

## S'appropriier le numérique : réussite ou échec ? Pour qui, pourquoi, comment ?

Language learning in a digital environment: success or failure? For whom, why, how?

**Muriel Grosbois**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5168>

DOI : 10.4000/apliut.5168

ISSN : 2119-5242

### Éditeur

APLIUT

### Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2015

Pagination : pagination en cours

ISSN : 2257-5405

### Référence électronique

Muriel Grosbois, « S'appropriier le numérique : réussite ou échec ? Pour qui, pourquoi, comment ? », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXXIV N° 2 | 2015, mis en ligne le 29 juin 2015, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5168> ; DOI : 10.4000/apliut.5168

---

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie

---

# S'approprier le numérique : réussite ou échec ? Pour qui, pourquoi, comment ?

Language learning in a digital environment: success or failure? For whom, why, how?

Muriel Grosbois

---

## Introduction

- 1 Le secteur Lansad (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) peut être considéré comme un lieu privilégié d'intégration du numérique. Généralement dépourvu d'importantes contraintes, liées par exemple aux maquettes de diplômes préétablies, le milieu favorise une certaine créativité notamment en matière d'innovations pédagogiques et de recherches didactiques. On y voit hélas autant d'échecs que de réussites... Pourtant, le potentiel du numérique est indéniable si l'on prend la peine de se poser un certain nombre de questions. Afin d'en interroger les usages dans le secteur Lansad, nous commencerons par considérer ce qui se cache derrière le terme « numérique ». Nous examinerons ensuite les points de vue des différents acteurs concernés. Nous affinerons enfin notre réflexion à la lumière de la récente mise en place du Service interuniversitaire d'apprentissage des langues (Sial) à l'université Paris-Sorbonne.

## 1. Lansad et numérique

- 2 Pour les didacticiens des langues, le terme « numérique » s'avère être agréablement neutre lorsque l'on considère l'évolution terminologique du domaine. En analysant les sigles et les catégorisations au fil du temps (« EAO », Enseignement assisté par ordinateur ; « FOAD », Formation ouverte à distance ; « Tice », Technologies de

l'information et de la communication pour l'enseignement, etc.), on s'aperçoit en effet qu'ils sont souvent le reflet des courants didactiques, des positionnements épistémologiques et des approches pédagogiques du moment (Grosbois 2012 : 75).

- 3 On retiendra ici que le terme « numérique » est un « englobant », pour reprendre l'expression de Bruno Devauchelle (2013), qui le définit comme un « terme valise d'imaginaire », qui « entretient le flou ». Il ajoute que le numérique :
  - est le compagnon d'une nouvelle forme de vivre ensemble à l'échelle mondiale : les nouvelles proximités permises par les technologies du numérique ont changé la forme du monde. L'éducation, en particulier académique, issue de ces modèles anciens, ne peut éviter la remise en question.<sup>1</sup>
- 4 Comment ces changements affectent-ils l'apprentissage des langues dans le secteur Lansad ?
- 5 L'introduction du numérique revêt des réalités parfois très différentes selon les institutions, les publics et les contextes. On trouve ainsi actuellement des dispositifs (en partie) à distance, plus ou moins articulés aux CRL, les Centres de ressources en langues. Avec l'essor du web 2, qui permet aux utilisateurs de créer, diffuser, partager et manipuler différents types de contenus, le travail collectif au sein de communautés tend également à se développer (Zourou 2012), de même que l'apprentissage informel (Sockett et Toffoli 2012 : 148). Si l'on note dernièrement un engouement pour les MOOC « *Massive Open Online Courses* » (Cisel et Bruillard 2012, Boullier 2014), on remarque toutefois qu'ils sont peu utilisés à des fins d'apprentissage des langues. Cela n'est guère surprenant si l'on conçoit que ce dernier ne saurait se produire sans interaction (Matthey 1996 : 54 ; Coste 2002 : 279 ; Pekarek Doehler 2002 : 130). Il faudrait donc au moins passer des MOOC au « POOC<sup>2</sup> », c'est-à-dire du « massif » au « participatif » pour servir au mieux l'apprentissage des langues.
- 6 Ajoutons que l'usage du numérique dans le supérieur fait se conjuguer plusieurs niveaux : micro (pédagogique), méso (organisationnel) et macro (institutionnel / politique), comme cela sera illustré par la suite avec l'exemple du Sial. C'est la raison pour laquelle nous avons retenu une approche englobante pour interroger le recours au numérique en termes de réussite ou d'échec dans le secteur Lansad, en commençant par examiner les points de vue des différents acteurs impliqués, étudiants, intervenants dans le domaine de la pédagogie et décideurs.

## 2. Point de vue des étudiants

- 7 Côté étudiants, il est utile de revenir d'abord sur ce qu'il est convenu d'appeler les « natifs numériques ».

