuter à propos des teintes et couleurs utilisées pour concevoir les images :

9a G3 Just seeing my trees are lighter than yours, but we will be able to chang everything tomorrow to be more precise... ?!

9b G2 You did the same as me... I just thought there was a river on mine but it's the same ! The one for the slide with the river and the fish is a little bit different, there is more blue ! So we did the same....

9c G3 Mince, you're right, I didn't see !! I think I'll be in the library at around 11.30 a.m, we will be able to chang everything which is necessary :)

Ces exemples suggèrent que du point de vue du fonctionnement, chaque membre de l'équipe a besoin de faire confiance à ses partenaires et de compter sur la participation des autres. Ceux qui privilégient ce niveau d'interdépendance ont des connaissances techniques antérieures ou apprennent à utiliser les outils techniques afin de pouvoir participer équitablement. Il ne s'agit aucunement d'une division de travail par rapport à ses compétences comme ceci a été le cas pour les autres groupes comme le SG-A (« ça [la répartition de tâches] s'est fait assez naturellement parce que ni A2 ni moi savions vraiment dessiner », A3, EC : 180). Les dispositions 'naturelles' des membres de l'équipe sont mises de côté dans ce type de fonctionnement, au profit d'une collaboration plus équitable.

2.2.3. Mutualisation avec une interdépendance unilatérale

Le troisième type d'activité collective que nous avons repéré est à l'opposé des deux catégories vues précédemment. Il s'agit de mutualisation avec une interdépendance unilatérale. Dans une mutualisation, chacun des membres de l'équipe travaille séparément et mutualise les ressources à la fin. Dans une interdépendance unilatérale, un membre de

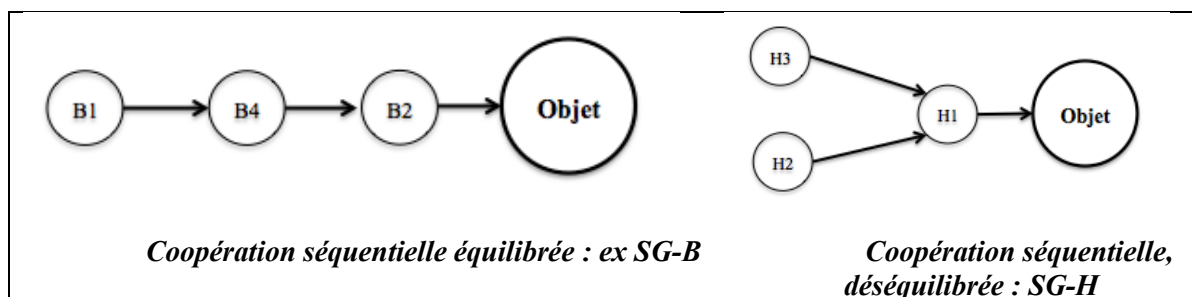
l'équipe prend le contrôle de l'action en question. Cette prise de contrôle peut ou non être perçue comme gênante par les autres membres de l'équipe.

Dans le SG-E, c'est E2 qui prend tout contrôle en ce qui touche l'image et le son, et présente le travail accompli à ses coéquipières à la fin. E1 constate lors de l'entretien –

« au tout début non je voulais découvrir déjà des nouveaux outils enfin au maximum ce qu'on pouvait utiliser. après petit à petit au niveau du conte c'est vrai que j'aurais bien aimé moi pouvoir utiliser Photoshop puisque je connais je fais plein de choses avec. mais du coup ça a pas été possible parce que du coup E2 s'est plus beaucoup occupée plus au niveau des dessins j'suis moins bonne surtout sur l'ordinateur. c'est pas trop mon truc donc c'est plus E2 qui s'occupait des dessins donc moi du coup j'ai laissé tomber le côté Photoshop c'est plus des petites choses comme ça » (E1, EC : 102).

Nous apprenons ainsi que même si E1 avait envie de découvrir de nouveaux outils techniques et les manipuler, la négociation entre les deux étudiantes E1 et E2 s'est déroulée dans un esprit de compétition et non pas dans un esprit de coopération. Au lieu de choisir un outil « neutre » que les deux coéquipières connaissaient au préalable ou qu'elles auraient pu apprendre à manipuler, elles se sont appuyées sur les connaissances techniques individuelles. Nous ne sommes nullement convaincue qu'une personne qui « aime utiliser Photoshop » soit « moins bonne surtout sur l'ordinateur ». Une autre raison pour avoir laissé l'apprenante E2 choisir l'outil est celle que nous avons évoquée précédemment : l'apprenante E1 voulait éviter une autre confrontation après son message sur Edmodo, dans lequel elle fait part de sa déception.

Ce mode de fonctionnement nous rappelle quelque peu celui du SG-H, mais avec une différence. C'est sur la base des images dessinées par H3, que le groupe a pu négocier sur le choix des couleurs et d'autres facettes matérielles du conte. Quant au SG-E, une seule personne (E2) a pris tout le contrôle de cette sous-tâche. E1 a non seulement dû abandonner son idée d'origine de travailler avec le logiciel de son choix, mais elle ne semble pas non plus avoir été consultée sur les dessins et les sons utilisés dans le conte.



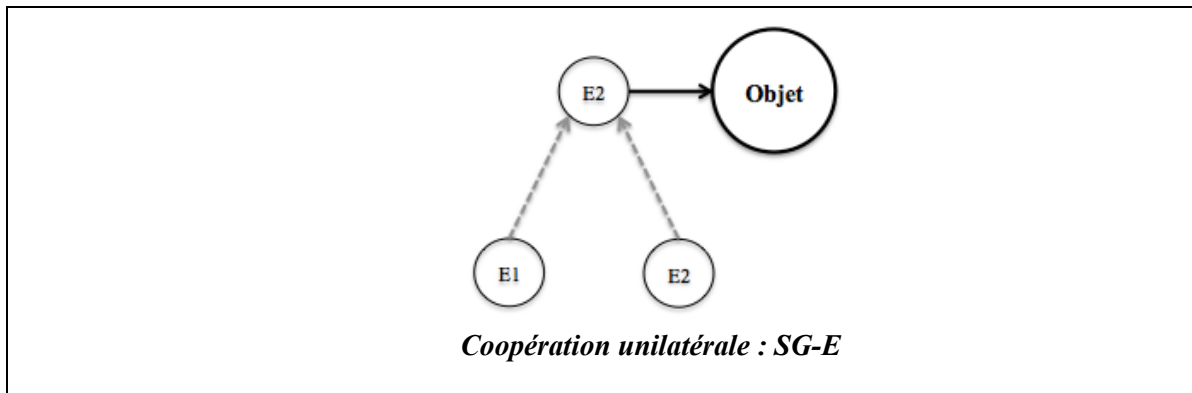


Figure 32 : Modes de fonctionnement exécution images et sons

2.3. Enregistrement de la lecture à haute-voix

Quant à la troisième sous-activité, trois types d'activités collectives ont été repérés : la collaboration avec une interdépendance mutuelle, équilibrée ; la collaboration avec une interdépendance mutuelle, inégale ; et la coopération avec une interdépendance équilibrée, inégale.

Nous avons qualifié l'activité de collaborative lorsque tous les membres d'un groupe ont participé au processus de la narration du conte. Ceci a été le cas pour six groupes : les SG-A, B, C, D, G, H. La participation des membres à cette sous-tâche était soit directe (enregistrer sa voix) soit indirecte (être présent pendant l'enregistrement).

Tous les membres des groupes SG-A, B et G ont prêté leurs voix pour raconter les histoires. Au contraire, comme les membres du SG-D l'expliquent dans l'entretien collectif, il a été estimé inutile de changer de voix lors de la narration parce qu'il n'y avait qu'un seul personnage dans le conte (452-453). Les autres membres servaient ainsi d'auditrices :

« pour voir... l'intonation et des choses comme ça... et comme on peut écouter avant de sauvegarder ben on voyait si ça allait qu'est-ce qu'il fallait changer et sinon on supprimait la voix et on recommençait » (D2 : 448-450).

De cette façon, même si tous les membres ne participaient pas à la sous-activité de la narration proprement dite, ils participaient tout de même au processus.

Cette participation ou division du travail horizontale est possible lorsque les membres d'une équipe se considèrent égaux. Qu'en est-il des groupes dont un membre est considéré comme expert du point de vue de la langue ? C'était le cas du SG-C dont l'activité pourrait certes être qualifiée de collaborative parce que tous les membres y sont présents pendant la réalisation de la sous-tâche, mais la réalisation même de la sous-tâche reste inégale. La narratrice principale est l'étudiante native (d'anglais), et même si nous entendons deux autres voix (une est sur la page de couverture et une autre vers la fin quand la mère du

personnage parle), les autres membres du groupe ne se sentent pas à l'aise pour réagir sur la narration de l'étudiante native.

Quant aux deux derniers groupes restreints (SG-E, SG-F), ils ont fonctionné en coopération avec une interdépendance équilibrée et inégale. Nous avons classé, dans ce type d'interdépendance, les groupes dont au moins un membre de l'équipe n'a pas pu être présent pendant la réalisation de la sous-tâche (E3 et F3) et dont la narration du conte a été contrôlée pour la plupart par une personne de l'équipe. Si dans le SG-E, E1 et E2 lisent le conte, la répartition du texte est inégale (E2 lit la plupart du conte). Quant au SG-F, c'est uniquement F2 qui se charge de la narration, aidé par F1 à distance par *Skype*.

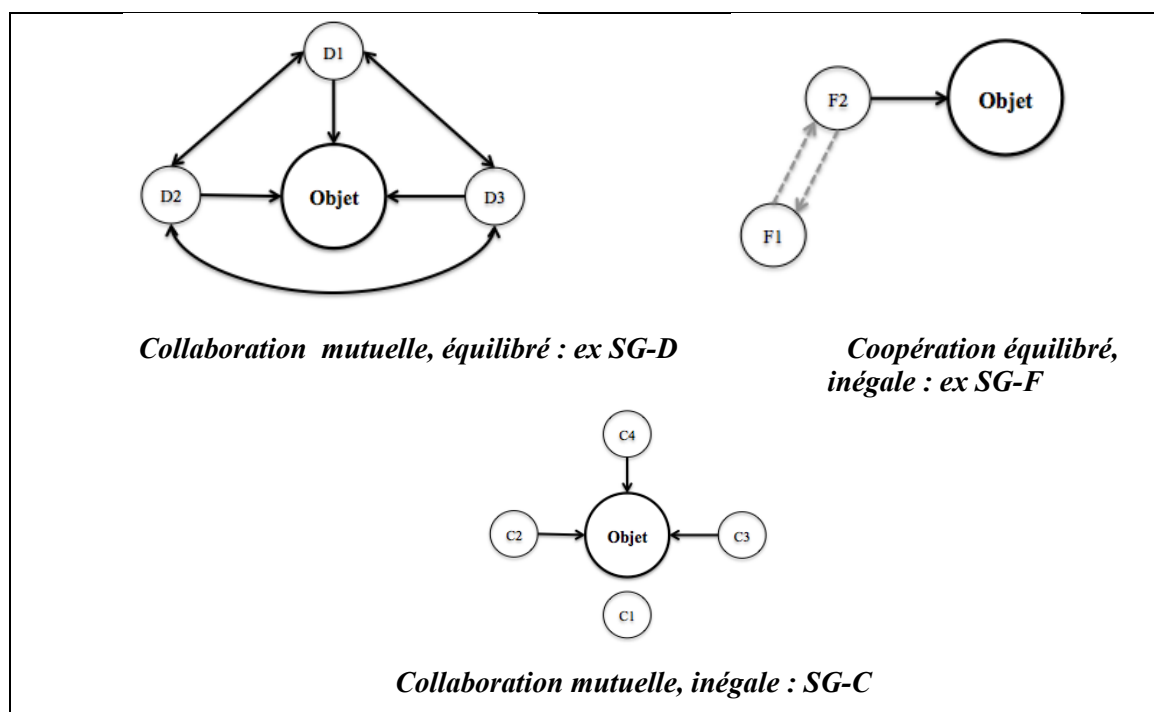


Figure 33 : Modes de fonctionnement enregistrement des voix

3. Synthèse et interprétations des résultats

3.1. Synthèse des résultats issus de l'analyse de contenu

Le tableau ci-dessous synthétise le comptage fait à partir de l'analyse de contenu de sept entretiens collectifs et un entretien semi-directif. Un premier aperçu des résultats quantitatifs (cf. tableau 47) montre l'importance accordée par chacun des groupes aux différents indicateurs relatifs à l'autonomie sociale. Si nous soulignons les deux chiffres les plus importants obtenus pour chacun des groupes (du tableau 45), il s'avère que chaque groupe restreint semble avoir fonctionné de manière différente.

SG-	Indicateur 1	Indicateur 2
A	Task roles (16,07%)	Interdépendance (15,17%)
B	Consensus (20,86%)	Motivation pour la tâche (19,33%)
C	Consensus (27,15%)	Task roles (17,67%)
D	Consensus (16,80%)	Autres sources (cohésion) (16,39%)
E	Rôles bon fonctionnement (18,75%)	Motivation tâche (18,75%)
F	Consensus (20,4%)	Négociation entre pts de vue (18,32%)
G	Motivation tâche (19,27%)	Interdépendance (19,27%)
H	Task roles (21,76%)	Motivation tâche (21,24%)

Tableau 45 : Les deux indicateurs d'autonomie sociale les plus importants pour les groupes restreints

D'après cette analyse, nous nous rendons compte que la catégorie « (x) rôles individuels » n'était pas d'une grande utilité. L'ensemble du grand groupe, à part les deux apprenantes qui se sont désistées de l'entretien et pour lesquelles nous n'avons aucune donnée, semble ainsi avoir adopté un rôle favorisant la gestion de la tâche « task role » ou un rôle gestionnaire qui mène vers le bon fonctionnement du groupe. Quant aux 'task roles', nous avons relevé différents rôles identifiés dans l'étude de Benne et Sheats (1948), mais aussi d'autres relatifs à la tâche médiatisée et multimodale à réaliser, autrement dit, les rôles de 'dessinateur', 'technicien' et 'narrateur'.

Les 'autres' sources de cohésion d'un groupe restreint identifiées par cette étude peuvent se trouver dans les actions réalisées par les groupes restreints. Nous les reprenons dans le tableau 46 en citant des exemples qui correspondent.

Autres sources de cohésion	Exemple (entretien collectif)
- Se sentir fier du travail accompli au final	« en fait moi j'aime bien cette histoire parce qu'elle a quand même une morale à la fin quoi je pense que c'est bien d'appliquer ça » (D1 : 707)
- Partager les moments de difficultés techniques divers	« oui c'était lent c'était lent et après nous on n'avait jamais utilisé en plus le logiciel on était un peu perdues voilà pour chercher les bulles et les choses comme ça on était un peu perdues avec l'application » (D2 : 388)
- Partager le stress produit par les délais de la tâche-projet	« SI. un weekend oui [rires] en un weekend il fallait finir tous les dessins. un weekend avant [rires] » (A1 : 748)
- Partager le sens d'humour	« c'est un garçon donc on veut pas [rires] » (B3 : 127)
- Soutenir moralement un membre de l'équipe	« ouais elles m'ont vu bien énervée là » (H1 : 389)

Tableau 46 : Les autres sources de cohésion des groupes restreints travaillant en autonomie

	1	2				3		4			5			6		
	i.	ii.	iii.	iv.	v.	vi.	vii.	viii.	ix.	x.	xi.	xii.	xiv.	xv.	xvi.	Total
A	17	2	3	12	14	30	12	36	0	1	3	29	29	34	1	224
%	7.52	0.88	1.32	5.30	6.19	13.27	5.30	15.92	0	0.44	1.32	12.83	12.83	15.04	0.44	
B	13	4	1	6.5	6	41	11	21	9	2	0	38	21	9	14	196.5
%	6.61	2.03	0.50	3.30	3.05	20.86	5.59	10.68	4.58	1.01	0	19.33	10.68	4.58	7.12	
C	19	0	4	5	3	63	10	41	2	0	0	33	12	18	21	232
%	8.55	0	1.72	2.15	1.29	27.15	4.3	17.67	0.86	0	0	14.22	5.1	7.7	9.05	
D	20	1	2	12	12	41	18	25	1	0	2	36	40	33	1	244
%	8.19	0.40	0.81	4.91	4.91	16.80	7.3	10.24	0.40	0	0.81	14.75	16.39	13.52	0.40	
E	7	4	5	6	11	3	3	7	21	0	0	21	4	8	12	112
%	6.25	3.57	4.46	5.35	9.82	2.67	2.67	6.25	18.75	0	0	18.75	3.57	7.14	10.71	
F	8	4	3	35	15	39	6	29	1	0	1	16	6	18	10	196
%	4.18	2.09	1.57	18.32	7.85	20.4	3.14	15.18	0.52	0	0.52	8.37	3.14	9.42	5.23	
G	8	1	0	4	9	11	7	0	0	0	3	16	5	16	3	83
%	9.63	1.20	0	4.81	10.84	13.25	8.43	0	0	0	3.61	19.27	6.02	19.27	3.61	
H	5	0	0	10	9	24	19	42	0	0	3	41	28	10	2	193
%	2.59	0	0	5.18	4.66	12.43	9.84	21.76	0	0	1.55	21.24	14.50	5.18	1.03	

Tableau 47 : Tableau synthétique de l'analyse de contenu à partir de sept entretiens collectifs et un semi-directif pour analyser le fonctionnement des groupe restreints

i. Effet de taille du groupe
 ii. Création des plans ou des idées
 iii. Choix de la solution ou la bonne réponse
 iv. Négociation entre points de vue/ conflits d'intérêts
 v. Mise en œuvre d'une solution (aux conflits de pouvoir ou autres)

vi. Consensus
 vii. Partage
 viii. Task roles
 ix. Rôles permettant le bon fonctionnement du GR
 x. Rôles individuels

xi. Attirance interpersonnelle
 xii. Motivation pour la tâche
 xiii. Sentiment d'appartenance au GR
 xiv. Autres sources
 xv. Interdépendance
 xvi. Problèmes d'interdépendance

3.2. Synthèse des résultats issus de la triangulation des données

La technique de la triangulation des données a aidé à identifier la nature de l'activité collective mobilisée et à modéliser le fonctionnement interdépendant des groupes restreints. Le tableau synthétique ci-dessous (tableau 48) montre que la nature de l'activité (NA) au sein des trois sous-activités étudiées est soit collaborative, soit coopérative. Les analyses réaffirment ainsi le postulat de maintes études avant la nôtre (par ex. George, 2001 ; Dejean-Thircuir, 2004 ; Mangenot et Zourou, 2005 ; Zourou, 2006 ; Mangenot et Dejean-Thircuir, 2009) qui préfèrent l'hyperonyme 'collectif' pour le travail en binômes ou en petits groupes. Quant aux degrés d'interdépendance (DI), plusieurs cas de figure sont apparus selon la motivation, l'engagement, les besoins, les connaissances techniques antérieures et les compétences linguistiques des sujets individuels.

De plus, ces analyses témoignent qu'il est extrêmement difficile, voire impossible, de distinguer si la modalité d'une formation hybride (présentiel et distantiel) joue un rôle sur la nature de l'activité. Autrement dit, travailler en face à face ou à distance ne semble pas déterminer si la nature de travail sera collaborative ou coopérative. Il peut y avoir de la collaboration avec une interdépendance mutuelle et équilibrée dans du travail à distance (SG-G) et une interdépendance séquentielle déséquilibrée dans du travail effectué en face à face (SG-H).

		Rédaction du texte	Mise en œuvre technologique sur l'image et les sons	Lecture du texte
SG-A	NA	collaboration	coopération	collaboration
	DI	mutuelle équilibrée	séquentielle équilibrée	mutuelle équilibrée
SG-B	NA	collaboration	coopération	collaboration
	DI	mutuelle équilibrée	séquentielle équilibrée	mutuelle équilibrée
SG-C	NA	coopération	coopération	collaboration
	DI	équilibré, inégale	séquentielle équilibrée	équilibrée, inégale
SG-D	NA	collaboration	collaboration	collaboration
	DI	mutuelle équilibrée	mutuelle équilibrée	mutuelle équilibrée
SG-E	NA	collaboration	mutualisation	coopération
	DI	mutuelle équilibrée	unilatérale	équilibrée, inégale
SG-F	NA	collaboration	coopération	coopération
	DI	mutuelle équilibrée	séquentielle équilibrée	équilibrée, inégale
SG-G	NA	collaboration	collaboration	collaboration
	DI	mutuelle équilibrée	mutuelle équilibrée	mutuelle équilibrée
SG-H	NA	collaboration	coopération	collaboration
	DI	mutuelle équilibrée	séquentielle, déséquilibrée	mutuelle équilibrée

Tableau 48 : Nature de l'activité collective et le degré d'interdépendance des groupes restreints

3.3. Interprétation des résultats

Les résultats présentés montrent que la corrélation entre certains indicateurs (ou catégories de l'analyse de contenu) peut permettre d'éclairer certaines dimensions l'émergence de l'autonomie sociale chez les groupes restreints.

Il convient, de prime abord, de réfléchir à l'**interdépendance** entre les membres des groupes restreints. Si la modélisation privilégie une compréhension exhaustive de la forme de l'interdépendance, cela n'implique pas que la forme privilégiée par le groupe restreint est indicative du bon fonctionnement du groupe. Pour mieux comprendre ce dernier, il faudrait comparer des éléments relatifs aux indicateurs 'interdépendance' et 'problèmes d'interdépendance'. Nous avons repéré deux problèmes d'interdépendance : manque de confiance dans un des membres du groupe et la surdépendance par rapport à un des membres du groupe ou par rapport à la dynamique perçue du groupe. Dans les deux cas, l'équilibre du groupe est menacé. Dans le premier cas, ce sont les actions du membre qui suscitent une méfiance, comme par exemple, ne pas arriver à l'heure à une réunion de travail et ne pas prévenir. Dans le deuxième cas, c'est la surdépendance par rapport aux capacités d'un des membres du groupe qui empêche l'apprentissage aux autres, comme nous l'avons vu avec le SG-C. Une surdépendance par rapport à la dynamique perçue du groupe (ou le 'pouvoir' du groupe) peut être comprise par l'incapacité d'un groupe d'identifier ses limitations et réguler son apprentissage. À titre d'exemple, les membres du SG-B n'arrivent pas à identifier la différence entre les couleurs '*black*' et '*brown*' en anglais. En effet, dans une première version du conte, l'image de l'ours qui est censée être '*black*' est coloriée en marron. Ainsi, malgré un degré de cohésion très élevé (la bonne volonté, la bonne humeur, la complicité, etc.), il s'avère que les membres du groupe ne peuvent pas toujours dépendre entièrement de leur fonctionnement.

À notre avis, le phénomène de surdépendance par rapport aux capacités d'un des membres du groupe (comme dans le cas du SG-C) peut être contrôlé en étant physiquement présent avec le membre qui réalise la tâche. Nous pensons en l'occurrence au cas du SG-H où le risque de surdépendance par rapport aux capacités techniques de l'apprenante H1 est limité par la présence des autres membres du groupe. Ainsi, quand H1 fait face à une difficulté technique qui l'énerve, c'est H2 du groupe, qui ne « connaissait pas trop ce que c'est le montage » (EC, H2 : 468) qui trouve la solution au problème. Quant à la

surdépendance par rapport à ses propres capacités langagières, une autre forme d'interdépendance devient nécessaire qui doit arriver de l'extérieur du groupe restreint (cf. ch.8).

Comparons maintenant les résultats chiffrés des indicateurs '**interdépendance**' et '**problèmes d'interdépendance**'. Les résultats montrent clairement que trois des huit groupes, notamment les SG-A, D et G, ont fonctionné de manière très équilibrée. Le fonctionnement de ces groupes dépend du soutien de chacun des membres. Les SG-F et H ont également fonctionné de manière plus ou moins équilibrée, tandis que trois groupes restreints, notamment les SG-B, C et E ont eu plus de problèmes d'interdépendance.

Une deuxième corrélation entre les indicateurs du fonctionnement du groupe qui convient d'être étudiée est celle de **l'interdépendance avec les rôles par rapport à la tâche**. Ces dernières permettent de comprendre la mesure dans laquelle les tâches autour de la réalisation du conte ont été réparties, tandis que, comme nous l'avons dit, l'interdépendance est la capacité d'un membre d'un groupe de dépendre des autres. La différence entre les deux indicateurs révèle dans quelle mesure le groupe a fonctionné en coordination et en coopération se le besoin d'en faisait sentir. Le résultat du SG-G montre un fonctionnement extrêmement coordonné avec aucune répartition des rôles par rapport à la tâche et 19,27% d'interdépendance, tandis que le résultat du SG-H montre un fonctionnement coopératif avec 21,76% de *task roles*, mais seulement 5,18% d'interdépendance.

La troisième corrélation qui peut être étudiée est celle de la différence entre les deux types de rôles principalement identifiés, notamment **les rôles permettant la réalisation de la tâche (*task roles*) et les rôles joués pour favoriser le bon fonctionnement ou la gestion du groupe**. Les résultats de certains groupes comme le SG-E (*task roles* : 6,25% ; gestion : 18,75%) suggèrent que la bonne volonté individuelle peut s'épuiser en essayant de gérer la dynamique interne du groupe.

Cette étude montre également que tous les huit groupes restreints ont certains éléments en commun qu'il convient de mettre en lumière. Le premier concerne les **multiples difficultés rencontrées** : la difficulté de trouver un créneau de travail en commun qui convient à tous les membres, les difficultés de mise en œuvre technique et technologique. Avoir des difficultés ou des problèmes lors de la réalisation de la tâche est plutôt un bon

signe. Faire face à ces problèmes en groupe et pouvoir résoudre les problèmes est encore mieux, non seulement au niveau cognitif, mais aussi aux niveaux sociocognitif et socioaffectif. Cela aide à rapprocher les membres du groupe, à les forcer à réfléchir ensemble aux solutions des problèmes.

Le deuxième élément en commun se trouve au niveau de **la perception de l'importance de travailler en groupe**. Tous les groupes restreints attestent qu'il est, à un degré ou un autre, nécessaire de réaliser une tâche-projet médiatisée et située en groupe. C'est le partage des tâches en fonction des connaissances antérieures et/ou intérêts des membres d'un groupe restreint qui permet de rester motivé tout au long de l'expérience. Si les membres du SG-D pensent qu'ils auraient pu et voulu réaliser la tâche indépendamment, ils avouent également que travailler en groupe ne leur a pas déplu. Avec une petite taille de groupe, il est possible de faire appel aux moyens de communication comme le message texte (sms) et les appels téléphoniques. De ce fait, la gestion du groupe est facilitée avec une petite taille du groupe. De plus, dans le cas d'un membre « rebelle » (B4 du SG-B et E3 du SG-E), les autres personnes de l'équipe peuvent tout de même réaliser la tâche en groupe.

Le troisième élément en commun est sans doute **le niveau élevé de la motivation pour une tâche-projet située**. La plupart des membres du grand groupe veulent devenir enseignant.e.s de langue étrangère et la proposition de fabrication de supports pédagogiques et multimodaux semble correspondre aux attentes des apprenant.e.s. La liberté accordée quant au choix des thématiques et des techniques que les groupes étaient libres de choisir tout au long de la réalisation de la tâche semble aussi être un atout. L'élément de la « situativité » (cf. ch. 2) de la formation, c'est-à-dire, la fabrication de contes à destination d'un véritable public semble ainsi être une source de motivation importante pour la réussite de la tâche. En effet, l'étude de Mangenot et Zourou (2005) aboutit à la même conclusion quant à l'intérêt de la situativité d'une tâche médiatisée. Nous pouvons cependant toujours nous interroger sur l'apport réel de la situativité. En d'autres termes, si la motivation des apprenant.e.s est véritablement dû à la situativité de la formation ou si la motivation est due aux autres facteurs. Dans tous les cas, une tâche située semble être également perçue comme source de responsabilisation, car –

« ça met un peu plus la pression [...] de savoir que ça va pas être juste simplement noté et de savoir qu'il y avait vraiment quelqu'un qui enfin les élèves en l'occurrence qui vont travailler dessus et ben faut pas mettre n'importe quoi dedans » (H2, EC : 23-25).

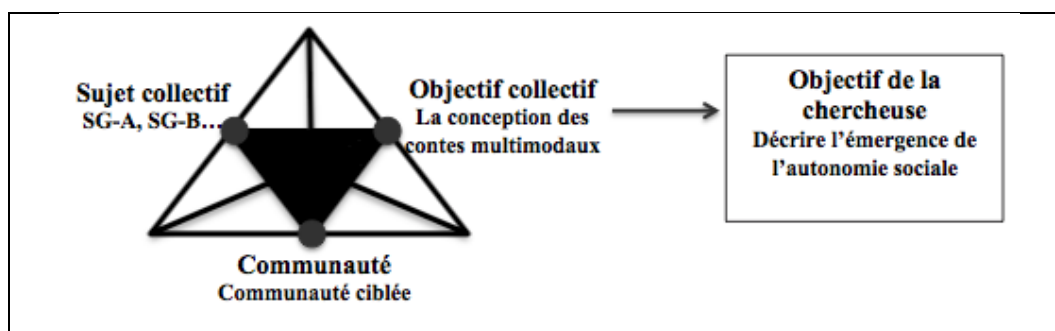
Enfin, la situativité de la formation peut également être interprétée comme une source de l'interdépendance et de la cohésion du groupe.

Chapitre 8 : La contribution de la communauté ciblée

Dans ce huitième chapitre de thèse, nous présenterons la relation dynamique entre la triade sujet-communauté-objectif. Le deuxième principe de la troisième génération de la théorie de l'activité (cf. ch. 2) explique que les systèmes d'activité sont informés par la communauté. Cette dernière peut être de types différents et possède de multiples points de vue, de traditions et d'intérêts.

La première modélisation pour identifier les systèmes d'activité dans une perspective émique (ch.5) a montré la présence de trois types de communautés impliqués dans la réalisation de la tâche-projet médiatisée par les technologies : la communauté ciblée, la communauté d'experts et la communauté du groupe-classe et d'enseignante (cf. ch. 5 §2.5).

En nous appuyant sur les apports théoriques de la cognition située et partagée (Wenger, 1998) ainsi que la deuxième modélisation de la TA, nous avons choisi de construire notre deuxième questionnement autour de l'apport de la communauté ciblée. Rappelons que par communauté ciblée, nous entendons les parties ciblées par les groupes restreints, et pour lesquelles les supports pédagogiques et multimodaux ont été conçus : les professeur.e.s des écoles participantes (ou PP) à qui les contes sont envoyés, ainsi que des élèves des écoles primaires.



Reproduction de la figure 25 : Identification de la deuxième triade d'analyse

Comme nous l'avons déjà expliqué (cf. ch. 5 §2.5), une étude sur les apports de la communauté d'experts (personnes expertes de leurs domaines sollicitées à certains moments propices du projet) et du groupe-classe (et de l'enseignante) risque, dans le présent cas, d'être guidée davantage par la subjectivité à cause de l'implication de la chercheuse sur le terrain.

Notre deuxième question de recherche porte sur **la contribution de la communauté ciblée à l'émergence de l'autonomie sociale chez les groupes restreints d'apprenant.e.s qui réalisent une tâche-projet médiatisée dans une formation située.**

En nous référant aux recherches sur la cognition située et partagée¹⁴⁴, nous sommes partie de la prémisse que la présence d'une communauté d'enseignant.e.s praticien.nne.s, même à distance, pourrait être potentiellement bénéfique pour les groupes restreints réalisant une tâche-projet médiatisée. Cependant, nous pouvons nous demander si cet apport est réellement bénéfique, et si oui, à quels moments de la réalisation de l'activité.

Dans une perspective de la cognition située (J.-M. Robert, 2018), l'action n'est ni déterminée par un plan préétabli ni planifiée à l'avance. De plus, dans une étude qui porte sur l'application de la théorie de l'activité (expliquée dans Donato, 2000¹⁴⁵), Wang (1996) observe comment une même tâche est accomplie de différentes façons par les groupes d'apprenant.e.s d'anglais langue seconde (ESL) ayant un niveau intermédiaire en anglais. Le chercheur montre que l'activité dépend davantage de l'opérationnalisation de l'objectif de la tâche comme celui-ci est identifié par les apprenant.e.s et non de la tâche prescrite en elle-même. L'écart entre la tâche prescrite et l'activité réalisée permet d'apprécier comment les apprenant.e.s refusent d'adhérer passivement aux exigences de la tâche et se l'approprient.

C'est en nous appuyant sur ces perspectives, que la première sous-question est formulée. Celle-ci portera sur l'écart entre la tâche prescrite, l'activité déclaratif (ou déclarée) et l'activité effective. En faisant ceci, nous espérons décrire également les caractéristiques des contes multimodaux réellement conçus à partir des consignes données par la communauté ciblée (Dogan & Robin, 2008 ; Normann, 2011 ; Brigido-Corachán & Gregori-Signes, 2014 ; Lee, 2014).

- 2a. Quels types de contes multimodaux et d'exercices les groupes restreints conçoivent-ils à partir des consignes de départ fournies par les professeur.e.s des écoles participantes ? Quelles sont les consignes et de quelles façons sont-elles prises en compte ?

Pour répondre à la première sous-question, la technique de la triangulation des données a été choisie, ce qui permet de croiser plusieurs points de vue et des centres d'intérêt dans une perspective d'historicité (Engeström, 2001). Nous avons, donc, fait appel à plusieurs types de données, comme nous l'expliquerons dans la prochaine partie de ce chapitre (cf. §1).

¹⁴⁴ Voir ch. 2

¹⁴⁵ Il s'agit d'un rapport de recherche non publié rédigé par un des étudiants de R. Donato de l'Université de Pittsburg, lorsque ce dernier dirigeait un séminaire doctoral (en 1996) appelé '*Sociocultural perspectives on foreign language learning, teaching and research*'.

Les études sur l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991 ; Lave, 1996 ; Wenger, 1998) reconnaît la participation légitime périphérique comme un processus central susceptible d'identifier l'apprentissage comme une activité située. Dans notre contexte, l'apprentissage (situé) peut potentiellement avoir lieu à partir du feedback formatif réceptionné par les professeur.e.s des écoles participantes. Notre deuxième sous-question est ainsi formulée en gardant à l'esprit ces apports théoriques :

2b. Quels types de feedback formatif sont fournis par la communauté ciblée des professeur.e.s des écoles participantes ? Qu'en est-il pour les groupes restreints n'ayant reçu aucun feedback ?

Pour répondre à la deuxième sous-question, il nous a semblé pertinent de procéder d'une part à une analyse de contenu à partir des questionnaires remplis par les professeur.e.s des écoles participantes (cf. ch.5, §1.3.4.). Ceci permet d'établir une typologie des feedback réceptionnés par les groupes restreints (§2.1 et §2.2. de ce chapitre). Enfin, nous analysons rapidement les cas des deux groupes restreints n'ayant reçu aucun feedback (§2.3.).

En répondant à nos deux sous-questions, nous espérons également identifier des processus qui participent à la dimension sociale de l'autonomie, à savoir –

- l'agentivité collective (Wertsch, 1998 ; Toohey et al, 2003 ; Swain, 2006 ; Jézégou, 2014 ; Nassau, 2016), qui implique la capacité d'un groupe restreint à définir sa propre trajectoire d'action à partir des initiatives prises, et des choix qui amènent à prendre des décisions ; et

- l'interdépendance (Benson, 2013 ; Menezes, 2013 ; Nassau, 2016), qui renvoie en l'occurrence à la capacité de dépendre (et d'apprendre) de la communauté ciblée dans laquelle s'inscrit le groupe restreint.

1. La prise en compte des consignes des professeur.e.s des écoles participant.e.s

Une des meilleures façons d'apprendre si et dans quelle mesure les consignes de départ données par les professeur.e.s des écoles participant.e.s (PP) sont prises en compte dans l'élaboration des contes multimodaux est en comparant les consignes de départ avec le résultat produit par les groupes restreints. C'est pourquoi nous avons considéré la technique de la triangulation de données comme une bonne manière de trouver la réponse. Les données qui relèvent du *prescrit*, c'est-à-dire, qui sont issues des fiches 'bon de commande' envoyée

par la.le professeur.e des écoles participantes (FBC) ont été croisées avec les propos du *déclaratif* (données issues des billets des blogues collectifs et des entretiens collectifs) et *l'effectif ou le réalisé* (le conte multimodal et les ressources pédagogiques conçues). Notons que pour le réalisé, nous avons choisi de décrire et d'analyser non seulement le support conte multimodal conçu par les groupes restreints, mais également les exercices pédagogiques prévus par les groupes (cf. tableau 49).

Pour étudier le -	Données traitées (codes utilisés pour les données)
Prescrit	- Fiches 'bon de commande' envoyées par le professeur-participant (FBC-Toul-1 ; FBC-Gren-1...)
Déclaratif des SG	- Billets des blogues (BL) - Entretiens collectifs (EC)
Effectif/ Réalisé	- Contes multimodaux des SG (HN-SG-A ; HN-SG-B...) - Fiche pédagogique des SG (FP-SG-A ; FP-SG-B...)

Tableau 49 : Les données traitées durant la triangulation des données pour étudier la prise en compte des consignes données par les PP aux groupes restreints

Sans souci d'exhaustivité¹⁴⁶, nous avons choisi de présenter trois exemples (§1.1, §1.2, §1.3) en respectant la façon dont les consignes fournies par les PP ont été prises en compte. Le premier exemple est celui du SG-A dont le niveau linguistique attesté au début de l'année était, de manière générale, le plus élevé du grand groupe. Le deuxième exemple est celui du SG-B dont le niveau linguistique attesté au début de l'année était, de manière uniforme, le plus faible du grand groupe. Le troisième exemple est celui du SG-C, qui a été choisi en raison de la présence de l'étudiante native d'anglais (C4) dans ce groupe.

