

Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire

Pratiques d'écriture en ligne pour l'apprentissage des langues

Catherine Loisy, Chantal Charnet et Annick Rivens Mompean

Volume 8, numéro 1-2, 2011

URI : id.erudit.org/iderudit/1005784ar

DOI : [10.7202/1005784ar](https://doi.org/10.7202/1005784ar)

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

CRIFPE

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Loisy, C., Charnet, C. & Rivens Mompean, A. (2011). Pratiques d'écriture en ligne pour l'apprentissage des langues. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8 (1-2), 58–68. doi:10.7202/1005784ar

Résumé de l'article

Ce chapitre étudie des pratiques d'écriture collaboratives en ligne visant l'apprentissage. Il s'interroge sur les spécificités liées à des supports dans lesquels l'activité pédagogique n'est pas inscrite, wiki, blogue, forum. Nous présentons des dispositifs pédagogiques mis en place en sciences du langage et en langue vivante étrangère. Les étudiants concernés sont aux niveaux licence et master. Nous montrons comment la recherche inspire et guide ces pratiques. La discussion porte sur les questions pédagogiques soulevées par l'analyse de ces dispositifs.

Tous droits réservés © CRÉPUQ, 2011

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/>]



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

Pratiques d'écriture en ligne pour l'apprentissage des langues

Catherine **Loisy**
École Normale Supérieure de Lyon
catherine.loisy@inrp.fr

Chantal **Charnet**
Université de Montpellier 3
chantal.charnet@univ-montp3.fr

Annick Rivens **Mompean**
Université de Lille 3
annick.rivens@univ-lille3.fr

Compte rendu d'expérience

Résumé

Ce chapitre étudie des pratiques d'écriture collaboratives en ligne visant l'apprentissage. Il s'interroge sur les spécificités liées à des supports dans lesquels l'activité pédagogique n'est pas inscrite, wiki, blogue, forum. Nous présentons des dispositifs pédagogiques mis en place en sciences du langage et en langue vivante étrangère. Les étudiants concernés sont aux niveaux licence et master. Nous montrons comment la recherche inspire et guide ces pratiques. La discussion porte sur les questions pédagogiques soulevées par l'analyse de ces dispositifs.

Mots-clés

Dispositifs pédagogiques, écriture collaborative, rédaction conjointe, wiki, blogue, forum

Abstract

This chapter presents some experiences of on-line collaborative writing for language learning. It questions the specificities of supports which aim is not originally educational, such as wiki, blog, forum. We present learning environments organised in the field of Language Sciences and Foreign Language, for students of both graduate and post-graduate levels. We show how research can foster and guide these experiences. The discussion concerns the pedagogical questions that arose throughout the analysis of these environments.

Keywords

Pedagogical devices, collaborative writing, joint writing, wiki, blog, forum

Pratiques d'écriture en ligne pour l'apprentissage des langues

Dans le domaine des langues et du langage, les étudiants doivent développer des compétences, que l'on trouve déclinées dans le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, 2001) ou des référentiels de formation¹. S'inscrire dans une logique de compétences, c'est offrir aux apprenants des situations d'apprentissage complexes au sein desquelles peuvent être mobilisées des ressources variées. S'il est encore reproché au système universitaire de ne pas être fondé sur une dynamique pédagogique de négociation et de partage (Younes, 2007), on voit se développer des pratiques innovantes qui tentent de faire en sorte que des savoirs soient construits en invitant les étudiants à être actifs, en donnant du sens aux apprentissages, en soutenant le travail collectif ou collaboratif et en facilitant une démarche réflexive. La CMO (communication médiatisée par ordinateur) permet d'introduire des pratiques pédagogiques pour l'apprentissage des langues dans lesquelles l'*objet* d'apprentissage est en même temps *support de communication*. Les recherches qui guident ces nouvelles pratiques permettent d'étudier leurs dimensions pédagogiques et les apprentissages qu'elles soutiennent (p. ex., Develotte, Kern et Lamy, 2011). Nous présentons des expérimentations de pratiques d'écriture dans des environnements numériques qui ont été exposés lors de l'atelier *Langues et langage : dispositifs médiatisés et pratiques universitaires innovantes* du séminaire *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairages de la recherche* qui corroborent ces recherches. La première, présentée par Chantal Charnet de l'Université Montpellier 3, concerne l'usage du wiki en sciences du langage; la seconde, présentée par Annick Rivens Mompean de l'Université Lille 3, est centrée sur l'usage de blogs et de forums en langues.

