

Québec français

Du bon usage du Web 2.0 ou comment faire rimer innovation technologique avec innovation pédagogique

Christian Ollivier et Laurent Puren

L'auteur et ses doubles
Numéro 173, 2014

URI : id.erudit.org/iderudit/72943ac

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN 0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ollivier, C. & Puren, L. (2014). Du bon usage du Web 2.0 ou comment faire rimer innovation technologique avec innovation pédagogique. *Québec français*, (173), 61–63.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2014

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org



Du bon usage du Web 2.0 ou comment faire rimer innovation technologique avec innovation pédagogique

CHRISTIAN OLLIVIER * ET LAURENT PUREN **

L'histoire des sciences nous le montre : les avancées technologiques ne conduisent à un réel progrès de l'humanité que si celles-ci sont utilisées à bon escient. Nous chercherons à montrer, dans le cadre de cet article, que le fait de recourir aux outils du Web 2.0 à des fins éducatives ne débouche pas nécessairement sur une pédagogie innovante. Comme nous le verrons dans la première partie, avec l'exemple des blogues pédagogiques, c'est même souvent le contraire qui se produit. Si les dérives de « l'illusion technologique » sont bien réelles, nous montrerons dans la seconde partie que le potentiel du Web 2.0 peut cependant être pleinement exploité à travers un nouveau type de tâche donnant toute sa place aux interactions sociales.

L'INTRODUCTION DES BLOGUES PÉDAGOGIQUES EN FRANCE : UNE INNOVATION ?

Pour illustrer l'écart qui peut exister entre usage annoncé et usage observé, nous avons choisi de nous pencher sur l'utilisation des blogues pédagogiques dans le contexte français. Si l'apparition des blogues remonte à la fin des années 1990 (l'invention de ce terme est attribuée à Jorn Barger, auteur en 1997 du néologisme « weblog »), le « boom » du blogage, tout

au moins en France, peut être situé dans la période 2004-2007. Dès 2003, Loïc Le Meur, l'un des pionniers français dans le domaine, partageait son enthousiasme avec ses lecteurs, reprenant à son compte la citation de l'écrivain américain Howard Rheingold : « le phénomène des blogues est aussi important que la révolution de l'imprimerie¹ ».

Face à ce que François Jarraud qualifie de « phénomène profond et durable de la culture adolescente² », le monde éducatif oscille entre méfiance et curiosité. Méfiance tout d'abord en raison du nombre croissant de procédures disciplinaires engendrées, à partir de 2005, par des articles injurieux et diffamatoires postés par des élèves sur leurs blogues à l'encontre de leur établissement ou de leurs professeurs. Curiosité également, un certain nombre d'éducateurs soulignant le fait que l'institution éducative ne peut continuer à rester à l'écart de cette nouvelle tendance numérique. Dans l'éditorial du *Café pédagogique* qu'il signe le 6 avril 2005, François Jarraud invite ainsi « l'École à investir le phénomène³ ».

Dès lors, enseignants et chercheurs en éducation se mettent effectivement à explorer le potentiel pédagogique de cet outil. Dans leur numéro d'octobre 2006 consacré au « numérique à l'école », *Les Cahiers pédagogiques* proposent trois articles

*
CHRISTIAN OLLIVIER, maître de conférences habilité à diriger des recherches, Université de La Réunion
[ollivier.reunion@gmail.com]

**
LAURENT PUREN, maître de conférences, Université de La Réunion
[laurent.puren@gmail.com]

traitant du blogue. Quelques mois plus tard, en mai-juin 2007, *Le Français dans le Monde* propose un « point didactique », sous la forme d'un dossier d'une dizaine de pages, consacré au « blogue en classe de langue ».

L'une des constantes qui se dégage des prises de position des partisans du blogue comme outil éducatif est que celles-ci entrent souvent en contradiction avec les propositions concrètes de mise en œuvre pédagogique.

L'utilisation pédagogique des blogues est, en effet, généralement présentée comme susceptible d'encourager les interactions, l'interactivité, la créativité, la motivation, une communication authentique, « l'agir vrai » dans un espace réel de communication, une ouverture sur le monde permettant de rapprocher l'école de la « vraie vie », une pédagogie innovante modifiant la relation enseignant-apprenants, etc⁴. Or, lorsqu'on se penche sur des réalisations concrètes mises en œuvre par des enseignants du primaire ou du secondaire, force est de constater que l'innovation annoncée ne saute pas aux yeux. Pour ne prendre qu'un exemple, citons « scolo-blog.net », un service de gestion de blogues pédagogiques proposé aux enseignants. La finalité des blogues, comme présentée sur le site, se résume à trois aspects principaux :

- « raconter la vie de la classe » (présentation des travaux des élèves, compte-rendu de sorties, correspondance avec d'autres classes, publication de fiches de lecture par les élèves, etc.) ;
- [servir d'] « outil de communication à destination des familles » (cahier de

textes en ligne, date des évaluations, informations administratives, etc.) ;

- [être utilisé comme] « support de soutien scolaire à la maison » (liens vers des exercices en ligne et des supports pédagogiques destinés à réviser, etc.)⁵.