1.1. Animals around the world (SG-A)

1.1.1. Le prescrit

SG-A avait comme consigne de cibler la classe de la professeure de l'école participante de Toulouse (désormais Toul-1). Au lieu de remplir la fiche 'bon de commande', Toul-1 avait envoyé un descriptif de son planning du semestre. Le profil du groupe y est décrit :

« Je pense proposer ces lectures à la classe de CMI. Ils ont 9-10 ans et sont dans leur deuxième année d'anglais. Je joins deux documents décrivant ce qu'ils ont appris l'an passé et cette année... A noter : pour l'année de CMI, on se situe à la fin de la période 3, la période 4 sera commencée au moment de la lecture des contes ».

¹⁴⁶ Les analyses complètes peuvent être retrouvées dans les annexes §12.1

Le planning de la professeure Toul-1¹⁴⁷ pour sa classe de CM1 est divisé en cinq phases, dont les trois premières devaient avoir été déjà traitées au moment du commencement du projet. Toul-1 anticipait la présentation des contes multimodaux pendant la période n°4.

Dans cette période, la structure langagière qu'elle souhaitait cibler était « *I've got / have you got?* » par rapport au corps humain ; « *I can / I can't ; can you? Can I ?* » par rapport aux verbes d'actions ; et « *can I have?* » par rapport au matériel scolaire. Par la suite, dans la période n°5 Toul-1 souhaitait cibler « *where is?* » par rapport aux objets de la maison ; « *how much is it?* » par rapport aux prix des vêtements et « *there is/ there are* » par rapport à une affiche.

1.1.2. Le déclaratif

Lors de l'entretien collectif, les membres du SG-A déclarent avoir pris en compte les éléments du planning : « la fiche que la professeur nous avait envoyée.. c'était super d'ailleurs » (EC, A1 : 483). Les éléments identifiés au départ par le SG-A apparaissent sur le blogue en commun du groupe (BL, A1 : 6) :

« The teacher also gave us a little explanatory of the children's level we're dealing with. So we decided to focus on colors, weathers (sunny, rainy, cloudy...), feelings (I'm bored, tired...), human body (head to toes), movements (jumping, stomping...) » (BL, A1 : 6).

Il d'agit des couleurs (période 4 du planning du CE2), de la météo (période 1, CM1), des sentiments (période 1 'humeurs', CM1), du corps humain (période 4, CM1) et des mouvements (période 4, verbes d'action comme *turn, clap*, etc.).

1.1.3. Le réalisé

Le conte multimodal conçu par le SG-A dure quatre minutes quarante secondes (4'40"). Les auteurs du conte reprennent l'intrigue du conte dans la fiche pédagogique destinée à la professeure des écoles ciblée –

« Kitty est une petite fille qui habite en Angleterre. Elle doit aller chez son grand-père mais elle ne veut pas y aller. Elle s'ennuie, car il pleut, son grand-père l'encourage à aller dans le grenier. Elle y découvre un livre dans un coffre. Ce livre est magique, à chaque fois qu'elle dit le nom d'un animal, il apparaît dans le grenier. Elle fait ainsi le tour des 5 continents. Le dernier animal, le lion, lui fait peur par son rugissement, elle se cache dans le coffre. Sa mère la trouve dedans et les animaux ont disparu. Elles rentrent chez elles » (FP-SG-A).

¹⁴⁷ L'intégralité du planning de la professeure peut être trouvée dans les annexes §3.2.

Les différents médias exploités pour créer ce conte sont les images dessinées à la main ; les images téléchargées d'Internet et retravaillées ; les voix ; les sons (pages d'un livre, rugissement de lion, cri) ainsi que la fonctionnalité *Doodle* de VoiceThread (VT) (figure 34). À titre d'exemple, les images dessinées à la main comme celle de Kitty avec son livre (figure 35) sont superposées sur un fond multicolore créé avec le logiciel de montage de photos (*Photofiltre*). L'audio ou le son de feuilleter un livre accompagne cette image (A2, BL : 13)

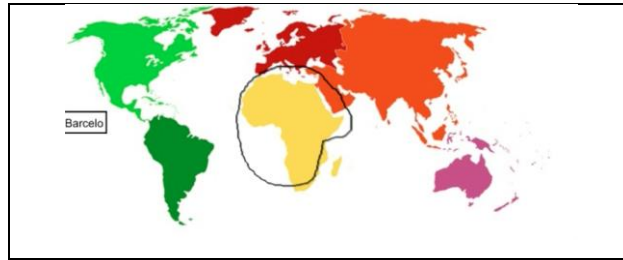


Figure 34 : utilisation de la fonctionnalité Doodle de VT (SG-A)



Figure 35 : Kitty feuilletant un livre (SG-A)

1.1.4. La prise en compte des consignes

Si nous comparons les quatre propositions d'éléments linguistiques que le SG-A souhaitait cibler au début du projet (A1, BL : 6) avec ceux qui sont réellement ciblés par le conte (FP-SG-A), nous constatons que les propositions 'couleurs' et 'humeurs' ont été retenues tandis que 'les parties du corps humain' (*head to toes*) et les 'verbes d'action' (*jumping, stomping*) sont laissées de côté.

De plus, il conviendrait de distinguer les éléments linguistiques qui sont explicitement ciblés et implicitement ciblés par le conte (tableau 50).

Éléments linguistiques identifiés dans le planning du PP	Endroit où les éléments linguistiques sont identifiés dans le planning de la PP	Éléments linguistiques explicitement ciblés par le conte (FP-SG-A)	Éléments linguistiques implicitement ciblés par le conte
Animaux (<i>parrot, donkey, elephant, giraffe, seal, penguin, camel, buffalo, monkey,</i>	Période 3 (fiche CM1)	Animaux (<i>Panda, Kangaroo, Parrot, Seals, Lion</i>)	<i>Look, a ... (animal)</i>

<i>gorilla, cat, crocodile</i>)			
Couleurs	Période 4 (fiche CE2)	Couleurs (<i>black, white, brown, red, yellow, blue, grey, orange</i>)	
Humeurs (<i>Angry, hungry, thirsty, scared, hot, cold, Are you all right? Are you tired?</i>)	Période 1 (fiche CM1)	Les humeurs (<i>I'm bored</i>)	<i>Scary</i>
--	--	Continents (<i>Asia, Australia, South America, South Pole¹⁴⁸, Africa</i>)	« <i>In (continent)</i> »
Météo + Saisons (Spring, summer, autumn, winter ; What's the weather like today?)	Période 1 (fiche CM1)		« <i>It's raining</i> »
There is / There are	Période 5 (fiche CM1)		« <i>there are</i> »

Tableau 50 : comparaison entre les éléments linguistiques ciblés dans les ressources conçues par le SG-A et les éléments identifiés dans le planning de la PP

En examinant ce tableau, nous notons que les éléments linguistiques explicitement ciblés et qui figurent dans la fiche pédagogique du SG-A sont les animaux, les couleurs, les humeurs et les continents. Parmi les quatre éléments, le lexique sur les animaux et les humeurs a déjà été introduit par la PP dans les périodes de travail précédentes. Le lexique sur les couleurs devait être ciblé dans la quatrième période où le conte multimodal devait servir de support. Enfin, le lexique sur les continents n'est pas explicitement ciblé par la PP.

De manière plus spécifique, deux éléments lexicaux autour des animaux présentés en période 3 (*parrot* et *seals*) ont été retenus. Les nouveaux éléments lexicaux ciblés autour des animaux (*panda, kangaroo* et *lion*) ne semblent pas être anodins, car pour des raisons conceptuelles, ils sont reliés aux 'continents' qu'ils représentent. Comme nous venons d'expliquer, le lexique sur les continents n'a pas été identifié par la PP ; il est rajouté par le SG-A en tant que nouvel élément à introduire dans la séance.

Les deux éléments linguistiques ciblés implicitement, que nous pouvons identifier à partir de la transcription du conte (voir annexes §3.2), sont la météo (*it's raining*) et « *there are* ». Le champ lexical de la météo apparaît dans la première période de la fiche de CM1 de la PP alors que « *there are* » n'a pas encore été traité par la PP et y apparaîtra dans la cinquième partie.

Enfin, d'autres mots du conte comme *bored*, *trunk* et *upstairs* sont reconnus par le SG-A comme de nouveaux éléments linguistiques à traiter au début de la séance (FP-SG-A).

¹⁴⁸ Le pôle Sud est reconnu comme un continent dans la fiche pédagogique du SG-A

Les exercices langagiers proposés par le SG-A sont (1) exercice d'appariement (relier l'animal au continent) (2) cinq questions de compréhension (3) des mots mélangés (trouver les mots proposés dans la grille) et (4) exercice de production orale créatif et facultatif où il faut inventer la suite de l'histoire en s'appuyant sur cinq propositions formulées en tant que questions par le SG-A. Même si nous pouvons supposer que le deuxième exercice est basé sur la compréhension de l'oral, les questions révèlent que les élèves n'ont aucun besoin d'écouter le document pour répondre aux questions. Les élèves peuvent répondre aux questions comme « *What three colors does the parrot have ?* » ou « *Which animal is black and white ?* » en visualisant les images convenables.

1.2. Romeo and his new friends (SG-B)

1.2.1. Le prescrit

SG-B avait comme consigne de cibler la classe de CM2 de la PP Gren-1. Selon la fiche bon de commande envoyée, les élèves de Gren-1 avaient appris du lexique autour des animaux, du corps humain, des jours, des mois et de la météo. Ils avaient également appris à se présenter, exprimer leurs goûts (*My favourite food/ colour/ animal is*) et exprimer une possibilité (*I can, I can't, Can you ...?*).

1.2.2. Le déclaratif

Lors de l'entretien collectif, le SG-B comme le SG-A, constate avoir identifié le bon de commande de la PP comme un facteur qui a été pris en compte :

« par rapport à la fiche où c'est tout répertorié dessus.. donc qu'on fasse pas un truc totalement à côté pour qu'ils puissent comprendre et que le professeur puisse réutiliser ce qu'on a fait » (B2, EC : 550).

Nous interprétons ce constat comme un désir du groupe restreint de cibler précisément ce qui a été fait par la PP pour que cette dernière puisse 'réutiliser' le support conçu.

1.2.3. Le réalisé

Le conte multimodal conçu par le SG-B s'appelle *Romeo and his new friends*. Il se fonde sur le problème social de la discrimination raciale. Il s'agit de la confusion causée par l'apparence soudaine de Romeo, le panda, dans un groupe d'ours noirs et blancs. La plupart des ours rejettent Romeo à cause de la double couleur de son corps, alors que Lucy et Teddy deviennent ses amis. Peu après, les autres ours réalisent leur erreur et tout le monde habite paisiblement sur la montagne glacée.

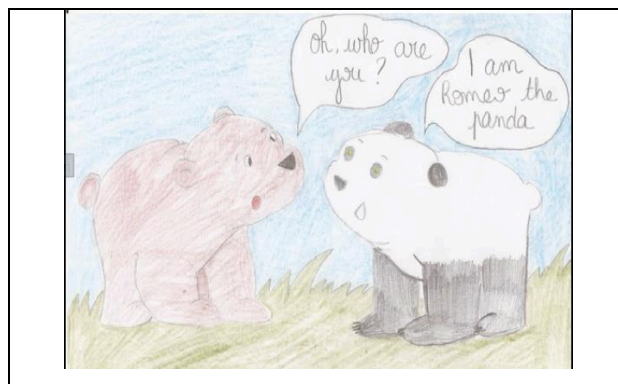


Figure 36 : Exemple d'une diapositive élaborée par le SG-B

La fiche pédagogique du SG-B (désormais FP-SG-B) comporte quatre objectifs, à savoir, s'entraîner à la compréhension orale, comprendre l'essentiel d'un conte lu, s'initier à la prononciation et pratiquer le vocabulaire des animaux, des couleurs, et des adjectifs. Les trois premiers objectifs sont très généraux. C'est pourquoi ce n'est que le quatrième que nous considérons dans ces analyses dans le tableau ci-dessous.

1.2.4. La prise en compte des consignes

En croisant les éléments linguistiques déjà travaillés par Gren-1 (colonne 1 du tableau 51) avec les éléments ciblés par le support conte (colonnes 2 et 3 du tableau 51), nous constatons que le seul objectif réellement ciblé par le SG-B est l'apprentissage du vocabulaire.

Le lexique autour des animaux et des couleurs se retrouve dans la fiche bon de commande de Gren-1. Si les élèves ciblés sont censés avoir appris le mot « *snowy* » parmi les adjectifs appris, le SG-B choisit d'introduire de nouveaux éléments lexicaux comme *different*, *little*, et *strange*.

Éléments linguistiques déjà travaillés par la PP (FBC-2)	Objectifs explicitement ciblés dans le conte (FP-SG-B)	Éléments linguistiques évoqués dans le conte (HN)	Éléments linguistiques ciblés dans les exercices (FP-SG-B)
Lexique des animaux sauvages	Pratiquer le vocabulaire des animaux	<i>animal, bear, panda</i>	<i>panda, bear</i>
Donner ses goûts (couleurs)	Pratiquer le vocabulaire des couleurs	<i>brown, black, white</i>	<i>black, white, brown</i>
Donner la météo en anglais au quotidien (<i>snowy</i>)	Pratiquer le vocabulaire des adjectifs	adjectifs (<i>icy</i>) ; autres adjectifs (<i>different, little, strange</i>)	
			Mot du conte : <i>mountain</i>
			Autres mots : <i>town, sea, kite, ball, slide</i>

Tableau 51 : comparaison entre les éléments linguistiques évoqués et ciblés dans les ressources conçues par le SG-B et les éléments linguistiques travaillés au préalable par la PP

Quant aux exercices pédagogiques, il y en a quatre qui sont proposés dans la fiche pédagogique du SG-B. Le premier est un exercice de mots-croisés qui cible cinq mots du conte (*mountain, bear, white, panda, black*). Le deuxième est basé sur le court dialogue entre les personnages du conte. La consigne donnée au début de l'exercice (*Who says that*) ne permet pas de déterminer la/les compétences ciblées, mais la consigne donnée dans la fiche pédagogique destinée à la PP est la suivante : « Les exercices 2 et 3 peuvent être fait en même temps que la rediffusion de l'histoire » (FP-SG-B, sic.).

En étudiant la nature des exercices, nous supposons que les compétences de la compréhension de l'oral et de l'écrit sont sollicitées. Car en effet, s'il faut identifier lequel des personnages a dit « *Oh, who are you ?* », la réponse pourrait aussi être trouvée par le biais du mode texte, que le SG-B a choisi d'utiliser pour accompagner le dialogue entre les personnages. De plus, il n'est pas clairement indiqué dans la fiche si les élèves sont censés répondre à l'écrit ou à l'oral. Le choix des compétences à cibler passe ainsi à la main de l'utilisateur du conte, en l'occurrence la PP, qui pourrait décider comment elle veut poser les questions et comment recevoir les réponses. Si elle veut solliciter les compétences orales, elle pourrait poser les questions à l'oral en ne faisant qu'écouter la bande audio au lieu de rediffuser le conte et en sollicitant les réponses à l'oral.

Le troisième exercice proposé par le SG-B est un questionnaire à choix multiples qui exige un réemploi du vocabulaire ciblé des couleurs. Beaucoup de nouveaux éléments lexicaux apparaissent dans cette partie des ressources. Les choix proposés (*town, sea, mountain*) pour la question « *Where do they live ?* » et ceux (*kite, ball, slide*) pour la question « *Lucy, Teddy and Romeo play to* » contiennent de nouveaux énoncés, ni vus précédemment dans le conte, ni ciblés dans la fiche de l'enseignante. Afin de faciliter la compréhension, les images des objets (*town, sea, mountain, kite, ball, slide*) sont fournies, mais la méthodologie utilisée exige la compréhension de l'écrit.

Enfin, la consigne du dernier exercice proposé « Par groupe de 2 à 4, dessinez une partie de l'histoire ! Libre place à votre imagination, aux couleurs et aux formes ! A la fin, vous accrocherez vos productions sur le mur de votre salle de classe ! A vos crayons ! » (FP-SG-B) sollicite la créativité des élèves et un travail collaboratif, ce qui est censé être valorisant pour ces derniers.

1.3. Emma at the seaside (SG-C)

1.3.1. *Le prescrit*

Comme le SG-A, le SG-C avait comme consigne de cibler la classe de la professeure Toul-1. Rappelons que Toul-1 avait envoyé un descriptif de son planning du semestre.

1.3.2. *Le déclaratif*

Lors de l'entretien collectif, le groupe dit avoir pris en compte deux éléments lors de la réalisation des supports : (1) la fiche pédagogique de la professeure ciblée (EC, C3 : 611) ; (2) la consigne de l'enseignante de la formation quant au nombre de mots par diapositive (EC, C4 : 638). Pour répondre à la consigne de la PP, les membres du groupe disent avoir « essayé de faire une histoire qu'ils [le public ciblé d'élèves] comprennent » (EC, C2 : 613) parce qu'ils ont « voulu aller à l'essentiel vite » (EC, C3 : 614) et donc ils n'ont pas « fait les phrases super longues » (EC, C2 : 615).

Quant à cette dernière remarque, l'apprenante C4 précise que les membres du groupe ont essayé de respecter la consigne donnée par l'enseignante de la formation qui stipulait une limitation de cinq mots par diapositive de VoiceThread.

1.3.3. *Le réalisé*

Le conte '*Emma at the seaside*' a la durée la plus courte des contes conçus par les groupes restreints de la promotion (2'18"). Chaque diapositive est en effet élaborée en suivant la consigne de cinq mots dits par diapositive. Les phrases sont ainsi très courtes et simples. Le conte porte sur les aventures d'Emma au jour de son huitième anniversaire. Le grand jour arrivé, Emma va à la plage avec sa mère. Elle prend le train pour y aller, joue beaucoup à la plage, mais attrape un coup de soleil, car elle n'a pas mis de la crème solaire. Le message explicite laissé au terme de la narration du conte est ainsi qu'il faut mettre de la crème solaire quand on va à la plage.

Les images sont dessinées à la main en noir et blanc, puis retouchées et coloriées avec un Photofiltre (EC, C2 : 158) avant d'être téléversées sur *VoiceThread* (figure 37). Les voix sont ensuite rajoutées avec deux bruitages qui les accompagnent, le bruitage d'un train et des mouettes qui peuvent donner le sentiment d'être à la plage. Parmi les quatorze images utilisées dans l'élaboration du conte (y compris la page de couverture), deux images sont superposées sur un fond de photos personnelles (figure 38) prises lors d'un voyage par une des participantes (EC, C3 : 317).



Figure 37 : Au jour de l'anniversaire d'Emma



Figure 38 : Emma joue avec un ballon

La fiche pédagogique du SG-C (FP-SG-C) a été rédigée en anglais et en français. Le seul objectif linguistique fixé par ce groupe est d'« utiliser les couleurs en anglais » (FP-SG-C). Le lexique ciblé se compose d'onze couleurs : *pink, blue, yellow, black, orange, green, silver, red, brown, white, et purple*.

1.3.4. La prise en compte des consignes

Selon le descriptif du planning envoyé par Toul-1, le champ lexical des couleurs a déjà été traité dans la classe CE2 en période 4 avec le support livre « *Brown Bear, what do you see ?* » de Bill Martin et Eric Carle. Nous supposons que les couleurs ciblées par la PP avec ses élèves du CE2 sont les mêmes qui ont été exploitées dans le support « *Brown Bear, what do you see ?* ». Nous avons pu retrouver ce support sous forme audio et vidéo sur le site de Canopé du CNDP¹⁴⁹. Dans le tableau suivant, nous comparons ainsi les éléments lexicaux des couleurs utilisées dans ce support par la PP avec le lexique réellement exploité par le SG-C.

¹⁴⁹ <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/Brown-Bear-Brown-Bear-What-do-You.html>

Le tableau 52 suggère que deux nouveaux éléments lexicaux (*pink* et *silver*) ont été introduits par le SG-C avec le support pédagogique conçu.

Lexique des couleurs	Lexique des couleurs exploitées dans le livre <i>Brown Bear, what do you see ?</i>	Lexique des couleurs exploitées dans le conte du SG-C
brown	X	X
red	X	X
yellow	X	X
blue	X	X
green	X	X
purple	X	X
white	X	X
black	X	X
gold	X	
pink		X
silver		X

Tableau 52 : Comparaison entre le lexique des couleurs exploité par la PP et par le SG-C pour concevoir les ressources

Au sein du kit pédagogique, deux exercices sont proposés par le SG-C. Dans le premier, il faut répondre aux questions de compréhension de l'oral. La structure de cet exercice nous rappelle les exercices de compréhension orale pour le niveau A1. Il s'avère en l'occurrence que même si le vocabulaire explicitement ciblé par le SG-C était celui des couleurs, seulement une question est posée sur les couleurs. Les cinq autres questions portent sur les chiffres et âges (par ex., *9 years old*), les moyens de transport (par ex., *car*), la famille (par ex., *grandfather*), les jeux (par ex., *dolls*) et des produits de protection et d'hygiène (par ex., *suntan oil, shower gel*).

Le deuxième exercice sollicite la créativité en ciblant davantage les couleurs. Il s'agit d'un coloriage où les pages du conte sont fournies en noir et blanc. Les élèves doivent colorier les pages en veillant à utiliser la bonne couleur entendue dans la narration du conte.

2. Les types de feedback réceptionné et sa prise en compte par les groupes restreints

À la suite de la phase de la préparation des supports pédagogiques et multimodaux, les groupes restreints et l'enseignante de la formation pré-professionnelle ont préparé un questionnaire de satisfaction à destination des PP ciblé.e.s.

Nous avons mentionné dans le ch. 5 (§1.5.) comment une confrontation avec la réalité du terrain a résulté en une exploitation de six parmi les huit contes conçus. Chacun des contes

des SG-A, C et E a été visionné par deux classes différentes, tandis que ceux des SG-D, E et H ont été visionnés par une classe. C'est pourquoi neuf questionnaires ont été recueillis au terme du projet (cf. annexes §4.2). Nous avons déjà présenté la grille du questionnaire utilisé dans un chapitre précédent.

Afin d'analyser le type de feedback réceptionné par les groupes restreints au terme de la tâche-projet, nous avons procédé à une analyse de contenu à partir des questionnaires réceptionnés. Les éléments des réponses reçues ont été classés en deux grandes catégories : le feedback positif et le feedback formateur.

Nous avons procédé ensuite à une analyse détaillée des réponses reçues aux deux dernières questions ouvertes (cf. Q29 et Q30¹⁵⁰). Comme nous avons expliqué dans la méthodologie de cette thèse (cf. ch.4), chaque élément de réponse donnée par les PP à ces deux questions spécifiques a été codé de manière exhaustive pour faire ressortir des sous-catégories de feedback obtenues (cf. Annexes §5.3). Une fois catégorisée, la fréquence d'apparition de chacune des sous-catégories a été comptée, à titre indicatif, pour permettre de prendre en compte les points essentiels sur lesquels les PP ont fait des remarques.

2.1. Le feedback positif

Les réponses aux questions générales ont révélé que cinq séances ont été élaborées en diffusant les contes par le moyen d'un vidéoprojecteur (pour la diffusion des contes multimodaux), tandis que les quatre autres ont été diffusés par des tableaux interactifs (TBI ou TNI). À part de légers problèmes avec la qualité du son de deux contes (SG-E, SG-G) aucune autre difficulté technique majeure n'a été signalée par les PP.

De manière générale, les contes correspondaient plus ou moins aux attentes des PP (Q27). Le tableau 53 montre que sur une échelle de 1 à 6, dont 1 est considéré comme 'pas du tout' et 6 comme 'parfaitement', le conte du SG-A correspondait parfaitement aux attentes de Gren-4, alors que pour la PP à l'attention de qui cette histoire a été préparée (Toul-1), elle correspondait assez bien (note de 4). Le conte du SG-C, qui a aussi été testé deux fois, par Toul-1 et Gren-1 qui lui ont accordé la note de 5 et de 3 respectivement. Cette note en particulier a besoin d'être relativisée. En effet, la distribution aléatoire des contes parmi les PP de Grenoble aurait sans doute résulté dans le mécontentement de Gren-1 pour qui ce conte n'a

¹⁵⁰ Annexes §5.2 : Q29 : Pensez-vous utiliser (les thèmes de) notre histoire et nos activités dans les années à venir ? Pourquoi ou pourquoi pas ; Q30 : Avez-vous des suggestions pour améliorer le conte et/ou les activités ?

pas été initialement destiné (cf. ch 5, §1.5.). Enfin, les contes des SG-D et E ont reçu la note de 4, celle du S-G a reçu la note de 5 et celle du SG-H, la note de 3.

Code du PP	(SG-)	Classe (N°)	Q27 : Le conte, correspondait-elle à vos attentes ? 1 - pas du tout ; 6 - parfaitement
Toul-1	(SG-A)	CM1 (24)	4
Gren-4	(SG-A)	CE2-CM2 (24)	6
Toul-1	(SG-C)	CM1 (18)	5
Gren-1	(SG-C)	CM2 (26)	3
Gren-2	(SG-D)	CE2 CM1 (28)	4
Toul-2	(SG-E)	CM-2 (18)	4
Gren-5	(SG-E)	CM1/CM2 (26)	réponse non fournie
Gren-3	(SG-G)	CM1 CM2 (27)	5
Gren-6	(SG-H)	CM (17)	3

Tableau 53 : Extrait des réponses reçues à la question 27 du questionnaire

Le tableau 54 présente les quelques éléments de feedback qui peuvent être considérés comme étant positifs. Les supports testés ont fait l'objet d'une évaluation positive par rapport à quatre sous-catégories qui ressortent de cette analyse : la langue orale (4 fréquences), la qualité technique et technologique (11 fréquences), la pédagogie (17 fréquences) et les apports du projet pour les PP eux-mêmes (5 fréquences). Ces quatre sous-catégories sont détaillées dans la section après le tableau.

PP/SG-	Éléments de réponses : points POSITIFS	Étiquette donnée	Catégories par SG-	Catégories ressorties (fréquence)
Toul-1/ SG-A	<ul style="list-style-type: none"> Je crois que le conte a certainement amélioré le vocabulaire des élèves Les petites histoires comme ça peuvent être utiles 	<ol style="list-style-type: none"> vocabulaire utilité pédagogique 	Langue orale adaptée Utilité pédagogique Qualité technologique	<ol style="list-style-type: none"> Langue orale (4) : prononciation (1), accent des locuteurs (3) Qualité technique et technologique (11) : qualité vidéo (2), audio, technique (4) qualité son (1), qualité dessins (2), qualité image (2) Pédagogie (17): vocabulaire, utilité pédagogique, questions de CO adaptées, sans texte incrusté dans l'image, courtes phrases, répétitions, fidélité à l'objectif d'apprentissage, lexique supplémentaire, révision du lexique, vraie histoire avec trame, partie bonus, recherche du mot développe l'écoute diversification de supports, jeu intéressant, thématique (2), différent type de support (3) Apports du projet pour les PP (5) : VT, faire créer des albums numériques avec les élèves, différent type de support (3)
Gren-4/ SG-A	<ul style="list-style-type: none"> La vidéo était correcte, la prononciation aussi 	<ol style="list-style-type: none"> prononciation qualité vidéo 		
Toul-1/ SG-C	<ul style="list-style-type: none"> Elle est bien faite et apporte un support de travail différent. C'était très bien. Les questions étaient tout à fait adaptées. 	<ol style="list-style-type: none"> différent type de support questions de CO adaptées 	Support différent Activité adaptée	
Gren-1, CM-2/ SG-C	<ul style="list-style-type: none"> Les dessins, les enregistrements audio permettent aux élèves de trouver le sens de l'histoire. Il n'y a pas d'écrit sur les diapositives [...] 	<ol style="list-style-type: none"> qualité dessins qualité audio sans texte incrusté dans l'image courtes phrases [...] 	Qualité technique Qualité technologique Langue utilisée et lexique visé adaptée à la pédagogie de	

			l'app d'une LE	
			[...]	

Tableau 54 : Extrait des analyses portant sur le type de feedback positif donné par les PP (synthèse Q29 & Q30)

2.1.1. La langue orale utilisée

La prononciation et l'accent des locuteurs des contes des SG-A, C, D, et E ont été considérée adaptés à l'enseignement-apprentissage de l'anglais à l'école primaire par les PP.

En ce qui concerne le vocabulaire ciblé (Q22) dans et par les contes, celui-ci a été évalué comme « parfait » ou adapté au groupe d'élèves ciblés par six professeurs. Un seul PP (Gren-6) a considéré que le vocabulaire utilisé dans le conte testé (celui du SG-H) était « compliqué ». Il conviendrait de remarquer également que les classes ciblées par deux groupes (SG-C CM-1 et SG-D CE-1/ CM1), connaissaient en amont le vocabulaire traité dans les contes, ce qui aurait permis une révision du vocabulaire. C'est pourquoi Gren-2 nuance sa réponse en remarquant que le vocabulaire est adapté s'il est situé « dans une séance de "rebrassage" des acquis ou d'évaluation de la compréhension orale ». Enfin, une réponse donnée à cette question (Toul-2) n'a pas été comprise par la chercheure¹⁵¹.

2.1.2. La qualité technique et technologique

Les différentes modalités utilisées par les étudiants pour élaborer les contes multimodaux semblent être appréciées. Si la qualité des dessins faits à la main des SG-C (cf. figure 37) et SG-D a été appréciée, la maîtrise technologique des SG-E et SG-H (cf. figure 39) n'est pas passée inaperçue non plus.



Figure 39 : Sam va chercher des fraises dans la forêt (SG-H)

¹⁵¹ À la Q 22, « Le vocabulaire, était-il trop facile ou trop compliqué ? », la réponse reçue était « vocabulaire des questions ».

2.1.3. La pédagogie

L'intégration des contes multimodaux dans l'élaboration d'un cours de langue semble avoir été particulièrement appréciée par les PP. Les différentes thématiques utilisées, le fait qu'il y ait une diversification de supports d'apprentissage semble avoir intéressé la communauté ciblée.

Le conte le plus apprécié au niveau pédagogique a été celui du SG-C. C'est aussi un conte où le lexique visé par le support conçu et les objectifs d'apprentissage étaient reliés. Il a également été apprécié pour les courtes phrases utilisées, le lexique employé et la façon dont celui-ci a été intégré dans le texte sans recours au texte dans l'image. Un autre conte apprécié à ce niveau est celui du SG-D où une partie bonus rajoutée à la fin du conte a été trouvée intéressante.

2.1.4. L'apport du projet pour les PP

L'apport de ce projet pour les PP était double : d'une part, ils avaient accès aux supports prêts à emploi, et d'autre part, cette activité semble avoir donné ou encouragé davantage l'idée de faire créer des contes par les élèves des écoles dans l'avenir.

2.2. Le feedback formateur sur la pédagogie et sa prise en compte

Quant aux critiques et suggestions d'amélioration, deux catégories (pédagogie et technologie) ressortent des analyses. Un extrait de l'analyse¹⁵² est présenté ci-dessous (tableau 55) :

PP/ SG-	Éléments de réponses : points FORMATEURS	Code accordé	Critiques par SG -	Suggestions	Catégories ressorties
Toul-1/ SG-A	<ul style="list-style-type: none"> Le vocabulaire peut être un peu plus simple l'histoire pouvait être plus intéressante 	<ol style="list-style-type: none"> vocabulaire simpliste histoire moins intéressante 	Vocabulaire simpliste	Besoin de privilégier la CO + suggestion concrète	<ol style="list-style-type: none"> Pédagogie (x34) Technologique : qualité son (x2)
Gren-4/ SG-A	<ul style="list-style-type: none"> J'ai commencé par leur faire écouter le conte en entier suivi d'une mise en commun puis par morceaux avec des mises en commun successives. J'ai utilisé des flashcards avec les animaux concernés et d'autres avec les couleurs. J'ai utilisé une carte du monde pour qu'ils fassent correspondre animal et continent. 	<ol style="list-style-type: none"> besoin de privilégier la CO modification de la consigne et déroulement du cours catégoriser le lexique par type 		Modifier la consigne Catégoriser le lexique par type	

¹⁵² Le tableau d'analyse complet se trouve dans les annexes §12.2.

	• [...]				
--	---------	--	--	--	--

Tableau 55 : Extrait des analyses portant sur le type de feedback formateur donné par les PP (synthèse Q29 & Q30)

L'analyse suggère que les conseils des PP portent davantage sur la pédagogie que sur la technique. Les éléments formateurs mentionnés par les PP ont été regroupés ci-dessous en cinq sous-catégories : un manque d'objectifs et de démarche d'apprentissage, lien insuffisant entre ressources-exercices-objectifs, un manque d'exercices adaptés aux objectifs langagiers, des conseils du terrain sur les exercices créatifs, des conseils et des remarques autour de la pédagogie de l'anglais.

En l'occurrence, nous avons également essayé de voir si les groupes restreints concernés avaient pris en compte les remarques formatrices dans leurs essais réflexifs.

2.2.1. Manque d'objectifs et de démarche d'apprentissage

Toutes les réponses reçues (Q4) ont montré que la fiche pédagogique préparée par les groupes restreints manquait de pertinence sur certains plans. Elles étaient « incomplète[s] » (Gren-1/SG-C ; Gren-2/SG-D ; Gren-3/SG-G ; Gren-6/SG-H), pas « assez claire » (Toul-2, Gren-5/SG-E), et « ne présentait aucun déroulement » (Gren-4/ SG-A).

En effet, certain.e.s PP (Gren-1 et Gren-2) considèrent que les étapes d'une démarche d'apprentissage se composent des phases d'activités langagières préconisées par le CECRL (Conseil De l'Europe, 2001 : 40), la compréhension de l'oral, la production orale, la compréhension de l'écrit, et la production écrite (FB-PP-Gren-1). Ils ont ainsi regretté l'absence d'une citation explicite de ces types de compétences par les groupes restreints.

Une étude des essais réflexifs a montré qu'à part le SG-D, aucun des autres groupes restreints n'avait pris en compte cette remarque sur le manque de démarche d'apprentissage et de fiche pédagogique cohérente. La remarque du SG-D porte plus sur le besoin de préciser ses objectifs d'apprentissage que sur la démarche proprement dite :

« We should have define more explicitly our learning aims We should have [...] focused on the school's programm for the year, not only on our imagination » (SG-D, ER, sic.).

Dans la même lignée, les contes les plus réussis au plan esthétique et technologique, ceux du SG-E et du SG-H, sont tous deux critiqués de ne pas avoir des objectifs d'apprentissage précis. Selon les PP (Gren-3 et Gren-6), il manque de la précision au niveau

de l'élément langagier à cibler, que cela soit au niveau du lexique ou au niveau des structures syntaxiques.

Afin d'illustrer une démarche d'apprentissage, Gren-4 explique dans son questionnaire au SG-A comment elle a intégré le conte dans son cours. Souhaitant favoriser la compréhension de l'oral, Gren-4 a trouvé que l'image ne laissait pas assez de place à la compréhension orale. Dans son déroulement du cours, elle a ainsi privilégié la lecture du conte. Ce point de vue est pris en compte par le SG-A qui fait la remarque suivante dans son essai réflexif :

« Gren-4 has done something interesting with her students that we would like to note: she made them listen to the story first, asked the students questions about it and showed the entire story only then » (ER, SG-A).

Le SG-A reconnaît également le fait que la professeure a dû utiliser des *flashcards* qui font partie des ressources personnelles de cette professeure. En réfléchissant aux pistes d'amélioration des ressources pédagogiques conçues, le SG-A propose un nouvel exercice : préparer des *flashcards* pour les animaux, continents et couleurs et demander aux étudiants de relier les trois éléments. Selon ce groupe, cet exercice aurait pu remplacer l'exercice de la compréhension :

« Another thought we had was that we should have written the new words on the slides and then add them to the activities... For example, we could have made flashcards of the animals, the continents and the colors and make the students match them instead of just asking questions on paper » (SG-A, ER, sic.).

2.2.2. Lien insuffisant entre ressources-exercices-objectifs

Le deuxième élément constaté par les PP était un manque de lien spécifique entre le support conçu (le conte), les exercices proposés et les objectifs d'apprentissage fixés par les groupes (SG-D, E, H). À titre d'exemple, le SG-D a ciblé clairement les jours de la semaine dans son conte, tandis que les membres ne proposent aucun exercice autour de cette thématique. Dans un autre exercice qui porte sur les couleurs, aucune couleur n'est mentionnée dans le texte du conte. Un autre exemple est celui du SG-H qui propose également un coloriage comme exercice même si les couleurs ne font pas partie de son objectif d'apprentissage.

2.2.3. *Manque d'exercices adaptés aux objectifs langagiers*

Certains exercices proposés dans les fiches pédagogiques n'étaient pas adaptés aux objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère. Par exemple, les membres du SG-E proposent un exercice qui porte sur le dessin des mangas, sans aucun objectif spécifique relié à l'apprentissage de l'anglais. De plus, ils proposent un jeu sans préciser les règles.

Dans son essai réflexif, les trois membres du SG-E se montrent sensibles aux deux remarques de la PP Toul-2. Ils justifient leur choix d'exercice en expliquant que si la PP avait expliqué les étapes pour créer un dessin en anglais en utilisant le vocabulaire choisi par le groupe (comme les yeux ou les vignettes), l'exercice serait doté d'un élément linguistique. Ils terminent en regrettant ne pas avoir explicité les règles des deux productions proposées, de manière plus précise :

Concerning the production activity, the teachers did not really see the link between the English language and the production of a manga. Nevertheless, the aim of the production was to make them work the language in a playful way. [...] The teachers did not do it, because they did not see the link between English and manga. We would like to explain to the teacher that mangas interest children, since their favourite cartoons are often made this way. This production makes practice an activity they like and learn English, because the teacher had to explain the steps in English with the vocabulary we chose (eyes, vignette, bubbles) Examples were also prepared for the teachers, to print them and guide the children. We should have explained the rules clearer (sic.).