### 2.1. « Natifs numériques »

- 8 Le terme « natifs numériques » renvoie aux individus qui, par opposition aux générations qui les ont précédés, ont grandi avec le numérique et de ce fait apprennent différemment (Prensky 2001 : 2).
- 9 On soulignera ici que certaines de leurs connaissances dans le domaine sont susceptibles d'être un avantage pour apprendre les langues. On citera par exemple le cas où ils participent à des jeux en ligne, ou bien sont en contact avec des personnes ayant des

langues maternelles (L1) différentes sur les réseaux sociaux. On voit là émerger un décloisonnement entre apprentissage formel et informel, pouvant opérer chez eux comme un levier pour l'apprentissage des langues. Mais la question suivante est néanmoins posée par Franck Amadiou et André Tricot : « En quoi l'utilisation quotidienne du numérique a [-t-elle] un effet sur l'utilisation du numérique, notamment pour des tâches d'apprentissage scolaire ? » (2014 : 79). Ces auteurs notent un « cruel manque de preuves » à cet égard. De plus, si l'on mène une enquête poussée sur les usages d'Internet par les étudiants à l'Université dans une perspective sociologique, on s'aperçoit que ces derniers ne sont pas tous des « natifs numériques » (Hargittai 2010 : 109), et qu'il existe parfois un écart entre l'aisance réelle et celle attendue. Ainsi, les jeunes générations, bien que passant beaucoup de temps en ligne, n'ont pas nécessairement développé les connaissances et compétences numériques escomptées et utiles lorsqu'il s'agit d'utiliser les outils pour apprendre. Par conséquent, même si aujourd'hui, grâce au numérique, les supports d'apprentissage peuvent être plus variés, les scénarios pédagogiques plus diversifiés, les parcours plus flexibles, les ressources plus nombreuses, penser l'usage du numérique pour le secteur Lansad en termes de réussite ou d'échec implique de considérer aussi les étudiants dans leur diversité et de questionner le lien entre l'usage quotidien du numérique et celui à des fins d'apprentissage.

## 2.2. Réussite ou échec ?

- 10 Compte tenu de la diversité des apprenants eu égard au numérique, il convient de se poser, entre autres, les questions suivantes. Un accompagnement est-il prévu et quelles en sont les modalités ? Pour certains étudiants, une aide technique relative à l'usage des outils, mais aussi un soutien pédagogique et méthodologique sur le comment apprendre dans un environnement numérique, peuvent s'avérer nécessaires.
- 11 Outre les moyens mis en œuvre, l'impact d'un dispositif de formation en langues intégrant le numérique nécessite d'en interroger les effets sur le développement des compétences langagières des étudiants. Cette mesure peut s'effectuer au moyen de l'évaluation ou de la certification. Les résultats en termes d'insertion professionnelle ne sauraient être ignorés non plus. À cet égard, on ne manquera pas de souligner que la maîtrise des langues étrangères et du numérique sont aujourd'hui des atouts indéniables. D'où l'importance pour l'institution de proposer des offres de formation combinant les deux. Cela nous conduit à considérer maintenant le point de vue des intervenants dans le domaine de la pédagogie.

## 3. Point de vue des intervenants dans le domaine de la pédagogie

- 12 On l'aura remarqué, le terme retenu est plus englobant que celui d'« enseignant ». Cela se justifie par le fait que, dans la mise en place d'un dispositif intégrant le numérique au service de l'apprentissage des langues, les personnes impliquées sont des enseignants, ou plus exactement des équipes d'enseignants, mais aussi des concepteurs de scénarios, des tuteurs, etc. (ces rôles pouvant parfois être assumés par les mêmes personnes).
- 13 Tout en sachant que, là encore, le curseur ne se place pas nécessairement aux extrêmes, nous considérerons ici l'éventail allant des technophiles aux technophobes, en prenant

appui sur les travaux de Jérôme Valluy qui, dans un article intitulé « TIC et enseignement supérieur : comment (re)nouer le dialogue », souligne la tension qui existe entre une coalition « éco-pédago-technophile » et un système de convictions « technophobe » (2013).

### 3.1. Entre technophiles et technophobes

- 14 Du côté des technophiles, on constate que le noyau des innovateurs voit souvent dans le secteur Lansad l'occasion d'intégrer le numérique, car les intervenants des sections dites « classiques » sont généralement disposés à les laisser innover dans ce domaine.
- 15 En revanche, certaines personnes peuvent montrer de la réticence à s'impliquer, notamment pour les raisons suivantes : parce qu'elles ne maîtrisent pas suffisamment les « nouvelles » technologies ; parce que l'intégration du numérique bouscule leurs représentations de ce qu'est enseigner/apprendre, c'est-à-dire de ce qu'est un enseignant et de ce que doit ou peut être son rôle ; ou encore parce qu'elles craignent la centration sur l'outil et les effets de mode. Elles ont peut-être parfois raison d'être méfiantes. Un regard historique nous rappelle par exemple que les systèmes-auteurs des années 1990 n'ont finalement guère été utilisés par les enseignants pour créer des contenus spécifiques. Les CRL, qui représentent un investissement certain, sont encore peu fréquentés, notamment parce que les ressources sont accessibles en ligne, à distance. Les sites communautaires et l'approche pédagogique qui les sous-tend, à laquelle s'ajoute l'influence du contexte marchand, posent également question. Quant aux MOOC, les enseignants de langues, en particulier du secteur Lansad, perçoivent eux généralement bien la nécessité de prendre en compte la relation pédagogique, de construire un scénario pédagogique, et donc de ne pas se limiter à un cours magistral.
- 16 Toutefois, le numérique représente un énorme potentiel, dont il serait dommage de se priver. Par exemple, les technologies, avec la palette d'outils dont on dispose désormais, contribuent sans conteste à la mise en place de l'agir avec l'autre. Elles facilitent les interactions à distance avec des natifs et des non-natifs, le contact des langues et des cultures, permettent un travail individuel voire individualisé mais aussi collectif.
- 17 Par conséquent, pour faire en sorte que l'expérience se traduise par une réussite plutôt que par un échec, il convient de s'interroger sur un certain nombre de points.