Pratiques d'écriture conjointe, wiki en sciences du langage

Les pratiques d'écriture conjointe se développent dans le monde professionnel, aussi est-il important d'y préparer les étudiants dès leur formation universitaire. L'utilisation pédagogique du wiki permet de répondre à ces nouvelles attentes sociétales; le wiki est un outil dynamique qui offre la possibilité de travailler à distance et permet des orientations innovantes dans les activités d'apprentissage, notamment les activités d'écriture conjointe. Symbole d'une gestion des connaissances populaire, comme le montre le développement continu de Wikipédia, cet outil² apporté par le web 2.0 – « site web collectif dans lequel un grand nombre de participants sont autorisés à modifier les pages et à en créer de nouvelles à l'aide de leur navigateur web » (Buffa, 2008, p. 4) – est devenu un instrument pour les activités d'écriture conjointe réalisées par un groupe d'individus. Dans le secteur de l'éducation, le wiki est déjà admis comme un élément adapté pour développer une meilleure compréhension, par les étudiants, du processus social de l'écriture (Garza et Hern, 2005). De même que l'hypertexte a modifié la lecture des textes, le wiki influe sur l'écriture, domaine le plus souvent réservé à l'expression individuelle, et met en exergue le caractère collectif, voire social de cet acte. En observant les acteurs et leurs activités au cœur de pratiques de rédaction conjointe, nous avons saisi des traces d'événements qui nous ont permis d'étudier les comportements développés en ligne et la production des discours (Charnet, 2007, 2010).

Dans cette étude, nous faisons référence à des usages de wiki mis en place par des enseignants pour des étudiants en licence et en master lors d'enseignements dans le domaine des sciences du langage. Notons que la participation à des activités impliquant l'usage d'un wiki mobilise les étudiants le plus souvent par groupes, en présentiel ou à distance.

Objectifs d'apprentissage

Dans le cadre de la construction de compétences de rédactions conjointes, les étudiants sont amenés à produire des textes individuellement mais aussi collectivement. Les objectifs d'apprentissage avec le wiki ne sont pas seulement de réaliser des actes d'écriture comme les étudiants pourraient le faire dans l'écriture *traditionnelle* de textes, mais d'apprendre à travailler collaborativement, comme cela est attendu dans le secteur professionnel.

Une des caractéristiques de ces situations de rédaction conjointe est que la production d'un individu n'est pas définitive tant que le groupe ne l'a pas décidé : la production peut être constamment modifiée, effacée par un autre usager « Les posts sur les forums, les wikis ou les “murs 11” de Facebook ne sont toujours que potentiels. Ils seront encore repris, modifiés, commentés ou bien perdus dans la masse » (Laniau, 2009, p. 85) et cette situation induit, au-delà du produit visé, l'apprentissage de la gestion collective de la production, par des échanges rendus nécessaires.

Si la réactualisation est constante et directe, les usagers pouvant intervenir à tout moment en effaçant ou modifiant l'écrit présenté, ceux-ci ne peuvent pas supprimer leurs traces. L'historique préservé, comme le montre la copie d'écran de l'historique proposé par un wiki à la figure 1, fournit des données pour la compréhension des processus d'apprentissage.

Pratiques pédagogiques

Les usages pédagogiques du wiki sont diversifiés, mais nous proposons d'en présenter un plus spécifiquement : la rédaction collaborative d'un écrit en vue d'une édition collective de type *devoir* dans un enseignement universitaire à distance. Ici, le *devoir* doit répondre à une consigne d'écriture en référence à un genre, le résumé. En analysant les usages du wiki, nous pourrions observer d'une part comment les étudiants affirment leur individualité dans une gestion collective de l'écriture et d'autre part, comment se met en place l'écriture d'un résumé. En effet, la pratique d'un wiki demande une nouvelle appréhension des éléments constitutifs de la compétence d'écriture : organisation de texte, référence à un modèle ou à un genre, cohérence, cohésion, choix des unités grammaticales et lexicales, conformité à l'orthographe d'une langue.

Nous retiendrons tout d'abord les activités d'organisation mises en place par les scripteurs pour éviter sans doute ce que Scott (2004) craignait lorsqu'il envisageait le traitement d'un projet tel que Wikipédia par le biais d'un wiki : « *By making it really, really easy to change, fundamentally, the nature of a project, you run the risk of the project becoming a battleground.* » L'usage de cet instrument d'écriture collective fait évoluer le brouillon et ses commentaires, en passant par des étapes intermédiaires, vers l'édition finale commune, destinée à l'enseignant, mais il soutient aussi les activités de gestion conjointe.