2.2.4. *Conseils du terrain formateurs sur les exercices créatifs*

Quelques conseils pratiques liés au terrain ont également été fournis par les PP. SG-C avait proposé un coloriage dont objectif pédagogique était l'identification des couleurs avant de colorier. Cependant, il ne s'agissait pas d'une seule image, mais d'une série d'images. Dans ses conseils, Toul-1 explique qu'elle a dû modifier la consigne sur le coloriage que propose le SG-C parce qu' –

« il y a trop d'images à colorier. Ça prend trop de temps et les enfants jouent plus sur leur mémoire que sur la lecture du texte imprimé avec le conte [...] l'activité coloriage demande un grand nombre de photocopies (même réduites) pour une séance. Peu d'écoles peuvent se le permettre... » (Toul-1 : Q 30).

Cette remarque est, selon nous, formatrice dans la mesure où il y a une vraie confrontation avec le terrain. Même si l'on peut avoir des idées très créatives, les limites posées par l'institution (par ex. le nombre de photocopies qu'un professeur des écoles a le droit de tirer par an) ne peuvent pas être ignorées. La professeure décide ainsi de modifier

l'exercice proposé par le SG-C en demandant à ses élèves d'entourer les mots indiquant une couleur dans le texte au lieu de colorier les images.

Suite à la réception du feedback, les membres du SG-C offrent une nouvelle proposition d'exercice. Ils expliquent que dans la consigne de l'exercice, on aurait pu demander aux élèves d'identifier les couleurs mentionnées dans le texte du conte et de colorier uniquement l'objet cité dans la phrase :

« A way to improve our story and its corresponding activities is to ask the pupils read the sentence that is printed on the page, and to only colour in the item that is written within the sentence, by doing this, it will take less time for the pupils to do this activity and at the same time, the pupils will assimilate how the word is written and its meaning » (SG-C, ER).

À la lecture de cette proposition, nous estimons que le groupe n'a pas vraiment compris l'enjeu. Cependant, la remarque sur les restrictions institutionnelles semble être prise en compte lorsque le groupe reconnaît que dans certaines écoles, un tel exercice pourrait être difficile à mettre en place à cause d'un nombre important de pages à imprimer :

« A general point about the story and its' activities is that there are a lot of pages in the story and, in some schools; our final activity might be hindered because of the amount of pages that needs to be printed » (SG-C, ER).

2.2.5. Autour de la pédagogie de l'anglais

À part le feedback formateur répertorié ci-dessus, d'autres remarques qui portent sur la pédagogie retiennent notre attention. La première souligne le besoin de privilégier la compréhension de l'oral. Même si nous l'avons déjà mentionné brièvement auparavant (cf. partie 'manque d'objectifs et de démarche d'apprentissage') ce point mérite notre attention. Les membres du SG-A reconnaissent, à la réception du feedback des deux PP, qu'ils auraient dû se focaliser davantage sur les exercices oraux puisque les élèves des écoles primaires doivent travailler les compétences orales :

« we asked too much writing of them, students of elementary school only work orally. We should have made different activities because those we proposed were too difficult for them » (SG-A, ER).

De plus, si nous plaçons la compréhension orale comme la première activité langagière à cibler, nous devons également porter attention au débit de parole lors de la narration. Le SG-A semble avoir reconnu cette limitation dans son conte, et dans son essai,

propose comme modification d'exposer des nouveaux mots sur des diapositives mêmes pour faciliter la compréhension :

« Toul-1 stated that our delivery was too fast which caused the students not to understand everything. Another thought we had was that we should have written the new words on the slides and then add them to the activities » (SG-A, ER).

Une autre chose qui semble avoir attiré des PP est l'attention importante qui est portée au lexique comme objectif langagier. Gren-2 explique au SG-D qu'il est nécessaire d'associer des structures syntaxiques (ex : *It's/today is...*) aux objectifs langagiers. Ce conseil est repris par ce groupe, qui reconnaît dans son essai, avoir ciblé davantage le lexique et le besoin de prendre en compte des structures « syntactic ». Nous estimons qu'il s'agit d'une erreur inconsciente qui confond 'syntactic' avec 'syntaxique'.

« We focused too much on the lexicon. We should have had more syntactic structures, and focused on the school's program for the year, not only on our imagination » (SG-D, ER)

Enfin ni le vocabulaire proposé dans le texte du SG-H ni les deux activités langagières proposées ne conviennent. Le premier exercice demande d'associer des mots écrits en anglais aux mots écrits en français. Le PP qui teste son histoire (Gren-6) explique dans son questionnaire comment ce genre d'activité est fortement déconseillé en didactique des langues à l'école élémentaire. Un deuxième exercice du « texte à trous » qui est proposé est considéré adapté par la PP parce qu'il « correspond au type de tâche demandée pour la validation de cette compétence au niveau A1 » (Gren-6 : Q29). Le problème trouvé cependant est la longueur et la complexité de l'exercice qui n'est finalement pas adapté à un groupe d'élèves d'élémentaire. Quant au vocabulaire, qui n'est pas relié par une thématique, il est considéré difficile et compliqué et mentionné à trois reprises dans le questionnaire.

Les membres du SG-H justifient la présence de mots compliqués, en avouant dans l'essai :

« We knew when we recorded the story that the sentences were too long and some of the words were too complicated BUT if we had shortened it, it would have damaged the story in itself » (SG-H, ER).

Nous supposons qu'en se focalisant sur l'aspect technologique du conte, les membres du SG-H ont porté moins d'attention aux aspects pédagogiques. La justification suggère que les membres de ce sous-groupe n'ont pas vraiment compris l'intérêt de la critique faite.

L'utilisation du lexique et des phrases courtes qui répondent aux objectifs d'apprentissage demande plus de réflexion et de volonté de la part des concepteurs de supports et ressources pédagogiques, et notamment lorsqu'il s'agit de les présenter de manière multimodale.

2.3. La non-réception du feedback

Le chapitre précédent qui a porté sur la dynamique interne des groupes restreints a permis de mettre en exergue le problème de l'interdépendance causé par une surdépendance sur ses propres capacités langagières.

Dans cette sous-partie, nous avons de nouveau fait appel à la triangulation des données afin de saisir l'apprentissage potentiel du refus d'exploitation des contes par les membres de la communauté ciblée. Pour ce faire nous avons croisé les données de la transcription du conte avec l'essai réflexif rédigé au terme de la tâche-projet. Nous avons également cherché des traces des différentes versions du texte du conte dans les espaces en ligne réservés aux groupes.

Les supports et ressources multimodaux du SG-B et du SG-F n'ont reçu aucun feedback, car même si elles ont été envoyées aux écoles, elles sont restées inexploitées. La déception de ces deux groupes restreints est ainsi compréhensible.

Le refus d'exploitation des deux contes est dû notamment aux lacunes langagières reflétées dans la narration des contes. En effet, ce refus soulève autant de questions sur le niveau langagier individuel que sur la régulation ou l'efficacité du fonctionnement intragroupe. Si le niveau global des compétences langagières diagnostiqué au début de l'année académique est entre le A2+ et le B1 pour le SG-B, le SG-F démarre l'année avec un meilleur niveau linguistique (cf. ch. 7). Deux des trois membres (F1, F2) du SG-F possèdent déjà un niveau global de B2, et le troisième (F3), le niveau B1+.

Les traces des écrits des membres du SG-B montrent clairement le besoin de la régulation de l'autre. Le texte du conte doit ainsi être corrigé par l'enseignante (B1, BL : 3). Malgré les corrections apportées, la version finale envoyée à l'école pour être testée contient une erreur grammaticale : « *The other bears **doesn't** like Romeo because he is different he is black and white* » (cf. Annexes §10.2.).

Suite à la présentation du conte au grand groupe, cette erreur est reconnue par la communauté de groupe-classe et par l'enseignante. L'interaction entre le sujet et la communauté aurait pu résulter en une transformation de l'activité si cette correction avait été prise au sérieux. Nous supposons que la correction n'a pas été ignorée délibérément, mais

laissée de côté puisque d'autres corrections de nature technique nécessitaient une attention immédiate.

La reconnaissance de cette erreur par le groupe restreint ne semble avoir lieu que dans la dernière phase de la formation (la réflexion) lorsque tous les groupes sont amenés à rédiger du feedback correctif (publié sur leurs blogues) sur un conte autre que le sien. C'est le feedback de groupe-classe réceptionné par le SG-B qui permet la prise en considération de l'erreur :

« On the story about the linguistic aspect in our story making-process we have some points that we would change. Indeed, first, we would have not make the mistake at « the other bears doesn't want to play with him » » (sic.) (ER, SG-B).

En tout état de cause, les membres du SG-B semblent être conscients de leurs limitations langagières, comme ils le constatent à plusieurs reprises.

Quant aux membres du SG-F, ils sont convaincus d'avoir un niveau suffisamment élevé et n'ont besoin d'aucune régulation. A priori, il s'avère que le niveau de langue est bon. Le texte du conte rédigé par le SG-F est réussi (cf. Annexes, §10.6.). Les images sont très belles et le texte du conte est en parfaite harmonie avec l'image diffusée.

Le seul échec de cette histoire provient de sa narration. En effet, une prononciation « trop française » du conte semble avoir posé problème aux PP. Cependant, l'unique narrateur du conte, l'apprenant F2, dit avoir « répété répété répété » (EC, F2 : 374) devant F1 à distance via Skype afin de s'entraîner à la narration. L'apprenante F1 déclare par la suite, avoir repéré des problèmes d'intonation (F1, EC : 388) et a constaté que F2 avait pris en compte les conseils du grand groupe sur sa prononciation lors de la phase de la mise en commun (F1, EC : 388).

Cet exemple est assez indicatif d'un problème qui est souvent remarqué par les enseignants de langue anglaise. Une maîtrise des compétences écrites fait croire à tort aux apprenants qu'ils maîtrisent des compétences orales. Il devient également difficile de faire comprendre qu'il y a un problème qu'il conviendrait de résoudre.

Suite au rejet du conte par la communauté ciblée, le SG-F note dans l'essai réflexif :

Our biggest problem was the pronunciation. G2 was the voice off of the work, but his French accent was too strong.^[SEP]

Our first mistake was that we took "fall" (fɔ:l) instead of taking autumn ('ɔ:təm), because it would have been easier for the children to rely it to the French word (automne).^[SEP] Because of that, our story wasn't accepted by the chief who was supposed to give out the stories to the professors of Grenoble. She said that our story, the images everything was great but she could not have handed

out the story because her policy was "no French accent". All the professors or recordings must be with an English accent. That is the most important thing we had to change, and we realized it too late.

Ce groupe croit avoir commis « l'erreur » d'utiliser le mot américain *fall* au lieu du mot anglais *autumn*. Ceci n'est pourtant qu'une interprétation de la part de ce groupe, car aucune réponse n'avait été reçue de la part des professeurs-participants, qui aurait pu nous aider à déterminer si ceci a été le cas. Ce groupe révèle également avoir compris « tardivement que les professeurs devaient avoir un accent anglais ». Cette justification nous semble sans fondement, car une bonne prononciation est primordiale dans le *storytelling*, dont les différents aspects ont été travaillés lors de la formation. Ceci nous amène à estimer qu'il s'agit d'un moyen de se sauver la face. La déception à la fin du projet était certes grande pour ce groupe restreint, mais seul ce résultat décevant semble avoir déclenché la prise de conscience de ses limitations linguistiques.

3. Interprétation des analyses

3.1. Synthèse de l'analyse de la triangulation des données

La technique de la triangulation des données nous a permis en l'occurrence de mieux comprendre les façons dans lesquelles chacun des groupes restreints a pris en compte la fiche bon de commande (FBC) envoyée par la.le PP ciblée. S'il n'a pas toujours été possible de retrouver des indices du déclaratif, nous avons au moins essayé de croiser le prescrit avec le réalisé. C'est en nous appuyant sur cette technique que nous avons appris que les groupes SG-E et SG-H n'ont probablement pas pris en compte la fiche de la.le professeur.e. ciblé.e. En effet, nous n'avons réussi à trouver aucune trace de la prise en compte de la FBC.

Les trois exemples décrits ci-dessus (cf. §1.1., §1.2., §1.3.) ne sont certainement pas exhaustifs, mais permettent d'avoir un aperçu de types des supports et d'exercices pédagogiques conçus par les groupes restreints qui ont respecté la fiche bon de commande. Notre étude suggère qu'il y a quatre façons dont la fiche de la.le professeur.e. ciblé.e. semble avoir été prise en compte par les groupes restreints. Nous pouvons les décrire en tant qu'actions.

La première façon a été de faire **appel à la thématique figurant sur la fiche 'bon de commande'** de la.le PP. Comme le tableau ci-dessous le synthétise, les six groupes restreints ont fait appel à au moins une thématique ou élément linguistique figurant sur la FBC.

Les deux façons suivantes relevées sont relatives à **l'introduction de nouveaux éléments linguistiques** liés aux thématiques évoquées dans la FBC, et figurant soit sur le support du conte multimodal soit dans les exercices accompagnant le support. À titre d'exemple, si les membres du SG-C ont choisi de faire appel à la thématique des couleurs dans le conte, thématique figurant sur la FBC, ils ont également introduit deux 'nouveaux' éléments de lexique (*pink, silver*) qui ne figuraient pas a priori dans la FBC envoyée. Il convient de nuancer cette deuxième action, car nous ne pouvons pas être certaine si la PP ciblée avait, en réalité, travaillé en amont (pendant ses séances) sur ces éléments dits 'nouveaux'. Mais, il semblerait qu'il s'agisse de propositions nouvelles reliées à la thématique de départ donnée par la PP.

La quatrième façon dont la FBC a été prise en compte était de proposer des éléments linguistiques qui n'ont **aucun lien avec les thématiques proposées dans la FBC** ciblée, **mais** qui sont **reliés aux autres éléments ciblés par le conte** ou qui se trouvent dans d'autres FBC. Les groupes restreints semblent avoir choisi la technique de 'répétition' pour introduire ces nouveaux éléments. À titre d'exemple (tableau 56), les éléments « *Look, a...* » (SG-A) sont « *Can you...* » (SG-G) sont nouveaux et sont répétés plusieurs fois au cours du conte.

SG-	Répétition des thématiques figurant sur la FBC	Nouveaux éléments liés aux thématiques évoquées dans la FBC (conte multimodal)	Nouveaux éléments liés aux thématiques évoquées dans la FBC (exercices accompagnant le support)	Proposition de nouveaux éléments linguistiques ne figurant pas sur la FBC mais reliés autrement
A	animaux, couleurs, humeurs météo saisons <i>There is / There are</i>	- <i>panda, kangaroo et lion</i> - <i>scary</i> - « <i>It's raining</i> »		- continents - <i>in</i> (continent) - <i>Look, a ...</i> (animal)
B	animaux couleurs adjectifs	<i>icy different, little, strange</i>	<i>mountain town, sea, kite, ball, slide</i>	
C	couleurs	<i>pink, silver</i>		
D	goûts sentiments	<i>worried</i>		couleurs jours de la semaine
F	le verbe 'play' parties du corps	<i>met</i>		saisons
G	sentiments, âge			animaux, auxiliaire 'can'

Tableau 56 : Tableau synthétique des différentes façons dont la FBC a été prise en compte par les GR

3.2. Types de supports multimodaux conçus

Une analyse globale des huit contes multimodaux (cf. tableau 57) a souligné tout d'abord les thématiques choisies librement par les participants. Quatre contes relèvent de la thématique de l'amitié (ceux des SG-B, D, G, H), deux de voyages (SG-A, SG-E), un de l'amour (SG-F) et un que nous avons simplement nommée 'à la plage' (SG-D). Cinq des huit contes durent plus de deux minutes (ceux des SG-B, C, E, G, H), un seule dure plus de trois minutes (SG-F) et deux durent plus de quatre minutes (SG-A, D). Le conte le plus court est celui du SG-C (2'18") qui a été raconté par la seule native d'anglais du grand groupe, et la plus longue est celle du SG-A (4'40") raconté par les trois participantes du sous-groupe.

Trois des huit contes donnent des messages explicites à la fin. Le conte du SG-B porte sur la discrimination de couleur, celle du SG-C porte sur l'importance de mettre de la crème solaire avant d'aller à la plage alors que celle du SG-H met en avant l'amitié. De plus, différents types de médias ont été exploités comme des images dessinées à la main, des images issues d'internet et modifiées, des voix, des sons (par ex : le grognement, les éclaboussures etc.), de la musique, du texte, et le doodle ou le marqueur vidéo, une fonctionnalité de VoiceThread, qui permet de dessiner sur le conte pendant sa narration.

Rappelons que Brigido-Corachán et Gregori-Signes (2014) définissent les contes multimodaux comme des narrations courtes qui durent entre deux et cinq minutes ; qui combinent des modes traditionnels de la narration des histoires avec d'autres outils multimédias comme les dessins ou graphiques, le son, des extraits de vidéo ou l'animation ; et qui sont publiés en ligne. Selon ces chercheuses, l'aspect typique de ce type de contes, c'est qu'un-e auteur-e du conte le raconte avec sa propre voix. Les caractéristiques des contes conçus par les groupes restreints dans le cadre de ce projet pédagogique correspondent ainsi parfaitement à cette définition.

Les éléments linguistiques qui sont ciblés par le conte semblent être pour la plupart, lexicaux (animaux, couleurs, saisons, etc.), à l'exception de quelques courtes phrases (« In ___, there are ___ » ; « Look, a ___ »), les états d'âme « I love ___ », « I'm worried », le présent simple (« I am/ I have/ I swim » etc) et l'utilisation du modal « can ».

Les exercices pédagogiques proposés avec les contes relèvent de la compréhension de l'oral (SG-A), des exercices d'appariement (n=5), des mots croisés (n=1), des mots mélangés (n=2), d'un texte à trous, d'un quizz, d'un acronyme et des exercices ludiques comme un dessin (n=3), un coloriage et un jeu de labyrinthe.

Chapitre 8 : L'apport de la communauté ciblée

SG-	Titre du conte	Thème	Durée	N° de mots	Message explicite	Médias exploités	Éléments linguistiques ciblés par le conte	Exercices pédagogiques proposés
A	<i>Animals around the world</i>	voyage	4'40"	207	Non	images dessinées à la main ; images téléchargées d'Internet et retravaillées ; voix ; sons (pages d'un livre, rugissement de lion, cri) ; doodle	Lexique : animaux, couleurs, continents Phrases courtes : « In ___ there are » « Look, a _____ »	appariement; questions de compréhension ; mots mélangés; production orale
B	<i>Romeo and his new friends</i>	amitié	2'40"	183	« <i>Never reject someone who is different</i> »	images dessinées ; voix ; musique ; texte	Lexique : animaux ; couleurs	mots croisés; quizz; QCM; dessin
C	<i>Emma at the seaside</i>	à la plage	2'18"	143	« <i>You must use sunscreen</i> »	images dessinées ; voix ; sons (train, plage)	Lexique : couleurs	QCM, coloriage
D	<i>A funny friendship</i>	amitié	4'37"	279	Non	images dessinées ; images d'Internet ; voix ; doodle ; texte	Lexique ciblé : couleurs, jours de la semaine Etats d'âme : <i>I love / I'm worried</i>	appariement; mots mélangés; dessin
E	<i>Jane's adventure</i>	voyage	2'47"	168	Non	images dessinées sur outil multimodal (Sketchpad) ; voix ; sons (grognement du dragon, éclaboussures...) ; musique de fond	Élément linguistique ciblé : adjectifs Présent simple : <i>I am/ I have/ I swim...</i>	dessin
F	<i>Love and the seasons</i>	amour	3'27"	258	Non	images dessinées (Gimp); voix ; sons (gazouilles...); musique de fond	Lexique ciblé : autour des saisons	appariement; acronymes
G	<i>Mesoke and her new friends</i>	amitié	2'45"	164	Non	images dessinées (Gimp) ; voix	Lexique ciblé : animaux Modal : <i>can</i>	QCM; appariement; labyrinthe
H	<i>The real treasure</i>	amitié	2'22"	280	« <i>Friendship is the real treasure</i> »	images dessinées à la main et retravaillées (Paint) ; images d'Internet ; voix ; sons (gazouilles...) ; musique de fond	Lexique du conte (A dragon, a cave, a strawberry, a pie, a basket, a hiding place, a piece of treasure, noise, to snore, to enter, to be scared, gold, a friend, a trail, a rock, tiny)	appariement; texte à trous; coloriage

Tableau 57 : Tableau synthétique des éléments des contes multimodaux conçus

3.3. Interprétation des résultats

L'apport de la communauté à l'émergence de l'autonomie sociale des groupes restreints d'apprenants en formation pré-professionnelle a été étudié en faisant appel à la double technique de la triangulation et de l'analyse de contenu. Cette étude a montré que la communauté ciblée apporte des éléments différents aux groupes restreints selon les besoins et les niveaux des compétences langagières des groupes. Les moments de contact avec la communauté ciblée peuvent être considérés comme des moments de participation légitime et périphérique (Lave et Wenger, 1991) des apprenants au sein de la formation pré-professionnelle au métier d'enseignement des langues.

Un **premier contact** avec la communauté ciblée, même sous la forme d'une fiche qui résume les acquis des élèves, permet de mieux rendre compte du public ciblé. En croisant les consignes de cette fiche avec les supports réellement conçus, nous comprenons les différentes manières adoptées par les groupes restreints pour répondre aux consignes (§3.1.). Autrement dit, il s'agit d'une manifestation de l'agentivité collective qui se reflète à partir des choix et les décisions de chacun des groupes restreints.

Les supports multimodaux conçus, à la suite de ce premier contact, semblent être plutôt appréciés par la communauté ciblée puisqu'ils servent de support pédagogique différent, et la variété de thématiques offre quelque chose de nouveau. Le type de feedback reçu est formateur et donne une indication aux groupes restreints de ce qui est potentiellement favorable ou non. En ce sens, les groupes restreints sont dépendants de la communauté ciblée, comme ils dépendraient de leur enseignante pour recevoir du feedback.

Le **deuxième contact** avec la communauté ciblée peut être interprété comme une évaluation, qui permet de consolider les apprentissages. Les différents types de critiques reçues sont tout à fait formatrices pour les groupes restreints qui jusqu'ici travaillent en autonomie, avec un minimum de guidage de l'enseignante. Il est ainsi plutôt encourageant pour eux d'apprendre que la plupart des critiques ne visent pas directement le support conçu, mais les exercices qui l'accompagnent. Les professeur.e.s des écoles participantes critiquent principalement le manque d'un scénario pédagogique et ainsi de tous les éléments qui font partie d'un scénario : les objectifs d'apprentissage, la démarche d'apprentissage, le lien entre les ressources et les exercices etc. De telles critiques sur la didactisation du support conçu

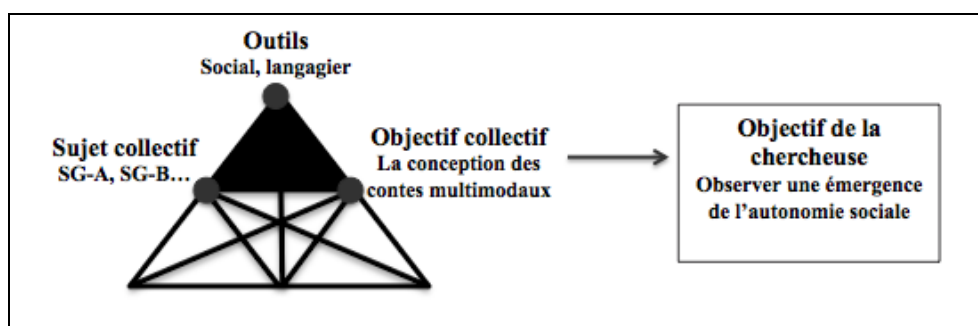
peuvent être très formatrices pour un groupe d'apprenant.e.s qui découvre le monde de l'enseignement.

Quant aux groupes qui ne reçoivent pas de feedback, la communauté ciblée joue le rôle d'évaluateur un peu différemment. Au lieu de la réception, c'est la non-réception du feedback qui devient instrumentale dans la prise de conscience des limitations linguistiques des compétences orales et/ou écrites. Pour les groupes restreints qui n'arrivent pas à s'autoréguler, que cela soit au niveau de la langue écrite (SG-B) ou orale (SG-F), c'est la communauté ciblée qui apporte l'ancrage.

Chapitre 9 : Rapport aux outils numériques

L'une des spécificités de la formation étudiée est de fournir aux apprenant.e.s des espaces en ligne pour leur donner des moyens de réfléchir et de collaborer au sein de leurs équipes (ch. 6). Nous avons déjà vu que les outils discursifs (ch. 3) peuvent influencer sur les pratiques langagières (Mangenot et Louveau, 2006) par le moyen de trois paramètres : la chronologie, la modalité choisie et la structure des échanges. Les outils ont également une influence sur la construction du sens. Dans cette mesure, ils ne sont pas seulement des outils facilitateurs, mais participent également à une modification de l'activité humaine (Guichon, 2011). Le rapport des groupes restreints aux outils numériques ne peut ainsi pas être ignorés (ch. 3, §1.5.) dans un scénario visant une autonomie sociale des groupes. En tant que médium de communication ou outil de collaboration, il est intéressant d'apprendre ce que celui-ci apportera ou non à l'objet d'étude.

En nous appuyant sur nos lectures ainsi que la modélisation de l'activité (ch. 5), nous présentons, dans ce dernier chapitre, des analyses qui montrent les dynamiques créées au niveau de la troisième triade identifiée par la théorie de l'activité : sujet collectif-outil-objet collectif.



Reproduction de la figure 26 : Identification de la troisième triade d'analyse

Parmi les outils discursifs auxquels les apprenants ont fait appel, nous avons choisi de nous focaliser uniquement sur les outils sociaux et langagiers prévus dans le scénario d'apprentissage (ch.5). Il s'agit donc de deux outils utilisés collectivement par les groupes restreints : le blogue et le réseau social éducatif Edmodo. Ce choix permet, à notre avis, d'identifier les traces de l'autonomie sociale dans les interventions et échanges écrits des groupes restreints.

Les sous-questions liées à cette triade sont les suivantes –

3a. Parmi les deux outils sociaux de travail et de réflexion collectifs à leur disposition, quel outil privilégient les groupes restreints et pourquoi ?

3b. Comment les groupes restreints utilisent-ils les outils sociaux à leur disposition (le réseau social éducatif et le blogue) pour atteindre l’objectif collectif de l’activité principale ?

3c. Quelles traces d’agentivité collective et d’interdépendance pouvons-nous observer dans les espaces en ligne proposés dans le scénario d’apprentissage ?

Afin de répondre à ces trois questions, nous avons fait appel à deux méthodes d’analyse : l’analyse du discours médiatisé par ordinateur (ADMO) et l’analyse de contenu. Pour répondre à la deuxième sous-question, nous avons eu recours à une analyse de contenu tandis que pour les deux autres, nous avons fait appel à l’ADMO. Rappelons (cf. ch. 6 §3.3.) qu’en utilisant cette dernière, nos analyses ont porté sur les trois derniers ‘niveaux’ de l’ADMO relevés par Herring (2004). Nous nous intéresserons aux modèles de participation ainsi à l’interaction entre les apprenant.e.s afin d’étudier leur comportement social. Nous espérons qu’une étude du comportement social permettra de mieux saisir les processus de l’agentivité collective et de l’interdépendance.

Pour ce qui concerne l’organisation de ce chapitre, nous avons choisi de présenter les analyses relatives à chacun des deux outils sociaux de manière distincte. Nous étudions dans un premier temps dans une perspective globale, la participation collective et individuelle des apprenant.e.s. Nous présentons ensuite les différentes manières dont ces outils sociaux ont été utilisés. Dans un troisième temps, nous tâchons de capter les traces d’agentivité collective et d’interdépendance et présentons enfin la perception des apprenant.e.s sur l’utilisation des deux outils sociaux. Les méthodes utilisées pour analyser chacune de ces parties sont synthétisées dans le tableau 58 –

Sections du chapitre	Analyse de contenu	ADMO
- Modèles de participation	--	§1.1. et §2.1.
- Types d’utilisation	§1.2. et §2.2.	--
- Interaction et comportement social	--	§1.3. et §2.3.
- Représentation des espaces sociaux	§1.4 et §2.4.	--

Tableau 58 : Méthodes utilisées et organisation du chapitre 9

1. Le blogue des groupes restreints

D'un point de vue pédagogique, des blogues collectifs¹⁵³ (c'est-à-dire, un blogue par groupe) ont été choisis au lieu de blogues individuels pour encourager les dynamiques collectives. Comme nous l'avons dit (ch. 5 §1.4.1), chaque groupe restreint était libre d'organiser et d'alimenter le blogue du groupe à son rythme. La consigne fournie demandait que le blogue soit utilisé comme un carnet de réflexion.

1.1. Participation collective et individuelle

Un total de 82 billets et 45 commentaires a été recueilli dans les sept blogues collectifs au terme de l'expérience. Rappelons que le blogue du SG-H a été supprimé peu après la réalisation du projet avant que nous ne puissions recueillir les données.

La figure 40 rend compte du nombre de billets (B) et de commentaires (C) publié par groupe restreint.

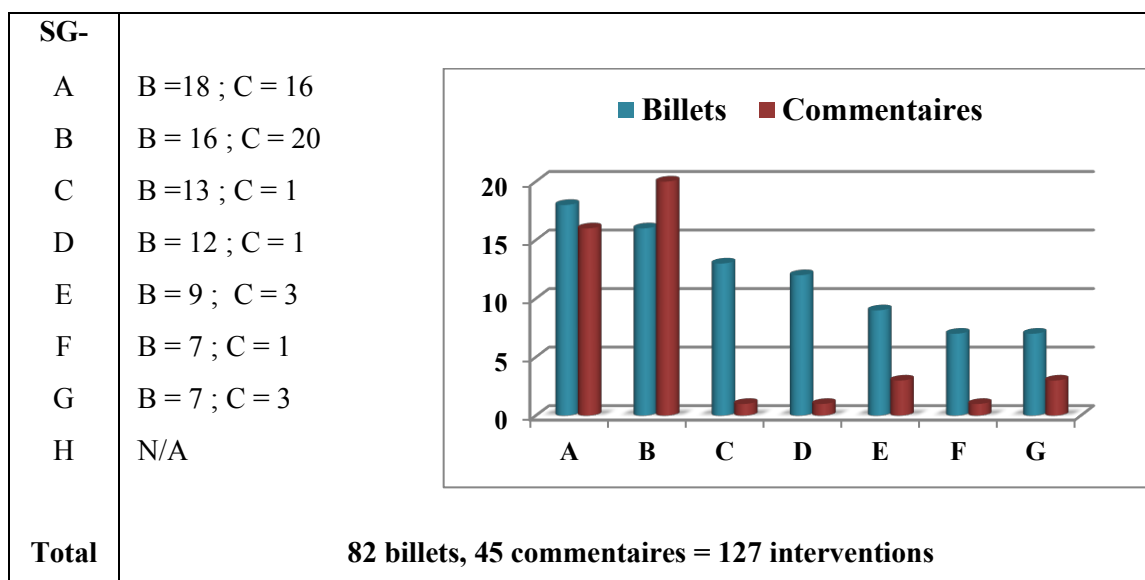


Figure 40 : Nombre total des billets et commentaires publiés par groupe restreint sur les blogues collectifs

Les deux groupes restreints ayant le plus de participation sur les blogues sont le SG-A et le SG-B. Le SG-A a un total de 34 publications (26,77%) tandis que le SG-B a un total de 36 publications (28,3%). Pour le SG-B, le nombre total de commentaires excède le nombre de billets publiés. Il convient cependant de noter qu'à part l'enseignante de la formation (dont le

¹⁵³ Les blogues collectifs ont été hébergés par Blogger www.blogger.com/

nombre de commentaires n'ont pas été pris en compte¹⁵⁴), un nombre très négligeable de commentaires (n=1, de la part de E1 dans le blogue du SG-A : 14a) est issu des membres des autres groupes.

Le tableau 59 permet de rendre compte de la participation individuelle des apprenant.e.s sur les blogues. Nous pouvons noter que deux apprenant.e.s (B4 et C1) n'ont pas du tout participé (8,6%) tandis que trois apprenant.e.s (D1, E3 et F1) n'ont qu'une seule publication chacun.e (13,04%). Les apprenant.e.s ayant contribué le maximum sont A1 et A2 du SG-A et B1 et B3 du SG-B.

	Nbr billets sur le blogue du GR	Nbr commentaires sur le blogue du GR	Total
A1	9	5	14
A2	6	9	15
A3	3	2	5
Total -SG-A	18	16	
B1	5	7	12
B2	5	4	9
B3	6	9	15
B4	0	0	0
Total- SG-B	16	20	
C1	0	0	0
C2	3	1	4
C3	4	0	4
C4	6	0	6
Total- SG-C	13	1	
D1	1	0	1
D2	8	1	9
D3	3	0	3
Total- SG-D	12	1	
E1	5	2	7
E2	3	1	4
E3	1	0	1
Total-SG-E	9	3	
F1	1	0	1
F2	3	1	4
F3	3	0	3
Total- SG-F	7	1	
G1	3	0	3
G2	1	3	4
G3	1	0	1

¹⁵⁴ La participation de l'enseignante de la formation n'a pas été prise en compte car nous voulions nous rendre compte de l'activité des groupes restreints uniquement.

Groupe	2	0	2
Total- SG-G	7	3	
TOTAL			127

Tableau 59 : Participation individuelle et collective sur les blogues des groupes restreints

1.2. Types d'utilisations des blogues

Afin d'étudier la manière dont chaque groupe a utilisé son blogue, nous avons adopté la position d' « inductive modérée » (Savoie-Zajc, 2011 : 137-138) par rapport à la place du cadre théorique et de son influence sur l'analyse de contenu. Celle-ci (Bardin, 2007) a été menée de manière exhaustive sur le contenu des sept blogues collectifs recueillis. Pendant l'analyse, les différentes dimensions de notre cadre théorique ont ainsi été mises de côté afin de laisser émerger les catégories. En nous appuyant sur la consigne de l'enseignante, huit thématiques générales ont été retenues, sous-divisées en dix-huit catégories. Les huit thématiques générales sont les suivantes :

- (1) **Faire des bilans** : les unités de sens où l'apprenant.e rend compte de l'activité passée ou qui va se dérouler, sans chercher à y apporter une réflexion ;
- (2) **Faire des réflexions** : les unités de sens où l'apprenant.e apporte une réflexion à l'activité passée ou qui va se dérouler ;
- (3) **Faire passer des messages à la communauté du groupe restreint et à l'enseignante** : les unités de sens ayant des marqueurs socioaffectifs, informatifs ou motivationnels ;
- (4) **Exprimer les difficultés** : les unités de sens où l'on explique les différentes difficultés rencontrées par lesquelles le sujet individuel ou collectif a dû passer ;
- (5) **Faire des références à la langue anglaise** : les unités de sens comportant des références à la langue anglaise est classée ;
- (6) **Suivre les consignes *ad hoc* de l'enseignante** : les unités de sens ayant rapport avec les consignes ponctuelles données par l'enseignante du cours ;
- (7) **Exprimer son opinion** : les unités de sens où des remarques générales sont fournies autour de la technologie en général et une activité faite en classe ;
- (8) **Présenter ou mettre en valeur son travail** : les unités de sens où l'on expose des images pour présenter ou mettre en valeur le travail personnel ou de l'équipe.

Des sous-thèmes ou catégories ont aussi été identifiés (cf. tableau 60). La deuxième colonne indique le nombre d'occurrences de chacune des thématiques retrouvées dans les

données. La troisième colonne montre le nombre de groupes restreints qui ont fait appel aux thématiques. Une représentation graphique (figure 41) des résultats est également présentée sous le tableau.