### 3.2. Réussite ou échec ?

- 18 On soulignera que l'important ne saurait se réduire à l'équipement et qu'il faut d'abord et avant tout prendre en compte le dispositif pédagogique.
- 19 Qui dit numérique dit changement. Le domaine est, de plus, en constante évolution. Enseigner avec le numérique est complexe et nécessite de se former et de s'informer en permanence. D'où l'intérêt d'établir un lien étroit entre pédagogie et recherche didactique, d'une part, et d'offrir une formation continue aux enseignants, d'autre part.
- 20 Une réflexion sur la place et le rôle des différents intervenants est également souhaitable. L'enseignant devient-il inutile, doit-il devenir concepteur de ressources, simple dépanneur technique ou pédagogique lors de l'utilisation de scénarios préparés par d'autres ? On entend ici et là parler de tuteurs, de moniteurs, souvent considérés, et payés, comme des sous-enseignants. Qui sont-ils ? Ont-ils été formés ? Quelle est leur

rémunération ? Ce sont là des questions-clés. D'autant que ces tuteurs accompagnent les étudiants. Or l'accompagnement du parcours d'apprentissage est central et tout scénario introduisant le numérique sans le prendre en compte est sans doute voué à l'échec. Il importe donc de prendre un peu de distance, et d'engager la réflexion à un niveau général, ce qui nous conduit à considérer maintenant le point de vue de l'institution.

## 4. Point de vue de l'institution

- 21 La tentation de « surfer sur la vague » du numérique peut animer certains décideurs, même si, là encore, les positions varient en fonction des contextes.

### 4.1. « Surfer sur la vague du numérique »

- 22 Parmi les raisons institutionnelles qui poussent parfois à faire le choix du numérique, on retiendra ici en particulier deux critères. Celui de la rentabilité et celui de l'innovation (ou de son affichage).
- 23 Pour expliquer le premier, il suffit de jeter un regard comptable sur le rapport entre le nombre de formés (particulièrement élevé dans le secteur Lansad) et le coût de la formation (surtout lorsque celle-ci prévoit davantage de distantiel que de présentiel et n'intègre pas beaucoup d'accompagnement pédagogique). De plus, le numérique peut être une source de financement (dans le cadre de réponses à des appels à projets), même s'il peut également nécessiter un investissement (comme dans le cas d'adhésion à une plateforme pour les MOOC) et donc présenter un risque. Ce dernier est toutefois contrebalancé par le caractère innovant, qui renvoie une image positive de l'institution. La pression institutionnelle pour accroître sa visibilité peut ainsi être forte. D'où l'intérêt de s'interroger, là encore, en termes de réussite ou d'échec.

### 4.2. Réussite ou échec ?

- 24 Afin de ne pas verser dans d'éventuelles dérives, on relèvera les points-clés suivants.
- 25 L'introduction du numérique n'implique pas que l'on innove en matière de pédagogie. Un nouvel outil oblige à modifier certaines habitudes, mais n'entraîne pas nécessairement une rénovation pédagogique. C'est aux niveaux didactique, pédagogique et organisationnel que se juge l'innovation.
- 26 Selon le contexte, il sera également utile de se demander s'il est possible d'innover de manière radicale ou s'il est préférable d'aménager l'existant avec prudence.
- 27 On s'interrogera aussi sur la nature du changement : est-il choisi ou imposé (par qui, pour qui et sur quels arguments) ? Est-ce un réel projet ou plutôt une volonté d'afficher l'innovation de la part de l'institution ?
- 28 Enfin, on rappellera que la recherche en didactique souligne l'importance du guidage, de l'accompagnement, dans les dispositifs qui intègrent le numérique et la distance.
- 29 Réussite ou échec, cela est souvent affaire de point de vue. Mais seule la prise en compte de l'ensemble des acteurs permettra aux étudiants de développer les compétences exigées dans la société d'aujourd'hui et de demain. L'enjeu est bel et bien que l'apprenant s'investisse dans sa formation, et que l'Université s'adapte, en proposant à la fois une

ouverture en termes d'usage du numérique, ainsi qu'une plus value dans l'accompagnement, à des degrés divers, en fonction des besoins.

- 30 À la lumière de ces réflexions, examinons maintenant le dispositif que nous avons mis en place à l'université Paris-Sorbonne.