Le blogue apparaît essentiellement ici comme un outil utilisé par le seul enseignant à des fins administratives ou scolaires, les destinataires, parents d'élèves et élèves eux-mêmes, étant réduits au rôle de simples consommateurs. Loin d'être isolé, cet exemple résume bien l'usage restrictif qui est le plus souvent fait des blogues pédagogiques.

Dans ces conditions, la plus-value du recours à cet outil par rapport à des pratiques traditionnelles est peu évidente. Bien que relevant d'une technologie Web 2.0, le blogue est utilisé essentiellement dans une optique 1.0 (un seul créateur, l'enseignant, et des consommateurs, élèves et parents). Cet usage du blogue révèle :

- une pédagogie transmissive, scolaire et centrée sur l'enseignant (les contributions des élèves restent rares et limitées) ;
- une absence d'interactions (la fonction « commentaires » est, par exemple, très rarement utilisée) ;
- une absence de communication authentique et de visée actionnelle (les blogues servent essentiellement de supports de publication d'exercices scolaires en lieu et en place du cahier) ;
- une fausse ouverture au monde (le lectorat se limite le plus souvent à

l'enseignant, parfois aux familles et aux élèves eux-mêmes) ;

- une optique de travail essentiellement individuelle et non collaborative.

Sans remettre en cause le réel potentiel pédagogique de l'outil, il nous paraît légitime de nous interroger sur le gouffre qui sépare les intentions, louables, des réalisations, peu convaincantes, et sur l'intérêt qu'il peut y avoir à recourir à l'innovation technologique pour un usage qui se révèle finalement très peu innovant.

POTENTIEL DU WEB 2.0 POUR L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Même si l'usage qui est fait du Web 2.0 est souvent décevant, notamment faute d'une formation appropriée des enseignants, ces technologies représentent un réel potentiel éducatif. La recherche a montré que la classe de langues traditionnelle présente des limites qui s'expliquent par l'asymétrie de la relation entre enseignant et apprenants, par l'absence de variété d'interlocuteurs et par une focalisation sur la forme plus que sur la communication. Demander, par exemple, à un apprenant d'écrire une carte postale à un ami français relève de la simulation et peu de la communication authentique. L'apprenant écrira en fait à l'enseignant – seule personne à le lire – en tenant compte de la relation asymétrique verticale qui le lie à celui-ci. Il fera donc *semblant* d'écrire à un ami, se demandant ce que l'enseignant attend de lui lorsqu'il lui demande de s'adresser à un ami.

Avec l'apparition d'Internet, de nombreux chercheurs ont vu poindre une possibilité de dépasser les limites de la situation de classe



et de redonner de l'authenticité à la communication en ouvrant la classe au monde et à des échanges avec d'autres personnes au-delà des murs de la classe. Comme nous l'avons montré plus haut, l'ouverture attendue est cependant très partielle.

Ce n'est pourtant pas par manque de possibilités de mettre en place des tâches ancrées dans la vie réelle demandant de s'adresser « pour de vrai » à des locuteurs de la langue cible. Nous proposons des exemples dans un ouvrage publié en 2011⁶, d'autres sont disponibles sur Babelweb⁷.

Dans de telles tâches (ex : répondre sur un forum de voyage à des demandes exprimées par des touristes français prévoyant un séjour au Québec), l'apprenant agit dans une interaction sociale définie par le contrat social explicite ou implicite qui lie les utilisateurs d'un même site participatif. Concrètement, il écrit pour des internautes réels et non pour l'enseignant.

Nous avons montré, à l'exemple de publications sur Wikipédia⁸, que le fait de produire des articles qui ont du sens et s'adressent à des personnes réelles favorise la motivation des étudiants et l'attention portée à la correction et à l'exactitude sur le plan de la forme et du contenu. L'apprenant sort ainsi de son seul rôle d'apprenant pour devenir un locuteur et acteur social, dont le savoir est reconnu.

D'autres chercheurs, comme Lam et Kramersch⁹, Pasfield-Neofitou¹⁰, Pierozak¹¹, ont mis en évidence – parfois bien avant que l'expression Web 2.0 ne soit forgée – d'autres atouts que représente, pour des apprenants de langues, le fait d'agir et interagir sur des sites participatifs :

- expérimenter, en langue cible, avec ses identités ;
- être fortement exposé à la langue cible ;
- observer des échanges entre natifs et réinvestir les fruits de ces observations dans ses pratiques personnelles ;
- développer une plus grande sensibilité linguistique ;
- augmenter ses connaissances et compétences linguistiques et langagières, notamment dans la variété de langue qui caractérise les communautés de la Toile.