	Thème-parent - catégorie	Nbr d'occurrences	Nbr de sources (blogues)	Exemples des extraits de billets de blogues collectifs (sic.)
1.	Faire des bilans	103 (31,02%)	7	
	a. sur le travail en groupe restreint	56	7	<i>About the story-writing... So this monday we modified a little our story because we were using words that seemed easy to understand for us but not as easy for the children (F1, BL : 4).</i>
	b. sur le travail en classe	47	7	<i>We saw different types of videos that the students from last years had done. Some of the materials used for the videos were pictures, video, music, sounds, drawings, a voice reading what was written on the screen, text etc (A1, BL : 3).</i>
2.	Faire des réflexions	71 (21,38%)	7	
	a. sur la conception du conte	29	7	<i>Therefore, for our project I hope to keep this point clear in mind : use video, pictures (in fact as much visual as needed...) then put an adequate music background or voice reading to it ! (A1, BL : 3)</i>
	b. sur la collaboration en équipe	24	7	<i>Then, E3 had to leave us because she had a appointment. E2 and I continued to think about our story design (E1, BL : 7).</i>
	c. sur un outil technique	9	4	<i>Wordle can be useful for teaching ? 1) It can be very useful for teaching pronunciation to students. For example the hardest words can be the largest word in the word cloud and each morning teachers can make a test with the words which are most frequently spelled incorrectly (B3, BL : 7).</i>
	d. sur la pédagogie	6	2	<i>Time commitment is essential because we have personal things to do and other subjects and this project needed extra time. So I guess this is something teachers face on a daily bases : dedication of personal time to create lesson plans, activities etc ... (A2, BL : 14).</i>
	e. constater ou prendre en	3	3	<i>For hours and hours I tried to draw our cute pandas and bears for the story... But</i>

Chapitre 9 : Rapport aux outils numériques

	compte ses limitations non linguistiques			<i>I must confess to you something... [texte en couleur rouge] Confession Number 1: I am (very very very very very) bad at drawings ! (B3, BL : 11)</i>
3.	Faire passer des messages à la communauté du groupe restreint et à l'enseignante	57 (17,16%)	6	<i>This week, I went back to England and I decided to expand on the basic outline which we had written together, combine it with the other ideas that we had thought of and wrote the story (C4, BL : 9)</i>
4.	Exprimer les difficultés	30 (9,06%)	7	
	a. technologiques	11	5	<i>A BIG PROBLEM ! This week we had a big problem : we didn't have any computer because D1's had a virus ! (D2, BL : 5)</i>
	b. langagières	10	6	<i>No doubt : I am very bad when I must to speak english ! It was very hard for me because I forgot all my words ! My oral is poor, usually when I communicate with people I don't konw what and how to say ! It seems to be in my mind, there is no word ! (B3, BL : 5)</i>
	c. autour de la conception	8	4	<i>The second little " problem" was each of us did the drawing by our side, so we had to match the colours of the trees and backgrounds when we met at university, as we didn't necessay used the same green to colour the trees, for example (G1, BL : 6)</i>
	d. de la communication	1	1	<i>We have communication difficulties because my emails never get a reply or my texting (A2, BL : 2)</i>
5.	Faire des références à la langue anglaise	28 (8,45%)	7	
	a. pédagogie de l'anglais	14	6	<i>I thought that create a story for children will be easy. But it is not what we think ! We have to think to make short sentence, with simple vocabulary ... Eventually it is not easy (D3, BL : 6)</i>
	b. apprentissage de l'anglais	11	6	<i>And concerning language improvement I learnt a new word: a stubble :) Thanks to our new classmate from London (A2, BL: 4)</i>
	c. perception de son niveau de langue	3	2	<i>I did not really have problems to understand (E1, BL : 2)</i>
6.	Suivre la consigne ad hoc. de l'enseignante	22 (6,64%)	7	<i>This is the blog we created for the project for our didactic class. We will post our progress, our doubts , our thoughts and</i>


				<i>you are all welcome to comment !!</i> (C2, BL : 1)
7.	Exprimer son opinion	12 (3,61%)	5	<i>Decision-taking starts with not being afraid of giving our opinion to the members of our team and thinking that every thought can make use progress</i> (C2, BL : 2)
8.	Présenter ou mettre en valeur son travail	9 (2,71%)	5	 <i>I am so glad that we are (FINALLY) close to the end !</i> <i>Yaaaaaaaaaaaaaaaaaayyyyyyyyyyyyyyyy !!!!</i> <i>;) (F1, BL : 6)</i>
	Total	332	--	--

Tableau 60 : Types d'utilisations des blogues des groupes restreints

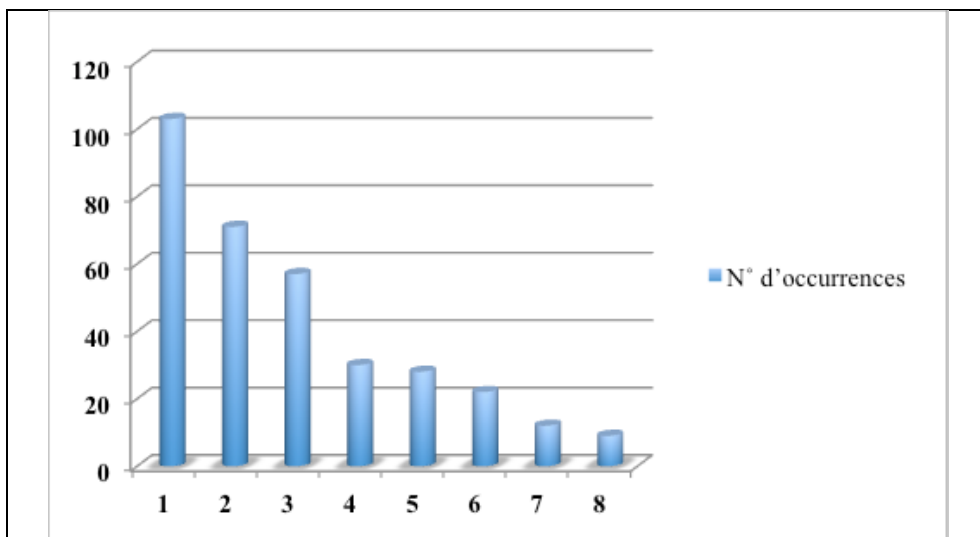


Figure 41 : Types d'utilisations des blogues des groupes restreints

1.3. Traces d'agentivité et d'interdépendance sur les blogues

À partir des façons dont les groupes restreints ont utilisé l'outil discursif du blogue, nous avons choisi des exemples qui permettent de rendre compte des deux processus requis selon nous (ch.3), pour étudier l'émergence de l'autonomie sociale : agentivité collective et interdépendance. Dans tous les cas, les façons dont les groupes privilégient l'utilisation des blogues peuvent aussi être interprétées comme des traces d'agentivité. Après tout, l'agentivité

collective est la capacité du groupe de définir sa trajectoire d'action et qui est reflétée à travers les choix et les opérations du groupe.

Néanmoins, pour une étude plus détaillée, nous avons trouvé des traces d'agentivité collective et d'interdépendance majoritairement au sein des espaces des blogues de deux groupes restreints : le SG-A et le SG-B. Contrairement aux blogues de ces deux groupes qui montrent les différents moments d'émergence de l'autonomie sociale, les billets archivés des autres groupes restreints comportent peu ou pas d'exemple qui pourraient attester soit l'agentivité soit l'interdépendance. À titre d'exemple, la présence de la locutrice native C4 s'impose tellement (du fait de sa maîtrise de l'anglais) qu'après quelques tentatives de publication, les autres membres de son groupe (SG-C) lui laissent alimenter le blogue du groupe. De plus, il s'avère que les membres de ce sous-groupe ne lisent pas les billets rédigés par leurs coéquipières. Le même contenu est ainsi répété et peu d'effort semble avoir été fait qui puisse montrer une vraie interdépendance.

Dans l'espace du blogue du SG-A, les traces d'interdépendance se manifestent d'abord par l'action de lire et de faire référence aux billets rédigés par les autres coéquipières. À titre d'exemple, l'apprenante A1 fait la remarque suivante :

« As A2 already answered all of them, I don't need to add anything I pretty much agree with all that she said :) [...] I have a few words to say about [...] » (BL, A1 : 3).

En donnant son accord sur le contenu auquel sa partenaire fait référence, A1 montre qu'elle fait confiance à son partenaire. Ensuite, en rajoutant de nouvelles informations dans son propre billet, elle suggère que la confiance peut être mutuelle.

Dans son propre billet (ci-dessous), A1 fait un bilan du travail accompli pendant la séance en présentiel avec l'enseignante. En observant les différentes « vidéos » des contes créés l'année précédente, elle affirme que la lecture à haute-voix du conte est indispensable pour elle. C'est ce choix conscient partagé sur son blogue qui définira sa propre trajectoire d'action. En effet, cette apprenante finit par faire la lecture de la moitié de son conte. De plus, elle reconnaît qu'en tant qu'apprenante, elle apprend plus facilement en visualisant et en écoutant des informations. Elle espère donc garder à l'esprit ces éléments pendant l'élaboration du conte multimodal, en rajoutant autant d'éléments visuels que nécessaire.

« We saw different types of videos that the students from last years had done. Some of the materials used for the videos were pictures, video, music, sounds, drawings, a voice reading what was written on the screen, text etc.

It was a first glimpse of what tools we could use for our own project, and it was interesting to see the work one by others on the internet ! I am sure of one thing : I really, really don't want to do a video without any voice reading the text.

We watched a video entitled "the singing contest", I am both a visual an auditory learner so I understand the importance of considering the different learning characteristics of the audience. When one is missing it becomes harder to stay focus on the story.

Therefore, for our project I hope to keep this point clear in mind : use video, pictures (in fact as much visual as needed...) then put an adequate music background or voice reading to it ! » (BL, A1 : 3).

Dans le billet suivant (n°4), l'apprenante A2 rédige une synthèse des discussions et lectures faites pendant la séance en présentiel sur les caractéristiques d'un bon conte. Ce billet est commenté par A1, qui exprime dans son enthousiasme : « *Teaching is like a game :)* ». Ce commentaire déclenche une légère confrontation d'idées dans laquelle une des participantes (A1) pense que toute chose doit être enseignée de manière ludique, tandis que pour l'autre (A2), l'enseignement ne doit pas être pris à la légère. De plus, la constatation « *[Teaching is] like a gift :)* » (A1, 4a) est reprise par A2 vers la fin du projet qui note sur le blogue en se référant à elle-même : « *Teaching is firstly a gift and everyone isn't gifted* » (A2, BL : 14). Soubrié (2006 : 5), qualifie une telle structure d'échange de « réticulaire », les billets de blogue formant un réseau par le moyen des rapports intertextuels. Puisque nous avons déjà vu que le niveau d'interdépendance est assez élevé pour ce groupe restreint (cf. ch.7), cet échange montre que les membres du groupe restreint parviennent à une confrontation bénéfique de leurs idées.

L'action de lire et de faire référence aux billets rédigés par les autres coéquipières devient encore plus évidente dans le blogue du SG-B. Même si le quatrième membre de l'équipe (B4) s'intéresse peu à l'écriture dans cet espace, les trois autres membres se lisent régulièrement et s'encouragent régulièrement. Un exemple de la capacité socioaffective, qui peut être comprise comme un des niveaux de l'autonomie du groupe restreint, se manifeste à travers le commentaire de l'apprenante B2, lorsqu'elle écrit :

« I think that we are a very good team and with the ideas of everyone, we are going to have a very good story. We are working in good conditions: working with the smile and seriously :) » (BL, B2 : 3a).

La capacité (socio-) cognitive (op. cit.), quant à elle, apparaît dans le billet ci-dessous rédigé par B3. En effet, elle reconnaît ses propres limitations et lacunes linguistiques. Écrire sur le blogue, semble être, pour cette apprenante, un moyen de dépasser ses faiblesses. Par le moyen des recherches qu'elle fait, elle trouve un site web qui lui peut permettre 'd'améliorer sa langue' :

*« 3/ How to overcome my difficulties ?
I did some searches on Google !
There are many websites which propose to improve my english ! One of them is howjsay.com !(http://www.howjsay.com/) I have only to write the words and I get the pronunciation ! You say magic ?
The second solution is that I have to be confident when I communicate with anyone.
Note to myself : Don't be anxious when I communicate !
Summary of my searches :
*Using howjsay.com
*Being confident
*Watching movies or series in VOST
*Reading articles (New York Times, BBC)
Watching the podcasts on CNN » (BL : B3 : 5).

Même si nous pouvons considérer que ce type de billet n'est qu'une prise de note individuelle, la lecture de celle-ci aurait pu inciter aux autres membres de ce groupe restreint de consulter le site noté. Le commentaire fourni sur ce billet par sa coéquipière apprenante B1 montre qu'elle l'a consulté. De plus, en encourageant sa partenaire (« i'm sure that you will improve with practice. ;) »), elle fournit quelques pistes pour améliorer les capacités langagières.

*« Don't worry about speaking in english, i'm sure that you will improve with practice. ;) [...]
I watch series and movies in VOST or sometimes in VO and it's very good. We can see the pronunciations of words and also it's very useful for the listening comprehension. So you should do it. :) Sometimes i also read books in english, that i have already read in french before, in order to be not completely lost! ^^ And i think is useful too (BL, B1 : 5b).*

Dans d'autres billets, ce sous-groupe partage des informations trouvées au cours de la réalisation de la tâche-projet ainsi que des messages informels. Par exemple, l'apprenante B2 (BL : 6) partage le nom d'un numéro spécial du magazine 'Le nouvel observateur' qui traite du sujet d'être enseignant aujourd'hui. L'apprenante B3 (BL : 14) partage une vidéo sur son blogue pour faire part de son anniversaire. Nous ne pouvons affirmer que ces partages ont un impact sur la dynamique du groupe, car ils ne reçoivent aucune réponse ou reconnaissance par les autres membres des groupes. Cependant, ils témoignent d'un niveau de confort élevé en groupe, malgré un niveau de langue en anglais parfois déficient. Ils suggèrent également un niveau d'implication élevée dans la tâche d'alimenter le blogue collectif du groupe.

1.4. Double représentation du blogue pour les groupe restreints

Les entretiens collectifs et individuel ont révélé que le blogue comme outil avait été perçu de deux façons par les apprenant.e.s. Pour certain.e.s, le blogue relève de la **tâche**, tandis que pour d'autres, il s'agit d'un **instrument**. Celles et ceux qui l'ont perçu comme une tâche, ont interprété le travail comme une « corvée » (C2, EC : 330 ; F1, EC : 308), sans intérêt ni utilité (C1, EC : 344 ; G1, EC : 126 ; H1, EC : 317 ; H2, EC : 294) ou comme « trop de travail » (F3, EC : 300).

Au contraire, pour quelques apprenant.e.s, le blogue était « plus une AIDE que projet en lui-même c'était plus pour [leur] aider à réaliser le projet en fait » (D1, EC : 306). Un membre du SG-A a perçu le blogue –

« comme une sorte de journal de voyage. quand tu dis qu'il y a quelque chose nouvelle. quelque chose qu'on apprend. du coup on le met pour partager avec les autres. pour que les autres puissent revenir dessus » (A1, EC : 153).

C'est la caractéristique de pouvoir garder des traces en ligne du travail accompli qui a été trouvé « utile » (A2, EC : 154) à la suite d'une panne technique. En conséquence, la représentation du blogue comme un outil d'aide ou d'un journal de voyage est perçue de manière positive, et les apprenant.e.s qui qualifient le blogue ainsi, semblent avoir pris « vraiment le plaisir » (D2, EC : 310) de rédiger.

Les analyses suggèrent que la double représentation du blogue influe sur le fonctionnement du groupe ainsi que sur la façon dont les consignes de l'enseignant sont interprétées. Étant donné que deux membres du SG-A (A1 et A2) ont beaucoup apprécié

l'outil-blogue, apprenante A3 s'est permise de prendre de la distance par rapport à cette tâche qu'elle interprétait depuis le début comme « une obligation » (A3, EC : 151). Ainsi, même s'il s'agissait d'un travail complémentaire (à la tâche-projet principale) mais obligatoire pour tous les groupes, certains étudiants l'ont perçue comme facultative, en laissant cette tâche aux partenaires plus enthousiastes.

Le fonctionnement instrumenté observé au sein du SG-D illustre le cas de figure du point de vue d'une participante enthousiaste. Partager un espace de rédaction en ligne troublait D2 (EC : 272, 274, 276) qui cherchait de « l'équilibre » (D2, EC : 276) entre le nombre de billets à publier par chacun des membres de son sous-groupe. Elle déclare ainsi avoir attendu avant de publier des billets consécutifs pour ne pas être vue comme la seule rédactrice du blogue. Au début, la « tâche » ne lui a pas plu (D2, EC : 310), mais au fil du temps, elle a cessé d'attendre les réponses de ses équipières, et a commencé à s'appropriier l'outil. Elle explique : « comme ça je faisais bien le bilan je voyais bien ce qu'il restait à faire comme travail et tout c'était une aide ouais je pense que c'était plus une aide que enfin » (op. cit.). Cette « aide » ou instrument a servi pour illustrer comment le projet progressait au fur et à mesure. Avec cette appropriation de l'outil, D2 s'est désignée comme déléguée du groupe. Vers la fin de la tâche-projet, elle a fait le bilan de quatre semaines du travail accompli et des difficultés rencontrées.

Enfin, le fonctionnement instrumenté du SG-B mérite une attention particulière. Pour ce sous-groupe, le blogue est considéré premièrement comme un outil pour « pratiquer l'anglais » (B1, EC : 745). B3 trouvait l'activité de la rédaction intéressante, car celle-ci obligeait à chercher du lexique pour alimenter ses billets.

740. B3 ben moi j'ai bien aimé- c'était intéressant dans le sens où quand je devais rédiger je devais chercher des nouveaux mots et du coup et parfois j'ai appris quelques –

741. M comme quoi ?

742. B3 comme quoi je sais plus ben par exemple je savais pas comment on disait mériter le mot deserve ça j'ai dû le chercher

743. M deserve ?

744. B3 oui mais y a pleins de petits mots comme ça de liaison les trucs du genre ben j'suis allée voir et là je sais plus quels sont les mots mais voilà et puis c'était bien aussi donc pour pratiquer –

745. B1 pour pratiquer l'anglais et puis on pouvait se demander

746. B3 pour écrire anglais ouais –

747. B1 et puis on pouvait aussi se demander ce que les autres pensaient on écrivaient ce qu'on avait envie en anglais et ça c'était bien

L'activité même de la rédaction était perçue comme valorisante, car elle était à l'attention de l'enseignante du cours (B2, EC : 736) :

on disait que vous lisiez nos articles qu'on faisait pas ça pour rien enfin pour rien entre guillemets enfin parce que nous on se lisait entre nous mais que quelqu'un d'extérieur le prof en l'occurrence nous lise

Même si d'autres sous-groupes affirment avoir lu de temps en temps les blogues des autres sous-groupes, le SG-B est le seul groupe à avoir déclaré volontairement qu'il se reconnaissait dans le « phénomène [de] l'émulation » (Zourou, 2006 : 307). Pour cette chercheuse, ce phénomène comporte des dimensions cognitive, sociocognitive et métacognitive, indissociablement liées de l'une à l'autre (ibid : 344). B3 déclare avoir lu les blogues des autres groupes pour « voir si quelqu'un [les] a dépassés en nombre d'articles » (EC : 749), car « [il voulait] avoir le plus d'articles possibles sur [leur] blogue » (EC : 751).

Étant donné que ce sous-groupe avait, sur le plan linguistique, les compétences les plus faibles (cf. ch.5), la tâche complémentaire sur le blogue semble avoir été un moyen de travailler sur ses lacunes linguistiques avec la possibilité de chercher le lexique requis avant une diffusion publique. Publier une quantité d'articles importante est un moyen, pour ce groupe restreint à faible compétence linguistique, de surpasser les autres sur le plan du travail accompli.

2. Le site de réseautage éducatif Edmodo

2.1. Participation individuelle et collective dans les espaces du réseau social éducatif

Rappelons que le réseau social éducatif (RSE), Edmodo, a été introduit dans le scénario d'apprentissage pour combler le manque d'articulation ressenti entre les cours en présentiel et le travail à accomplir à la maison (cf. ch. 5, §1.2 et §1.4.2.). Au cours du deuxième semestre de l'année 2013, deux espaces distincts existaient sur le réseau social éducatif : un espace ouvert au grand groupe et huit espaces privés, réservés aux groupes restreints. Un total de 388 interventions des apprenant.e.s et l'enseignante de la formation a

été répertorié dans le réseau social parmi lesquelles, 288 interventions étaient propres aux groupes restreints (74,22%). En raison d'une contribution importante de l'enseignante de la formation sur Edmodo (25,77%), nous pensons qu'il ne serait pas prudent de l'ignorer complètement. Ainsi, même si nous ne faisons pas de commentaire spécifique sur l'accompagnement pédagogique, nous ne pouvons pas complètement ignorer le nombre des interventions de l'enseignante.

Les interventions ont été classées selon huit types d'actions qui ont été répertoriés dans les espaces du RSE –

- I. Commencer un fil de discussion dans l'espace privé du sous-groupe
- II. Répondre à un fil de discussion dans l'espace privé du sous-groupe
- III. Réagir dans l'espace du sous-groupe : cliquer sur le bouton « j'aime »
- IV. Commencer un fil de discussion dans l'espace ouvert
- V. Répondre à un fil de discussion dans l'espace ouvert
- VI. Réagir dans l'espace ouvert : cliquer sur le bouton « j'aime »
- VII. Déposer et mutualiser les devoirs (espace ouvert)
- VIII. Laisser des messages personnels à l'enseignante du cours (espace réservé à l'enseignante).

Le tableau 61 montre la participation individuelle et par groupe restreint sur le réseau social éducatif. Il s'avère que ce sont les SG-F (19,09%) et SG-G (17,01%), qui ont un maximum d'interventions dans les espaces d'Edmodo. Les pourcentages sont calculés sur la base des interventions totales dans les espaces du RSE.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	TOTAL	par SG
Ens.				33		7				
SG-A										
A1	1	2	3	1	1	2	1		11	40 (13,8%)
A2	1	17				1		1	22	
A3	1	3				1	2		7	
Ens.									8	
SG-B										
B1	3	2							5	27 (9,37%)
B2	1	1					1	1	4	
B3	2	1	1		4	1	5		14	

Chapitre 9 : Rapport aux outils numériques

B4	3	1							4	
Ens.									8	
SG-C										
C1									0	34 (11,8%)
C2			1				1		2	
C3	11	1				1	8		21	
C4	10	1							11	
Ens.									10	
SG-D										
D1									0	18 (6,25%)
D2									0	
D3	2	2		1	6	1	6		18	
Ens.									8	
SG-E										
E1	9	8			1	1	5		24	43 (14,9%)
E2	1	4	1		1	2		1	10	
E3	1	8							9	
Ens.									9	
SG-F										
F1	5	17	2	1	1	2	3	2	33	55 (19,09%)
F2	0	1				1			2	
F3	6	9	1			1	3		20	
Ens.									6	
SG-G										
G1	5	9			1				15	49 (17,01%)
G2	10	8			1	2	6		26	
G3	3	5							8	
Ens.									7	
SG-H										
H1		1			4	2	5		11	22 (7,6%)
H2									0	
H3	1	1		1	1		7		11	
Ens.									4	
									388	
TOTAL	76	102	9	4	21	18	53	5		288

Tableau 61 : Participation individuelle et collective des groupes restreints sur Edmodo

2.2. Types d'utilisations des différents espaces du réseau social éducatif

Afin d'étudier les types d'utilisations des différents espaces d'Edmodo, nous avons fait une distinction entre l'utilisation de l'espace ouvert du grand groupe, et celle de l'espace privé du groupe restreint (cf. tableau 62).

	Espace ouvert du grand groupe	Espaces privés des groupes restreints	Total
Nbr d'interventions des apprenant.e.s	94	194	288
Nbr d'interventions de l'enseignante	40	60	100
Total	134	254	388

Tableau 62 : Contributions dans les espaces d'Edmodo

2.2.1. Espace ouvert du grand groupe

Parmi les 134 interventions qui ont eu lieu dans l'espace ouvert du grand groupe, la plus grande partie a été relative aux différents 'devoirs' (n=80). Nous y avons classé les interventions des apprenant.e.s et de l'enseignante lorsqu'il s'est agi du partage de liens vers les blogues créés par les groupes restreints, ou de liens vers les contes multimodaux conçus ainsi que le dépôt de l'essai réflexif exigé au terme de la tâche-projet. Les différentes demandes de dépôt faites par l'enseignante ont également été classées dans cette catégorie.

Treize interventions étaient des messages formels et informels laissés soit par les apprenant.e.s soit l'enseignante de la formation pour rappeler les délais, pour informer des absences et pour encourager l'un et l'autre à l'aide de messages socioaffectifs.

Dix-huit interventions sollicitaient l'aide ou l'avis de la part de l'enseignante ou du grand groupe, tandis que trois interventions ont servi pour partager des ressources.

Hormis ces interventions autour de la tâche-projet collective, deux interventions ont été relatives à la recherche. Cet espace a également été utilisé pour partager le questionnaire en ligne que les participants devaient remplir au terme du projet. Enfin dix-huit réactions « j'aime » ont été répertoriées dans cet espace, mais nous ne les prenons pas en compte dans le schéma ci-dessous.

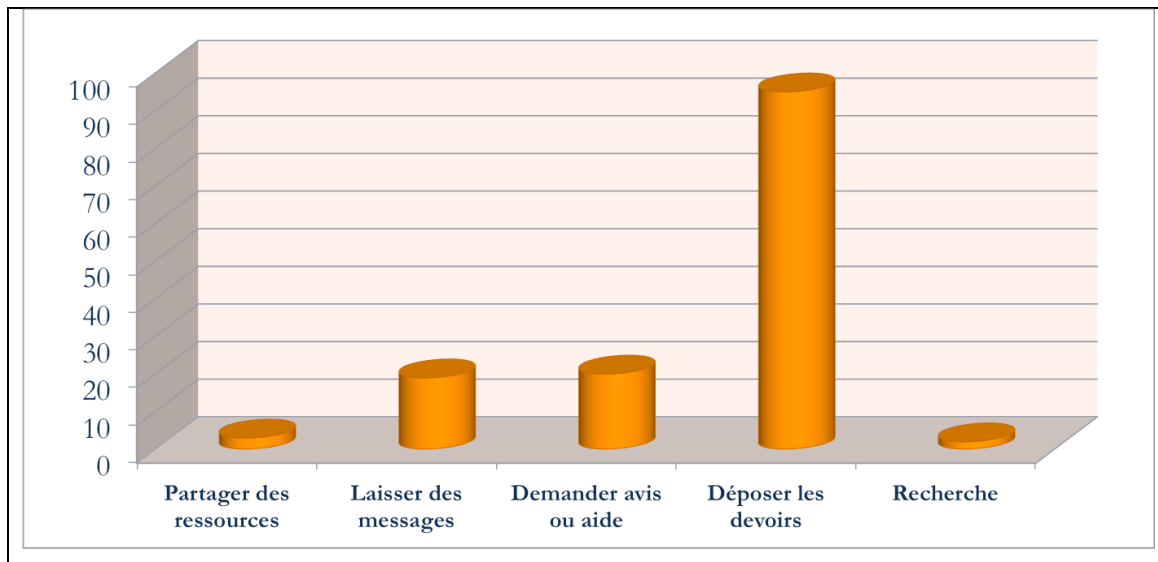


Figure 42 : Utilisation de l'espace ouvert d'Edmodo

2.2.2. Espaces privés des sous-groupes

Quatre grandes catégories ressortent en tant que raisons d'interventions dans les espaces privés des sous-groupes. La plupart des interventions (n=132) ont lieu pour échanger autour du projet et pour collaborer ; d'autres (n=87) sont pour partager des ressources et des messages¹⁵⁵. Quelques messages (n=12) autour des devoirs ont été laissés dans l'espace privé des sous-groupes, tandis que certains autres (n=14) pour des raisons de recherche. Enfin neuf réactions « j'aime » ont été répertoriées dans les espaces privés des sous-groupes.

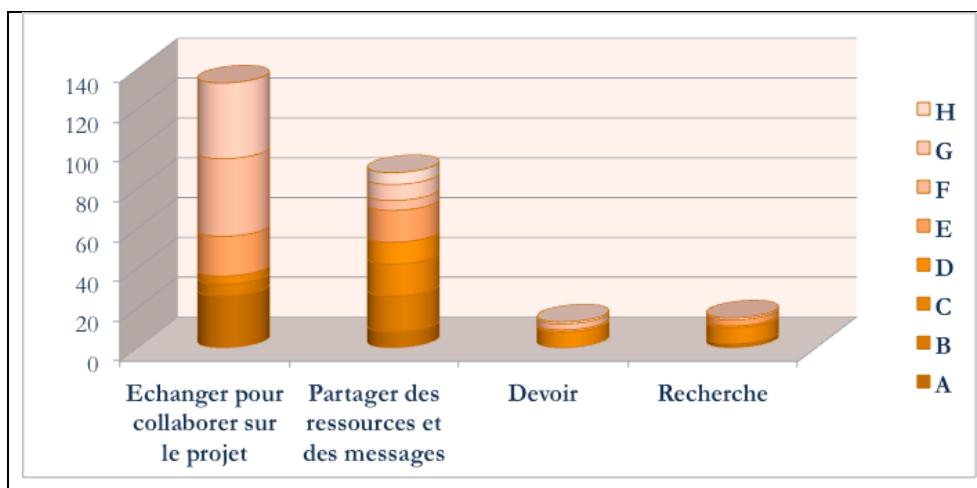


Figure 43 : Utilisation des espaces privés d'Edmodo

¹⁵⁵ La répartition des deux premières catégories larges dans des sous-catégories sera expliquée dans les paragraphes qui suivent.

Plusieurs types d'actions ont eu lieu pour collaborer en équipe. Il y a eu des échanges autour du projet (n=90) ; des corrections collectives de l'essai réflexif (n=30) ; des propositions d'idées (n=8) ; des comptes-rendus des cours en présentiel (n=3) et une sollicitation d'aide du sous-groupe qui n'a reçu aucune réponse (n=1).

Quant au partage de ressources et de messages, plusieurs messages formels et informels sont répertoriés sur Edmodo (n=43) dont seulement deux envoyés par les apprenant.e.s à l'enseignante, les autres envoyés par l'enseignante aux groupes restreints. Les messages sont souvent de nature socioaffective afin d'encourager la participation, et parfois de nature formelle pour rappeler des délais et encourager l'utilisation d'Edmodo. Quatorze messages informels sont répertoriés dans les espaces privés des groupes où un membre de l'équipe signale son absence auprès du groupe et souhaite fixer la répartition de travail. Enfin, trente interventions ont eu lieu autour de partage de ressources comme dans l'exemple ci-dessous (figure 44).



Figure 44 : Les espaces privés du sous-groupe pour partager des ressources : l'exemple du SG-E


2.3. Traces d'agentivité et d'interdépendance

Nous nous appuyons sur certains échanges issus des deux premières catégories identifiées dans la partie précédente (cf. §2.2.2.) afin de montrer les traces de l'agentivité collective et l'interdépendance entre les membres des groupes restreints dans les espaces

privés d'Edmodo. Le premier exemple porte davantage sur les traces de l'agentivité collective, tandis que le deuxième est relatif à l'interdépendance.

2.3.1. Traces de l'agentivité collective sur Edmodo : SG-G

Le premier exemple que nous présentons (cf. tableau 63) est celui d'une interaction qui a lieu entre les membres du SG-G. Les membres discutent autour de la conception de personnages et de l'arrière plan pour alimenter leur conte multimodal. Une capture d'écran est fournie dans le tableau pour mieux comprendre les images des personnages autour desquels cette interaction a lieu, tandis que pour le reste de l'interaction, nous avons eu recours à une transcription pour une plus grande facilité de lecture.

UI	SG-	Dates	(sic.)
3	G2	26.02	
3a	G1	26.02	Yes I agree, it is original :) I like it too, especially Mesoke. howeve I may have not necessarily recognized the Wolf if I didn't know we chose it as one character of our story. You could add two ears, and we could also draw a moon in the night in the background... tell me what you think. I like the style and the shape of your drawings though :)
3b	G2	26.02	I thought that we can draw a big background with the forest, the village, etc. and add the characters on it in every scene. I don't know if what I mean is clear...
3c	G1	26.02	but Mesoke is supposed to be lost : she can't stay close to her village, she would need to move to look for new characters,
3d	G2	26.02	Yes, it's what I try to say. We draw a big background and move the characters in different places on the background...
3e	G1	26.02	okay, but don't you think we should draw one big background first to have a global view of the village and what surrounds it, and then change the background according to each scene , because only one background may not be enough to show in details the different places. What's more, our characters live in different places, which means different places, so logically, different background. You agree ?

3f	G3	1.03	That is a really good idea !! I like the way you made it but I agree with G1 to the hears of the wolf. However, I'm not sure it is usefull to draw a moon and that would be weird because the story spend in just one day... And the village, I imagine just one village, not different places, I think it would be easier to draw different backgrounds but one to the village, an other one to the forest, an other to the river but if you think we can use just one background we can try and see if it is nice...
3g	G1	1.03	ahah yes you're right about that : the story lasts one day ! so... no moon ! I agree with drawing some different backrounds. But as you say, let's draw only one and see how it is ;) By the way, have you thought of our "homework", you know the exercices we have to make for our projects! Could you give me the instructions, I didn't write them down. Thx.
3h	G2	3.03	We just have to create some exercices linked with our story for the children !

Tableau 63 : Extraits de l'échange du SG-G sur Edmodo pour étudier les traces de l'agentivité collective

À première vue, la plus grande partie de cette interaction ressemble à une discussion par clavardage (chat) qui se déroule en mode synchrone. Dans l'unité d'intervention UI-3, G2 montre à ses partenaires les deux personnages qu'elle a conçus avec le numérique et demande leur avis. Cette intervention révèle une certaine complicité quand elle évoque trois adjectifs pour décrire les personnages. En effet, l'expression « *it may be original, contemporary and I never remember the last one* », souligne l'intention du groupe restreint de donner une touche particulière au conte. Il semblerait que le groupe ait consciemment et collectivement pris la décision que le conte finalisé soit original, c'est-à-dire, différent de ceux créés par les autres groupes restreints. C'est cette décision qui dicte la trajectoire d'action du groupe dans cette interaction.

G1 répond avec un avis positif, en donnant son accord au dessin du personnage de la petite fille. Malgré une intention d'originalité, elle critique l'image du loup, qui, pour elle n'est pas reconnaissable. Le désir de rester fidèle aux connaissances acquises par éducation (autrement dit, un loup ne ressemble pas à l'image conçue) prime en l'occurrence sur l'intention de l'auteur collectif. Elle conseille une « transformation » (Kress, 2003) au niveau de l'image afin de donner du sens à la lecture. Pour ceci, elle propose de mettre des oreilles au loup ainsi qu'une lune dans l'arrière-plan. Ce que l'apprenante suggère en effet, c'est de passer par le processus de « transduction » (op. cit.) afin de déplacer le matériau sémiotique entre modes. Au lieu d'utiliser le mode textuel (mot 'lune' ou 'nuit'), elle souhaite faire parler l'image de la lune pour faire inférer qu'il s'agit d'un loup et non d'un autre animal.

Cette suggestion donne suite à quatre interventions (UI-3b, 3c, 3d, 3e) de plus entre les deux apprenantes. L'interaction conduit vers la question suivante : conviendrait-il d'avoir

un seul arrière-plan ou plusieurs arrière-plans selon les personnages vers qui l'héroïne se dirigerait ? L'intention des auteures est clairement d'exploiter l'image, en l'occurrence l'arrière-plan du conte, pour désigner les différentes rencontres de l'héroïne. C'est l'image de l'arrière-plan qui, en tant que vecteur de sens, fera inférer aux lecteur.e.s que le personnage central est en mouvement.

À la suite des quatre interventions, le troisième membre de l'équipe se joint à l'interaction (UI-3f) en faisant appel à la logique de l'intrigue du conte. En effet l'image de la lune suggère également 'nuit', tandis que l'intrigue du conte se déroule en journée. Sur la question d'un seul ou plusieurs arrière-plans, elle est d'avis qu'il serait-il utile d'en avoir plusieurs, mais suggère que l'on essaie avec un seul d'abord. L'apprenante G1 (UI-3g) est d'accord et la négociation du sens se termine ainsi.

Cette interaction entre les membres du SG-G montre comment le groupe restreint arrive à définir sa trajectoire d'action collective, autrement dit, l'agentivité collective. Ce sont les capacités sociocognitives auxquelles le groupe fait appel pour choisir les modes convenables pour élaborer le support pédagogique et multimodal. L'agentivité collective est également située au sein d'un cadre rempli de potentialités et de contraintes. Un RSE comme Edmodo permet aux apprenant.e.s de discuter et de collaborer entre eux en toute sécurité. Le partage de différents médias (comme l'image) fournit un point d'appui pour que des discussions fructueuses puissent avoir lieu.

Du point de vue langagier, une interaction en ligne est avantageuse à plusieurs niveaux comme maintes recherches ont déjà montré (par ex. [Mangenot, 2007](#) ; [Lee, 2008](#)). Elle permet aux utilisateurs de réfléchir davantage, de filtrer les propos et de chercher des moyens linguistiques avant d'exprimer leur avis en langue étrangère.

La présence d'erreurs linguistiques (par ex., 3d, *It's what I try to say* au lieu de *That's what I'm trying to say* ; 3f, *hears* au lieu de *ears*; 3f, *spend* au lieu de *occurs* ou *happens*) et quelques erreurs de frappe (par ex., 3a, *howeve* au lieu de *however*) est certes évidente. Néanmoins, l'utilisation quasi maîtrisée des expressions pour exprimer son avis (*I agree (with)*; *I'm not sure*) en masquant sa critique, et pour proposer de nouvelles idées (*you could*; *okay but don't you think*; *I may have not necessarily recognised the wolf*) demande de la réflexion et du recul, ce que permet un outil de discussion en ligne.

2.3.2. Traces de l'interdépendance sur Edmodo : SG-A

Le deuxième exemple que nous présentons (cf. tableau 64) est celui d'une interaction qui a lieu entre les membres du SG-A. Contrairement au SG-G qui utilise Edmodo pour collaborer sur le contenu du conte multimodal, le SG-A utilise le réseau social éducatif afin de corriger ensemble l'essai réflexif que le groupe doit soumettre au terme du semestre. Ainsi, si nous avons vu jusqu'à présent des traces de réflexion autour du contenu multimodal, il s'agit en l'occurrence des traces de réflexion autour de la langue à exploiter pour donner du sens au message transmis.