## 5. Un dispositif à l'université Paris-Sorbonne

- 31 En 2013 a été créé le Sial, Service interuniversitaire d'apprentissage des langues. Le Sial peut être considéré comme un « méga-dispositif » au sens entendu par Annick Rivens Mompean (2013 : 403), dans la mesure où il est composé d'une pluralité de micro-dispositifs de formation en langues allant du présentiel au « tout-à-distance » en passant par une formation hybride. Ces divers micro-dispositifs sont également adossés à des espaces physiques, les CRL, où des activités complémentaires sont proposées. Pour l'heure, le Sial est destiné aux apprenants (personnels ou étudiants) de niveau A2 à B2 selon le *CECRL*, le cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2001). En réponse aux besoins prioritaires identifiés au sein de la Comue (Communauté d'universités et d'établissements), un des objectifs du Sial est de permettre aux étudiants du secteur Lansad de bénéficier d'une formation en langues adaptée. Nous nous centrerons ici sur le parcours hybride proposé en anglais, qui a servi de catalyseur pour un déploiement à plus grande échelle (selon les axes détaillés en 5.2 et 5.3).
- 32 Nous avons développé ce parcours hybride conformément au cycle de la recherche-développement avec ses différentes phases, itératives, rappelées par Nicolas Guichon (2007 : 42). La méthodologie que nous avons retenue recoupe ainsi celle de la « méthode en cascade » couramment utilisée dans le domaine de la conception pédagogique, où chaque étape sert de support à la suivante, dans l'ordre : analyse, conception, production, déploiement, évaluation. Dans cet esprit, nous avons commencé par expérimenter avec un projet pilote.

### 5.1. Projet pilote

- 33 Le projet pilote a concerné 43 étudiants inscrits au département de musicologie en Licence 1<sup>ère</sup> année. L'expérimentation a été menée lors du second semestre de l'année universitaire 2012-2013. Une seule langue a été proposée : l'anglais.
- 34 L'élément déclencheur a été la demande formulée par l'UFR de musicologie de combler un manque dans l'offre de formation. À cela s'est ajouté une nécessaire flexibilité compte tenu de la faible disponibilité de ces étudiants dont la pratique musicale est chronophage et requiert parfois une mobilité, y compris à l'international (en fonction des événements musicaux auxquels ils participent).
- 35 En réponse aux besoins exprimés, nous avons conçu un dispositif hybride en prenant appui sur les travaux de recherche dans le secteur des environnements médiatisés d'apprentissage (notamment ceux de Bertin *et al.* 2010, Guichon 2012, Brudermann 2013, Sarré 2012), et sur nos propres travaux dans le domaine, Grosbois (2012, 2013). Il s'agit d'un dispositif qui, pour la partie à distance, utilise la plate-forme *Moodle* (déjà en place et utilisée dans d'autres disciplines par les étudiants). Sur cette plate-forme ont été déposées les ressources numériques que nous avons spécifiquement créées au premier semestre de l'année universitaire 2012-2013. Plus précisément, une équipe composée de formateurs en

anglais (dont trois sont également chercheurs en didactique de l'anglais) a élaboré cinq scénarios pédagogiques et développé les supports numériques associés. Nous avons privilégié une approche actionnelle, n'excluant toutefois pas une réflexion sur la langue. Le thème que nous avons choisi est celui de la mobilité académique internationale, en cohérence avec les exigences du public cible et le niveau B1 retenu. Nous avons fait le choix de l'anglais général pour ce niveau, ce qui nous a aussi permis de le proposer ultérieurement aux étudiants d'autres spécialités.

- 36 Les scénarios en ligne et à distance, organisés autour de tâches interdépendantes menant à une tâche finale, ont été pensés pour que les étudiants puissent travailler toutes les activités langagières. L'alternance une semaine en présentiel et deux semaines à distance a été fixée, mais ces deux modalités sont étroitement liées, puisque l'interaction orale s'effectue en présentiel à partir des tâches accomplies à distance. L'évaluation finale du semestre porte sur l'ensemble du travail effectué. Elle respecte le format du CLES (Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur), esprit dans lequel les scénarios ont été élaborés. De plus, les étudiants ont la possibilité de passer le certificat en langues de l'enseignement supérieur, le CLES niveau 1, à l'issue de la formation.
- 37 Qui dit travail à distance dit accompagnement. Nous avons donc prévu des tuteurs à distance dans ce dispositif hybride. Ils ont été en partie recrutés parmi les futurs enseignants d'anglais du Master MEEF 2<sup>nd</sup> degré étudiant à l'Université et nous les avons formés, dans la mesure où être tuteur en ligne ne saurait s'improviser. L'enseignement/apprentissage en ligne requiert en effet des compétences qui diffèrent de celles de l'enseignement/apprentissage en présentiel. Regine Hampel et Ursula Stickler (2005 : 317) ont par exemple établi une pyramide composée de sept blocs de compétences (1. « *Basic ICT competence* » 2. « *Specific technical competence for the software* », 3. « *Dealing with constraints and possibilities of the medium* », 4. « *Online socialization* », 5. « *Facilitating communicative competence* », 6. « *Creativity and choice* » 7. « *Own style* »). Si elles suggèrent une acquisition séquentielle de ces compétences, selon Lily K. L. Compton (2009 : 80) certaines peuvent être acquises en même temps (la seconde et la troisième par exemple). Compton propose par ailleurs un autre cadre, plus complexe (*idem* : 82). Toutefois, sachant que nous nous adressions à de futurs enseignants du 2<sup>nd</sup> degré dont la formation ne pouvait se résumer au tutorat en ligne, nous avons retenu la catégorisation de Guichon (2009 : 169-170), plus simple, avec trois types de compétences de régulation : socio-affective, pédagogique et multimédia. La formation des tuteurs a ainsi été centrée sur la présentation du dispositif et sur les différentes régulations, avec une insistance sur la forme et le type de retour correctif à fournir. Un forum spécifique a été créé afin que nous puissions leur apporter une aide supplémentaire et qu'ils s'entraident.
- 38 Une évaluation du dispositif (par les apprenants et les tuteurs), un soutien de l'institution et un financement (projet IDEX), nous ont ensuite permis d'aller au-delà du prototype en 2013-2014.