« Retour à l'édition » Comparer les versions sélectionnées

Révision	Dernières modifications :	Modifications
<input type="checkbox"/> Révision 917	Il y a 3 mois pa	5 Date de rendu des travaux : 27 février 2010 VIDEO DE REFERENCE DAEU Diplôme Révisions 915-917
<input type="checkbox"/> Révision 915	Il y a 3 mois pa	Quelles compétences sont travaillées dans les activités audiovisuelles ? Citez-en au r Révisions 913-915
<input type="checkbox"/> Révision 913	Il y a 3 mois pa	été élaborée l'analyse des besoins? A partir d'un questionnaire auprès d'étudiants en n Révisions 899-913
<input type="checkbox"/> Révision 899	Il y a 3 mois pa	Le Quizz : Quelle est la nouvelle réalité du terrain universitaire européen ? La mobilité Révisions 896-899
<input type="checkbox"/> Révision 896	Il y a 3 mois pa	é à l'évaluation des contenus? Les concepteurs, les étudiants, les externes Qui a parti Révisions 892-896
<input type="checkbox"/> Révision 892	Il y a 3 mois pa	aucun texte ajouté Révisions 889-892
<input type="checkbox"/> Révision 889	Il y a 3 mois pa	évaluation des contenus? Les concepteurs, des étudiants, des externes Révisions 886-889

Figure 1. Google documents : extrait de tableau des révisions

Parmi celles-ci, on peut observer, avant la mise en œuvre du wiki, des échanges qui engagent le travail collaboratif :

J'ai vu qu'il y avait un google.doc pour notre groupe. On peut mettre en vrac les idées [...] et les organiser au fur et à mesure, ou on peut se séparer en deux groupes [...] et travailler en parallèle. Enfin c'est une proposition, ya sûrement encore d'autres façons de faire... (courriel d'un étudiant).

La figure 2 montre un document dans une phase initiale.

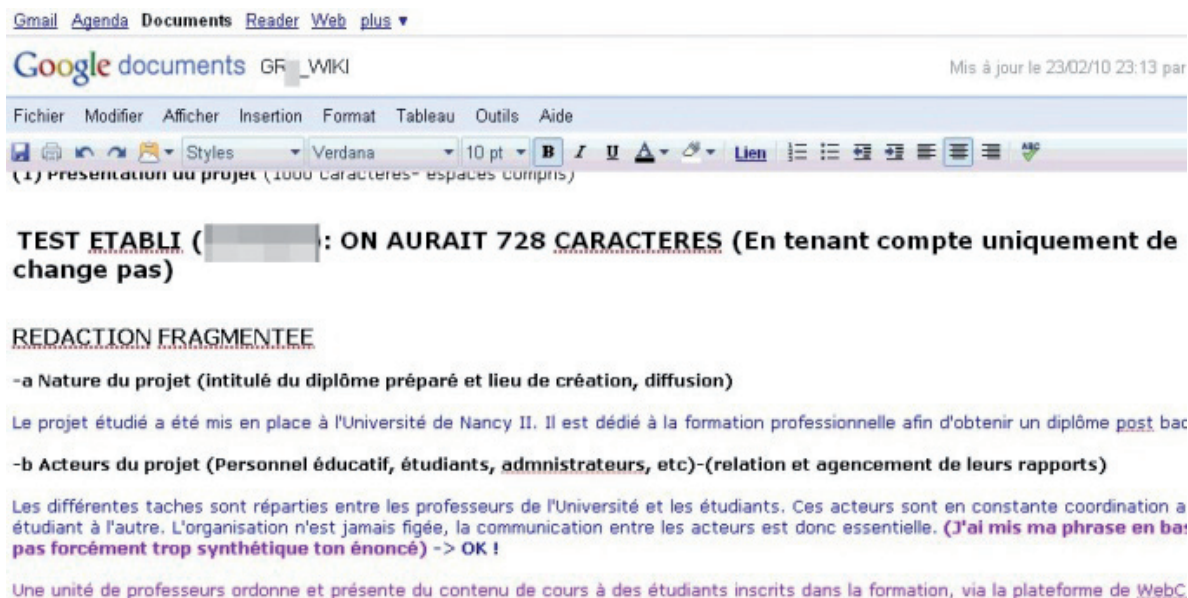


Figure 2. Copie d'écran du wiki utilisé pour la réalisation du devoir dans une phase initiale

Par ailleurs, diverses stratégies sont mises en place par les scripteurs pour éviter toute confusion d'organisation ou d'identification. La typographie – couleurs ou polices privilégiées par chaque scripteur – est pratiquée comme une manœuvre d'intervention qui permet certaines actions dans le processus d'écriture. Deux plans sont à considérer dans la production : la rédaction du texte en vue de son édition entrant dans la catégorie *devoir* et les commentaires qui peuvent être interactionnels comme dans l'exemple de la figure 3 où le support wiki tient en fait lieu de messagerie instantanée.