UI	Date	SG-	(sic.)
8	4.05	A3	And here is the essay! Currentky it has 823 words... So if you know anything we can take out it would be great!
8a	4.05	A2	Isn't it better to put " could have been simplified" instead of "simpler" ? .. it sounds better to me ..
8b	4.05	A2	And in the sentence " Mrs Pradhan suggested the delivery was too fast which the students not to understand" you forget "caused" ... "which caused the student not to ... "
8c	4.05	A2	... "we should have written the new words on slides and the add them to the activities" I guess you forgot the "n" ... "and then add them to"
8d	4.05	A2	"The questions should have had multiple choice answers and were not very interesting" ... what were not very interesting ? I do not understand the sentence :/ ... our questions were not very interesting ? or multiple choice would have been more interesting ?
8e	4.05	A2	"Besides, she wants to thank the lady who came to explain how gimp worked because she has used it a lot" you forgot the period at the end of the sentence :)
8f	4.05	A2	In the conclusion : "we did everything last minute" isn't it best to put " at the last minute" .. ?
8g	4.05	A2	but I don't see anything we can take out !
8h	4.05	A1	Haaaaa this is GREAT ! You did a fine job blending all we've talked about together in this well-written essay ! I laughed at the example you used " the gray lion" ^ Like Janette said, there are a few misspellings and forgotten words here and there, other than that, your English was a pleasure to read ;) I changed a few elements and took into account what Janette said, I'll post the changes and invite each one of you to check and see if there are any remaining mistakes ! Bon courage, this is the final stretch !!!! (thanks to google traduction I learned "dernière ligne droite" in English ;)
9	4.05	A1	Well, I didn't change a whole lot, but please, verify the doc ;) just in case ! Have a nice day girls !
9a	4.05	A2	The sentence in the first paragraph "However ".. you should put a full stop after (...question). And start a new sentence : "We ... " The sentence is too long and heavy.
9b	4.05	A2	"simplifiidd" ... remove the extra "d" ...

9c	4.05	A2	"During the story making process, we hesitated for a moment whether we would put local music for each continent but we figured it would be too much noise to pay attention to for the students. Understanding the story is enough hardship for them." ... the end of the first sentence is not clear ... I propose : "During the story making process, we hesitated for a moment whether we would put traditional music for each continent or not. But, we figured out that it would be noisy and useless because understanding the story is enough hardship for the students."
9d	4.05	A2	"but the retrospection we ..." ... Nevertheless the retrospection we ... (put something different "but")
9e	4.05	A2	"what we proposed was too difficult" ... those we proposed were too difficult.. (because "activities" is plural)
9f	4.05	A2	"the remaining students could have summed the elements up" the remaining students could have summed up the elements "pictures of the animals of the story" pictures of the animals from the story ...
9g	4.05	A2	Perhaps I didn't see all the mistakes but ... yeah ! I like our work , good job guys :D
9h	4.05	A3	I can't open it but i trust you! ;) Thanks for the job girls!
10	4.05	A2	I corrected the mistakes in Cécile's essay ... please read again !!
10a	4.05	A1	Good job ! Wow, you really have an eye for mistakes ;) To me this is perfect :) I don't see anything that needs to be changed ! What do you think Johanna ?
10b	4.05	A2	Thank you ... though i'm sure it has more :) .. well it's getting late so I'll post it without Johanna's answer unfortunately
10c	5.05	A3	you did well I'm sorry, i was out all afternoon so by the time I came home i thought you already posted it

Tableau 64 : Extraits de l'échange du SG-A sur Edmodo pour étudier les traces de l'interdépendance

L'interaction que nous décrivons prend en compte les trois derniers fils de discussion trouvés dans l'espace privé du SG-A. Rappelons que l'essai réflexif doit offrir une synthèse réflexive et critique du processus de la création du conte multimodal en groupe restreint. Nous avons choisi l'exemple du SG-A, car celui-ci permet de mieux cerner la dynamique collective autour de la correction ainsi qu'un degré d'interdépendance important. Puisque le délai de la soumission est pour le lendemain, la correction doit être rapide et succincte. Les trois fils de discussion analysés servent ainsi pour corriger l'essai.

Dans le premier fil de discussion, A3 publie un premier jet de l'essai dans l'espace privé du sous-groupe. A2 le corrige en ligne en faisant des commentaires. Le deuxième fil de discussion est commencé par A1. Elle mentionne avoir repris les corrections proposées par A2 et envoie une nouvelle version de la production écrite. A2 reprend encore une fois cette nouvelle version et la corrige. Elle commence le troisième fil de discussion où elle reprend toutes les corrections et renvoie une version définitive aux deux autres. A1 donne sa reconnaissance envers le travail effectué, A2 y répond modestement et A3 répond en s'excusant de son absence.

En analysant l'interaction entre les membres du SG-A de manière plus approfondie, nous pouvons observer quelques traces de confrontation et une confrontation entre les deux apprenantes, A1 et A2. À notre avis, ces dynamiques ne modifient pas pour autant la relation interdépendante entre les membres, mais il est intéressant de les prendre en compte.

Dans le premier fil de discussion, l'apprenante A2 propose une correction du texte en écrivant sept messages de suite. Lorsqu'elle commence la correction, elle le fait sous forme de propositions comme « *Isn't it better to put "could have been simplified" instead of "simpler" ?* » et elle explique la logique en justifiant « .. *it sounds better to me ..* ». Elle continue la correction en nuancant ses propos pour éviter d'être brusque et utilise des adoucisseurs¹⁵⁶. Par exemple, au lieu d'écrire « *you forgot the « n »* », elle nuance avec « *I guess you forgot the « n »* ». Elle utilise une binette pour réduire l'impact que pourraient avoir toutes ces multiples corrections quand elle écrit « *you forgot the period at the end of the sentence :)* ».

Lorsqu'A1 répond aux messages laissés par ses partenaires, elle commence par un acte flatteur sur le travail « *Haaaaa this is GREAT ! You did a fine job blending all we've talked about together in this well-written essay* ^[SEP] ». Elle se sert de l'humour et d'une binette : « *I laughed at the example you used " the gray lion" ^* ^[SEP] ». Ensuite, elle fait référence aux corrections apportées par l'apprenante A2 en montrant son accord et en minimisant l'impact du nombre de corrections : « *Like A2 said, there are a few misspellings and forgotten words here and there* », et assume tout de suite après, la posture d'enseignante en essayant de nuancer avec une binette : « *your English was a pleasure to read ;)* ». Les deux phrases par la suite suggèrent, à notre avis, le besoin de montrer son contrôle. Elle dit avoir fait elle-même quelques changements, mais elle ne les explicite pas. Elle dit ensuite avoir pris en compte (« *took into account* ») ce qu'A2 a dit. Elle offre de réécrire elle-même le texte, et « *invite* » ses deux partenaires à vérifier s'il reste d'autres erreurs. Malgré le fait qu'elle se porte volontaire pour un travail qui n'est pas encore terminé, elle souhaite *bon courage* à ses coéquipières en les rassurant « *this is the final stretch* » (c'est la dernière ligne droite).

¹⁵⁶ Nous avons emprunté ce terme de l'analyse du discours pour mieux décrire l'interaction. Selon cette perspective, les adoucisseurs « renvoie[nt] au fait que, pour maintenir un minimum d'harmonie entre les interactants, ceux-ci doivent s'efforcer d' « adoucir » les divers *Face Threatening Acts* (FTAs, « actes menaçants pour la face ») qu'ils sont amenés à commettre envers leur(s) partenaire(s) d'interaction (ordres, critiques, réfutations, reproches, etc.) (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 28).

Dans le deuxième fil de discussion, commencé par l'apprenante A1, une nouvelle version du texte apparaît. La quête d'autorité d'A1 ne passe pas inaperçue par A2 qui corrige à nouveau ce texte. Elle rédige sept messages encore, et cette fois-ci, les propositions langagières, les justifications, les adoucisseurs, semblent absents de son discours. Elle utilise des auxiliaires comme le déontique *should*, par exemple « *you should put a full stop after (...question).* ». Ses corrections sont exprimées de manière directe (« *The sentence is too long and heavy.* »). La forme impérative du verbe est privilégiée dans son discours, (« *And start a new sentence : "We ... "* » ; « ^[L]_[SEP] *"simplifiedd" ... remove the extra "d" ...* » ; « *put something different* »). Elle utilise une seule fois un adoucisseur (« *I propose* »). Au terme de ses corrections, elle dit ne pas avoir vu toutes les erreurs, suggérant qu'il peut y avoir encore. Elle termine son discours en exprimant qu'elle apprécie le travail collaboratif en rajoutant « *good job guys :D* ».

Le troisième fil de discussion est entamé, cette fois-ci par A2. Elle dit avoir corrigé « *the mistakes in A1's essay* ». Ce choix des mots nous interpelle, car elle semble prendre distance volontairement par rapport à l'objet (l'essai) qui doit lui appartenir aussi, ou bien se garde-t-elle loin des erreurs de l'essai en prenant une position de supériorité ? Dans tous les cas, aucune correction ni modification n'est apportée dans cette version. A1 félicite sa partenaire pour le travail effectué : « *Good job ! Wow, you really have an eye for mistakes ;)* ^[L]_[SEP] *To me this is perfect ;)* ». Cette remarque qui semble gratifier l'apprenante A2. Cette dernière la remercie et avoue modestement qu'il peut y avoir d'autres erreurs.

2.4. Représentations du réseau social éducatif par les groupes restreints

Les réponses issues des questionnaires remplis par les apprenant.e.s ont montré qu'Edmodo a été aperçu comme un **réseau social** (A2, C1, F2, G1, G2) « pour un enseignant et ses élèves » (A2), mais aussi comme une **plateforme**, « d'échange » (A3, F3, G3), « sociale » (B1, E2), « intéressante » (C3), « permettant à toute la classe de communiquer » (B2), « facile d'utilisation » (F1) et « pratique » (F1, H1).

Néanmoins, les réponses issues des entretiens collectifs et individuels nous ont donné une idée bien différente. Dans une formation de type hybride où la part des cours et de travail en présentiel est dominante, le besoin d'avoir une plateforme pour communiquer à distance est interrogé. Ainsi pour certain.e.s apprenant.e.s (A3, A1, F2), Edmodo n'était pas d'une

grande utilité, car les membres des groupes se rencontraient chaque semaine et du fait de la taille restreinte du groupe, pouvaient employer d'autres moyens de communication (comme par ex. les sms) pour interagir et collaborer.

Certain.e.s apprenant.e.s ont également avoué qu'ils. elles ne savaient pas « comment ça fonctionnait » (EC, B2 : 141). Cette remarque suggère qu'une formation un peu plus importante sur l'utilisation de ce site de réseautage aurait été la bienvenue.

Néanmoins, la vraie raison pour laquelle la plupart des apprenant.e.s n'ont pas fait appel à Edmodo était différente. En effet, une grande majorité des apprenant.e.s possède déjà un compte Facebook, et avait ainsi l'habitude de faire appel à ce réseau social (B1, B2, B3, C3, C4, D1, D2, D3, F1, F2, F3, G1, H1, H2, H3). Les apprenant.e.s n'avaient pas le « réflexe » (EC, G1 : 67) d'aller sur Edmodo et contrairement à Facebook, la pratique de se connecter sur Edmodo n'a pas réussi à devenir « un automatisme » (EC, H1 : 129). Pour le SG-B, Edmodo ne permettait pas non plus de « rigoler » entre eux (EC, B3 : 149) en raison de la présence perçue de l'enseignante et la langue cible imposée, l'anglais.

Il faut noter également que malgré les réticences envers Edmodo, ce site de réseautage a été perçu comme le point de contact avec l'enseignante de la formation. C'est ce point de contact qui permettait de rassurer les apprenant.e.s en cas de doute ou de difficulté lors de la réalisation de la tâche-projet autodirigée :

867. C3 moi c'était plus l'autre mais en sachant que on pouvait vous demander des choses on savait que si on avait un truc ben au moins je savais que je pouvais vous contacter sur Edmodo des trucs comme ça quoi

728. H1 si on a besoin de vous poser des questions ben on s'attend à ce que vous nous répondiez quoi enfin [rires]

3. Synthèse des observations

L'utilisation de deux outils sociaux a été étudiée afin d'étudier les traces de l'émergence de l'autonomie sociale des groupes restreints d'apprenant.e.s dans une formation pré-professionnalisante.

Le nombre d'interventions dans les deux espaces a montré que les sept blogs collectifs comptaient 127 interventions des apprenant.e.s au total, tandis que le site de réseautage éducatif Edmodo possédait 288 interventions. Ainsi, sur le plan quantitatif, il semblerait que c'est le site de réseautage éducatif qui a été privilégié par les groupes

restreints. Cependant, si nous calculons le nombre de caractères sans espaces véritablement utilisés (cf. tableau 65), c'est le blogue qui a été privilégié.

	Blogue	RSE
SG-A	25136	4140
SG-B	19728	3702
SG-C	10266	3317
SG-D	9837	1335
SG-E	11383	6798
SG-F	7151	5569
SG-G	8080	6524
SG-H	n/a	1370
Espace ouvert du grand groupe	n/a	10022
TOTAL	91,581 caractères	42,795 caractères

Tableau 65 : Comparaison entre le nombre de caractères sans espaces rédigés dans les deux espaces en ligne

En tout état de cause, les deux espaces étudiés offrent des affordances différentes. Si le blogue est une forme de publication en ligne ayant une dimension « auctoriale » (Soubrié, 2006 : 3), un site de réseautage permet aux utilisateurs d'interagir davantage. Même si les deux sont a priori des outils asynchrones, le réseau social peut être exploité à des fins de communication en synchrone comme nous l'avons vu (§2.3.1. et §2.3.2.).

Chacun des outils est ainsi utilisé de manières différentes. Quant au blogue, les groupes restreints se rendent compte du travail accompli pendant la séance et en groupe. Ils font ainsi des bilans, des réflexions, expriment les difficultés et donnent leurs opinions. De temps en temps, les blogues servent à faire passer des messages informels aux coéquipières, même si ces espaces ne sont pas nécessairement prévus par le scénario d'apprentissage pour la réalisation de cette action.

Le site de réseautage Edmodo a été principalement utilisé comme une plateforme de partage de ressources, de devoirs et de messages. Les espaces privés du réseau social n'ont pas été beaucoup exploités par les groupes restreints malgré toutes les affordances qu'ils offrent.

À partir des analyses que nous venons de présenter dans ce chapitre, nous pouvons faire un certain nombre d'observations. Nous pouvons nous interroger sur le besoin et l'utilité de deux outils sociaux dans une formation hybride ayant le mode présentiel dominant. En théorie, il s'avère que puisque les deux outils offrent des affordances différentes, ils peuvent

tous les deux être intégrés dans une telle formation. En pratique, le niveau d'organisation requis par tous les participants (apprenant.e.s et enseignante) est assez élevé.

Les perceptions des apprenant.e.s montrent qu'il peut aussi y avoir une certaine confusion à propos de l'utilisation des outils. Certains apprenant.e.s ne se sont pas intéressés par la tâche d'écrire sur un blogue tandis que d'autres ne comprennent pas le fonctionnement du réseau social.

Dans une étude antérieure, Dejean et Soubrié (2012) constatent que les sites de réseautage social destinés à des fins éducatives¹⁵⁷ permettent d'observer ce qu'ils appellent une « réflexivité collective ». Cette réflexivité peut être partagée ou co-construite, et observée à travers les indices langagiers laissés dans l'espace par les participants. Dans la présente étude, ces indices sont peu nombreux, mais apparaissent dans les deux espaces ouverts et privés des groupes restreints. Des tentatives d'appels à l'aide se lancent au sein de la communauté du groupe-classe en cas de difficultés techniques (RS-EO¹⁵⁸, D3 : 30) ou pour recevoir une confirmation de ses compétences artistiques (RS-EO, F1 : 16). Dans les espaces privés, il s'agit davantage du travail collaboratif et de correction par les pairs.

Quant aux blogues, les commentaires réceptionnés sur les billets sont peu nombreux et plutôt de nature socioaffective et appréciative (BL-SG-A : E1, 14a). La quantité limitée d'exemples à notre disposition incite à nous interroger sur la qualité du 'réseautage' en ligne et de la « réflexivité collective » (op. cit.) au sein d'une formation qui est orchestrée pour tisser des liens entre petits groupes. Cependant, le manque de travail à distance est pleinement justifié par le fait que la majorité du travail s'effectue en présentiel. Lorsque besoin, les membres des groupes restreints essaient de se rencontrer en face-à-face. Si nous complétons ces analyses avec celles que nous avons présentées dans les deux chapitres précédents, nous ne pouvons pas nier l'existence de petites communautés d'apprentissage qui se sont construites au fur et à mesure. Les communautés construites sont néanmoins transitoires, et existent uniquement pendant la durée de la formation. Elles passent par des étapes de tension, de négociation, et de moments de travail collaboratif qui peuvent être fructueux ou non. Nous avons observé des traces de négociation, de correction par les pairs et de travail collaboratif sur le réseau social, mais également des bilans informationnels, du partage d'informations et

¹⁵⁷ Ces chercheurs avaient comme objet d'étude, le réseau social Ning, adapté à des fins pédagogiques.

¹⁵⁸ RS-EO : Réseau social – espace ouvert

des messages informels sur les blogues. Étudiées dans leur ensemble, les interactions semblent former une sorte de patchwork qui permet de saisir les dynamiques collectives des groupes restreints.

Conclusion générale de la thèse

L'objectif principal du travail de recherche que nous venons de présenter était de décrire et d'analyser les processus qui contribuent à la dimension sociale de l'autonomie. Cette thèse repose sur l'idée que ces processus viennent au premier plan lors de la réalisation d'une activité collective, située et médiatisée.

Nos lectures pluridisciplinaires (cf. ch. 2) nous ont permis de considérer l'autonomie sociale comme une dimension de l'autonomie qui prend en considération les manières dont l'autonomie d'un.e apprenant.e ou d'un groupe restreint d'apprenants peut être socialement médiée. Cette dimension peut s'appliquer à un contexte d'apprentissage individuel et à un contexte d'enseignement-apprentissage collectif. Dans un contexte d'apprentissage individuel, elle se manifeste par l'expression d'une agentivité individuelle et d'une interdépendance avec son conseiller et/ou avec le contexte d'apprentissage. Dans un contexte d'enseignement-apprentissage collectif, l'autonomie sociale se manifeste dans l'activité du groupe restreint. Les deux processus d'interdépendance et d'agentivité collective se jouent dans une approche qui est essentiellement ascendante (ou *bottom-up*). L'approche ascendante peut être comprise par l'expression « initiatives par le bas » dans laquelle un groupe restreint peut être considéré comme se composant de membres sociaux actifs opérant au sein d'un collectif ou d'une communauté.

Afin d'étudier ces processus, une tâche-projet basée sur la réalisation de ressources pédagogiques multimodales a été proposée aux apprenant.e.s d'une formation pré-professionnelle au métier d'enseignement de la langue anglaise. Huit groupes restreints de trois ou de quatre apprenant.e.s inscrit.e.s en première année de licence ont participé à cette formation. Les matériaux conçus ont ensuite été testés par des professeur.e.s de sept écoles primaires en France. Ceci a permis de conférer une dimension plus située (cf. ch. 2) à la formation pré-professionnelle au métier d'enseignement de la langue anglaise.

Dans une visée holistique et selon l'approche systémique de la théorie de l'activité (TA), trois questions de recherche ont été élaborées. Celles-ci portaient sur le fonctionnement intra groupal (ch. 7), la contribution de la communauté ciblée (ch. 8) et le rapport aux outils numériques (ch. 9). Ces questions avaient pour objectif de capter des traces de l'émergence de

Conclusion générale de la thèse

l'autonomie sociale, comme celle-ci a été définie par le cadre théorique. Nous avons ainsi essayé de décrire les processus de l'agentivité collective et de l'interdépendance médiatisés par les technologies numériques.

Dans cette conclusion générale, nous proposons de réaliser une synthèse des réponses aux trois questions de recherche au cours de laquelle nous rappellerons les processus principaux qui semblent avoir participé à l'émergence de la dimension sociale de l'autonomie (§1). Par la suite, nous évoquerons les limites et les apports de notre recherche (§2), ainsi que des pistes de recherches futures en lien avec la formation pré-professionnalisante et de la didactique des langues étrangères.

1. Synthèse des résultats principaux

1.1. QR 1 :

- *Quel est le fonctionnement des groupes restreints d'apprenant.e.s qui réalisent une tâche-projet médiatisée dans une formation autodirigée et pré-professionnelle à l'enseignement de l'anglais ?*

La première triade identifiée grâce à la théorie de l'activité (TA) nous a amenée à prendre en compte les dynamiques collectives (ou sociales) au sein des groupes restreints. Pour ceci, il nous a semblé pertinent de comprendre comment le **sujet collectif** (ou les huit groupes restreints d'apprenant.e.s) prend en charge son propre fonctionnement (pôle **division du travail**) afin de réaliser l'**objectif collectif** (réalisation de la tâche-projet). Nous nous sommes ainsi interrogée sur les caractéristiques des groupes restreints ainsi que sur la nature de leur activité collective et leur degré d'interdépendance.

Les analyses ont montré que chaque groupe restreint prend en charge son fonctionnement à sa façon. Ainsi, il serait difficile d'identifier une façon unique dans laquelle les groupes ont fonctionné. Cette observation est intéressante parce qu'elle encourage un.e enseignant.e désirant développer l'autonomie chez ses apprenant.e.s à laisser une marge de manœuvre suffisante pour réaliser la tâche-projet. La marge de manœuvre peut être relative au choix des thématiques, mais aussi à celui des méthodes que les groupes restreints privilégient pour atteindre leurs objectifs.

Conclusion générale de la thèse

Les membres des groupes restreints assument plusieurs rôles différents pour réaliser la tâche. Les rôles peuvent relever de la tâche en elle-même, comme ceux joués par le SG-A (cf. tableau 33), ou peuvent relever du bon fonctionnement du groupe, comme ceux joués par E1 (cf. tableau 39). Concernant le premier type de rôles, nous avons également identifié des rôles relatifs à la tâche médiatisée et multimodale à réaliser, autrement dit, les rôles de ‘dessinateur’, ‘technicien’ et ‘narrateur’.

Sept sources de cohésion du groupe restreint ont été identifiées. Deux sources sont empruntées du cadre de Newcomb et al (1970), notamment l’attirance interpersonnelle et la motivation pour réussir la tâche. Dans une logique inductive délibératoire (cf. ch. 6 §3.1.2.), les cinq autres sources de cohésion qui ressortent de nos analyses étaient pour la plupart de nature socioaffective : sentiment de fierté du travail accompli, partage des difficultés techniques, partage du stress produit par les délais de la tâche-projet, de humour et soutien moral.

De manière générale, la nature de l’activité collective a relevé de trois formes reconnues dans la typologie de Mangenot et Dejean-Thircuir (2009) : la collaboration, la coopération et la mutualisation. Pour la rédaction du texte du conte multimodal, c’est la collaboration (7 GR) qui a primé sur la coopération (1 GR). L’exception est en l’occurrence le groupe SG-C dont un des membres était natif de langue anglaise. Quant à la mise en œuvre technologique, c’est le type coopération (5 GR) qui prime sur les types collaboration (2 GR) et mutualisation (1 GR). Enfin, pour la lecture du texte, six groupes ont collaboré tandis que deux groupes ont coopéré.

Les degrés d’interdépendance (inspirés de Forsyth, 2010) ont permis de comprendre plus précisément comment les sous-tâches ont été réalisées. Pour la rédaction du texte, c’était plutôt la forme mutuelle équilibrée (7 GR) qui a été privilégiée, contrairement à la forme équilibrée inégale (1 GR). Dans ce dernier cas, même si les idées des membres du SG-C ont été prises en compte, c’était principalement le membre natif anglais qui a rédigé le texte. Quant à la mise en œuvre technologique, quatre degrés d’interdépendance ont été relevés. Dans la moitié des cas (4 GR), c’est la forme séquentielle équilibrée qui a été privilégiée. La forme séquentielle déséquilibrée a été sollicitée par un groupe (SG-H). Rappelons qu’un membre de ce groupe souhaitait produire un conte de qualité professionnelle. Deux groupes ont travaillé selon la forme mutuelle équilibrée. Un groupe (le SG-E) a fait appel à une forme

Conclusion générale de la thèse

unilatérale, où la mise en œuvre technologique a été gérée par un seul membre du groupe. Enfin, pour la lecture du texte, deux degrés d'interdépendance ont été privilégiés. Soit le groupe a fonctionné de manière équilibrée et mutuelle (5 GR), c'est-à-dire, les membres ont contribué à la lecture de manière plus ou moins équitable ; soit le groupe a fonctionné de manière équilibrée et inégale, c'est-à-dire, les membres du groupe n'ont pas contribué de manière équitable à cette sous-tâche. À titre d'exemple, un membre du groupe SG-F a lu l'intégralité du conte tandis que les deux autres membres disent avoir fourni des suggestions.

1.2. QR 2 :

- *Quelle est la contribution de la communauté ciblée à l'émergence de l'autonomie sociale chez les groupes restreints d'apprenant.e.s qui réalisent une tâche-projet médiatisée dans une formation située ?*

La deuxième triade identifiée grâce à la TA nous a amenée à prendre en considération les dynamiques collectives (ou sociales) en dehors du groupe restreint. Pour ceci, il nous a semblé pertinent de comprendre comment et dans quelle mesure la **communauté** ciblée par le **sujet collectif** a contribué à la « situativité » de la formation, notamment dans la réalisation de la tâche-projet (**objectif collectif**). Pour étudier l'apport de la communauté, nous avons examiné l'activité réelle des groupes restreints pour relever des traces de cet apport. D'une part, nous nous sommes demandée si et comment les consignes de départ fournies par les professeur.e.s ont été prises en compte par les groupes restreints et ainsi quels types de matériaux ont été conçus. D'autre part, nous avons essayé de saisir les types de feedback formatif fournis par la communauté ciblée et d'étudier le cas des groupes n'ayant reçu aucun feedback.

Les analyses ont suggéré que la communauté ciblée des professeur.e.s des écoles primaires a participé à deux moments clés de la formation. La première fois, c'était en renvoyant des fiches 'bon de commande' dûment remplies. Ce moment semble avoir permis à six groupes restreints (75% des groupes) d'avoir un aperçu global du niveau langagier des élèves à cibler. La deuxième fois, les professeur.e.s ont renvoyé du feedback constructif pour les contes multimodaux qui ont été réellement testés par la communauté (75% des contes conçus).

Conclusion générale de la thèse

Afin de comprendre si et comment les groupes restreints ont pris en compte les préconisations de la fiche ‘bon de commande’, nous avons eu recours à une triangulation en comparant trois éléments : le prescrit, le déclaratif et le réalisé. Cette technique nous a permis de comprendre que deux parmi huit groupes restreints n’ont pas du tout pris en compte les consignes des professeur.e.s. Ceux qui les ont pris en compte l’ont fait de trois façons : (1) en faisant appel à la thématique figurant sur la fiche ‘bon de commande’ des professeur.e.s ciblé.e.s, (2) en introduisant de nouveaux éléments linguistiques liés aux thématiques évoquées dans la fiche ‘bon de commande’ et (3) en proposant des éléments linguistiques qui étaient reliés aux éléments ciblés soit par le conte soit dans d’autres fiches ‘bon de commande’.

Les types de supports multimodaux conçus à la suite de ce premier contact étaient d’une grande diversité. Les étudiant.e.s ont ciblé des thématiques différentes comme l’amitié, le voyage, l’amour et la plage. Les contes conçus étaient courts : leur durée variait entre 2mn 18 sec. et 4mn 40sec. Différents types de médias ont été exploités : des images dessinées à la main, des images issues d’internet et modifiées, des voix, des sons (par ex : grognements, bruits d’eau etc.), de la musique, du texte, et le doodle ou le marqueur vidéo (une fonctionnalité de VoiceThread).

Quant aux types de feedback transmis par les professeur.e.s des écoles participantes, nous avons pu constater que les supports (ou contes multimodaux) ont été bien reçus par la communauté. Le feedback positif relevait de la langue orale (ou la lecture du conte), de la qualité technique et technologique et de la pédagogie. Les professeur.e.s semblent avoir également trouvé que ce type de projet leur avait apporté quelque chose au niveau pédagogique. Par exemple, elles.ils semble avoir considéré l’idée de créer des albums numériques avec les élèves.

Les critiques ou ce que nous avons qualifié de feedback ‘formateur’ relevaient de la didactisation des supports conçus. À ce propos, cinq remarques formatrices ont été relevées : un manque d’objectifs et de démarche d’apprentissage, lien insuffisant entre ressources-exercices-objectifs, un manque d’exercices adaptés aux objectifs langagiers, des conseils sur les exercices créatifs, des conseils et des remarques autour de la pédagogie de l’anglais. Nous avons essayé de voir si ces remarques ont été intégrées dans l’essai réflexif par les groupes

Conclusion générale de la thèse

restreints. Il s'est avéré que lorsque les groupes ont compris les remarques critiques, ils ont essayé de défendre leurs choix de conception dans leurs essais réflexifs.

Enfin, quant aux deux groupes n'ayant reçu aucun feedback, la déception a été grande. Les contes semblent avoir été refusés à cause de la prononciation « trop française » lors de la lecture de ceux-ci. Si les membres d'un des groupes reconnaissaient, dès le départ de l'année, leurs limitations linguistiques, ce n'est que le résultat décevant qui a déclenché la prise de conscience des limitations linguistiques chez l'autre.

1.3. QR 3 :

- *Quels outils sociaux sont privilégiés par les groupes restreints et quelles traces de l'autonomie sociale pouvons-nous observer dans les espaces sociaux en ligne exploités par les groupes restreints d'apprenant.e.s ?*

La troisième triade identifiée grâce à la TA nous a invité à prendre en compte les dynamiques collectives des groupes restreints au sein des espaces en ligne. Pour ceci, nous nous sommes posé trois sous-questions. Dans la première, nous nous sommes demandé lequel des deux **outils** (blogue ou réseau social éducatif) a été privilégié et ciblé par le **sujet collectif** pendant la réalisation de la tâche-projet (**objectif collectif**). La participation chiffrée des groupes restreints a montré que c'est le blogue qui a été privilégié. Les réponses données par les apprenant.e.s n'ont pas montré une préférence nette pour les blogues, mais cet outil semble avoir été un peu plus apprécié que le réseau social éducatif. Lorsque le blogue a été considéré comme une 'tâche' à réaliser, le travail est devenu une corvée, mais quand il a été considéré comme un 'outil' d'aide ou de rédaction, le blogue a été perçu de manière plus positive. Quant à Edmodo, même si les réponses des questionnaires le qualifient comme un outil « intéressant », peu d'interactions ont véritablement eu lieu sur ce réseau social.

Dans la deuxième sous-question, nous nous sommes demandé comment les groupes restreints utilisent les outils sociaux à leur disposition pour atteindre l'objectif collectif de l'activité principale. Huit types d'utilisation du blogue ont été répertoriés. Les blogues ont été utilisés pour faire des bilans, des réflexions, passer des messages à son groupe restreint et à l'enseignante, exprimer les difficultés, faire des références à la langue anglaise, suivre les consignes de l'enseignante, exprimer son opinion et présenter ou mettre en valeur son travail.

Conclusion générale de la thèse

Quant aux espaces du réseau social éducatif, ceux-ci ont été exploités pour partager des devoirs, laisser des messages informels à la communauté du groupe-classe et l'enseignante, solliciter l'avis ou l'aide, échanger pour collaborer sur le projet et partager des ressources.

Ces catégories montrent que les deux espaces proposés n'ont pas toujours été utilisés de deux manières distinctes. Les analyses suggèrent ainsi que lorsque deux ou plusieurs outils sociaux sont proposés aux groupes restreints, cela peut engendrer des confusions chez les apprenant.e.s. De plus, un niveau d'autonomie organisationnelle important est requis.

Enfin, la troisième sous-question que nous nous sommes posée était relative aux traces observables de l'agentivité collective et de l'interdépendance dans les espaces en ligne. Pour répondre à cette question de manière détaillée, nous avons dû choisir un échantillon très restreint de l'activité en ligne. Dans les deux espaces, les divers choix des groupes montrent des traces d'agentivité collective et d'interdépendance.

1.4. Synthèse conclusive

En répondant aux trois questions de recherche, nous avons réussi à identifier certains indicateurs qui permettent de comprendre les processus qui mènent à l'émergence de la dimension sociale de l'autonomie. Un des indicateurs qui nous paraît primordial et qui revient au premier plan dans les trois chapitres d'analyse est celui de l'interdépendance. Il permet de mieux saisir les processus en jeu dans la prise en charge du fonctionnement d'un groupe restreint autonome. Il convient dans cette mesure d'étudier les degrés de l'interdépendance ainsi que son rapport avec d'autres indicateurs. Les autres indicateurs comme 'problèmes d'interdépendance' ou 'rôles' joués par les différents membres d'un groupe restreint nous donnent d'autres indices sur la prise en charge du fonctionnement autonome d'un groupe.

Le deuxième indicateur de l'autonomie sociale est celui de l'agentivité collective. L'agentivité collective tâche de saisir comment les participant.e.s deviennent auteur.e.s de leur activité au sein de leurs groupes restreints et donnent direction et forme à leur activité. Il est difficile de décrire les processus de l'agentivité collective sans recourir à une analyse des interactions (cf. ch. 9). En fonction des objectifs internes et externes et des niveaux de langue différents, chacun des groupes restreints manifeste une agentivité différente.

Un troisième indicateur de l'autonomie sociale se trouve à la corrélation entre deux types de rôles joués par les membres d'un groupe restreint : les rôles relatifs à la tâche et ceux

Conclusion générale de la thèse

relatifs au bon fonctionnement du groupe. Si le taux du premier type de rôles est plus élevé que le deuxième, un groupe autonome fonctionne mieux. Lorsqu'un groupe passe relativement plus de temps à gérer son propre fonctionnement, il accorde moins de temps à la tâche. Ainsi, cette deuxième éventualité peut avoir un effet négatif sur le produit final conçu.

Selon nos analyses, trois éléments sont susceptibles de permettre un bon fonctionnement intra-groupe susceptible de développer une autonomie sociale. Le premier élément est relatif aux difficultés rencontrées par l'ensemble du groupe. Cet élément semble permettre un rapprochement des différents membres du groupe. Le deuxième élément relève de la perception de travailler ensemble au sein d'un groupe. Cette perception permet aux membres de fonctionner en équipe et mobiliser le processus de l'agentivité collective. Ces deux éléments nous paraissent intéressants et qui peuvent être exploités dans une formation pré-professionnelle (voir §3.1.). Le troisième concerne le niveau d'implication élevée pour la tâche-projet. Concernant ce dernier élément, la situativité d'une formation joue un rôle important. Il semble motiver les groupes à fonctionner mieux, les responsabilise et les incite à travailler en autonomie.

Les résultats de cette étude soutiennent ainsi une des théories importantes de notre ancrage théorique, selon laquelle une participation légitime périphérique (ch. 3, §3.3.3.) s'avère pertinente, voire indispensable, dans une formation de futur.e.s enseignant.e.s de langues. La mise en œuvre des stages formatifs au niveau d'un master MEEF, par exemple, a pour objectif de donner une première expérience de terrain, avant que les enseignant.e.s-stagiaires assurent réellement leurs responsabilités. Cependant, une telle opportunité est réservée, jusqu'à présent, aux 'réels' apprenti.e.s, autrement dit, celles et ceux qui sont inscrit.e.s à une formation professionnelle au niveau des ESPE pour devenir professeur.e.s des écoles, collèges ou lycées.

Un des principaux besoins des étudiant.e.s qui s'inscrivent volontairement à un module pré-professionnel en didactique des langues, même au niveau d'une première année de licence, est d'« avoir [...] une première approche de pédagogie envers les enfants » (EC : B1 : 843). Selon nous, dans un monde qui tend de plus en plus vers une professionnalisation des études, une approche purement théorique ne suffit pas. Il s'avère pertinent d'offrir une première approche *pratique* en même temps que l'enseignement du contenu théorique.

Conclusion générale de la thèse

S'il n'est pas possible d'offrir des stages pratiques à tous les étudiant.e.s avant la troisième année de licence, des projets collaboratifs peuvent être envisagés. Pour ceci, il n'y a pas besoin d'organiser des collaborations internationales à grande échelle. Comme le montrent les expériences de la présente thèse, il est également possible de puiser dans les ressources locales et solliciter une collaboration avec les écoles primaires ou collèges en France. Ce genre de collaboration pourrait avoir des effets à deux niveaux :

- au niveau du développement professionnel des professeur.e.s des écoles ou des collèges, ce qui leur permettrait de tester des ressources multimodales prêtes à l'emploi et ainsi travailler leurs propres compétences avec les TIC ;

- au niveau des étudiant.e.s universitaires, pour offrir une formation pratique qui permettrait aux étudiant.e.s de concevoir des supports et ressources pédagogiques et multimodaux tout en donnant du sens à leurs apprentissages.

2. Limites et apports de cette recherche

Comme tout travail de recherche, le nôtre présente des limites. La première nous semble être le peu de données récoltées du côté du public ayant réceptionné les supports multimodaux. En effet, nous avons eu très peu de retours sur la façon dont les contes multimodaux ont été réellement testés dans les cours de langue à l'école primaire. À vrai dire, il nous était difficile de recueillir des données du côté des écoles grenobloises à cause des restrictions imposées au début du projet (cf. ch. 5). À l'exception des questionnaires remplis par les professeur.e.s des écoles participantes, nous ne pouvons pas attester si le projet a réellement apporté quelque chose pour eux. Bien que nous estimions que ce manque de données n'ait pas eu d'incidence directe sur les résultats de la recherche, il aurait pu enrichir notre réflexion. Nous regrettons par ailleurs de n'avoir pas pu réaliser un entretien avec les professeures des écoles à Toulouse.

Dans tout travail de recherche, la.le chercheur.euse est amené.e à faire un certain nombre de choix par rapport à ses ancrages théorique et méthodologique. Ces choix l'amènent à exclure un certain nombre de pistes. Nous n'avons pas échappé à cette réalité. Il ne nous a pas été possible de traiter l'ensemble des thématiques que nous avons identifiées au début de notre travail. Nous pensons notamment à la perspective sémiotique que nous voulions adopter pour étudier la construction d'un objet multimodal (cf. ch. 3). Nous avons fait appel à

Conclusion générale de la thèse

quelques aspects sémiotiques dans nos analyses sur l'agentivité collective dans le chapitre 9 (§2.3.1.), mais nous regrettons ne pas avoir pu les traiter en profondeur. Nous souhaitons revenir sur cet aspect dans les années à venir.