## 5.2. Déploiement du dispositif

- 39 Conformément au processus itératif de la recherche-développement, qui intègre une boucle entre recherche, développement, évaluations et rétroactions, nous avons commencé par procéder à des ajustements. Par exemple la fréquence entre les séances en présentiel et à distance a été modifiée : l'alternance une semaine en présentiel, une semaine à distance, a finalement été préférée pour des raisons pédagogiques ayant trait



au niveau des étudiants, d'une part, et au fait qu'ils sont peu habitués au travail à distance, d'autre part. Les contraintes administratives (liées aux procédures d'inscription) ont également nécessité de réduire la durée totale de la formation et donc le nombre de scénarios à quatre par semestre.

- 40 Nous avons ensuite déployé la formation selon plusieurs axes.
- 41 Tout d'abord, sur la base du prototype et des modifications apportées, l'offre a été étendue à deux semestres, soit huit scénarios pédagogiques. Cela a impliqué la création de ressources numériques pour un semestre supplémentaire, à partir de la matrice initialement développée, testée, puis adaptée. L'offre de formation a ensuite été proposée à un public cible élargi : les étudiants inscrits en Licence 1 en histoire, lettres modernes, philosophie, arabe et parcours sciences pour l'année universitaire 2013-2014, puis tous les étudiants souhaitant suivre un cours de niveau B1 en 2014-2015, répondant ainsi au besoin de massification de la formation en langues (surtout en anglais) dans le secteur Lansad. La formation n'en est toutefois pas moins individualisée, grâce au travail à distance sur plate-forme, encadré par les tuteurs en ligne.
- 42 L'aide fournie aux étudiants va même au-delà du tutorat, par le biais du maillage avec les CRL, espaces physiques qui constituent un autre axe de développement du dispositif. Trois CRL ont en effet été créés sur trois sites différents, dès janvier 2014. L'objectif est que les apprenants puissent y trouver une aide d'ordre technique et/ou méthodologique si nécessaire, ou bien linguistique (grâce notamment aux lecteurs). Il est prévu qu'ils puissent aussi y trouver un soutien dans le cadre d'une participation à des projets collectifs qui pourront être mis en place ultérieurement, notamment avec des partenaires de la mobilité académique partageant le même domaine de spécialisation. On ne manquera pas de souligner ici l'importance des lieux de socialisation et de convivialité dans un contexte d'apprentissage numérique.
- 43 Pour répondre aux besoins d'ouverture à d'autres niveaux, un parcours B1<sup>+</sup> a été proposé en anglais. À la différence du parcours hybride B1, il permet aux apprenants non disponibles pour les cours en présentiel de bénéficier d'une formation en langues entièrement à distance, d'où son format différent, centré sur l'autonomie guidée. Il repose sur une recherche doctorale et avait déjà été expérimenté à l'université Pierre et Marie Curie (Brudermann 2010).
- 44 Par ailleurs, le déploiement du dispositif a impliqué le développement de ressources pour des langues autres que l'anglais (allemand, espagnol, français, etc.), ainsi qu'une offre élargie aux niveaux A2 et B2 en anglais. On notera que si le niveau A2 en anglais a été conçu sur le même principe que le niveau B1, il est prévu que le ratio entre présentiel et distantiel soit de deux séances en présentiel pour une séance à distance au semestre 1, afin de faciliter l'entrée dans la formation hybride à ces étudiants de niveau plus faible, même si cela représente un coût financier supplémentaire. Quant au niveau B2, il sera orienté vers le travail collaboratif à distance, notamment dans le cadre de projets avec des partenaires internationaux.