Figure 3. Copie d'écran partielle du wiki montrant une interaction entre les scripteurs

Un dialogue s'instaure ainsi entre les différents scripteurs sur le wiki lui-même, mais il s'efface au fur et à mesure de la mise en édition. Ainsi, la pratique d'un wiki permet non seulement l'accès aux modifications textuelles, mais également aux échanges écrits qui ont été transmis par ce support.

dispositif d'accompagnement et de regroupement, notamment en délocalisant des centres de cours. Grâce à ces adaptations du dispositif, le DAEU à distance s'avère être aujourd'hui bien souvent plus efficace que l'enseignement traditionnel.(1000 signes esp comp)

Je préfère ce résumé, et la dernière phrase est mieux que dans l'autre résumé Je préfère aussi. Excellent, c parti.

Voici ma proposition de resume, j'arrive a 1002, espaces compris.

Dites-moi si ca convient? Desole pour l'orthographe mais j'arrive pas a le passer en mode francais. J'ai réussi à le passer en mode français et j'ai corrigé les fautes d'orthographe. merci deborah...ca te va comme resume? Oui très bien t'as repris les propositions de Delphine, je pense que c'est bon si les autres sont d'accord.

Il y a un truc que je trouve étrange c'est que du coup on ne dit pas que le DAEU est une equivalence du bac (niveau du diplome) mais je sais pas si c'est si important vu qu'on a pas beaucoup de caractere...

Le DAEU equivalence du bac facilite l'insertion des adultes ? ca marche aussi... Faut vraiment se mettre d'accord sur ce qu'est vraiment ce DAEU ! On va finir par inventer une grosse connerie ;) ou niveau bac , ça utilise moins de caractère ! ;) Oui surtout que c'est l'expression qu'il utilise dans la vidéo comme ça on se trompe pas ;) ok

Figure 4. Extrait de la mise en place d'un texte

L'enseignant, en consultant l'historique, a accès à toute la construction de l'écriture, texte et commentaires interactionnels; il peut approcher la démarche collective dans son déroulement et saisir les différentes phases de la réalisation de l'écriture en référence au genre résumé. Comme le confirme un étudiant ultérieurement, le wiki mis à disposition a servi de support de communication : « Je n'ai envoyé aucun mail [...] J'échangeais directement sur google doc. C'est intéressant de collaborer par le biais d'un google doc, on ne perd pas son temps, on est simultanément en connexion avec le travail et les avis des autres personnes ». Dans le cas étudié, il est particulièrement pertinent de rendre compte des étapes aboutissant au résultat final, car on peut déceler comment l'écrit se modifie non seulement dans son contenu mais dans ses usages, comment il se construit par le biais des potentialités technologi-

ques de cet outil, interactions et rédaction conjointe dans le cas étudié. Nous pouvons observer, dans les discours produits, les différentes étapes de la production discursive, même si les prises de parole et les commentaires sont effacés au fur et à mesure du développement du texte final. L'usage du wiki implique un développement de la forme textuelle pas seulement réduite à la seule rédaction, mais surtout dans la prise en compte des processus de révision, voire de restructuration engendrés par les échanges insérés dans le texte.

Discussion

Par l'observation de pratiques pédagogiques supportées par wiki, nous voyons que les usagers s'approprient l'artefact de façon différenciée. Une nouvelle dynamique s'instaure et montre que les *détournements d'usages* (Beldame, 2008; Perriault, 1989) résultent de l'appropriation de l'artefact dans des situations spécifiques. Que ce soit pour les étudiants et/ou les enseignants, l'écriture conjointe en ligne s'adapte à différentes activités certes déjà présentes dans le cadre pédagogique, mais diversement traitées. Le wiki participe à l'apprentissage du travail de groupe, mais fait accéder l'analyste, chercheur ou enseignant, à la construction et à la modification des discours. Il montre l'engagement de chacun des étudiants dans une activité collective en donnant la possibilité continue d'accéder à chacune des étapes des activités d'écriture. Le wiki n'est pas une simple pratique collective de rédaction conjointe en ligne, mais ouvre la voie d'usages pédagogiques innovants. Il fait entrer l'enseignant dans le continuum de l'écriture et l'étudiant dans la gestion collective de la rédaction.

Pratiques d'écriture en ligne, blogue et forum en langues

Nous nous intéressons maintenant à l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère pour lequel il est important de mettre en œuvre des situations d'apprentissage et d'échanges authentiques. Nous proposons de montrer comment l'utilisation d'un forum et d'un blogue avec des étudiants en langues permet de mettre en place des situations dans lesquelles les échanges ont du sens et de soutenir la construction d'habiletés spécifiques liées aux différents rôles qu'il est possible d'endosser dans les situations d'écriture partagée. Nous discuterons ensuite des limites de ces dispositifs.