Une autre des limites de ce travail est le temps consacré à la réalisation de cette thèse. Ainsi, nous ne pouvons pas nous empêcher de nous interroger sur la pertinence des données recueillies en 2013. Il s'est avéré que le fait de consacrer plus de temps à notre recherche, nous a aidée à prendre plus de recul par rapport à nos données. De plus, nous estimons que la structure de la formation pré-professionnelle n'a pas beaucoup changé depuis les cinq dernières années. Si les maquettes des formations universitaires font peau neuve tous les quatre ou cinq ans, les formations de base restent les mêmes. Les objectifs du parcours pré-professionnel ainsi que les besoins linguistiques constatés restent également inchangés. C'est dans cette mesure que les données recueillies peuvent être considérées comme étant toujours pertinentes.

Enfin, une limite de cette recherche est liée au type de recherche choisi, à savoir la recherche descriptive et plus précisément l'étude de cas. En effet, nos résultats paraissent non généralisables en l'état, car ils découlent d'une situation écologique précise. Nous avons choisi ainsi de ne pas chercher à tirer des conclusions trop générales. Cependant, il nous paraît envisageable de reprendre certains éléments de cette recherche et de les transposer à d'autres situations de formation (cf. §3).

Notre travail descriptif a tenté de mettre en avant une dimension de l'autonomie qui est étudiée dans les travaux des sciences du langage (par ex. Nassau, 2016), et dans quelques travaux des sciences de l'éducation (par ex. Carré, Moisan et Poisson, 1997). Nos résultats ont confirmé l'intérêt de mettre en place des tâches-projets numériques afin d'allier formation universitaire et expérience du terrain. De plus, nous estimons que notre étude pourrait être utilisée comme base pour la mise en place de tâches-projets pré-professionnalisantes ou professionnalisantes.

Au terme de cette recherche, nous sommes convaincue de l'intérêt d'adopter un cadre théorique pluridisciplinaire pour toute recherche dans le domaine de l'enseignement et de la formation en didactique des langues.

Sur le plan méthodologique, nous avons tenté d'apporter notre contribution personnelle à l'analyse de l'activité systémique des groupes restreints. Dans cette mesure,

Conclusion générale de la thèse

nous avons recueilli plusieurs types de données (invoquées, provoquées, suscitées) et les avons traités de manières bien distinctes. Nous avons également fait appel à trois méthodes d'analyse : la triangulation, l'analyse de contenu et l'analyse du discours médiatisée par ordinateur. Chacune de ces méthodes nous a permis d'observer des phénomènes différents afin d'obtenir une vision holistique de l'activité.

Cette étude a confirmé l'intérêt de faire appel à une triangulation des données. Complétée par les autres méthodes qui s'appuient sur des comptages et des statistiques descriptives, cette technique permet d'avoir une vision d'ensemble des données et aussi de les compléter les unes par les autres.

3. Perspectives de recherche

Il nous semble envisageable de partir de notre recherche descriptive afin de proposer des pistes d'enseignement et de recherche d'ordre plus praxéologique. Convaincue de la nécessité de proposer des applications pratiques afin d'exploiter nos résultats, nous pouvons faire quelques suggestions.

3.1. Application sur le terrain

Dans le cadre de notre service comme A.T.E.R.¹⁵⁹ à l'université de Lorraine, nous sommes amenée depuis les deux dernières années à intervenir dans les formations pré-professionnelles au métier d'enseignement des langues. L'équipe du personnel enseignant a pris la décision l'année dernière (2017-18) de modifier la maquette des formations de licence. De ce fait, nous avons eu l'opportunité de participer à l'élaboration d'un nouveau module pré-professionnalisant qui est désormais intégré à la maquette de licence en LLCER¹⁶⁰. Ce module est qualifié d'« activité intégratrice ».

L'activité intégratrice est un projet collectif qui doit être réalisé par des groupes restreints de quatre à six étudiant.e.s de l'ensemble de la licence LLCER ou Bilangue-Biculture pendant la troisième année de licence. Le travail de groupe donne lieu à un travail écrit collectif et une présentation orale devant un jury (ou un public). Introduite au cours de l'année courante, la nouvelle maquette de licence explique :

¹⁵⁹ Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (A.T.E.R.)

¹⁶⁰ Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales (LLCER)

Conclusion générale de la thèse

« Le but de l'activité intégratrice sera de montrer comment les connaissances et compétences acquises tout au long du diplôme peuvent être réutilisées dans le cadre d'un projet global. Idéalement, lorsque cela est réalisable, le projet collectif devra donner lieu à une réalisation concrète (et non uniquement à un projet de réalisation) ».

Nous assurons nous-mêmes les cours magistraux pour ce module. Un des objectifs du cours est de donner des pistes directrices à la réalisation de l'activité intégratrice. Nous pensons que le présent travail de recherche sera potentiellement utile à cette nouvelle formation pré-professionnalisante des étudiant.e.s. De plus, en tant que chercheuse, notre intervention sur le terrain nous permettra de continuer à allier la théorie avec la pratique.

Nous allons amener les étudiant.e.s à réfléchir en groupes sur des projets concrets susceptibles d'être réalisés. La maquette de licence propose déjà un certain nombre d'exemples d'activités intégratrices, et explique la façon dont ils remplissent les critères (tableau 66). Ces sujets semblent être compatibles pour observer l'émergence de l'autonomie sociale soutenue par le numérique.

Sujet du projet	Type de projet	Travail écrit collectif de 1500 à 2000 mots	Présentation orale de 30 min à 1h	Compétence de traduction
Projet axé sur la culture				
Création d'une vidéo de promotion d'une ville/département/région destinée à un public étranger et mise en ligne éventuelle	Travail centré sur l'oral, avec une promotion du projet à l'écrit	Plaquette de présentation ou de promotion du/des lieu(x) sélectionné(s)	Vidéo de promotion	Effectuer une plaquette en français avec une traduction en anglais Et/ou Inclure des traductions (sous-titrées ou semisimultanées) dans la vidéo de promotion
Projet axé sur l'enseignement				
Réalisation d'une séance sur des albums de littérature jeunesse à l'intention d'élèves de primaire	Travail centré sur l'oral et l'écrit	Plan détaillé et contenu du cours effectué, matériel pédagogique utilisé, insertion du cours dans une séquence d'enseignement	Réalisation de la séance de cours réalisée devant un public, éventuellement enregistré	Travailler avec des albums bilingues ou avec des albums en français et d'autres dans la langue cible

Tableau 66 : Extrait de l'activité intégratrice proposée dans la maquette de licence à l'UL depuis 2018

Par conséquent, nous aurons accès à un nouveau terrain de recherche pour étudier la dimension d'autonomie qui est au centre de nos intérêts de recherche. En effet, les projets

Conclusion générale de la thèse

collectifs doivent être assurés en autonomie par chacun des groupes restreints, même si chaque groupe travaille sous la responsabilité d'un.e enseignant.e référent.e.

Chargée des cours magistraux, il nous reviendra également de sensibiliser l'ensemble des étudiant.e.s aux difficultés et aux procédés de la dynamique des groupes. Nous pensons faire ceci en nous appuyant sur les apports de la présente recherche, qui sont potentiellement transposables pour la réalisation d'autres types de projets, axés sur la langue et la culture. Ainsi, une sensibilisation aux processus de l'agentivité collective et de l'interdépendance pourrait, à notre avis, permettre aux groupes restreints de mieux travailler collectivement en autonomie.

3.2. Construction d'objet multimodal

Nous avons fait part de notre regret (voir §2) de ne pas avoir pu nous appuyer sur une perspective sémiotique de la construction d'un objet multimodal en didactique des langues. Notre deuxième perspective de recherche s'appuie sur le souhait de creuser plus en profondeur le champ de la multimodalité. Ainsi, nous souhaitons nous baser sur les recherches reliant la sémiotique (Kress, 2009 ; Jewitt, Bezemer et O'Halloran, 2016) à la didactique des langues (comme par ex. Guichon et Wigham, 2016 ; Wigham, 2017). L'analyse des interactions multimodales est déjà au cœur de maintes recherches, comme ceci est témoigné dans l'ouvrage récemment dirigé par Guichon et Tellier (2017).

Ce qui nous intéresse davantage, c'est la construction d'un objet multimodal et ses effets sur l'apprentissage des langues. Selon nos prévisions en 2018-2020, nous collaborerons avec une collègue du laboratoire Didactique des langues et sociolinguistique (Crapel) avec l'intention de creuser davantage cette piste. Nous envisageons que cette collaboration puisse donner lieu à une communication dans un colloque international, suivie d'une publication. Notre objectif serait de montrer l'intérêt d'une approche multimodale pour la formation de futur.e.s enseignant.e.s de langues étrangères.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1996). *Psychologie de la communication*. Paris : Armand Colin.
- Adam, J.-M. (1996). *Le récit*. Paris : PUF.
- Agulhon, C., Convert, B. et Gugenheim, F. (2012). *La professionnalisation: pour une université « utile »?* Paris : Editions L'Harmattan.
- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages (p. 139-159). Communication présentée au Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270/document>
- Aljaafreh, A. L. et Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465–483.
- Aljerbi, N. (2018, 9 mars). *Analyse des échanges en ligne dans un groupe de pratique du français sur Facebook* (phdthesis). Université Grenoble-Alpes, Grenoble.
- Allaire, S. (2006). *Les affordances sociométriques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire. De l'analyse réflexive à la coélaboration de connaissances* (Université Laval). Repéré à <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/23829/23829.html>
- Allègre, C., Dubet, F. et Meirieu, P. (2004). *Pour l'école : Le rapport Langevin-Wallon*. Paris : Mille et une nuits.
- Allwright, D. (1988). Autonomy and Individualization in Whole-class Instruction. Dans A. Brookes et P. Grundy (dir.), *Individualisation and Autonomy in Language Learning* (p. 35-44). London : Modern English Publications in association with British Council (Macmillan).
- Allwright, D. et Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press.
- André, B. (1992). De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles. *Français dans le monde. Recherches et applications, Numéro spécial-Les auto-apprentissages*, 66-74.
- Anis, J. (1999). Introduction. Dans *Internet, Communication et Langue française* (p. 7-10). Paris : Hermès.
- Anzieu, D. et Martin, J.-Y. (1990). *La dynamique des groupes restreints* (9ème). Paris : PUF.
- Azaoui, B. (2017). Glossaire : Multimodalité. Dans N. Guichon et M. Tellier (dir.), *Enseigner à l'oral en ligne : Une approche multimodale* (p. 15). Paris : Didier.
- Back, K. (1950). The exertion of influence through social communication. Dans L. Festinger, K. Back, S. Schachter, H. H. Kelley et J. Thibaut (dir.), *Theory and experiment in social communication*. Ann Arbor, Michigan : Edward Brothers, Inc. Repéré à https://www.psc.isr.umich.edu/dis/infoserv/isrpub/pdf/Theory_4867_.PDF
- Bailly, S. (2017). La plateforme Lansad : un outil innovant pour une transition vers l'autonomisation des apprenant.es et des enseignant.es de langues à l'université. *Actes du 3e colloque international de l'ATPF*, 254-274.
- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres : rapport du recteur Bancel à Lionel Jospin* (rapport public). Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/894185300/index.shtml>

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Barab, S. A. et Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. *Theoretical foundations of learning environments*, 1(1), 25–55.
- Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. Dans *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 67-81). Laval (Canada) : Les Presses de l'université Laval.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les Auto-apprentissages*. Paris : Clé International.
- Barbot, M.-J. et Lancien, T. (dir.). (2003). *Médiation, médiatisation et apprentissages* (vol. 7). Lyon : ENS Editions.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Baron, G.-L. et Bruillard, E. (1993). Quelle place pour les nouvelles technologies dans la formation initiale des enseignants? *Recherche & Formation*, 14(1), 101-116. doi:10.3406/refor.1993.1175
- Baudrit, A. (2007). Introduction. Dans *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?* (vol. Pédagogies en développement). De Boeck Supérieur.
- Bayle, A. (2014, 5 décembre). *La construction de la relation pédagogique à distance : Étude d'un dispositif de télécollaboration au sein d'un monde virtuel pour la formation des enseignants de FLE* (phdthesis, Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01121894/document>
- Beebe, S. A. et Masterson, J. T. (2015). *Communicating in small groups : Principles and practices* (11e édition). Pearson Higher Ed. Repéré à www.pearsonhighered.com
- Bélisle, C. (2003). Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui. Dans M.-J. Barbot et T. Lancien (dir.), *Médiation, médiatisation et apprentissages. Notions en question* (p. 21-34). Lyon : ENS Editions.
- Benne, K. D. et Sheats, P. (1948). Functional Roles of Group Members. *Journal of Social Issues*, 4(2), 41-49. doi:10.1111/j.1540-4560.1948.tb01783.x
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. *Autonomy and independence in language learning*, 7, 18–34.
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Londres : Pearson Education.
- Benson, P. (2013). Drifting in and out of view: Autonomy and the social individual. Dans P. Benson et L. Cooker (dir.), *The applied linguistics individual: Sociocultural approaches to identity, agency and autonomy* (p. 75-89). Equinox Publishing. Repéré à <https://www.researchonline.mq.edu.au/vital/access/manager/Repository/mq:32310>
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bertin, J.-C., Gravé, P. et Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey PA : IGI Global.
- Blanchet, A. et Trognon, A. (2014). *La psychologie des groupes*. Armand Colin.
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56-71.
- Blin, F. (2005). *CALL and the development of learner autonomy: an activity theoretical study*. Open University.

- Blin, F. et Appel, C. (2011). Computer supported collaborative writing in practice: An activity theoretical study. *CALICO Journal*, 28(2), 473–497.
- Blumer, H. (1962). *Society as symbolic interaction in human behavior and social process*. Boston : Houghton Mifflin.
- Bordallo, I. et Ginestet, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette.
- Bouchard, R. (1985). Le texte, de phrase en phrase. *Le Français dans le Monde*, 192, 65-71.
- Boulton, A. (2006). Autonomy and the Internet in distance learning: Reading between the e-lines. *Mélanges Crapel*, 28, 101-112.
- Bourguignon, C. (1994). *Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langue ?* Paris : CNDP.
- Boutinet, J.-P. (2014). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF. Repéré à <https://www-cairn-info.sidnomade-1.grenet.fr/psychologie-des-%20conduites-a-projet--9782130627487.htm>
- Bradner, E. (2001). Social Affordances: Understanding Technology Mediated Social Networks at Work. Dans *CHI '01 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems* (p. 67–68). New York, NY, USA : ACM. doi:10.1145/634067.634111
- Březinová, J. (2007). *Storyline in teaching English to young learners* (Bachelor's thesis). Masaryk University in Brno, Brno, République Tchèque.
- Brigido-Corachán, A. M. et Gregori-Signes, C. (2014). Digital storytelling and its expansion across educational contexts. Dans *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts*. Universitat de València.
- Brodin, E. (2004). Ressources multimédias et dispositifs de formation: des aspects institutionnels aux modèles pédagogiques. Dans C. Develotte et M. Pothier (dir.), *La notion de ressources à l'heure du numérique*. (p. 23-42). Lyon : ENS Editions.
- Brookes, A. et Grundy, P. (1988). Introduction: Individualisation, Autonomy and English for Academic Purposes. Dans A. Brookes et P. Grundy (dir.), *Individualisation and Autonomy in Language Learning* (p. 1-11). London : Modern English Publications in association with British Council (Macmillan).
- Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32–42.
- Brudermann, C. (2010). *La mise en place de dispositifs « hybrides » d'enseignement-apprentissage des langues en milieu universitaire. Analyse didactique d'une recherche-action* (Thèse de Doctorat, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Paris). Repéré à <http://www.theses.fr/2010PA030148>
- Brugman, H. et Russel, A. (2004). Annotating Multi-media/Multi-modal Resources with ELAN. Dans *LREC*. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/3dac/d66abb9a06950017e057a14c911b592b1809.pdf>
- Bruillard, E. (2006). Travail et apprentissage collaboratif à distance en formation d'enseignants. Quelques repères. Dans G.-L. Baron et E. Bruillard (dir.), *Technologies de communication et formation des enseignants* (p. 17-29). Institut national de recherche pédagogique.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bulot, T. (2014). « Le dépeuplement des données [analyses des tendances et analyses qualitatives] » dans Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. Dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures :*

- approches contextualisées* (p. 204-216). Paris : Éditions des archives contemporaines en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).
- Burden, K. et Atkinson, S. (2008). Evaluating pedagogical affordances of media sharing Web 2.0 technologies: A case study. *Proceedings ascilite Melbourne*, 121–125.
- Calvès, A.-E. (2009). « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue Tiers Monde*, 200(4), 735-749.
- Cappellini, M. (2014). *Modélisation systémique des étayages dans un environnement télé-tandem pour le français et le chinois langues étrangères: une étude interactionniste et écologique du soutien au développement de la compétence de communication* (Lille 3). Repéré à <http://www.theses.fr/2014LIL30033>
- Cappellini, M., Eisenbeis, M. et Mompean, A. R. (2016). Interactions plurielles d'étudiants en autoformation guidée et autonomisation | Interactions and Autonomization of Students in a Guided Self-Learning Environment. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de l'apprentissage et de La Technologie*, 42(4). Repéré à <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/27475>
- Cappellini, M., Lewis, T. et Rivens Mompean, A. (dir.). (2017). *Learner Autonomy and Web 2.0*. Equinox Publishing.
- Carlier, C. (1998). *La clef des contes* (Ellipses Marketing).
- Carré, P. (1993). L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine. *Revue française de pédagogie*, 102, 17-22. doi:10.3406/rfp.1993.1301
- Carré, P. (1996). A la recherche d'une nouvelle galaxie. *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation (Lille) USTL-CUEEP*, 32-33, 244.
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 17(1), 66–91.
- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. Paris : PUF. Repéré à https://www.tutofop.educagri.fr/ressources/FOAD_Autoformation/autoformation3.htm
- Castello, E. (2016, 12 décembre). *Le Net participatif, levier d'acquisition des littératies traditionnelle et numérique : étude sur deux terrains, en FLE et auprès d'un public migrant faiblement scolarisé* (Université Grenoble-Alpes, Grenoble). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01563335/document>
- Caws, C., Léger, C. et Perry, B. (2017). Peer Editing in French Using Digital Tools: A Micro-Analysis of Learner-Computer Interactions. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 20(1), 77–97.
- Celik, C. C. (2010, 2 juillet). *Pratiques discursives dans une formation en ligne à la didactique du français langue étrangère: une analyse de la communication pédagogique asynchrone*. (Université Stendhal - Grenoble III). Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00508363>
- Chamberlin-Quinlisk, C. (2010). Cooperative Learning as Method and Model in Second-Language Teacher Education. *Intercultural Education*, 21(3), 243-255.
- Chanier, T. (1995). *Synthèse présentée pour l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches* (Habilitation à Diriger des Recherches). Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). Adoucisseur. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.

- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469–496.
- Chateau, A. (2012). Représentations d'apprenants dans un dispositif d'apprentissage auto-dirigé. *Synergies France*, 9, 75-89.
- Chateau, A. et Zumbihl, H. (2010). Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne? *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, 13. doi:10.4000/alsic.1392
- Chervel, A. (dir.). (1992). 30 octobre 1794 (9 brumaire an III). Décret relatif à l'établissement des écoles normales [décrets, lois et arrêtés]. Dans *L'enseignement du Français à l'école primaire – Textes officiels. Tome 1 : 1791-1879* (vol. 5, p. 50-51). Paris : Institut national de recherche pédagogique. Repéré à www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1992_ant_5_1_1722
- Chotel, L. (2012). *Interactivité et interactions sur un site d'apprentissage et de réseautage en langues : analyse systémique de l'activité de trois apprenants* (Mémoire de Master 2 Recherche, Stendhal-Grenoble 3, Grenoble). Repéré à http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/74/33/41/PDF/CHOTEL_Laure_M2R.pdf
- Chotel, L. (2013). Pratique d'une langue étrangère en autoformation sur un site d'apprentissage et de réseautage en langues : analyse des interactions médiatisées par chat. Dans *C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, E. Nissen et T. Soubrié (dir.)*. Grenoble. Repéré à <http://epal.u-grenoble3.fr/actes2013.htm>
- Chotel, L. et Mangenot, F. (2011). Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues. Dans *Dejean, C., Mangenot, F. & Soubrié, T.(coord., 2011), Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne* (p. 1-16). Grenoble. Repéré à <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2011-chotel-mangenot.pdf>
- Christman, J. (2004). Relational autonomy, liberal individualism, and the social constitution of selves. *Philosophical Studies*, 117(1), 143–164.
- Ciekanski, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles (Etude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites « de conseil » dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère)*. (Université Nancy II, Nancy). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00398940>
- Cohésif. (2012). *Le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi)*. CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/phénomène>
- Cole, M. (1996). Conclusion. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine et S. D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition* (3ème édition, p. 398-417). Washington : American Psychological Association.
- Colletta, J.-M. (2000). La prise en compte de la multimodalité de la parole dans la description et analyse des conduites langagières. *Communication et organisation*, (18). doi:10.4000/communicationorganisation.2427
- Conole, G. et Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education* (A report commissioned by the Higher Education Academy). Walton Hall, Milton Keynes : The Open University. Repéré à https://www.heacademy.ac.uk/system/files/conole_alevizou_2010.pdf
- Conseil De l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Repéré à http://www.irit.fr/recherches/TCI/SignCom_Corpus/Bac/referentiel_lsf.pdf

- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Repéré à <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Crespy, C. et Lemistre, P. (2017). Introduction. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (138), 7-17.
- Crinon, J., Mangenot, F. et Georget, P. (2002). Communication écrite, collaboration et apprentissages. Dans D. Legros et J. Crinon (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia* (p. 63–83). Paris : Armand Colin.
- Cubukcu, F. (2016). The Correlation between Teacher Trainers and Pre-service Teachers Perceptions of Autonomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 12-17. doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.004
- Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. Paris: CLE International. Repéré à <http://fle.asso.free.fr/asdifle/Dictionnaire.pdf>
- Dahm, R. (2013). *Effets de l'introduction d'une approche plurielle fondée sur des langues inconnues sur le système didactique* (Université Bordeaux). Repéré à http://www.academia.edu/download/37943537/Dahm_These_APLI.pdf
- Dalsgaard, C. (2006). Social software: E-learning beyond learning management systems. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 9(2). Repéré à <http://www.eurodl.org/index.php?p=archives&year=2006&hal&article=228>
- Davies, G., Otto, S. E. K. et Rüschoff, B. (2013). Historical perspectives on CALL. Dans M. Thomas, H. Reinders et M. Warschauer (dir.), *Contemporary computer assisted language learning* (p. 19-38). London & New York : Bloomsbury.
- De Lavergne, C. et Lieb-Storebjerg, P. (2010). L'utilisation d'un blog en formation universitaire. *Distances et savoirs, Vol. 7(3)*, 399-419.
- de Robillard, D. (2014). Herméneutique (posture). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).
- Degache, C. et Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(1), 61-92.
- Dejean, C. et Soubrié, T. (2012). Soutenir la réflexivité à l'aide d'un réseau social dans une formation d'enseignants. Communication présentée au Colloque scientifique international sur les TIC en éducation : bilan, enjeux actuels et perspectives futures, 3-4 mai, Montréal, Canada. Repéré à <http://2012.ticeducation.org/papers/presentations?Search%5B0%5D%5Bfield%5D=&Search%5B0%5D%5Bq%5D=soubrié>
- Dejean-Thircuir, C. (2004, 16 décembre). *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur Étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Etrangère* (Université Stendhal - Grenoble III). Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00176900>
- Dejean-Thircuir, C. et Mangenot, F. (2006). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 17, 310–321.
- Dejean-Thircuir, C. et Soubrié, T. (2011). Le journal de bord en formation d'enseignants: du blog au réseau social. Dans Dejean, C., Mangenot, F., Soubrié, T. (2011, coord.). *Actes du colloque EPAL 2011*. Grenoble. Repéré à <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2011-dejean-soubrie.pdf>

- Demaizière, F. (1986). *L'Enseignement Assisté par Ordinateur*. Gap : Ophrys. Repéré à http://data.bnf.fr/en/12052397/francoise_demaiziere/
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(2). Repéré à <https://journals.openedition.org/alsic/384>
- Demaizière, F., Dubuisson, C. et Blanvillain, O. (1992). *De l'EAO aux NTF: utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris : Éditions Ophrys.
- Deng, L. et Yuen, A. H. (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers & education*, 56(2), 441–451.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (3e édition, p. 1-32). Thousand Oaks, CA and London : Sage Publications.
- Deschryver, N. et Charlier, B. (2014). Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur: questions théoriques, méthodologiques et pratiques. *Éducation et formation*, e-301, 7-9.
- Deschryver, N. et Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage. Effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. *Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur: questions théoriques, méthodologiques et pratiques*, 75-95.
- Develotte, C., Mangenot, F. et Zourou, K. (2005). Situated creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues. *ReCALL*, 17(2), 229.
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. *Touchstone*, 18. Repéré à https://archive.org/details/experienceeducat00dewe_0
- D'Halluin, C. (2006). Processus collaboratifs dans les formations hybrides d'enseignants. Dans G.-L. Baron et E. Bruillard (dir.), *Technologies de communication et formation des enseignants* (p. 45-58). Institut national de recherche pédagogique.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning. *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*, 1, 1–15.
- Dillenbourg, P., Baker, M. J., Blaye, A. et O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science.*, 189–211.
- Dogan, B. et Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. Dans *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (vol. 2008, p. 902–907). Repéré à <http://www.editlib.org/p/27287/>
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. Dans *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (New edition (1 janvier 1994), p. 27-50). Ablex Publishing Corporation.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. Dans J. P. Lantolf (dir.), *Sociocultural theory and second language learning* (p. 27-50). Oxford : Oxford University Press.
- Dornfield, C., Zhao, N. et Puntambekar, S. (2017). A Mixed-Methods Approach for Studying Collaborative Learning Processes at Individual and Group Levels. Dans B. K. Smith, M. Borge, E. Mercier et K. Y. Lim (dir.), *Making a Difference: Prioritizing Equity and Access in CSCL* (vol. 1). Philadelphie (États-Unis).
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.

- Doughty, C. et Long, M. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning and Technology*, 7(3), 50-80.
- Drissi, S. (2011). *Apprendre à enseigner par visioconférence: étude d'interactions pédagogiques entre futurs enseignants et apprenants de FLE*. École normale supérieure de Lyon, Lyon.
- Drissi, S. et Develotte, C. (2014). « L'analyse de contenu : exemple d'une communication pédagogique médiée par ordinateur [synchrone] » dans Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. Dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (p. 133-141). Paris : Éditions des archives contemporaines en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.
- Duff, P. (2012). Identity, agency, and second language acquisition. *The Routledge handbook of second language acquisition*, 14, 410–426.
- Dupuy, P. (1994). Résumé de l'histoire de l'École normale de 1810 à 1895. Dans *Le Centenaire de l'École normale (1795-1895)* (Bicentenaire). Paris : Éditions Rue d'Ulm. Repéré à <<http://books.openedition.org/editionsulm/1628>>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Repéré à <http://philpapers.org/rec/ENGLBE>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133–156.
- Engeström, Y. et Miettinen, R. (1999). Introduction. Dans *Perspectives on activity theory* (p. 1-16). Cambridge : Cambridge University Press.
- Engeström, Y. et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice: perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4–19.
- Enochsson, A.-B. et Rizza, C. (2009). ICT in initial teacher training: Research review. Dans *OECD Education Working Papers* (p. 1-38). Paris : OECD Publishing. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1787/220502872611>
- Erstad, O. (2008). Trajectories of remixing: Digital literacies, media production, and schooling. *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 30, 177–202.
- Fastrez, P. et De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. Dans *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. (p. 45-57). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fayon, D. (2010). *Web 2.0 et au-delà: nouveaux internautes : du surfeur à l'acteur*. Paris : Économica.
- Ferry, J. (1893). *Discours et opinions de Jules Ferry. Tome Premier. Le second Empire, la guerre et la Commune publiés avec commentaires et notes, par Paul Robiquet* (vol. 1-7, vol. 1; édité par P. Robiquet). Paris : A. Colin & Cie. Repéré à <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k62162705>
- Filippi, M. (2013). Au-delà de l'autonomie, l'empowerment. *Le sociographe*, (5), 193–203.

- Flewitt, R., Hampel, R., Hauck, M. et Lancaster, L. (2009). What are multimodal data and transcription? Dans C. Jewitt (dir.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (p. 40-53). London : Routledge.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research* (2e édition). London : Sage Publications.
- Forsyth, D. R. (2010). *Group Dynamics* (Wadsworth, Cengage Learning). Belmont, CA.
- Freinet, C. (1968). *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux & Niestle. Repéré à https://www.icem-freinet.fr/archives/livres/essai_psychologie_sensible.pdf
- Freire, P. (1991). Extraits de la conférence de Paulo Freire au Séminaire des éducateurs Freinet du Nort-Est à Olinda-Pernambuco, Brésil (novembre 1990). *Le nouvel éducateur*, (32), 4.
- Freire, P. (2000). *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative* (16ème édition; traduit par J.-C. Régnier). Editions érès.
- Gaver, W. W. (1991). Technology affordances. Dans *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems* (p. 79–84). Repéré à <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=108856>
- George, S. (2001). *Apprentissage collectif à distance, SPLACH: un environnement informatique support d'une pédagogie de projet* (Université du Maine). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000207/>
- Gibaud, A. (2010). Parcours « didactique et enseignement », comment passer le témoin ? Dans *Actes de la journée d'études Didactique des langues et TICE* (p. 7-14). Grenoble.
- Gibbes, M. et Carson, L. (2014). Project-based language learning: an activity theory analysis. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(2), 171–189.
- Gibson, J. J. (1977). The concept of affordances. *Perceiving, acting, and knowing*, 67–82.
- Godwin-Jones, R. (2012). Digital video revisited: Storytelling, conferencing, remixing. *Language, Learning & Technology*, 16(1), 1.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY : Doubleday.
- Grandière, M. et Paris, R. (2016, juin). La formation des maîtres en France, 1792-1990. Textes officiels. *Ressources numériques en histoire de l'éducation*. Repéré 29 septembre 2017, à <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=toformation-sources>
- Grassin, J.-F. (2015, 6 novembre). *Affordances d'un réseau social pour une formation en Français Langue Etrangère : pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne* (Theses, Université Lumière Lyon 2). Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01249215>
- Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom. *GRETA Journal*, 16 (1), 43–49.
- Grosbois, M. (2004). Création de contenu multimédia en cours d'anglais-TIC. Dans C. Tardieu et V. Pugibet (dir.), *Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage* (p. 107-113). Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne,.
- Guay, M.-H. et Prud'Homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La Recherche en éducation: Étapes et approches* (3e édition revue et corrigée, p. 183-211). ERPI.

- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE - Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Guichon, N. (2011). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues* (Habilitation à Diriger des Recherches). Université du Havre, Havre.
- Guichon, N. (2012a). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies : étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue Alsic. *ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(3). doi:10.4000/alsic.2539
- Guichon, N. (2012b). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Guichon, N. et Drissi, S. (2008). Tutorat de langue par visioconférence: comment former aux régulations pédagogiques. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures: les Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 185–217.
- Guichon, N. et Tellier, M. (dir.). (2017). *Enseigner l'oral en ligne: une approche multimodale*. Paris : Didier.
- Guichon, N. et Wigham, C. R. (2016). A semiotic perspective on webconferencing-supported language teaching. *ReCALL*, 28(1), 62–82.
- Haddad, R. (dir.). (2017). *Manuel d'écriture inclusive*. Mots-Clés.
- Hameau, I. (2013). « Storytelling – 1, 2, 3, il était une fois » : Raconter des histoires, raconter une histoire collaborative. *Expérithèque, Bibliothèque des expérimentations pédagogiques*. Site de l'Académie de Nancy-Metz. Repéré 5 octobre 2018, à <http://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/spip.php?article799>
- Hamel, J. (1997). *Etude de cas et sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Hannerz, U. (1987). The World in Creolisation. *Africa: Journal of the International African Institute*, 57(4), 546-559. doi:10.2307/1159899
- Hare, A. P., Borgatta, E. F. et Bales, R. F. (1965). Preface to the revised edition. Dans *Small groups: Studies in social interaction*. (Revised ed, p. v-ix). New York : Knopf.
- Harrison, R. (2013). Profiles in Social Networking Sites for Language Learning—Livemocha Revisited. Dans *Social networking for language education* (p. 100–116). Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York : Palgrave Macmillan.
- Harrison, R. et Thomas, M. (2009). Identity in online communities: Social networking sites and language learning. *International Journal of Emerging Technologies and Society*, 7(2), 109.
- Hase, S. et Kenyon, C. (2000). From Andragogy to Heutagogy. *Original ulTiBASE publication*, 5(3). Repéré à <http://pandora.nla.gov.au/nph-wb/20010220130000/http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>
- Heidegger, M. (1927). *Being and time* (traduit par J. Stambaugh). New York : State university of New York Press. Repéré à <http://www.naturalthinker.net/trl/texts/Heidegger,Martin/Heidegger,%20Martin%20-%20Being%20and%20Time/Being%20and%20Time.pdf>
- Helm, F. et Dooly, M. (2017). Challenges in transcribing multimodal data: a case study. *Language Learning & Technology*, 21(1), 166–185.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (1998). *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*. Centre de recherche LICEF. Repéré à http://patrickjddaganaud.com/9-SUR%20DEMANDE/x-CR/Apprentissage_collaboratif_et_nouvelles_technologies.pdf

- Henri, F. et Pudelko, B. (2002). La recherche sur la communication asynchrone: de l'outil aux communautés. *Les communautés délocalisées d'enseignants*, 12–44.
- Herring, S. C. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis: An approach to researching online behavior. Dans S. A. Barab, R. Kling et J. H. Gray (dir.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (p. 338-376). Cambridge : Cambridge University Press.
- Herring, S. C. (2014). New Frontiers in Interactive Multimodal Communication. Dans *Conférence plénière*. Lyon. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=oM2tbwSvI9o>
- Hewings, M. (1988). The Individualization of Pronunciation Improvement. Dans A. Brookes et P. Grundy (dir.), *Individualisation and Autonomy in Language Learning* (p. 142-148). London : Modern English Publications in association with British Council (Macmillan).
- Hewitt, J. (2004). An exploration of community in a knowledge forum classroom: an activity system analysis. Dans S. A. Barab, R. Kling et J. H. Gray (dir.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (p. 210-238). Cambridge : Cambridge University Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning* (1ère édition 1979, Strasbourg : Conseil de l'Europe). Oxford : Pergamon.
- Holec, H. (1991). Autonomie et apprentissage autodirigé - Quelques sujets de réflexion. *Les auto-apprentissages. Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 2. Repéré à http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier2_Holec.pdf
- Huang, J. P. et Benson, P. (2013). Autonomy, agency and identity in foreign and second language education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 7–28.
- Huang, L.-Y. (2012). *Teachers' understanding and implementation of a whole language approach to literacy in Taiwan: A study of early years' teachers' beliefs and practices* (Thèse de doctorat, University of Exeter, UK). Repéré à <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10036/4085>
- Huber, M. (1999). *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique sociale.
- Huffaker, D. (2005). The educated blogger : Using weblogs to promote literacy in the classroom. *AACE Journal*, 13(2), 91-98.
- Hull, G. A. et Nelson, M. E. (2005). Locating the Semiotic Power of Multimodality. *Written Communication*, 22(2), 224-261. doi:10.1177/0741088304274170
- Hummel, P., Lejeune, A. et Peycéré, D. (dir.). (1996). Histoire administrative de l'École normale supérieure. Dans *Pour une histoire de l'École normale supérieure : Source d'archives 1794-1993* (p. np). Paris : Éditions Rue d'Ulm. Repéré à <http://books.openedition.org/editionsulm/1198>
- Imbs, P. (1970). Autonomie. *Le Trésor de la Langue Française*. Paris : Institut national de la langue française.
- Jacquinot-Delaunay, G. (2003). Médiation, médiatisation, un entre-deux. Dans M.-J. Barbot et T. Lancien (dir.), *Médiation, médiatisation et apprentissages. Notions en question* (p. 127–135). Lyon : ENS Editions.
- Jewitt, C. (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge London. Repéré à http://www.academia.edu/download/31020008/Jones_2009_Technology_and_Sites_of_Display.pdf