Participer à des sites du Web 2.0 permet de s'engager en tant que personne et d'utiliser la langue dans un contexte dépassant celui de l'institution éducative et

présentant ses propres règles sociales de communication.

Dans une telle approche interactionnelle, l'enseignant n'est plus le destinataire des productions des apprenants, il n'est pas non plus le concepteur des tâches puisqu'il propose aux apprenants de s'inscrire dans des processus d'action et de communication en cours sur des sites existants. Cela conduit à une redéfinition du rôle de l'enseignant, qui va pouvoir se concentrer sur son rôle d'expert en langue et en apprentissage et accompagner l'apprenant dans la réalisation des tâches.

CONCLUSION

Le technodéterminisme (l'idée selon laquelle il suffirait de mettre à disposition des technologies pour provoquer mécaniquement un changement des pratiques)¹² est une dérive réelle à laquelle les éducateurs cèdent facilement s'ils n'y prennent garde, comme nous avons pu le voir dans la première partie de cet article. Afin d'éviter de tomber dans ce travers, afin également de tirer pleinement profit du potentiel que représente Internet dans sa modalité 2.0, il convient de mener une réflexion sur les conditions requises pour parvenir à une utilisation réellement 2.0 des technologies disponibles. L'une des pistes qui nous semble particulièrement intéressante et que nous avons développée dans la seconde partie est la mise en œuvre de tâches ancrées dans la vie réelle. L'apprenant a ainsi la possibilité de devenir un usager de la langue utilisée à des fins de communication réelle dans des interactions sociales dépassant le cadre de l'institution. Celui-ci pourra ainsi apprendre à communiquer en communiquant « pour de vrai ». ✨

Notes et références

- 1 Article du 22 novembre 2003 publié sur son blogue : http://loiclemeur.com/france/2003/11/le_phnomne_des_.html (consulté le 12 février 2014).
- 2 François Jarraud, « Éditorial : Vive le Class'Blogue ! », *Café Pédagogique*, n° 61, 6 avril 2005, [en ligne] URL : <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/documents/cafe61.pdf> (consulté le 12 février 2014).
- 3 *Idem*.

- 4 Voir par exemple : Mario Tomé, « Productions orales, weblogues et projet de télécollaboration avec le web 2.0 pour l'enseignement du français (FLE) », *Alsic*, vol. 12, 2009, p. 90-108, [en ligne] URL : <http://alsic.revues.org/1279> (12/02/14) ; « Développement des usages d'internet dans le système éducatif : établir un "dia-blogue" entre l'École et les familles », *Médialog* (CRDP Créteil), n° 58, juin 2006, p. 38-41, [en ligne] URL : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0702b.htm> (consulté le 12 février 2014) ; Claude Springer et Anna Koenig-Wisniewska, « Point didactique : Le blogue en classe de langue. Du journal intime aux réseaux sociaux », *Le Français dans le Monde*, n° 351, mai-juin 2007, p. 23-25.
- 5 <http://www.scolablog.net/utilisation.php> (consulté le 12 février 2014).
- 6 Christian Ollivier et Laurent Puren, *Le web 2.0 en classe de langue*, Paris, Éditions Maison des langues, 2011, 220 p.
- 7 <http://www.babel-web.eu/babelweb-pro-3/materiel-complementaire/> (consulté le 12 février 2014).
- 8 On trouvera plus d'information dans : Christian Ollivier, « Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, n° 15(2), 2010, p. 121-137.
- 9 Eva Wan Shun Lam et Claire Kramersch, « The ecology of an SLA community in computer-mediated environments in leather », dans J. Leather & J. Van Dam (éds.), *Ecology of language acquisition*, Dordrecht, Boston, Kluwer Academic Publishers, 2013, [en ligne] URL : <http://www.sesp.northwestern.edu/docs/publications/3741612804337888a cab86.pdf> (consulté le 12 février 2014).
- 10 Sarah Pasfield-Neofitou, « Online domains of language use : Second language learners' experiences of virtual community and foreignness », *Language Learning & Technology*, n° 15, vol. 2, 2011, p. 92-108, [en ligne] URL : <http://llt.msu.edu/issues/june2011/pasfieldneofitou.pdf> (consulté le 12 février 2014).
- 11 Isabelle Pierozak, « Communication électronique et construction de compétences en langue autre, hors contexte pédagogique », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 36, 2007, p. 189-210, [en ligne] URL : <http://lidil.revues.org/2573> (consulté le 12 février 2014).
- 12 Pierre Moeglin, *Outils et médias éducatifs, une approche communicationnelle*, Grenoble, PUG, 2005, 296 p.