L'évolution des outils permet d'une part de mettre en place des pratiques d'écriture collaborative en ligne et d'autre part, d'intégrer des outils d'aide à la rédaction (Desmet et Rivens Mompean, 2010). Nous présentons deux expérimentations menées au sein d'une communauté d'apprenants, étudiants de

langue vivante étrangère, lors de la réalisation de tâches d'écriture en ligne, en complément du présentiel, dans un dispositif hybride. Dans un premier cas, les activités se déroulent sur des blogues, dans le deuxième, sur le forum d'une plateforme pédagogique.

Des points communs sont partagés par ces espaces d'écriture en ligne :

- La communauté d'apprenants doit collaborer pour réaliser les tâches et nous nous intéressons à la façon dont les interactions se développent au sein du groupe (Kerbrat-Orecchioni, 2005);
- Les pratiques s'inscrivent dans le cadre de la CMO et nous souhaitons analyser le genre du discours produit, en liant cette question à la notion d'affordance (Norman, 1999) des outils.

L'aspect public, collectif et permanent des écrits va en influencer la qualité et la structure. Comment les échanges se développent-ils entre les pairs et avec le tuteur (polylogue, dialogue, multi-adresse)? Voit-on émerger des modalités spécifiques d'écriture collective et médiatisée? Quelle est la plus-value pour l'apprentissage? Nous nous appuyerons sur la notion de dispositif pour analyser ces espaces. Pour Peraya (1995, p. 153), « un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, enfin, ses modes d'interaction propres [...] Ainsi définie la notion de dispositif semble taillée à l'exacte mesure de la description des formes de communication médiatisée. » Ainsi, nous nous centrerons non pas sur les outils, mais sur la façon dont leur usage est actualisé en contexte.

Activités impliquant l'usage du blogue

Les objectifs d'écriture s'ancrent dans une épistémologie socioconstructiviste où la construction des connaissances s'effectue par le biais d'interactions sociales. Concrètement, les écrits des uns sont la base d'interactions. L'usage des blogues est adapté, car ceux-ci permettent de soutenir le dialogue entre étudiants dans l'enseignement des langues, « l'une

des spécificités du blog est qu'il rassemble deux outils sur un même support : un outil d'autopublication et un outil de communication » (Soubrié, 2008, p. 126). Ceci contribue à renforcer le sentiment d'identité des participants, qui produisent des écrits bien argumentés, avec une forte implication personnelle :

I sense there is even a more important aspect that specifically needs to be reviewed when talking about personal weblogs (in contrast to group weblogs): the creation of identity. A weblog (to some degree also a group weblog for small groups) is "owned" by the author(s) and therefore creates a completely different motivation for expression (Wrede, 2005).

Dans leur typologie, Cardon et Delaunay-Téterel (2006) distinguent les blogues dans lesquels l'énonciateur s'exprime sur ses états internes et sa vie, les blogues familiers qui s'adressent à un réseau de proches, les blogues dans lesquels le blogueur « fait montre de capacités et de compétences spécifiques » ou encore les blogues citoyens qui appellent au débat public. À ces catégories, Soubrié (2008) ajoute celle du *blogue gueuloir*. Ces catégories correspondent à des choix d'argumentation.

Les blogues analysés correspondent aux travaux de 19 étudiants de Master 1 FLE (français langue étrangère), rassemblant 159 contributions et 144 commentaires sur une durée de 3 mois. Nous avons fixé un objectif de production d'au minimum 5 contributions correspondant à un billet posté sur le blogue; finalement la moyenne est de 7 contributions par apprenant (moyenne de 20 contributions par blogue) et en moyenne 20 commentaires par blogue (de 0 à 7 commentaires par contribution), ce qui est au-delà du minimum demandé et montre un bon investissement des apprenants, même si certains ont trouvé que l'activité était trop prenante.

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, les blogues ont représenté pour les étudiants un véritable défi dans la construction des compétences pour l'argumentation car les sujets, choisis librement, se sont révélés totalement inattendus et parfois décalés (Rivens Mompean, 2010) : blogue humoristique,

ludique, *gueuloir* ou encore civique ou personnel. Les productions, comme les étudiants l'ont exprimé dans les questionnaires accompagnant cette étude, relèvent toutes d'une intention préalable : polémique, ironique, cynique, poétique ou narrative, ce qui recoupe les catégories proposées par Cardon et Delaunay-Téterel (2006).

Une analyse quantitative nous montre que la répartition des prises de parole est très variable selon les blogues. Certains suscitent de nombreux commentaires de la part de tous, d'autres beaucoup moins, même si le fait qu'un article ne soit pas commenté ne veut pas dire qu'il n'ait pas été lu. Les étudiants mentionnent d'ailleurs qu'ils ont parfois du mal à réagir sur les contenus, malgré une lecture qui les a intéressés.

Bien que lieu de production écrite authentique, le blogue est resté un objet pédagogique dont la fin de vie a coïncidé avec la fin du semestre et qui ne s'est que très peu ouvert à des usagers externes au groupe.