- Jewitt, C., Bezemer, J. et O'Halloran, K. (2016). *Introducing multimodality*. London, New York : Routledge.
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine: un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *STICEF*, 21, 269-286.
- Jordan, B. (1989). Cosmopolitan obstetrics: some insights from the training of traditional midwives. *Social science and medicine*, 28, 925-944.
- Kalyaniwala, C. (2018). Analyse d'Edmodo : un site de réseautage éducatif. *Alsic, Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 21.
- Kalyaniwala-Thapliyal, C. (2013). Appropriation de Voicethread par les étudiants universitaires dans un projet pédagogique pour la didactique de l'anglais. Dans *Actes du colloque EPAL 2013 (Échanger pour apprendre en ligne)*. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e édition, p. 229-252). Québec : Editions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Kennedy, J. et Pinter, A. (2007). Developing teacher autonomy through teamwork. Dans *Reconstructing Autonomy in Language Education* (p. 209–221). Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York : Palgrave Macmillan.
- Kern, R. G. (2006). La Communication médiatisée par ordinateur en langues : recherches et applications récentes aux USA. *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 40, 17-29.
- Kim, S. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning and Technology*, 18(2), 20–35.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning. A guide for Learners and Teachers*. New York : Cambridge, The Adult Education Company.
- Koschmann, T. (2002). Dewey's contribution in the foundations of CSCL research. Dans *Proceedings of CSCL 2002* (p. 17-23). Boulder, Colorado. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kramsch, C. (2000). Social discursive constructions of self in L2 learning. Dans J. P. Lantolf (dir.), *Sociocultural Theory Second Language Learning* (p. 133-153). Oxford : Oxford University Press.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A. et Jochems, W. (2002). The sociability of computer-supported collaborative learning environments. *Educational Technology & Society*, 5(1), 8–22.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London : Routledge.
- Kress, G. (2009). What is mode? Dans *The Routledge handbook of multimodal analysis* (p. 54-67). Londres : Routledge.
- K.-Thapliyal, C. (2014). Educational appropriation of the blog-tool in project-based learning. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, XXXIII(2)*, 170-191.
- Kuutti, K. (1996). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*, 17–44.
- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : La découverte.
- Lamy, Marie-Noëlle. (2001). L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur: réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage. Dans *Interactivité, interactions et multimédia* (vol. 5, p. 131-144). Ecole Nationale Supérieure Editions.
- Lamy, Marie-Noëlle et Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*.
- Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. *Recherche et formation*, (57), 9-22. doi:10.4000/rechercheformation.800
- Lantolf, J. P. (dir.). (2000). *Sociocultural Theory Second Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. et Appel, G. (1994). Theoretical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research. Dans J. P. Lantolf et G. Appel (dir.), *Vygotskian approaches to second language research* (p. 1–32). Norwood, New Jersey : Ablex Publishing Corporation.
- Lantolf, J. P. et Thorne, S. (2006a). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford ; New York : OUP Oxford.
- Lantolf, J. P. et Thorne, S. L. (2006b). Introduction. Dans *Sociocultural theory and the genesis of second language development* (p. 1-23). Oxford : Oxford University Press.
- Lapostolle, G. (2013). La création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation s'inscrit-elle dans un modèle supranational de professionnalisation des enseignants ? *Tréma*, (40), 60-75.
- Lapostolle, G., Maurel, L. et Verney-Carron, N. (2007). The professional report in initial teacher training in France. *European Journal of Teacher Education*, 30(4), 383-405.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. *Perspectives on socially shared cognition*, 2, 63–82.
- Lave, J. (1996). Situating learning in communities of practice. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine et S. D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition* (3ème édition, p. 63-82). Washington : American Psychological Association.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge university press.
- Lavisse, E. (1885). *Questions d'enseignement national* (A. Colin). Paris : A. Colin. Repéré à <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k707699/f5.image#>
- Lee, L. (2008). Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction. *Language Learning and Technology*, 12(3), 53-72.
- Lee, L. (2014). Empowering learners with digital news stories: an exploratory study of a college Spanish course. Dans *Appraising digital storytelling across educational contexts* (p. 135–152). Repéré à <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4872091>
- Lehtinen, E., Hakkarainen, K., Lipponen, L., Rahikainen, M. et Muukkonen, H. (1999). Computer supported collaborative learning: A review. *The JHGI Giesbers reports on education*, 10. Repéré à <http://www.academia.edu/download/36728327/etatehtava1.pdf>
- Lelièvre, C. (2009). L'axe central du contexte historique de la formation des enseignants en question. *Carrefours de l'éducation*, (28), 189–198. doi:10.3917/cdle.028.0189
- Lemaître, D. (2011). Enjeux idéologiques de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur. Dans *Les courants de la professionnalisation: enjeux, attentes, changements* (vol. 9, p. 345-356). Angers. Repéré à <http://www.colloque-pedagogie.org/node/511>
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4(2). doi:10.4000/pistes.3658

- Levy, M. (2013). Foreward. Dans M. Thomas, H. Reinders et M. Warschauer (dir.), *Contemporary computer assisted language learning* (p. xvii-xix). London & New York : Bloomsbury.
- Levy, M. et Hubbard, P. (2005). Why call call “CALL”? *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 143–149.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York : Harper.
- Lewin, K. (1952). Group decision and social change. Dans *Readings in social psychology*. New York: Holt.
- Lewin, K. (1999). The dynamics of group action. Dans M. E. Gold (dir.), *The complete social scientist: A Kurt Lewin reader*. Washington D.C. : American Psychological Association.
- Lewis, R. (1998). Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail. Dans B. Rouet, J.-F., de la Passardière (dir.), *Quatrième colloque « Hypermédias et Apprentissages »* (p. 11-28). Poitiers, France. Repéré à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000486>
- Lippitt, R. et White, R. K. (1943). The « social climate » of children’s groups. Dans R. G. Barker, J. Kounin et H. Wrights (dir.), *Child behavior and development*. New York : McGraw-Hill.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy : Définitions, Issue and problems*. Dublin : Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175–181.
- Little, D. (2007). Introduction: Reconstructing learner and teacher autonomy in language education. Dans *Reconstructing autonomy in language education* (p. 1–12). Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York : Palgrave Macmillan. Repéré à https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230596443_1
- Little, D., Dam, L. et Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. UK : Multilingual Matters.
- Little, D. G. (1991). *Definitions, issues and problems*. Authentik Language Learning Resources.
- Loizidou, D. (2017, 15 novembre). *Étude systématique d’un projet asymétrique d’échanges en ligne - le cas d’apprenants de FLE hellénophones (Volume 1)* (Thèse de Doctorat, Université de Grenoble-Alpes, Grenoble). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01803843>
- Mangenot, F. (1996). Informatique et autonomie dans l’apprentissage des langues. Dans L. Mariani (dir.), *L’autonomia nell’apprendimento linguistico*. Florence : La Nuova Italia Editrice, Quaderni del LEND.
- Mangenot, F. (2000a). Contexte et conditions pour une réelle production d’écrits en ALAO. *Apprentissage des Langues et Systèmes d’Information et de Communication*, 3(2), 187–206.
- Mangenot, F. (2000b). Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias. Dans *Multimédia et apprentissage des langues étrangères* (p. 65-80). Fontenay-Saint-Cloud : ENS Editions.
- Mangenot, F. (2001). Multimédia et apprentissage des langues. Dans J. Crinon et C. Gautellier (dir.), *Apprendre avec le multimédia et Internet* (p. 59-74). Paris : Retz.
- Mangenot, F. (2002). L’apprentissage des langues. Dans D. Legros et J. Crinon (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia* (p. 128-153). Armand Colin.

- Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 6(1), 109-125. doi:10.4000/alsic.2167
- Mangenot, F. (2007). Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? Dans J. Gerbault (dir.), *La langue du cyberspace: de la diversité aux normes* (p. 105–120). Paris : L'Harmattan. Repéré à <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/analyser-interactions.pdf>
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. Dans M. Sidir, E. Baron et G.-L. Bruillard (dir.), *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (p. 13-25). Paris : Hermès, Lavoisier.
- Mangenot, F. (2011). Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. Dans Dejean, C., Mangenot, F. & Soubrié, T.(coord., 2011), *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne* (p. 1-7). Grenoble. Repéré à <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2011-mangenot.pdf>
- Mangenot, F. (2012). Utilisation d'une plateforme de réseautage (Ning) pour accroître l'implication des étudiants. Dans *Actes en ligne du colloque*. Lyon.
- Mangenot, F. (2013a). Interatividade, interações, e affordances na comunicação pedagógica mediada por computador. Dans *Comunicação Electronica na Aula de Português Língua Estrangeira* (p. 21-38). Lisbonne : LIDEL.
- Mangenot, F. (2013b). Les échanges en ligne comme secteur de pratiques et de recherches en ALAO : quelles problématiques, quelles évolutions ? *Cahiers de l'ILOB*, 5/2013, 3-21.
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris : Hachette FLE.
- Mangenot, F. et Dejean-Thircuir, C. (2009). Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne. Dans *Langage, objets enseignés et travail enseignant* (p. 335-351). Grenoble : Ellug.
- Mangenot, F. et Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Mangenot, F. et Nissen, E. (2006). Collective activity and tutor involvement in e-learning environments for language teachers and learners. *Calico journal*, 23(3), 601–622.
- Mangenot, F. et Soubrié, T. (2010). Classer des cybertâches : quels critères? quels obstacles? *Études de linguistique appliquée*, 160(4), 433–443.
- Mangenot, F. et Zourou, K. (2005). Apprentissage collectif et autodirigé: une formation expérimentale au multimédia pour de futurs enseignants de langues. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 57–72.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, (50), 370-396.
- Mason, R. et Kaye, A. (1989). *Mindweave: Communication, computers, and distance education*. Oxford : Pergamon Press.
- Maturana, H. R. et Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Dordrecht : D. Reidel Publishing Company.
- McAllister Pavageau, J. (2013, 22 novembre). *Évaluation d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire : potentialités et enjeux pour l'acquisition d'une L2* (Thèse de Doctorat). Université Nantes Angers Le Mans, Nantes.
- McCormick, B. et Jouannaud, M.-P. (2012). *Comment lutter contre l'échec en première année de licence LLCE anglais : un dispositif hybride de remédiation en langue favorisant l'autonomie*. Communication présentée au Journées Tice-Alpes 2012,

- Grenoble. Repéré à <http://domus.grenet.fr/jticealpes/category/edition-2012/interventions/supports-des-intervenants-2012/>
- McGrath, J. E. (1984). *Groups: Interaction and performance*. Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.
- McLoughlin, C. et Lee, M. J. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. Dans *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007* (p. 664–675). Repéré à http://www.dlc-ubc.ca/wordpress_dlc_mu/educ500/files/2011/07/mcloughlin.pdf
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago : University of Chicago Press.
- MEN et MESR. (2007). *Le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* (BO n° N°1). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>
- Menezes, V. (2013). Chaos and the complexity of second language acquisition. *Equinox Publishing*, 59–74.
- Miller, K. W., Voas, J. et Hurlburt, G. F. (2012). BYOD: Security and privacy considerations. *It Professional*, 14(5), 53–55.
- Ministère de l'Éducation nationale. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. L. n° 2005-380. JO du 24-4-2005. (NOR : MENX0400282L). , 2010-769 NOR : MENX0400282L I-IV (2005). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm#loi>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2013). *Lancement des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation. Séminaire préparatoire* (Dossier de presse). Repéré à <http://espe.u-pec.fr/l-espe/presentation/les-espe/dossier-de-presse-lancement-des-espe--563803.kjsp>
- Ministère de l'Enseignement supérieur, et de la recherche. (2005). *Le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* (B.O. n° N°18) (p. 925-976). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2005/18/18.pdf>
- Monnier, J.-C. (1992). Choix professionnels et représentations motivées du métier d'enseignant chez des étudiants en premier cycle. *Tréma*, (1), 47-59. doi:10.4000/trema.2431
- Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3e édition mise à jour et augmentée). Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2015). *Les motivations* (9e édition mise à jour). Paris : Presses universitaires de France.
- Muller, C. (2011). *Paroles sur images : Les interactions orales déclenchées par des photographies d'auteur en classe de français, langue étrangère* (Thèse de Doctorat). Paris 3-Sorbonne Nouvelle.
- Murray, G. (2014a). Autonomy in language learning as a social construct. Dans G. Murray (dir.), *Social dimensions of autonomy in language learning* (p. 233–249). Palgrave Macmillan.
- Murray, G. (2014b). Exploring the social dimensions of autonomy in language learning. Dans G. Murray (dir.), *Social dimensions of autonomy in language learning* (p. 3-11). Palgrave Macmillan.

- Murray, G. (dir.). (2014c). *Social dimensions of autonomy in language learning*. Palgrave Macmillan.
- Murray, G. (2014d). The Social Dimensions of Learner Autonomy and Self-Regulated Learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 320-341.
- Murray, G., Fujishima, N. et Uzuka, M. (2014). The semiotics of place: Autonomy and space. Dans G. Murray (dir.), *Social dimensions of autonomy in language learning* (p. 81–99). Palgrave Macmillan.
- Murray, L., Hourigan, T. et Jeanneau, C. (2007). Blog writing integration for academic language learning purposes: Towards an assessment framework. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (14), 9–32.
- Nassau, G. (2016, 8 novembre). *Les émotions en entretien de conseil dans un dispositif d'apprentissage de langue auto-dirigé : une analyse des interactions entre apprenant et conseillère* (phdthesis, Université de Lorraine, Nancy). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01470493/document>
- Newcomb, T. M., Turner, R. H., Converse, P. E. et Touzard, H. (1970). *Manuel de psychologie sociale: l'interaction des individus* (traduit par A.-M. Touzard et H. Touzard). Paris : Presses universitaires de France.
- Nguyen, A. et Robin, B. R. (2014). Sharing the experience of creating a digital story: an inquiry into the knowledge community of digital storytellers and its educational implications. Dans *Appraising digital storytelling across educational contexts* (p. 115–133). Repéré à <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4871935>
- Nguyen, A. T. (2011). *Negotiations and challenges in creating a digital story: The experience of graduate students* (University of Houston). Repéré à <http://repositories.tdl.org/uh-ir/handle/10657/276>
- Nissen, E. (2003, 12 décembre). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale* (Université Louis Pasteur - Strasbourg I). Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00001449>
- Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. *Les Langues Modernes*, (4), 14-24.
- Nissen, E. (2005). Autonomie du groupe restreint et performance. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 8(3). Repéré à <http://alsic.revues.org/322>
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*(40), 44-58.
- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10(1). doi:10.4000/alsic.617
- Nissen, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant? *Les langues modernes*, (3), 18–27.
- Nissen, E. (2014). *Modéliser le fonctionnement de la formation hybride en langues à travers des recherches ingénieriques* (Habilitation à Diriger des Recherches). Université de Grenoble-Alpes, Grenoble.
- Nissen, E. et Henze, K. (2013). Favoriser l'autonomie et la créativité à travers une démarche par projets intégrant le numérique. *Les langues modernes, Apprendre à s'autoformer en langues: approches créatives et outils numériques*(4), 129-141.

- Nissen, E. et Tea, E. (2012). Going blended: New challenges for second generation L2 tutors. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 145–163.
- Normand, C. et Pereiro, M. (2013). Apprenti-professeur de langues: du contrôle à l'autonomisation. *Etudes en didactique des langues*, (22), 35–47.
- Normann, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning* (Master's thesis). Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. Dans J. P. Lantolf (dir.), *Sociocultural Theory Second Language Learning* (p. 51-78). Oxford : Oxford University Press.
- O'Leary, C. (2014). Developing autonomous language learners in HE: A social constructivist perspective. Dans G. Murray (dir.), *Social dimensions of autonomy in language learning* (p. 15-36). Palgrave Macmillan.
- Ollivier, C. et Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue : Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris : Editions Maison des langues.
- Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. Dans D. Palfreyman et R. C. Smith (dir.), *Learner autonomy across cultures* (p. 75–91). Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York : Palgrave Macmillan.
- Pavlenko, A. et Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. Dans J. P. Lantolf (dir.), *Sociocultural Theory Second Language Learning* (p. 155-177). Oxford : Oxford University Press.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153-167.
- Perrichon, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet: de la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, 91–111.
- Peyronie, H. (1999). *Célestin Freinet : pédagogie et émancipation*. Paris : Hachette éducation.
- Pisani, F. et Piotet, D. (2008). *Comment le web change le monde: l'alchimie des multitudes*. Paris : Pearson Village Mondial.
- Pléty, R. (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris : Retz pédagogie.
- Porter, B. (2004). *Digitales: The art of telling digital stories*. Bernajean Porter Consulting.
- Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Québec : PUQ.
- Proulx, S. (2017). L'injonction à participer au monde numérique. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, (20), 15-27. doi:10.4000/communiquer.2308
- Pugsley, J. (1988). Autonomy and Individualization in Language Learning: Institutional Implications. Dans A. Brookes et P. Grundy (dir.), *Individualisation and Autonomy in Language Learning* (p. 54-61). London : Modern English Publications in association with British Council (Macmillan).
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96(3), 55–72.

- Puren, C. (2009). Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l’agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *La perspective actionnelle et l’approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans la Monde. Recherches et applications*, 45, 154-167.
- Quenson, E. et Coursaget, S. (dir.). (2012). *La professionnalisation de l’enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès.
- Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d’une formation collective via Internet-Analyse des effets de cinq modalités d’intervention tutorale sur l’apprentissage en groupes restreints*. Université de Mons-Hainaut; Université Stendhal-Grenoble III.
- Quintin, J.-J. (2013). L’autonomie en question(s). *Les langues modernes*, 4, 17–29.
- Raby, F. (2009, 19 novembre). *L’analyse de l’activité dans l’enseignement et l’apprentissage d’une langue étrangère (Le cas de l’anglais LVE) : Une démarche ergonomique (Volume 1)* (Habilitation à Diriger des Recherches). Université Grenoble-Alpes, Grenoble.
- Raby, F. (2018, 30 janvier). *La Motivation : démarches et méthodologies*. Séminaire communication présentée au Salle Jacques Cartier, Université Grenoble Alpes.
- Reinders, H. et Hubbard, P. (2013). CALL and learner autonomy: Affordances and constraints. Dans M. Thomas, H. Reinders et M. Warschauer (dir.), *Contemporary computer assisted language learning* (p. 359–375). London & New York : Bloomsbury.
- Resnick, L. (1996). Shared cognition: Thinking as social practice. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine et S. D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition* (3ème édition, p. 1-20). Washington : American Psychological Association.
- Resnick, L. B., Levine, J. M. et Teasley, S. D. (dir.). (1996). *Perspectives on socially shared cognition* (3ème édition). Washington : American Psychological Association.
- Resweber, J.-P. (1995). *La recherche-action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rey, A. (dir.). (2005). Autonomie. Dans *Dictionnaire culturel en langue française* (vol. 1, p. 664). Paris : Le Robert.
- Rey-Debove, J. et Rey, A. (dir.). (1993, 1967). Projet. *Le Nouveau Petit Robert 1*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Riley, P. (1986). Who’s who in self-access. *TESOL France News*, 6(2), 15-29.
- Rivens Mompean, A. (2012). Tutorat en ligne–Analyse des pratiques d’interaction et de feedback dans un blogue pour l’apprentissage de l’anglais. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d’Information et de Communication*, 15(2). Repéré à <http://alsic.revues.org/2493>
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d’apprentissage*. Villeneuve d’Ascq : Editions Septentrion.
- Rivens Mompean, A. et Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l’autonomisation ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l’Acedle*, 6(1). doi:10.4000/rdlc.2204
- Rixon, S. (2000). Group work. Dans M. Byram (dir.), *Routledge Encyclopedia of language teaching and learning* (p. 252-253). Londres et New York : Routledge.
- Robbins, J. (2001). God Is Nothing but Talk: Modernity, Language, and Prayer in a Papua New Guinea Society. *American Anthropologist*, 103(4), 901-912.
- Robert, A. D. et Bouillaguet, A. (2007). *L’analyse de contenu* (Troisième édition mise à jour). Paris : PUF.

- Robert, J.-M. (2018, 23 janvier). *Cognition située, distribuée et socialement partagée*. Cours sur l'ergonomie cognitive communication présentée au École polytechnique de Montréal, Montréal. Repéré à https://moodle.polymtl.ca/pluginfile.php/473764/mod_resource/content/2/IND6406%20Cog-Sit-Distr-Sociale%202018.pdf
- Robertson, J. (2011). The educational affordances of blogs for self-directed learning. *Computers & Education*, 57(2), 1628–1644.
- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*, (1), 709-716.
- Rogers, C. (1999). *Liberté pour apprendre*. Ed. Dunod.
- Romainville, M. (2007). Ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre? Quelques leçons de la longue histoire des méthodes actives. Dans E. Frenay, B. Raucant et P. Wouters (dir.), *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : Les pédagogies actives : enjeux et conditions* (vol. 1-2, p. 181-188). Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2(80-81), 23-30. doi:DOI 10.3917/lett.080.0023
- Salam, P. L. (2010). Pédagogie du projet et formation d'enseignants aux TICE, 421-431.
- Salam, P. L. (2011, 12 juillet). *Apports d'un projet d'échanges en ligne à la formation en didactique du français langue étrangère* (Université Stendhal - Grenoble III). Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00613906>
- Salam, P.-L. (2011). *Apports d'un projet d'échange en ligne à la formation en didactique du français langue étrangère* (Thèse de doctorat, Université de Grenoble, Grenoble). Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00613906>
- Sarré, C. (2010, 13 décembre). *Approche collaborative de l'apprentissage de l'anglais de spécialité à distance dans un environnement intégrant les TIC: cas de l'anglais de la biologie* (Thèse de Doctorat, Université du Havre). Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00566282/>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e édition, p. 123-147). Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Schachter, S., Ellertson, N., McBride, D. et Gregory, D. (1951). An experimental study of cohesiveness and productivity. *Human Relations*, 4(3), 229–238.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York : Basic books.
- Sevilla Pavón, A. (2015). Examining collective authorship in collaborative writing tasks through digital storytelling. *European Journal of Open and Distance Learning*, 2015, vol. 1, p. 1-6. Repéré à <http://roderic.uv.es/handle/10550/45804>
- Shor, I. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago : University of Chicago Press.
- Socket, G. (2011). Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 8(1). doi:10.4000/rdlc.2237
- Socket, G. (2012). Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(2). Repéré à <http://alsic.revues.org/2505>

- Sonntag, M., Lemaître, D., Fraysse, B., Becerril, R. et Oget, D. (2008). Les questions de formation dans les Ecoles d'ingénieurs Un débat reconnu. Une place pour la recherche ? *Recherches & éducations*, (1), 121-144.
- Soubrié, T. (2006a). Le blog : retour en force de la « fonction auteur ». Dans *Premières journées communication et apprentissages instrumentés en réseau*. Amiens. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00138462/document>
- Soubrié, T. (2006b). Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE : pratiques réflexives et délibérations collégiales. *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation - Le français dans le monde - Recherches et applications*, 40, 111-122.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Stahl, G. (2015). The group as paradigmatic unit of analysis: The contested relationship of CSCL to the learning sciences. *The learning sciences: Mapping the terrain*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Web: <http://GerryStahl.net/pub/ls.pdf>. Repéré à <http://gerrystahl.net/pub/ls.pdf>
- Stahl, G., Koschmann, T. et Suthers, D. D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. Dans *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (p. 409-426). Cambridge : Cambridge University Press.
- Stahl, G., Law, N., Cress, U. et Ludvigsen, S. (2014). Analyzing roles of individuals in small-group collaboration processes. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 9(4), 365-370. doi:10.1007/s11412-014-9204-9
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (3e édition, p. 443-466). Thousand Oaks, CA and London : Sage Publications.
- Stein, D. (1998). Situated Learning in Adult Education. *ERIC Digest*, (195). Repéré à <http://ericae.net/edo/ed418250.htm>
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine interaction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. Communication présentée au BAAL Language Learning and Teaching SIG Conference: Language Use, Language Processing and Language Learning, University of South Hampton.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Thomas, K. W. et Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of management review*, 15(4), 666-681.
- Toohey, K. (2007). Conclusion: Autonomy/agency through socio-cultural lenses. Dans *Reconstructing autonomy in language education* (p. 231-242). Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York : Palgrave Macmillan. Repéré à https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230596443_19
- Toohey, K. et Norton, B. (2003). Learner autonomy as agency in sociocultural settings. Dans *Learner autonomy across cultures* (p. 58-72). London : Palgrave Macmillan.

- Torres, A. R., Ponce, E. P. et Pastor, M. D. G. (2012). Digital Storytelling as a Pedagogical Tool within a Didactic Sequence in Foreign Language Teaching. *Digital Education Review*. Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=EJ996780>
- Tricot, A. (2004). Guidages, apprentissages et documents. *NEQ - Notions en Questions*, 8, 105-108.
- Tricot, A. et Plégat-Soutjis, F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. *STICEF*, 10.
- Trim, J. L. M. (2007). *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997*. Strasbourg : Division des linguistiques politiques. Repéré à https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp#P37_1303
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- van Dixhoorn, L., Loiseau, M., Mangenot, F., Potolia, A. et Zourou, K. (2010). *Apprentissage des langues : ressources et réseaux* (Rapport de recherche). OpenEducationEuropa. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01586325/document>
- van Lier, L. (2000). From Input to Affordance: Social-interactive Learning from an Ecological Perspective. Dans *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (p. 155-177). Oxford : Oxford University Press.
- van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. Dans J. P. Lantolf et M. E. Poehner (dir.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (p. 163-186). London : Equinox.
- Vincent, C. (2012, 26 octobre). *Interactions pédagogiques « fortement multimodales » en ligne : le cas de tuteurs en formation* (Ecole normale supérieure de Lyon - ENS LYON). Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00765986>
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage* (Éditions sociale/ Messidor). Paris.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34–41.
- Wang, J. (1996). *Same task: different activities* (Unpublished research report). University of Pittsburg, Pittsburg, PA.
- Warschauer, M. (1995). *Virtual Connections: Online Activities & Projects for Networking Language Learners*. Honolulu : Second Language Teaching and Curriculum Centre, University of Hawaii.
- Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *The Modern Language Journal*, 81(4), 470–481.
- Warschauer, M. (2010). Digital literacy studies: Progress and prospects. Dans M. Baynham et M. Prinsloo (dir.), *The future of literacy studies* (p. 123-140). Houndmills, Basingstoke, UK : Palgrave Macmillan.
- Warschauer, M. et Kern, R. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge : Cambridge university press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. Dans C. Blackmore (dir.), *Social learning systems and communities of practice* (vol. 3, p. 179–198). London : Springer. Repéré à <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York : Oxford University Press.

- Wertsch, J. V. (1995). The need for action in sociocultural research. Dans J. V. Wertsch, P. del Río et A. Alvarez (dir.), *Sociocultural studies of mind* (p. 56–74). Cambridge : Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1996). A sociocultural approach to socially shared cognition. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine et S. D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition* (3ème édition, p. 85-100). Washington : American Psychological Association.
- Wertsch, J. V., del Río, P. et Alvarez, A. (dir.). (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Whalen, J. (1992). Conversation analysis. Dans E. F. Borgatta et M. L. Borgatta (dir.), *The Encyclopedia of Sociology* (p. 303-310). New York : Macmillan.
- White, R. et Lippitt, R. (1960). Leader behaviour and member reaction in three "social climates". Dans L. Cartwright et A. Zander (dir.), *Group dynamics: Research and theory* (2e édition). New York : Harper & Row.
- Whyte, S. (2011). Learning theory and technology in university foreign language education: the case of French universities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 10(2), 213-234.
- Wigham, C. R. (2017). A multimodal analysis of lexical explanation sequences in webconferencing-supported language teaching. *Language Learning in Higher Education*, 7(1), 81-108.
- Winograd, T. et Flores, F. (1986). *Understanding computers and cognition: A new foundation for design*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation: enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (101), 105-117.
- Xhaferi, B. et Xhaferi, G. (2011). Developing learner autonomy in higher education in Macedonia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, Elsevier*, 11, 150–154.
- Younggreen, R. et Moore, C. D. (2008). The effects of status violations on hierarchy and influence in groups. *Small Group Research*, 39(5), 569-587.
- Zourou, K. (2006, 22 février). *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues: instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique* (Thèse de doctorat). Université Stendhal, Grenoble, France.
- Zourou, K. (2007). Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10(2).
- Zourou, K. (2012). On the attractiveness of social media for language learning: a look at the state of the art. *Alsic. Apprentissage Des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(1).

LOGICIELS UTILISES

- ELAN (Version 4.7.3 Mac OS X) [Logiciel]. (2014). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. Repéré à <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>
- NVIVO qualitative data analysis Software (Version 11.3.2) [Logiciel]. (2016). QSR International Pty Ltd. R [Logiciel]. Repéré à <https://www.qsrinternational.com/nvivo/home>

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Conventions de l'écriture inclusive suivies dans la présente thèse	21
Tableau 2 : Un bref historique de la formation des enseignant.e.s en France	33
Tableau 3 : Éléments définitoires d'une formation pré-professionnelle selon le rapport Bancel	36
Tableau 4 : Types de compétences participant à l'autonomie de l'apprenant (Nissen, 2012)	64
Tableau 5 : Typologie des rôles, adapté et traduit de Benne et Sheats (1948)	81
Tableau 6 : Croisement de l'historique des champs de recherche en TIC (Guichon, 2012a) et l'évolution de l'autonomie	95
Tableau 7 : Modalités d'apprentissage collectif (Mangenot & Dejean-Thircuir, 2009 : 341)	104
Tableau 8 : Les affordances et les contraintes de l'ALAO selon Reinders et Hubbard (2013 : 263- 371)	114
Tableau 9 : Deux tâches-projets proposées lors de la première expérience en 2012	150
Tableau 10 : Contribution individuelle et globale des interventions sur les blogues (2012)	153
Tableau 11 : Les apprenant.e.s, binômes et groupes restreints de l'étude exploratoire	154
Tableau 12 : Durée et longueur des contes multimodaux (2012)	155
Tableau 13 : Bon de commande enseignant	166
Tableau 14 : Consigne écrite concernant l'essai réflexif	168
Tableau 15 : Les phases principales du projet et le planning des douze séances du semestre	170
Tableau 16 : Extrait de la consigne d'enseignante fournie à l'écrit	172
Tableau 17 : Support fourni pour aider à réfléchir sur le contenu à rédiger sur le blogue du groupe restreint	172
Tableau 18 : Les classes ciblées et les classes utilisatrices	176
Tableau 19 : Profil des apprenant.e.s selon l'âge	178
Tableau 20 : Profil général des groupes restreints	179
Tableau 21 : Types d'outils sollicités dans le scénario d'apprentissage	182
Tableau 22 : Synthèse des limitations perçues (2012) et des mesures de remédiation prises (2013)	188
Tableau 23 : Reproduction du tableau des caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam, Stake et Yin (Karsenti et al, 2011 : 232)	191
Tableau 24 : Catégorisation des données selon la typologie de Van der Maren (2003)	198
Tableau 25 : Exemple de la présentation de la transcription du conte multimodal du SG-H	201
Tableau 26 : Exemple de la présentation des données recueillies du blogue (SG-B)	202
Tableau 27 : Exemple de la présentation des données recueillies du réseau social (SG-B)	202
Tableau 28 : Bon de commande enseignant	203
Tableau 29 : Conventions de transcriptions adoptées pour les entretiens collectifs et individuel	208
Tableau 30 : Aperçu quantitatif et qualitatif des données retenues pour l'étude	210
Tableau 31 : Exemple du choix du code accordé pour l'analyse de contenu à partir des entretiens	216
Tableau 32 : Synthèse des méthodes d'analyses utilisées dans cette thèse	222
Tableau 33 : Les questions de recherche identifiées à la suite d'une modélisation de l'activité	225

<i>Tableau 34 : Grille d'analyse pour décrire le fonctionnement des groupes restreints</i>	234
<i>Tableau 35 : Profil du SG-A et les objectifs personnels selon le questionnaire</i>	234
<i>Tableau 36 : Quelques rôles joués par le SG-A</i>	235
<i>Tableau 37 : Profil du SG-B et les objectifs personnels selon le questionnaire</i>	236
<i>Tableau 38 : Profil du SG-C et les objectifs personnels selon le questionnaire</i>	237
<i>Tableau 39 : Profil du SG-D et les objectifs personnels selon le questionnaire</i>	239
<i>Tableau 40 : Profil du SG-E et les objectifs personnels selon le questionnaire</i>	240
<i>Tableau 41 : Différents rôles joués par E1 pour gérer le fonctionnement du groupe</i>	240
<i>Tableau 42 : Profil du SG-F et les objectifs personnels selon le questionnaire</i>	241
<i>Tableau 43 : Profil du SG-G et les objectifs personnels selon le questionnaire</i>	242
<i>Tableau 44 : Profil du SG-H et les objectifs personnels selon le questionnaire</i>	243
<i>Tableau 45 : Les deux indicateurs d'autonomie sociale les plus importants pour les groupes restreints</i>	252
<i>Tableau 46 : Les autres sources de cohésion des groupes restreints travaillant en autonomie</i>	252
<i>Tableau 47 : Tableau synthétique de l'analyse de contenu à partir de sept entretiens collectifs et un semi-directif pour analyser le fonctionnement des groupe restreints</i>	253
<i>Tableau 48 : Nature de l'activité collective et le degré d'interdépendance des groupes restreints</i>	254
<i>Tableau 49 : Les données traitées durant la triangulation des données pour étudier la prise en compte des consignes données par les PP aux groupes restreints</i>	262
<i>Tableau 50 : comparaison entre les éléments linguistiques ciblés dans les ressources conçues par le SG-A et les éléments identifiés dans le planning de la PP</i>	265
<i>Tableau 51 : comparaison entre les éléments linguistiques évoqués et ciblés dans les ressources conçues par le SG-B et les éléments linguistiques travaillés au préalable par la PP</i>	267
<i>Tableau 52 : Comparaison entre le lexique des couleurs exploité par la PP et par le SG-C pour concevoir les ressources</i>	271
<i>Tableau 53 : Extrait des réponses reçues à la question 27 du questionnaire</i>	273
<i>Tableau 54 : Extrait des analyses portant sur le type de feedback positif donné par les PP (synthèse Q29 & Q30)</i>	274
<i>Tableau 55 : Extrait des analyses portant sur le type de feedback formateur donné par les PP (synthèse Q29 & Q30)</i>	276
<i>Tableau 56 : Tableau synthétique des différentes façons dont la FBC a été prise en compte par les GR</i>	284
<i>Tableau 57 : Tableau synthétique des éléments des contes multimodaux conçus</i>	286
<i>Tableau 58 : Méthodes utilisées et organisation du chapitre 9</i>	290
<i>Tableau 59 : Participation individuelle et collective sur les blogues des groupes restreints</i>	293
<i>Tableau 60 : Types d'utilisations des blogues des groupes restreints</i>	296
<i>Tableau 61 : Participation individuelle et collective des groupes restreints sur Edmodo</i>	304
<i>Tableau 62 : Contributions dans les espaces d'Edmodo</i>	305
<i>Tableau 63 : Extraits de l'échange du SG-G sur Edmodo pour étudier les traces de l'agentivité collective</i>	309

Tableau 64 : Extraits de l'échange du SG-A sur Edmodo pour étudier les traces de l'interdépendance	312
Tableau 65 : Comparaison entre le nombre de caractères sans espaces rédigés dans les deux espaces en ligne	316
Tableau 66 : Extrait de l'activité intégratrice proposée dans la maquette de licence à l'UL depuis 2018	330

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les quatre périodes de la formation des enseignant.e.s.	26
Figure 2 : La double dimension de l'autodirection en formation (Carré, 2003)	56
Figure 3 : La galaxie de l'autoformation (Carré et al, 1997)	61
Figure 4 : Le modèle de médiation de Vygotski (image à gauche) et la reformulation par Engeström (image à droite, 2001)	70
Figure 5 : Modélisation de la deuxième génération de la théorie de l'activité (Engeström, 1987 : 78)	71
Figure 6 : Deux systèmes d'activité qui se réagissent (d'après Engeström 2001: 136)	72
Figure 7 : Reproduction du modèle « The Group Task Cicumflex » de (McGrath, 1984)	77
Figure 8 : Les quatre degrés d'interdépendance proposés par Forsyth (2010)	78
Figure 9 : Les trois dimensions d'une communauté de pratique, figure reproduite de Wenger (1998)	87
Figure 10 : Une reproduction du modèle des types de tâches selon Nunan (2004 : 25)	117
Figure 11 : Exemple de deux pages du livre électronique 'Nancy and the dragon' (Hameau, 2013)	128
Figure 12 : Notre conception de l'autonomie sociale médiatisée par les technologies	132
Figure 13 : Reproduction de l'illustration d'un scénario pédagogique (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006 : 313 et Mangenot, 2017 : 65)	138
Figure 14 : Le rapport entre dispositif de formation et scénario(s) pédagogique(s) (Nissen, 2014 : 47)	139
Figure 15 : Extrait de la maquette de la licence en LLCER à l'université Grenoble-Alpes en 2010-2011	148
Figure 16 : Image dessinée entièrement à la main (GR-1)	155
Figure 17 : Image dessinée entièrement sur support numérique (GR-2)	156
Figure 18 : Photographie personnelle, superposée sur un fond dessiné à la main et sur une image tirée d'Internet et retouchée (GR-3)	156
Figure 19 : A mermaid adventure (GR-1)	157
Figure 20 : Adaptation de la figure proposée par Porter (2004 : 111)	165
Figure 21 : interface du cours didactique 2013 sur Edmodo	174
Figure 22 : Une première modélisation pour identifier les systèmes du point de vue des groupes restreints d'apprenant.e.s.	178
Figure 23 : Une deuxième modélisation pour identifier des triades utiles pour analyser l'activité systémique	183

<i>Figure 24 : Identification de la première triade d'analyse</i>	184
<i>Figure 25 : Identification de la deuxième triade d'analyse</i>	185
<i>Figure 26 : Identification de la troisième triade d'analyse</i>	186
<i>Figure 27 : Exemple du mode segmentation du logiciel Elan</i>	199
<i>Figure 28 : Exemple du mode transcription du logiciel Elan</i>	200
<i>Figure 29 : Exemple du découpage et codage sur Nvivo 11</i>	219
<i>Figure 30 : Modes de fonctionnement identifiés dans la rédaction du texte</i>	245
<i>Figure 31 : Exemple de coopération avec une interdépendance séquentielle équilibrée et déséquilibrée</i>	247
<i>Figure 32 : Modes de fonctionnement exécution images et sons</i>	250
<i>Figure 33 : Modes de fonctionnement enregistrement des voix</i>	251
<i>Figure 34 : utilisation de la fonctionnalité Doodle de VT (SG-A)</i>	264
<i>Figure 35 : Kitty feuilletant un livre (SG-A)</i>	264
<i>Figure 36 : Exemple d'une diapositive élaborée par le SG-B</i>	267
<i>Figure 37 : Au jour de l'anniversaire d'Emma</i>	270
<i>Figure 38 : Emma joue avec un ballon</i>	270
<i>Figure 39 : Sam va chercher des fraises dans la forêt (SG-H)</i>	274
<i>Figure 40 : Nombre total des billets et commentaires publiés par groupe restreint sur les blogues collectifs</i>	291
<i>Figure 41 : Types d'utilisations des blogues des groupes restreints</i>	296
<i>Figure 42 : Utilisation de l'espace ouvert d'Edmodo</i>	306
<i>Figure 43 : Utilisation des espaces privés d'Edmodo</i>	306
<i>Figure 44 : Les espaces privés du sous-groupe pour partager des ressources : l'exemple du SG-E</i>	307