### 5.3. Développements futurs

- 45 Le dispositif actuel présente certes l'avantage de répondre aux besoins des étudiants en leur offrant une formation flexible, qui permet un travail individuel et encadré à distance, approfondi lors des séances en présentiel. Mais il gagnera à intégrer un volet collaboratif

et une ouverture à la mobilité académique internationale, fut-elle virtuelle, afin de faciliter davantage encore l'insertion des étudiants dans le monde socio-professionnel. C'est bien dans cet esprit que des formats d'activités différents seront proposés à partir du niveau B2 (en anglais). Des projets faisant appel à la langue de spécialité pourraient alors être menés, en lien avec des partenaires de la mobilité, et donc entre étudiants partageant la même discipline scientifique. De tels projets, dans un domaine faisant appel à un type particulier de discours, sont susceptibles d'être source d'enrichissement de leurs connaissances professionnelles ainsi que de leurs compétences langagières. Ils peuvent également s'envisager en complément, ou plus exactement comme une préparation à la mobilité académique réelle. À cet égard, la prise en compte des résultats d'une étude concernant l'impact de la mobilité académique sur la production orale en anglais L2 est utile.

- 46 Précisons tout d'abord que l'étude dont il est question (Grosbois 2014) concerne uniquement la mobilité au Royaume-Uni. Dans ce cas, on soulignera l'importance du système accentuel en anglais oral, puisque l'on se situe dans une négociation de sens avec des interlocuteurs britanniques (Huart, 2002). Or, lorsque les francophones s'expriment en anglais, ils ont tendance à ne pas distinguer certaines syllabes par leur saillance. Cela est en partie dû à ce que Roger Andersen (1983) appelle la nativisation, c'est-à-dire au fait de traiter toute nouvelle donnée langagière en fonction de critères déjà intériorisés, dont ceux de la L1. Selon nos précédents travaux (Grosbois 2011 : 306), l'obtention d'un *input* oral en anglais est une condition nécessaire mais peut-être pas suffisante pour réduire les effets de la nativisation sur la production orale des apprenants francophones. Nous avons alors souligné l'intérêt d'engager aussi avec eux une réflexion sur les principes de fonctionnement de la langue, afin d'attirer leur attention sur le lien entre accentuation et sens en anglais. Cela nous a conduit à formuler une nouvelle hypothèse selon laquelle il importe également de procéder à un travail de réflexion phonétique et phonologique dans le cadre d'un stage de mobilité académique au Royaume-Uni.
- 47 Nous avons testé cette hypothèse au moyen d'un protocole avec pré-test et post-test (Grosbois 2014 : 74). Les résultats obtenus tendent à montrer que la combinaison d'un « stage au Royaume-Uni et d'une phase de réflexion phonétique et phonologique » est préférable à la mobilité académique seule, ainsi qu'au travail de réflexion seul. La question se pose alors de l'ordre dans lequel combiner mobilité académique et réflexion. D'après les références théoriques, qui soulignent le rôle de la médiation et de l'attention dans l'apprentissage (Channouf 2004 ; Schmidt 2001), il serait judicieux d'effectuer la réflexion avant le stage de mobilité, afin que les étudiants soient sensibilisés à l'importance de l'accent de mots en anglais pour qu'ils y prêtent ainsi attention pendant leur stage professionnel au Royaume-Uni.
- 48 Ces résultats ouvrent des pistes intéressantes pour la conception de dispositifs de formation, y compris dans le secteur Lansad. En effet, ils suggèrent que pour une réussite communicationnelle avec des interlocuteurs tels que les partenaires britanniques, il importe d'intégrer aussi la réflexion sur la langue. Ce qui revient à interpeller l'approche actionnelle, comme le suggère Danielle Chini (2010 : 172). Le numérique, en particulier le web 2, « dynamique, participatif et collaboratif » si l'on reprend les points-clés de la définition qu'en donne Tim O'Reilly (2005), permet certes aux apprenants d'être ensemble dans l'action. Actionnel et tâche se prêtent d'ailleurs souvent très bien à des scénarios introduisant le numérique. Il reste toutefois important d'articuler action et réflexion, action sociale et interrogation sur la langue elle-même.

49 Quel bilan tirer du projet Sial à ce stade ?

#### 5.4. Réussite ou échec ?

- 50 Il est encore trop tôt pour interroger ce « méga-dispositif » en termes de réussite ou d'échec, car conformément au cycle de recherche-développement précédemment évoqué, seul le parcours B1 hybride anglais a atteint la dernière étape du processus (et nécessite d'être encore modifié à mesure de sa mise à l'épreuve des faits par d'autres cohortes d'étudiants).
- 51 Il est cependant déjà possible d'avancer quelques pistes de réflexion. On soulignera en particulier le lien indispensable entre innovation et recherche didactique, afin de proposer une solution raisonnée et raisonnable aux besoins du public cible.
- 52 On rappellera également que recherche et formation gagnent à être mises en synergie. Par exemple, si la recherche a initialement nourri la conception du Sial, la mise en œuvre et le déploiement du dispositif hybride fournissent, en retour, un terrain d'expérimentation riche pour la recherche en didactique des langues. Nous souhaitons en particulier approfondir l'impact du retour correctif en ligne des tuteurs sur la production des apprenants. Au moyen d'un protocole expérimental, nous prévoyons de mesurer l'effet des différentes modalités de retour correctif (ciblé/non ciblé ; avec/sans pointage des erreurs ; avec/sans commentaires métalinguistiques ; avec/sans micro-tâches complémentaires). Les résultats devraient nous permettre de cerner l'efficacité des retours correctifs, ce qui est susceptible de servir d'autres contextes d'apprentissage, y compris celui de la correction entre pairs dans des sites communautaires d'apprentissage informel.
- 53 Par ailleurs, intégrer de futurs enseignants de langues dans le dispositif pour assurer le rôle de tuteur en ligne est aussi une piste à explorer plus avant, tant pour la recherche que pour la formation, car ils apprennent là une facette innovante de leur métier d'enseignant de langue, qui pourra ultérieurement être mise à profit dans l'exercice de leur profession.
- 54 On ne manquera pas non plus de rappeler l'importance du travail d'équipe au sens large, qui intègre des chercheurs en didactique des langues, des formateurs, des tuteurs, des lecteurs, ainsi que les décideurs, gage de créativité et de cohérence.
- 55 Lors de la mise en place d'un tel projet, des difficultés surgissent inévitablement. Elles concernent par exemple, comme souvent dans le secteur Lansad, le recrutement de personnel vacataire. La rémunération et la formation des enseignants et des tuteurs sont également essentielles à la pérennisation de ce type de dispositif et à sa réussite. Cela montre, une fois encore, que les niveaux micro, méso et macro s'enchevêtrent, d'où la complexité.