La question du moment le plus opportun pour mettre en place un feedback sur les erreurs dans le domaine disciplinaire reste à creuser, mais il est certain que les étudiants ont su bénéficier de l'espace qui leur était offert pour s'exprimer et qu'ils se sont engagés dans la production d'un document écrit argumenté.

Le blogue se distingue du forum par le fait qu'il autorise une expression personnelle.

Activités sur forum

Si le blogue est un espace personnel qui peut être visité, le forum est plutôt un espace commun où chacun peut écrire. La mise en page graphique personnalisée du blogue s'oppose à un graphisme du forum identique pour tous. Si le blogue est propice à des références variées (hyperliens, images, vidéos), le forum consiste essentiellement en du texte où la fonction phatique du langage peut toutefois être renforcée par l'ajout de binettes (*emoticons*) et d'une ponctuation chargée.

Une des caractéristiques types du forum est sa temporalité spécifique. Le temps peut être décrit comme élastique; le forum permet une souplesse d'intervention au sein des échanges, par exemple, revenir sur un sujet après coup en faisant ainsi remonter le fil de discussion en tête. Chacun peut également réaffirmer son identité au sein du groupe par le biais de son profil et jouer ainsi un rôle nouveau au sein de la communauté.

La plate-forme permet non seulement de reconstruire un groupe dans lequel l'individu continue à être valorisé mais joue un rôle nouveau : le fait d'être passé de l'autre côté du numérique permet de jouer un rôle d'apprenant, en laissant ses habits de « Marie » ou de « Pierre » (Demaizière et Achard-Bayle, 2003).

On peut s'interroger sur le degré d'informalité et d'oralité dans cette situation spécifique d'apprentissage. Alors qu'il semble être à mi-chemin entre l'écrit et l'oral et pourrait servir d'espace pour travailler un registre de langue informel souvent mal maîtrisé par les apprenants, le forum ne se montre pas totalement adapté à l'utilisation du langage informel, comme le révèlent leurs hésitations à propos des registres : « Anglais standard, pas trop officiel mais je ne maîtrise pas assez l'anglais parlé pour l'utiliser sur forum »; « Sur le forum, j'essaie d'écrire de façon moins formelle que pour des devoirs, mais j'ai eu des difficultés à utiliser un registre de langue moins soutenu. »

À cette caractéristique orale des écrits, nous devons ajouter un effet lié à la situation pédagogique, qui fait hésiter les apprenants entre deux registres : « *[J'utilise]* un registre courant, car je m'adresse à des gens que je connais, mais je suis tout de même lue par les tuteurs donc je fais attention à mon langage »; « Je pense garder le même style dans tous les cas, parce que même si je connais les autres participants personnellement le forum reste un instrument de cours et par conséquent je soigne un minimum mon style (même s'il est parfois oralisé dans les forums) ». Les étudiants semblent se trouver face à une double contrainte : la production d'écrits formalisés du fait du contexte pédagogique *versus* l'informalité induite par le format de communication en ligne choisi (Rivens Mompean, 2007). Ceci

est à prendre en compte pour optimiser le recours à ces supports pour l'apprentissage.

Enfin, la situation d'apprentissage d'une langue étrangère est complexe, car la langue elle-même est en jeu, or la présence d'erreurs dans les productions pourrait être préjudiciable en l'absence de feedback correctif, en raison des risques de prégnance en mémoire des formes lues. Paradoxalement, puisque c'est une situation authentique qui est visée, la situation questionne l'enseignant sur les feedbacks qu'il s'autorise à donner. Les étudiants, eux-mêmes conscients de leurs difficultés, ont souvent exprimé leur réticence à accepter de publier des écrits qui n'aient pas été relus avant par les tuteurs alors même que pour laisser un espace de prise de parole le plus authentique possible, il semblait nécessaire de ne pas intervenir systématiquement dans la correction. Or, alors que ces étudiants étaient mal à l'aise lorsqu'il leur fallait lire des écrits imparfaits, paradoxalement, si une correction était proposée sur leur blogue par le biais des commentaires, même de façon très discrète afin d'éviter le problème de face, tel que décrit par Goffman (1967/1974), ils ne semblaient pas non plus satisfaits de cette manière de procéder. Pour remédier à cette situation, dans le projet forum, la correction était parfois apportée dans un document annexe qui recensait les erreurs les plus fondamentales, permettant ainsi une correction, sans toutefois interrompre les échanges. La question du feedback et de la correction en ligne reste à creuser, car aucune des solutions mentionnées ci-dessus n'est complètement satisfaisante. C'est une des difficultés liées au changement de statut de l'enseignant qui doit trouver de nouvelles modalités d'intervention qui n'aillent pas à l'encontre de l'approche socioconstructiviste et qui restent satisfaisantes du point de vue de l'apprentissage.