INDEX DES NOTIONS

A

Activité, 5, 12, 15, 16, 17, 42, 48, 52, 55, 57, 60, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 111, 112, 115, 116, 117, 119, 121, 124, 126, 129, 130, 131, 132, 135, 143, 151, 162, 174, 177, 180, 182, 183, 186, 188, 189, 192, 193, 197, 207, 221, 224, 225, 227, 229, 230, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 254, 259, 260, 261, 275, 278, 279, 280, 281, 289, 290, 292, 293, 301, 302, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 328, 329, 330, 336, 338, 339, 344, 345, 350, 351, 356, 357, 358, 369

ADMO, 220, 221, 222, 228, 290

Affordance, 54, 55, 58, 98, 106, 113, 114, 146, 156, 171, 316, 332, 335, 338, 340, 347, 352, 354, 356, 368

Agent, 49, 54, 55, 57, 85, 89, 107

Agentivité, 16, 45, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 67, 129, 131, 185, 186, 187, 221, 261, 287, 290, 296, 297, 307, 308, 309, 310, 319, 320, 325, 326, 328, 331, 339, 343, 354, 357, 369, 370

ALAO, 5, 92, 93, 94, 100, 107, 112, 113, 114, 126, 129, 131, 346, 347, 356

Apprentissage collectif, 16, 68, 75, 100, 101, 102, 103, 104, 340, 347, 355, 356

Apprentissage situé, 85, 86, 89, 113, 186, 261

Approche, 11, 14, 16, 17, 18, 19, 24, 42, 44, 46, 53, 54, 61, 65, 67, 69, 85, 86, 89, 90, 93, 115, 116, 119, 124, 126, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 161, 164, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 212, 214, 220, 223, 224, 225, 236, 319, 326, 331, 332, 335, 337, 339, 340, 341, 343, 348, 349, 350, 352, 354, 367, 368

Appropriation, 15, 260, 301, 344

Auto-apprentissage, 47, 110, 112

Autodidaxie, 47

Autodirection, 46, 47, 50, 66, 130, 335, 336, 342, 347

Autonomie, 5, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 23, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 78, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 111, 112, 113, 114, 115, 129, 130, 131, 132, 135, 140, 144, 145, 146, 149, 158, 161, 163, 184, 185, 186, 187, 190, 215, 223, 224, 227, 237, 242, 251, 252, 255, 259, 261, 287, 289, 296, 297, 298, 315, 319, 320, 322, 324, 325, 326, 328, 330, 331, 332, 340, 342, 343, 346, 347, 349, 351, 356, 357, 358, 366, 367

Autonomie sociale, 5, 11, 16, 17, 18, 23, 44, 45, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 90, 91, 92, 93, 94, 113, 129, 130, 131, 132, 135, 163, 185, 186, 215, 224, 227, 251, 252, 255, 259, 287, 289, 296, 297,

315, 319, 320, 322, 324, 325, 326, 330, 357, 358, 366, 367

B

Blogue, 12, 11, 109, 110, 150, 152, 153, 159, 163, 165, 167, 169, 171, 172, 173, 175, 182, 196, 197, 201, 202, 210, 218, 219, 221, 222, 234, 244, 246, 262, 263, 282, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 305, 315, 316, 317, 324, 351, 356, 357, 359, 369

C

CALL, 5, 16, 92, 96, 97, 98, 100, 129, 334, 337, 345, 351

CECRL, 36, 115, 116, 122, 151, 160, 167, 178, 234, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 276

CMC, 16, 93, 95, 97, 99, 100, 105, 187

CMO, 105, 106, 113, 220

Cognitif, 50, 51, 53, 54, 57, 60, 63, 64, 69, 70, 77, 84, 85, 88, 90, 101, 168, 257, 299, 302, 351, 352, 353

Cognition située, 16, 23, 44, 68, 84, 85, 90, 259, 260, 351, 367

Cohésion, 82, 83, 84, 128, 163, 232, 233, 235, 236, 239, 243, 252, 255, 258, 321, 357

Collaboration, 14, 44, 58, 66, 78, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 111, 112, 113, 127, 128, 156, 159, 163, 180, 198, 204, 206, 224, 228, 242, 244, 245, 247, 248, 250, 251, 254, 268, 289, 294, 314, 317, 321, 327, 331, 333, 334, 337, 338, 341, 342, 344, 345, 352, 353, 354

Communauté, 5, 12, 15, 16, 17, 19, 51, 52, 56, 57, 59, 72, 73, 74, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 105, 106, 110, 111, 117, 125, 127, 156, 180, 181, 185, 188, 202, 216, 224, 227, 230, 232, 238, 259, 260, 261, 275, 281, 282, 287, 288, 293, 295, 317, 319, 322, 323, 325, 342, 358

Communication, 11, 14, 16, 23, 25, 30, 39, 42, 55, 66, 76, 83, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 105, 106, 108, 109, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 122, 129, 131, 138, 139, 163, 171, 173, 174, 175, 180, 182, 212, 214, 220, 221, 234, 242, 257, 289, 295, 315, 316, 331, 332, 335, 336, 337, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 346, 347, 349, 350, 351, 352, 353, 355

Compétence, 14, 29, 35, 36, 38, 39, 47, 48, 57, 61, 63, 64, 96, 110, 116, 118, 119, 121, 125, 150, 163, 165, 167, 178, 203, 204, 206, 238, 248, 254, 268, 276, 279, 280, 281, 282, 287, 288, 302, 317, 327, 330, 335, 340, 356, 367

Conception, 13, 14, 19, 41, 42, 45, 50, 61, 65, 93, 101, 103, 119, 120, 122, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 139, 141, 150, 151, 158, 161, 163,

167, 179, 180, 188, 223, 224, 294, 295, 308,
324, 341, 354, 358, 367
Contexte, 11, 12, 15, 18, 23, 24, 25, 37, 39, 43, 51,
53, 57, 59, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 73, 84, 85, 86,
88, 89, 90, 91, 102, 103, 106, 109, 111, 113,
116, 119, 122, 130, 131, 134, 142, 180, 183,
190, 191, 192, 194, 205, 207, 227, 261, 319,
345, 346, 366
CSCL, 16, 55, 93, 97, 99, 100, 101, 102, 105, 126,
184, 339, 344, 353

D

Descriptif, 12, 15, 17, 19, 24, 67, 69, 70, 135, 147,
162, 177, 191, 192, 196, 198, 212, 215, 217,
227, 230, 262, 269, 270, 328, 329, 337, 340, 368
Didactique, 5, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 23, 24, 25, 36,
37, 39, 40, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 53, 62, 65, 68,
85, 89, 90, 91, 94, 98, 99, 101, 110, 123, 126,
130, 135, 139, 141, 149, 150, 172, 174, 184,
187, 198, 211, 212, 280, 320, 326, 328, 331,
332, 334, 335, 337, 338, 339, 340, 341, 343,
349, 350, 351, 352, 355, 358, 366, 367
Digital storytelling, 5, 14, 15, 93, 122, 124, 127,
128, 129, 132, 150, 151, 154, 155, 156, 158,
160, 161, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170,
175, 177, 179, 182, 186, 188, 196, 198, 199,
201, 204, 208, 210, 215, 222, 223, 224, 230,
235, 237, 244, 260, 261, 263, 265, 266, 272,
274, 275, 284, 285, 286, 297, 305, 308, 311,
312, 321, 322, 323, 327, 334, 338, 341, 344,
345, 349, 350, 352, 356, 357
Dispositif, 11, 13, 14, 43, 47, 56, 62, 102, 104, 112,
114, 136, 137, 138, 139, 140, 146, 147, 149,
193, 333, 336, 338, 347, 349, 351, 354, 358, 367
Division du travail, 16, 73, 89, 91, 180, 184, 188,
224, 247, 250, 320
Dynamique, 16, 19, 23, 35, 44, 52, 68, 71, 74, 75,
76, 78, 80, 81, 82, 89, 90, 91, 129, 145, 184,
216, 229, 239, 240, 242, 246, 255, 256, 259,
281, 300, 312, 331, 332, 333, 367

E

Échange, 7, 14, 76, 95, 98, 109, 118, 120, 149, 156,
158, 173, 175, 176, 198, 201, 207, 215, 218,
220, 221, 241, 289, 298, 307, 309, 312, 314,
332, 343, 346, 347, 349, 352, 353, 357
Écologique, 17, 23, 54, 69, 135, 190, 192, 194, 225,
328, 335, 368
Edmodo, 12, 42, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170,
171, 173, 174, 175, 181, 182, 188, 201, 210,
221, 224, 234, 240, 244, 248, 249, 289, 302,
303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311,
312, 314, 315, 316, 324, 343, 357, 358, 359, 369
Entretien, 23, 65, 172, 175, 195, 204, 205, 206,
207, 208, 209, 213, 215, 216, 217, 221, 231,

234, 236, 237, 239, 240, 242, 243, 244, 246,
247, 249, 250, 251, 252, 253, 262, 263, 266,
269, 300, 314, 327, 339, 349, 356, 357, 368
Étayage, 53, 58, 59
Étude de cas, 5, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 211,
225, 328, 343, 345, 356, 368

F

feedback, 12, 80, 114, 118, 156, 163, 167, 168, 169,
170, 176, 177, 188, 203, 204, 218, 222, 227,
261, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 281,
282, 287, 288, 322, 323, 324, 332, 351, 357, 369
Formation des enseignant.e.s, 11, 12, 24, 25, 26, 27,
29, 31, 33, 34, 43, 356, 358
formation pré-professionnelle, 5, 11, 12, 13, 14, 15,
23, 24, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44,
92, 122, 129, 130, 132, 135, 136, 146, 147, 149,
161, 175, 180, 190, 203, 227, 271, 287, 319,
326, 328, 356, 366, 367

G

Groupe restreint, 5, 12, 14, 15, 16, 17, 35, 36, 56,
57, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 75, 76, 77,
78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 93,
96, 98, 102, 103, 104, 116, 117, 119, 120, 129,
130, 131, 132, 135, 143, 150, 151, 152, 154,
155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 165,
166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174,
176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185,
186, 190, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 203,
204, 205, 206, 207, 215, 216, 221, 222, 224,
227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236,
237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245,
246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254,
255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263,
266, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 276, 277,
278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 287,
288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296,
297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305,
307, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 317,
319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 328,
329, 331, 332, 349, 350, 351, 356, 357, 358,
359, 368, 369, 370

H

Heuristique, 191, 196
Holistique, 16, 17, 89, 191, 196, 211, 319, 329

I

Interaction, 7, 15, 17, 24, 42, 52, 53, 55, 58, 63, 69,
72, 73, 75, 76, 79, 80, 82, 83, 88, 98, 102, 103,
104, 108, 110, 113, 117, 120, 122, 126, 127,
129, 137, 143, 149, 156, 169, 172, 190, 191,
192, 197, 199, 220, 221, 229, 236, 238, 281,

290, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 318, 324,
325, 331, 334, 336, 337, 339, 341, 344, 345,
346, 347, 348, 349, 350, 351, 353, 354
Interdépendance, 12, 16, 45, 53, 58, 59, 67, 75, 78,
79, 83, 85, 86, 89, 129, 131, 185, 186, 187, 216,
221, 227, 230, 232, 233, 236, 238, 239, 242,
243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252,
253, 254, 255, 256, 258, 261, 281, 290, 296,
297, 298, 307, 311, 312, 319, 320, 321, 325,
331, 357, 358, 359, 369, 370
Internet, 14, 96, 108, 113, 120, 285, 298, 323

L

Linguistique, 38, 40, 43, 49, 51, 58, 63, 69, 72, 98,
116, 125, 130, 147, 151, 178, 220, 238, 262,
270, 278, 281, 283, 286, 302, 335, 347

M

Médias sociaux, 11, 98, 100, 107, 146, 149, 156,
368
Médiation, 45, 53, 55, 57, 59, 60, 62, 66, 67, 70,
72, 85, 91, 97, 102, 105, 130, 181, 182, 319,
339, 358
Médiatisation, 5, 11, 15, 16, 17, 18, 23, 53, 59, 60,
73, 91, 92, 93, 97, 98, 102, 105, 120, 121, 122,
123, 127, 128, 129, 131, 132, 134, 136, 140,
146, 149, 158, 161, 162, 164, 165, 171, 177,
179, 182, 185, 211, 220, 221, 223, 224, 225,
228, 229, 230, 231, 252, 257, 259, 260, 290,
319, 320, 321, 322, 329, 333, 341, 343, 350,
358, 368
MEEF, 11, 31, 34, 37, 39, 326, 366
Méthodologie, 11, 49, 120, 132, 148, 153, 199,
212, 234, 268, 272, 341, 351
Modèle, 16, 27, 48, 51, 53, 63, 66, 70, 71, 72, 77,
78, 117, 140, 141, 142, 191, 192, 211, 221, 290,
334, 344, 354, 358
Modélisation, 5, 16, 72, 78, 89, 134, 177, 178, 182,
183, 184, 185, 188, 224, 225, 227, 255, 259,
289, 335, 351, 356, 358
Multimédia, 11, 14, 94, 98, 108, 113, 124, 126,
150, 164, 285, 334, 337, 341, 344, 346, 347, 352
Multimodalité, 14, 17, 122, 126, 137, 154, 158,
224, 327

N

Numérique, 5, 12, 11, 14, 17, 23, 39, 40, 41, 42, 93,
99, 107, 120, 122, 124, 128, 131, 146, 155, 156,
159, 164, 207, 224, 228, 273, 289, 309, 319,
323, 328, 330, 334, 335, 341, 347, 349, 350, 358

O

Objectif, 5, 12, 14, 15, 16, 18, 23, 24, 25, 28, 30,
34, 35, 36, 38, 40, 41, 44, 47, 48, 49, 52, 54, 56,

57, 60, 63, 66, 68, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 80, 82,
86, 87, 91, 92, 93, 110, 111, 115, 116, 122, 127,
129, 130, 134, 135, 136, 137, 142, 146, 148,
151, 152, 162, 165, 169, 179, 184, 185, 186,
188, 189, 190, 192, 195, 203, 204, 205, 211,
214, 223, 224, 225, 227, 231, 232, 234, 235,
236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 260,
267, 270, 273, 275, 276, 277, 278, 279, 280,
281, 287, 290, 319, 320, 322, 323, 324, 325,
326, 328, 330, 331, 357

Observation, 12, 146, 190, 192, 195, 196, 220, 221,
227, 315, 316, 320, 370

Outil, 5, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 40, 41, 54, 58, 60,
72, 91, 93, 95, 98, 100, 102, 105, 106, 107, 108,
109, 110, 112, 113, 115, 124, 128, 146, 149,
152, 156, 159, 163, 166, 168, 169, 171, 175,
181, 182, 186, 188, 195, 207, 217, 224, 228,
241, 248, 249, 285, 286, 289, 290, 294, 296,
300, 301, 310, 315, 316, 317, 319, 324, 325,
332, 336, 342, 349, 356, 368, 369

P

Partage, 7, 80, 83, 84, 86, 89, 104, 110, 112, 120,
123, 125, 127, 149, 156, 157, 169, 170, 173,
174, 231, 233, 239, 242, 243, 245, 253, 257,
300, 305, 306, 307, 310, 316, 317, 321, 325, 359
Participation, 41, 60, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 91, 107,
108, 186, 193, 195, 196, 221, 239, 241, 248,
250, 261, 287, 290, 291, 292, 303, 307, 324,
326, 335, 341, 345, 350, 353
Pédagogie, 11, 14, 27, 28, 31, 34, 38, 39, 40, 41,
42, 45, 86, 94, 98, 111, 119, 120, 123, 127, 129,
136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145,
151, 158, 161, 162, 164, 167, 169, 180, 181,
186, 188, 194, 223, 234, 235, 238, 243, 262,
263, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 275,
276, 278, 279, 285, 287, 291, 294, 295, 303,
310, 323, 326, 330, 333, 334, 335, 336, 338,
339, 340, 343, 347, 349, 350, 352, 354, 355,
358, 367, 369
Professionnalisation, 27, 28, 34, 35, 36, 37, 48, 86,
130, 326, 344, 345, 351
Projet, 13, 14, 30, 31, 32, 40, 42, 43, 45, 56, 58,
119, 120, 121, 127, 128, 142, 147, 149, 151,
156, 159, 169, 170, 175, 176, 179, 180, 181,
184, 188, 190, 194, 201, 204, 205, 206, 207,
221, 232, 233, 240, 241, 242, 259, 263, 264,
272, 273, 275, 283, 285, 291, 298, 300, 301,
305, 306, 307, 323, 325, 327, 329, 330, 331,
334, 340, 343, 346, 349, 350, 351, 352, 356

Q

Questionnaire, 151, 152, 158, 159, 160, 163, 167,
170, 174, 176, 196, 197, 198, 202, 203, 204,
205, 206, 215, 217, 234, 236, 237, 239, 240,

241, 242, 243, 261, 268, 271, 272, 273, 277,
280, 305, 314, 324, 327, 357, 368

R

Recherche participante, 16, 106, 135, 195, 196, 368
Recherche qualitative, 189, 190, 211, 352
Recherche-action, 193, 334, 341, 351
Réseau social, 7, 42, 110, 111, 113, 163, 165, 173,
174, 175, 182, 188, 195, 197, 201, 202, 218,
221, 222, 224, 234, 244, 248, 289, 290, 302,
303, 305, 310, 311, 314, 315, 316, 317, 324,
325, 337, 338, 341, 356, 370
Rôle, 13, 24, 38, 41, 46, 48, 49, 55, 74, 79, 80, 81,
82, 88, 102, 105, 113, 126, 135, 142, 143, 175,
180, 193, 195, 197, 206, 207, 216, 231, 232,
233, 235, 236, 237, 240, 241, 243, 246, 252,
253, 254, 256, 288, 321, 325, 326, 356, 357

S

Scénario, 11, 14, 17, 18, 19, 38, 42, 73, 89, 90, 107,
109, 113, 114, 117, 120, 121, 122, 134, 136,
137, 138, 139, 140, 144, 146, 149, 150, 158,
161, 162, 163, 171, 175, 177, 180, 181, 182,
186, 188, 193, 195, 196, 221, 223, 224, 228,
287, 289, 290, 302, 316, 338, 346, 349, 356,
358, 367, 368
Social, 5, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 34, 44, 45,
51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66,
67, 68, 69, 71, 75, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 93, 95,
98, 99, 107, 108, 110, 113, 116, 122, 129, 130,
131, 137, 143, 173, 175, 181, 182, 184, 185,
186, 187, 190, 201, 221, 227, 242, 261, 266,
290, 302, 314, 317, 319, 320, 324, 325, 332,
333, 334, 335, 336, 337, 341, 342, 343, 344,
345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 354, 355, 367

Socioculturel, 11, 15, 17, 18, 23, 44, 45, 50, 51, 52,
53, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 70, 84, 86, 90, 99,
102, 105, 130, 366, 367
Système, 24, 28, 31, 35, 54, 55, 56, 60, 62, 69, 71,
72, 73, 74, 87, 88, 89, 97, 110, 135, 139, 148,
166, 178, 181, 182, 190, 191, 194, 229, 259,
336, 337, 343, 358
Systémique, 5, 15, 17, 24, 56, 69, 71, 72, 89, 91,
139, 183, 192, 224, 225, 230, 319, 328, 335,
336, 346, 348, 358

T

Tâche, 11, 13, 55, 59, 63, 64, 65, 67, 71, 73, 76, 77,
78, 80, 81, 83, 86, 89, 93, 97, 103, 104, 115,
116, 117, 118, 120, 121, 122, 131, 132, 138,
139, 142, 150, 152, 153, 163, 169, 174, 179,
180, 215, 229, 231, 232, 233, 235, 237, 239,
241, 242, 243, 248, 252, 253, 255, 256, 257,
260, 280, 300, 301, 302, 317, 321, 324, 325,
346, 351, 353, 354, 358
Théorie de l'activité, 16, 19, 23, 44, 57, 68, 69, 70,
71, 72, 73, 74, 84, 89, 90, 91, 115, 135, 162,
177, 186, 189, 224, 229, 259, 260, 289, 319,
320, 322, 324, 358, 367
TIC, 5, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 23, 25, 30, 39, 40,
41, 43, 59, 64, 75, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99,
100, 101, 103, 112, 113, 114, 115, 120, 122,
124, 126, 127, 128, 129, 131, 146, 149, 173,
180, 229, 231, 259, 327, 332, 333, 334, 335,
337, 338, 341, 342, 352, 354, 356, 358, 366, 368
Triangulation, 192, 196, 211, 212, 222, 225, 227,
234, 254, 260, 261, 262, 281, 283, 287, 323,
329, 357, 368, 369

W

Web 2.0, 95, 100, 105, 107, 108, 109, 112, 113,
149, 156, 171, 173, 335, 337, 340, 347, 350, 352

INDEX DES PRINCIPAUX. LES AUTEUR.E.S

A

Allwright, 46, 146, 196, 212, 332

B

Bardin, 183, 213, 214, 218, 293, 333
Benson, 44, 45, 48, 50, 51, 58, 61, 67, 96, 185,
186, 187, 261, 333, 342
Blin, 89, 91, 183, 334
Brigido-Corachán, 14, 124, 186, 260, 285, 334

C

Carré, 47, 50, 55, 56, 61, 62, 65, 328, 335, 359
CECRL, 36, 115, 116, 122, 151, 160, 167,
178, 234, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243,
276
Chateau, 47, 50, 336
Chotel, 7, 105, 111, 336

D

Dejean-Thircuir, 103, 104, 138, 139, 171, 244,
254, 321, 336, 338, 347, 357, 359
Dillenbourg, 102, 103, 184, 229, 338

E

Engeström, 16, 53, 57, 69, 70, 71, 72, 73, 90,
162, 177, 260, 339, 359

F

Forsyth, 16, 75, 76, 78, 79, 80, 90, 184, 229,
231, 232, 233, 244, 321, 340, 359

G

Grosbois, 14, 41, 94, 96, 341
Guichon, 7, 39, 53, 92, 94, 95, 105, 115, 118,
121, 125, 137, 186, 289, 331, 332, 341, 357

H

Harrison, 111, 341, 342
Henri, 32, 46, 86, 106, 184, 187, 229, 342
Herring, 156, 220, 221, 290, 342
Holec, 46, 48, 49, 50, 66, 342

J

Jacquinet-Delaunay, 59, 105, 343
Jewitt, 125, 198, 331, 340, 343
Jézégou, 53, 54, 55, 56, 185, 186, 187, 261,
343

K

Kress, 125, 126, 127, 187, 309, 331, 344

L

Lamy, 53, 94, 96, 97, 99, 105, 106, 163, 187,
344
Lantolf, 52, 53, 59, 60, 69, 90, 332, 339, 344,
350, 354
Lapostolle, 27, 29, 31, 33, 344, 345
Lave, 16, 85, 86, 87, 88, 90, 163, 186, 261,
287, 345
Levy, 98, 100, 345
Lewin, 16, 74, 75, 194, 345
Little, 48, 49, 58, 59, 61, 66, 90, 346

M

Mangenot, 7, 11, 13, 39, 48, 50, 55, 61, 62, 63,
65, 66, 76, 85, 86, 90, 91, 92, 94, 97, 101,
103, 104, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 115,
116, 118, 120, 121, 137, 138, 139, 171, 184,
194, 231, 232, 244, 254, 257, 289, 310, 321,
336, 337, 338, 346, 347, 354, 357, 359
McGrath, 76, 77, 78, 184, 231, 232, 347, 359
Mucchielli, 191, 205, 206, 348
Murray, 61, 65, 66, 95, 99, 110, 348, 349, 350

N

Nassau, 47, 50, 58, 100, 185, 186, 187, 261,
328, 349
Nissen, 7, 42, 48, 50, 60, 61, 63, 64, 65, 66,
76, 83, 90, 101, 104, 115, 116, 121, 137,
138, 139, 140, 193, 195, 196, 231, 232, 336,
337, 347, 349, 357, 359
Nunan, 115, 117, 118, 350, 359

O

Oxford, 50, 51, 57, 84, 90, 99, 233, 339, 342,
344, 347, 350, 354, 355

P

Proulx, 107, 119, 140, 350
Puren, 108, 112, 115, 116, 350

R

Resnick, 84, 85, 336, 345, 351, 355
Rivens Mompean, 7, 47, 65, 95, 100, 110, 137,
171, 335, 351

S

Salam, 13, 41, 140, 141, 196, 212, 213, 352
Soubrié, 7, 11, 110, 115, 116, 120, 171, 298,
316, 317, 336, 337, 338, 347, 353
Stahl, 75, 91, 102, 353

T

Toohy, K., 353

V

Van der Maren, 191, 192, 195, 197, 198, 204,
205, 212, 354, 357
van Lier, 50, 57, 58, 194, 354
Vygotski, 44, 52, 53, 58, 59, 60, 69, 70, 71, 87,
354, 359

W

Warschauer, 94, 95, 97, 98, 99, 106, 126, 337,
345, 351, 354
Wenger, 16, 86, 87, 88, 90, 181, 186, 259, 261,
287, 345, 354, 355, 359
Wertsch, 52, 53, 55, 69, 85, 185, 186, 187,
261, 355

Z

Zourou, 12, 13, 47, 85, 91, 98, 100, 101, 102,
104, 105, 107, 184, 194, 211, 229, 245, 254,
257, 302, 338, 347, 354, 355

INDEX DES PRINCIPAUX SIGLES UTILISES

ADMO : Analyse du discours médiatisé par ordinateur
ALAO : Apprentissage des langues assisté par ordinateur
ACAO : Apprentissage collectif assisté par ordinateur
BYOD : Bring your own device
CALL : Computer Assisted Language Learning
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CMC : Computer Mediated Communication
CMDA : Computer-Mediated Discourse Analysis
CMO : Communication médiatisée par ordinateur
CPR : Centres Pédagogiques Régionaux
CSCL : Computer Supported Language Learning
ENNA : Écoles Normales Nationales d'Apprentissage
FIL : Français en Première Ligne
FHL : Formation hybride en Langues
FLE : Français Langue Étrangère
IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
LANSAD : Langues pour spécialistes d'autres disciplines
LLCER : Langues, Littératures, Civilisations Étrangères et régionales
MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
TA : Théorie de l'activité
TIC : Technologies de l'Information et de la Communication
VT : VoiceThread
ZPD : Zone Proximal de Développement

INDEX DES CODES UTILISES DANS LES ANALYSES

BL : Blogue
EC : Entretien collectif
ER : Essai réflexif
FBC : Fiche 'bon de commande' enseignante
FP : Fiche pédagogique
GR : Groupe restreint
Gren-1 à Gren-7 : Codes utilisés pour des professeur.e.s des écoles grenobloises
HN : Histoires numériques (contes multimodaux)
ID : Interdépendance
QR-PP : Questionnaires remplis par les professeur.e.s des écoles participantes
QR-SG : Questionnaires remplis par le sous-groupe
PP : Professeur.e.s des écoles Participantes
RSE : Réseau social éducatif (Edmodo)
SG : Sous groupe
Toul-1, Toul-2 : Codes utilisés pour des professeur.e.s des écoles toulousaines

TABLE DE MATIERES

VOLUME 1

Résumé.....	5
Sommaire du Premier Volume.....	8
Introduction générale.....	11
Motivations	11
Terrain	12
Objectifs	15
Plan.....	18
Stratégie rédactionnelle	19
Introduction de la première partie	23
Chapitre 1 : Contexte historique et institutionnel.....	24
1. Contexte historique.....	25
1.1. Période I : avant 1879.....	26
1.2. Période II : de 1880 au 1988.....	27
1.3. Période III : de 1989 à 2005	28
1.4. Période IV : depuis 2005	29
2. La formation pré-professionnelle aux MEEF.....	34
2.1. La professionnalisation.....	34
2.2. Éléments définitoires d'une formation pré-professionnelle selon le rapport Bancel et choix rédactionnels.....	35
2.3. Enjeux et besoins de la formation pré-professionnelle au métier d'enseignement de l'anglais	37
3. Vers un environnement intégrant les TIC	39
3.1. Choix d'intégration des TIC pour répondre aux enjeux de la formation.....	39
3.2. Deux exemples de l'intégration des TIC dans une formation pré-professionnelle...	39
3.3. Aspect du métier d'enseignant ciblé dans cette étude	41
4. Synthèse : Contexte historique et institutionnel.....	43

Chapitre 2 : Perspectives théoriques pour une étude de l'autonomie sociale en didactique des langues	44
1. Pour une perspective socioculturelle de l'autonomie en didactique des langues	45
1.1. Etymologie et origines du concept	45
1.2. Autonomie de l'apprenant	47
1.3. Autonomie de l'enseignant.e (ou de l'apprenti.e enseignant.e).....	48
1.4. Le besoin d'une perspective socioculturelle de l'autonomie.....	50
1.5. Perspective socioculturelle : quelques considérations terminologiques	52
2. Émergence du caractère social de l'autonomie	60
2.1. 'Sociale' comme une satellite de la galaxie de l'autoformation	61
2.2. 'Autonomie sociale' comme une dimension d'autonomie	62
2.3. 'Autonomie sociale' comme une compétence participante à l'autonomie	63
2.4. Notre conception de l'autonomie sociale	65
3. Trois perspectives théoriques pour une étude de l'autonomie sociale	68
3.1. La théorie de l'activité « historico-culturelle ».....	68
3.2. La théorie de la dynamique des groupes.....	74
3.3. La cognition située et partagée	83
3.4. Synthèse des apports des trois perspectives théoriques	88
4. Synthèse : Perspectives théoriques pour une étude de l'autonomie sociale en didactique des langues	90

Chapitre 3 : Intégration des TIC pour développer l'autonomie sociale	92
1. TIC et autonomie, quels croisements ?	94
2. Technologie et apprentissages collectifs	100
2.1. Aspects sociaux de l'ALAO.....	100
2.2. Emprunts au champ du CSCL.....	101
2.3. Apports des recherches en CMC	105
2.4. Médias numériques et ALAO.....	107
2.5. Rapport entre l'ALAO et l'autonomie	112
3. Approche par tâche-projet	115
3.1. Approche par tâches	115
3.2. Typologies de tâches	117
3.3. Approche par projets	119

3.4. La tâche-projet médiatisée comme type de tâche	120
4. Le digital storytelling comme tâche-projet collective et médiatisée	122
4.1. Le récit (conte) et la narration traditionnels	123
4.2. Narration du récit (conte) multimodal : une introduction	124
4.3. La multimodalité comme champ sous-jacent.....	125
4.4. Perspective sémiotique de la conception du récit multimodal	126
4.5. Choix de la tâche-projet médiatisée : la conception et narration collectives du conte multimodal comme support pédagogique.....	127
5. Synthèse : Intégration des TIC pour développer l'autonomie sociale.....	129
Conclusion de la première partie.....	130
Introduction de la deuxième partie.....	134
Chapitre 4 : Retour d'une expérience exploratoire avec l'approche par tâche-projet médiatisée	136
1. Le dispositif et le scénario d'apprentissage dans une formation hybride en langues	136
1.1. Les éléments d'un dispositif de formation.....	137
1.2. Le scénario d'apprentissage.....	137
1.3. Le rapport entre le dispositif et le scénario pédagogique dans une FHL.....	139
2. Les approches péda-gogiques sous-jacentes	140
2.1. Pédagogie, andragogie ou heutagogie ?.....	141
2.2. Le « learning by doing » de John Dewey	142
2.3. Le « tâtonnement expérimental » de Célestin Freinet	144
2.4. La « pédagogie de l'autonomie » de Paulo Freire	144
3. Une première expérience exploratoire (2012).....	146
3.1. La place de la formation pré-professionnelle dans le dispositif général.....	147
3.2. Un recours aux TIC et aux outils des médias sociaux	149
3.3. Un scénario avec deux tâches-projets médiatisées	150
3.4. Les affordances perçues de la plateforme multimodale VoiceThread.....	156
3.5. Les apports et les limitations perçus au terme de la première expérience	158
4. Synthèse : Retour d'une expérience exploratoire avec l'approche par tâche-projet médiatisée.....	161

Chapitre 5 : La tâche projet médiatisée « Digi-Tales in English (2013) »	162
1. La tâche projet « Digi-Tales in English » à l'étude	189
1.1. Réflexion sur le scénario : entre liberté et rigueur.....	190
1.2. Mesures de remédiation du scénario pédagogique prises à partir des limitations constatées dans l'expérience exploratoire.....	194
1.3 Le déroulement des phases de la tâche-projet médiatisée.	195
1.4. Le scénario de communication en ligne	194
1.5 Confrontation de la chercheuse avec la réalité du terrain.....	195
2. Une première modélisation du point de vue des groupes restreints d'apprenant.e.s	196
2.1. Le sujet collectif et le profil individuel.....	198
2.2. L'objectif et le résultat collectifs	179
2.3. Les règles.....	180
2.4. La division du travail	180
2.5. La communauté	180
2.6. Les outils médiatiques et médiateur	181
3. Une deuxième modélisation pour identifier les triades d'analyses	21182
3.1. Triade sujet – division du travail – objectif.....	184
3.2. Triade sujet – communauté – objectif	185
3.3. Triade sujet – outils – objectif.....	186
4. Synthèse : La tâche-projet « Digi-Tales in English »	188
Chapitre 6 : Présentation de la démarche méthodologique	189
1. Type de recherche	189
1.1. Étude de cas	190
1.2. Approche écologique.....	194
1.3. La recherche participante.....	195
2. Recueil de données et traitement	196
2.1. Les données invoquées	198
2.2. Données provoquées : les questionnaires	204
2.3. Données suscitées : les entretiens collectifs et individuel	204
2.4. La constitution du corpus à l'étude.....	209

3. Méthodes d'analyse.....	211
3.1. La triangulation.....	211
3.2. L'analyse de contenu.....	212
3.3. Analyse du discours médiatisé par ordinateur.....	220
4. Les considérations éthiques.....	221
5. Synthèse : présentation de la démarche méthodologique.....	222
Conclusion de la deuxième partie	223
Introduction de la troisième partie	227
Chapitre 7 : Le fonctionnement intra groupal	229
1. La description du fonctionnement des groupes restreints.....	230
1.1. La grille d'analyse	230
1.2. Le SG-A.....	234
1.3. Le SG-B.....	235
1.4. Le SG-C.....	237
1.5. Le SG-D.....	238
1.6. Le SG-E.....	239
1.7. Le SG-F	241
1.8. Le SG-G.....	242
1.9. Le SG-H.....	243
2. Nature de l'activité collective et degrés d'interdépendance selon la modalité du conte travaillée	244
2.1. Rédaction et révision du texte du conte.....	244
2.2. La mise en œuvre du conte avec les images et les sons.....	245
2.3. Enregistrement de la lecture à haute-voix	250
3. Synthèse et interprétations des résultats.....	251
3.1. Synthèse des résultats issus de l'analyse de contenu.....	251
3.2. Synthèse des résultats issus de la triangulation des données.....	254
3.3. Interprétation des résultats.....	255
Chapitre 8 : La contribution de la communauté ciblée	259
1. La prise en compte des consignes des professeur.e.s des écoles participant.e.s.....	261

1.1. Animals around the world (SG-A)	262
1.2. Romeo and his new friends (SG-B).....	266
1.3. Emma at the seaside (SG-C).....	269
2. Les types de feedback réceptionné et sa prise en compte par les groupes restreints	271
2.1. Le feedback positif	272
2.2. Le feedback formateur sur la pédagogie et sa prise en compte	275
2.3. La non-réception du feedback	281
3. Interprétation des analyses	283
3.1. Synthèse de l'analyse de la triangulation des données	283
3.2. Types de supports multimodaux conçus.....	285
3.3. Interprétation des résultats.....	287
Chapitre 9 : Rapport aux outils numériques	289
1. Le blogue des groupes restreints.....	291
1.1. Participation collective et individuelle	291
1.2. Types d'utilisations des blogues.....	293
1.3. Traces d'agentivité et d'interdépendance sur les blogues	296
1.4. Double représentation du blogue pour les groupe restreints.....	300
2. Le site de réseautage éducatif Edmodo	302
2.1. Participation individuelle et collective dans les espaces du réseau social éducatif	302
2.2. Types d'utilisations des différents espaces du réseau social éducatif.....	305
2.3. Traces d'agentivité et d'interdépendance	307
2.4. Représentations du réseau social éducatif par les groupes restreints.....	314
3. Synthèse des observations	315
Conclusion générale de la thèse.....	319
1. Synthèse des résultats principaux.....	320
1.1. QR 1 :	320
1.2. QR 2 :	322
1.3. QR 3 :	324
1.4. Synthèse conclusive.....	325
2. Limites et apports de cette recherche.....	327

3. Perspectives de recherche.....	329
3.1. Application sur le terrain	329
3.2. Construction d'objet multimodal.....	331
BIBLIOGRAPHIE.....	332
LOGICIELS UTILISES.....	355
LISTE DES TABLEAUX.....	356
LISTE DES FIGURES	358
INDEX DES NOTIONS	360
INDEX DES PRINCIPAUX.LES AUTEUR.E.S	364
INDEX DES PRINCIPAUX SIGLES UTILISES.....	366
INDEX DES CODES UTILISES DANS LES ANALYSES	366
TABLE DE MATIERES	367