## Conclusion

- 56 On l'aura compris, notre positionnement est à la fois réaliste et optimiste sur l'usage du numérique dans la formation en langues du secteur Lansad. Si l'on s'interroge sur le comment d'une intégration réussie, on soulignera à nouveau ici l'importance de prendre appui sur les fondamentaux (la didactique de la discipline), et d'ajuster moyens et

compétences à un projet pédagogiquement et didactiquement solide (Demaizière et Grosbois 2014).

- 57 Plus largement, interroger l'intégration du numérique pour le secteur Lansad en termes de réussite ou d'échec revient à se demander pour qui, pourquoi et comment. Suivant les ordres de priorité de chacun, les réponses pourront être différentes. Nous souhaiterions pour notre part qu'elles soient toujours formulées par rapport aux avancées de la recherche dans le domaine et à l'intérêt pour les apprenants.

## BIBLIOGRAPHIE

- Amadiou, F. & A. Tricot. 2014. *Apprendre avec le numérique - Mythes et réalités*. Paris : Retz.
- Andersen, R. 1983. *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House.
- Bertin, J.-C., P. Gravé & J.-P. Narcy-Combes. 2010. *Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey (PA) : IGI Global.
- Boullier D. 2014. « MOOC : en attendant l'innovation ». *Distances et médiations des savoirs*, 6. <http://dms.revues.org/685> (consulté le 26 décembre 2014).
- Brudermann, C. 2010. « Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 13. <http://alsic.revues.org/1348> (consulté le 26 décembre 2014). DOI : 10.4000/alsic.1348.
- Brudermann, C. 2013. « Tutorat en ligne et rétroactions correctives à distance – Vers un modèle de médiation pour la production en langue étrangère ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 16. <http://alsic.revues.org/2633> (consulté le 26 décembre 2014). DOI : 10.4000/alsic.2633.
- Channouf, A. (2004). *Les influences inconscientes – De l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*. Paris : Armand Colin.
- Chini, D. 2010. « Langage et/ou action ? La perspective actionnelle favorise-t-elle vraiment l'apprentissage linguistique ? ». *Le français dans le monde. Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, 48 : 164-175.
- Cisel, M. & E. Bruillard. 2012. « Chronique des MOOC ». *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (Sticef)*, 19. [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/13r-cisel/sticef\\_2012\\_cisel\\_13r.htm](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/13r-cisel/sticef_2012_cisel_13r.htm) (consulté le 26 décembre 2014).
- Compton, L. K. 2009. « Preparing language teachers to teach language online: A look at skills, roles, and responsibilities ». *Computer Assisted Language Learning*, 22(1) : 73–99.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Coste, D. 2002. « Des usages pragmatiques à l'action, et de l'acquisition à l'appropriation ». In Cicurel, F. & D. Véronique. *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 273-279.