Discussion

Il ne s'agit donc bien sûr pas d'engager les étudiants dans des activités en ligne pour que des apprentissages se construisent; ces dispositifs changent le rôle de l'enseignant et de nouvelles modalités d'accompagnement sont à envisager puisque l'ensei-

gnant joue un rôle différent pour laisser la place à l'expression spontanée des apprenants.

Conclusion

Dans les exemples qui ont été présentés ci-dessus, l'écriture collaborative est choisie comme modalité adaptée à la construction de compétences attendues, mais ces pratiques innovantes soulèvent des questions pédagogiques.

Dans le cas de l'utilisation du wiki en sciences du langage, deux objectifs sont visés, 1) la production d'un résumé, forme que les étudiants doivent maîtriser; 2) la production collaborative d'une forme écrite, modalité de travail importante dans le cadre des métiers auxquels ils se destinent. Dans l'exemple décrit, le principal objectif est la construction du processus de production collaborative et lui seul sera évalué *in fine*. Lorsque le wiki est le support de l'activité collaborative, il offre l'avantage par sa spécificité, notamment l'accès qu'il permet aux historiques d'écriture, de révéler le processus de rédaction conjointe en construction; il apporte ainsi à l'enseignant une perception fine de ce processus. Pour l'étudiant qui l'utilise en revanche, le wiki peut paraître intrusif, car il révèle toutes les étapes de l'écriture qu'il n'a pas forcément envie de transmettre. La dimension collaborative est consubstantielle de l'activité. La dimension réflexive est portée par des échanges entre étudiants et entre étudiants et enseignant sur le travail réalisé. Ainsi, l'utilisation du wiki s'inscrit dans une activité productive, l'écriture d'un résumé, avec une visée constructive, la construction du processus d'écriture conjointe.

En langues, les dispositifs décrits ont montré un véritable potentiel pour la production d'écrits originaux et spécifiques. Toutefois, le passage de pratiques personnelles à des pratiques pédagogiques ne va pas nécessairement de soi, ni pour les enseignants ni pour les étudiants. Ces dispositifs offrent une place à l'expression spontanée des apprenants, mais ils demandent un cadrage pédagogique pour qu'il y ait plus-value pour l'apprentissage. Pour contribuer à améliorer l'utilisation de ces envi-

ronnements qui ont l'avantage de fournir des situations authentiques d'apprentissage, la réflexion sur l'encadrement doit être poursuivie, notamment sur l'accompagnement et le feedback de l'enseignant/tuteur. Peeters et Charlier (1999) soulignent que dans ces dispositifs surgit un « déplacement de la problématique de la connaissance, d'une logique de transmission du savoir vers une logique d'expérience ou d'expérimentation du savoir » et signalent également que « si le dispositif organise et rend possible quelque chose, il n'en garantit cependant pas l'actualisation. Il fait simplement exister un espace particulier préalable dans lequel ce "quelque chose" peut se produire ». Que mettre en place, en accompagnement à ces pratiques, pour faciliter ce passage vers l'actualisation? La question qui se pose est comment faire le lien entre le cours en présentiel et le travail étudiant dans ce type de dispositif qui valorise l'autonomie et où le tuteur se place volontairement en retrait pour permettre le développement d'interactions authentiques. Pour être valide, le projet doit prévoir une préparation aux nouvelles pratiques (Rivens Mompean et Barbot, 2009), et, pour accompagner l'apprentissage en ligne, il convient de préparer les apprenants à des usages en autonomie guidée.

L'intérêt des situations authentiques dans lesquelles l'apprenant est actif n'est plus à démontrer, mais les exemples qui sont donnés montrent qu'il faut poursuivre la réflexion sur les éléments essentiels du dispositif et continuer à analyser le corpus des productions écrites pour décrire au plus près les plus-values attendues et possibles afin de soutenir ce type de pratiques innovantes et les intégrer aux pratiques de formation. Il apparaît cependant clairement que malgré les difficultés rencontrées, un effort est fait pour maintenir les étudiants dans une situation complexe et authentique au sein de laquelle ils mobilisent des ressources appropriées et variées. Ces situations permettent la construction de compétences dans une perspective constructiviste. L'enjeu majeur pour aller vers une rénovation des formations est de parvenir à intégrer massivement ces dispositifs dans la formation et ne pas seulement les proposer de façon expérimentale ou marginale.

Références

- Beldame, M. (2008). Suivre à la trace l'activité de deux co-acteurs : le cas d'une rédaction conjointe médiée par un artefact numérique. *@ctivités*, 5(1), 40-57. [Récupéré du site de la revue : http://www.activites.org](http://www.activites.org)
- Buffa, M. (2008). *Du Web aux wikis : une histoire des outils collaboratifs*. [Récupéré du site Interstices : http://interstices.info](http://interstices.info)
- Cardon, D. et Delaunay-Téterel, H. (2006). La production de soi comme technique relationnelle : un essai de typologie des blogs par leurs publics. *Réseaux*, 138, 15-71.
- Charnet, C. (2007). L'analyse ethnographique numérique ou comment observer et étudier les usages attendus et effectifs d'un espace numérique de travail dans l'enseignement supérieur français. *QWERTY, Rivista italiana di tecnologia cultura e formazione*, 2(2), 21-40. [Récupéré du site de la revue : http://www.ckbg.org/qwerty](http://www.ckbg.org/qwerty)
- Charnet, C. (2010). Constitution de collections transversale et verticale : à la recherche de pratiques d'usages dans un Espace Numérique de Travail (ENT) en milieu universitaire. *Cahiers de praxématique*, 50, 131-152.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France : Didier.
- Demaizière, F. et Achard-Bayle, G. (2003). Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts. *Alsic*, 6(1), 149-168. [Récupéré du site de la revue : http://alsic.revues.org](http://alsic.revues.org)
- Desmet, P. et Rivens Mompean, A. (dir.). (2010). Apprendre à écrire : l'apport des nouvelles technologies [numéro thématique]. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(2).
- Develotte, C., Kern, R. et Lamy, M.-N. (dir.). (2011). *Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel*. Lyon, France : ENS.
- Garza, S. L. et Hern, T. (2005). Using wikis as collaborative writing tools: Something wiki this way comes – or not! *Kairos, A Journal of Rhetoric, Technology, and Pedagogy*, 10(1). [Récupéré du site de la revue : http://english.ttu.edu/kairos](http://english.ttu.edu/kairos)
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (A. Kihm, trad.). Paris, France : Éditions de Minuit. (Ouvrage original publié en 1967 sous le titre *Interaction ritual: essays in face-to-face behavior*. Chicago, IL : Aldine)
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris, France : Armand Colin.
- Laniau, J. (2009). Vers une nouvelle forme d'intelligence collective? *Empan*, 76, 83-91. doi:10.3917/empan.076.0083
- Norman, D. A. (1999). *Affordance, usages et conception* (J.-J. Devèze, trad.). [Récupéré du site du Pervasive & Artificial Intelligence Research Group de l'Université de Fribourg : http://diuf.unifr.ch/pai/wiki/doku.php](http://diuf.unifr.ch/pai/wiki/doku.php) (Article original publié en 1999 sous le titre *Affordance, conventions and design*. *Interactions*, 6(3), 38-42)
- Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-23. [Récupéré du site de la revue : http://irevues.inist.fr/hermes](http://irevues.inist.fr/hermes)
- Peraya, D. (1995). Nouvelles technologies ou technologies émergentes : vers une réappropriation pédagogique des nouvelles technologies? Dans S. Johnson et D. Schurch (dir.), *La formazione a distanza. La formation à distance* (p. 17-43). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris, France : Flammarion.
- Rivens Mompean, A. (2007). Pratiques langagières sur un forum pédagogique en anglais. Dans J. Gerbault (dir.), *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes* (p. 221-238). Paris, France : L'Harmattan.
- Rivens Mompean, A. (2010). The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a foreign language. *ReCALL*, 22(3), 376-395. [Récupéré du site de l'auteure : http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/rivens](http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/rivens)

Rivens Mompean, A. et Barbot, M.-J. (dir.). (2009). *Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat*. Lille, France : CEGES.

Scott, J. (2004). *The great failure of Wikipedia*. Récupéré du site ASCII : <http://ascii.textfiles.com>

Soubrié, T. (2008). Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires. *Alsic*, 11(1), 121-149. Récupéré du site de la revue : <http://alsic.revues.org>

Wrede, O. (2005). Are weblogs different to forums? Récupéré du blogue de l'auteur : <http://wrede.interfacedesign.org>

Younes, N. (2007). L'effet-seuil de l'évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants. Dans P. Marquet, N. Hedjerassi, A. Jarlégan, E. Pacurar et P. Remoussenard (dir.), *Actes du Congrès International Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF) 2007*. Strasbourg, France : Université Louis Pasteur. Récupéré du site du congrès : <http://www.congresintaref.org>

Notes

- 1 http://www. formations-lr.fr/fr/FR_RNE_0341089Z_PR_1298303295996/formation/master-sciences-humaines-et-sociales-mention-sciences-du-langage-specialite-gestion-des-connaissances- formations-et-mediations-numeriques-a-finalite-recherche-et-professionnelle.html?searchWord=sciences%20du%20langage
- 2 Créé en 1995 par l'informaticien Ward Cunningham, le wiki appartient à la catégorie des outils intervenant dans la gestion de contenu.