- Demaizière, F. & M. Grosbois. 2014. « Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 17. <http://alsic.revues.org/2691> (consulté le 26 décembre 2014). DOI : 10.4000/alsic.2691.
- Devauchelle, B. 2013. « Numérique, on ne parle que de toi !!! ». *L'expresso - Le Café pédagogique*, 11 octobre 2013. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/10/11102013Article635170656165037172.aspx> (consulté le 26 décembre 2014).
- Grosbois, M. 2011. « CMC-based projects and L2 Learning: confirming the importance of nativisation ». *ReCALL*, 23(3) : 294-310.
- Grosbois, M. 2012. *Didactique des langues et technologies - De L'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : Presses de l'université Paris Sorbonne.
- Grosbois, M. 2013. *Production langagière en anglais L2 et environnement numérique d'apprentissage*. Habilitation à Diriger des Recherches, université Paris-Sorbonne.
- Grosbois, M. 2014. « Mobilité internationale et production orale en anglais Langue 2. Réflexion, médiation, dénativisation ». In Taillefer, G. *Les langues étrangères à la fac. Les Dossiers des Sciences de l'Education*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 32 : 65-80.
- Guichon, N. 2007. « Méthodologie de recherche en didactique des langues ». *Cahiers de l'Acedle*, 4. <http://acedle.org/spip.php?article604> (consulté le 26 décembre 2014).
- Guichon, N. 2009. « Training future language teachers to develop online tutor's competence through reflective analysis ». *ReCALL*, 21(2) : 166-185.
- Guichon, N. 2012. « L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic* ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 15(3). <http://alsic.revues.org/2539> (consulté le 26 décembre 2014). DOI : 10.4000/alsic.2539.
- Hampel, R. & U. Stickler. 2005. « New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online ». *Computer Assisted Language Learning*, 18(4) : 311-326.
- Hargittai, E. 2010. « Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation" ». *Sociological Inquiry*, 80 (1) : 92-113.
- Huart, R. 2002. *Grammaire orale de l'anglais*. Paris : Ophrys.
- Matthey, M. 1996. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Paris : Peter Lang SA.
- O'Reilly, T. 2005. « What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next generation of Software ». <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (consulté le 26 décembre 2014).
- Pekarek Doehler, S. 2002. « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2 ». In Cicurel, F. & D. Véronique. *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 117-130.
- Prensky, M. 2001. « Digital natives, Digital immigrants ». *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rivens Monpean, A. 2013. *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Sarré, C. 2012. « Apport de l'analyse des réseaux sociaux à l'étude des communautés d'apprentissage en ligne ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)* 15(2). <http://alsic.revues.org/2519> (consulté le 26 décembre 2014). DOI : 10.4000/alsic.2519.

- Schmidt, R. 2001. « Attention ». In Robinson, P. (Ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge : Cambridge University Press, 3-32.
- Socket, J. & D. Toffoli. 2012. « Beyond learner autonomy: a dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities ». *ReCall*, 24(2) : 138-151.
- Valluy, J. 2013. « TIC et enseignement supérieur : comment (re)nouer le dialogue ? » *Distance et médiations des savoirs*, 4. <http://dms.revues.org/373> (consulté le 26 décembre 2014).
- Zourou, K. 2012. « On the attractiveness of social media for language learning: a look at the state of the art », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 15 (1), <http://alsic.revues.org/2436> (consulté le 26 décembre 2014). DOI : 10.4000/alsic.2436.

## NOTES

1. Référence : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/10/11102013Article635170656165037172.aspx> (consulté le 26 décembre 2014)
  2. *Participatory Open Online Courses*
- 

## RÉSUMÉS

L'objectif de cet article est d'interroger l'usage du numérique dans le secteur Lansad en termes de réussite ou d'échec. Pour cela, nous examinerons d'abord les points de vue des différents acteurs concernés : étudiants, intervenants dans le domaine de la pédagogie, décideurs. Nous affinerons ensuite notre réflexion à la lumière de la récente mise en place du service interuniversitaire d'apprentissage des langues à l'université Paris-Sorbonne. Nous étudierons plus particulièrement le dispositif hybride en anglais, qui a servi de catalyseur pour un déploiement ultérieur à plus grande échelle. L'articulation avec la mobilité académique internationale, fut-elle virtuelle, sera également prise en considération. Notre positionnement, à la fois réaliste et optimiste, nous permettra de dégager quelques idées-forces pour une intégration réussie du numérique dans le domaine Lansad.

*This paper aims to analyse L2 learning in a digital environment in terms of success or failure. To do so, various viewpoints will first be considered: those of students, those of participants in the field of pedagogy, and those of decision makers. The discussion will then centre on a project recently set up at the University Paris-Sorbonne, for students specializing in fields other than languages. It will focus specifically on an English blended learning course, which served as a catalyst for other developments partly related to student mobility, both real and virtual. Key ideas on how to successfully integrate digital technologies in an L2 learning and teaching context will thus emerge from the study.*

## INDEX

**Keywords** : blended learning, didactics, failure, higher education, ICTE, mobility, success

**Mots-clés** : dispositif hybride, didactique, échec, enseignement supérieur, Lansad, méga-dispositif, Tice, mobilité académique, réussite

## AUTEUR

### MURIEL GROSBOIS

Muriel Grosbois est enseignant-chercheur à l'université Paris-Sorbonne, ESPE. Ses enseignements et ses recherches s'inscrivent dans une logique d'articulation entre la didactique des langues et l'usage des technologies. Elle a publié un ouvrage de synthèse du domaine intitulé *Didactique des langues et technologies - De l'ÉAO aux réseaux sociaux* (2012, PUPS). Son laboratoire de recherche est le CeLiSo (Centre de Linguistique en Sorbonne), et elle fait partie du comité de pilotage chargé de la mise en place d'un dispositif intégrant le numérique pour le secteur Lansad de Sorbonne Universités.

Elle est également rédactrice en chef de la revue en ligne *Alsic* (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication).

[muriel.grosbois@paris-sorbonne.fr](mailto:muriel.grosbois@paris-sorbonne.fr)

[muriel.grosbois@espe-paris.fr](mailto:muriel.grosbois@espe-paris.fr)