

LES CLASSES VIRTUELLES DU PROJET DISTUTOLANG : QUELLE PERTINENCE POUR UN CENTRE DE LANGUES ?

Christine Evain et Catrin Bellay

Université Rennes 2
LIDILE EA 3874

Mots-clés

Classe virtuelle - mobilité entrante - mobilité sortante - interactions entre pairs - tutorats entre pairs

Keywords

Virtual classroom - incoming mobility - outgoing mobility - peer-to-peer interactions - peer-to-peer tutoring

Résumé

Dans le cadre d'un cours de didactique des langues à l'université Rennes 2, une équipe d'enseignants-chercheurs, en collaboration avec une université partenaire aux États-Unis, a mis en place une activité de classe virtuelle dirigée par les pairs. L'objectif de ce projet était d'améliorer la pratique des langues et l'enseignement par les pairs dans un contexte international tout en gérant les défis et les spécificités de l'apprentissage à distance. Cette expérience nous permet maintenant de proposer une méthodologie pour la mise en place de futurs tutorats et classes virtuelles entre pairs, et de nous poser la question de la pertinence et de la transférabilité du projet à un centre de langues.

Abstract

As part of a language teacher-training course at the University of Rennes 2, a team of teacher-researchers, in collaboration with a partner university in the United States, put into place a novel peer-driven virtual classroom activity. The goal of this on-going project was to improve language practice and peer-teaching in an international context while managing the challenges and specificities of distance learning. This experience now allows us to suggest a methodology for setting up future tutorials and virtual classes between peers, and to question the relevance and transferability of the project to a language centre.

Introduction

Dans le cadre d'un projet d'innovations pédagogiques de l'université Rennes 2 (Distutolang), notre équipe d'enseignants-chercheurs, en collaboration avec une université partenaire aux Etats-Unis, met en place une activité inédite de classe virtuelle animée par les étudiants eux-mêmes. L'enjeu de ce projet est de développer l'enseignement par les pairs dans un contexte international. L'expérience se déroule en collaboration avec les étudiants du Master de didactique des langues qui sont de futurs enseignants de FLE.

Nous souhaitons rendre compte des objectifs, étapes et résultats et perspectives du projet. En effet, cette expérience nous permet maintenant de proposer à la fois un outil et une méthodologie pour la mise en place de futurs tutorats et classes virtuelles entre pairs. Pour ce faire, nous nous proposons de répondre et de répondre aux questions suivantes :

- Lors de cette première édition de l'expérience, comment fonctionne le dispositif ? Avec quelle participation de la part des étudiants-formateurs et des apprenants de l'université partenaire américaine ?

- Quels modèles de télécollaboration sont intégrés au dispositif ? Sous quelles conditions ? Quelle est l'articulation avec d'autres éléments proposés aux étudiants participants au projet ?

- Quels systèmes d'accompagnement sont mis en place par les enseignants chercheurs des différents établissements ?

- Quelles sont les difficultés rencontrées au moment de la prise en main de l'outil «VIA » ? Comment se déroule l'interaction entre pairs à travers la manipulation d'artefacts techniques ?

- Dans quelles conditions cette médiatisation contribue-t-elle au développement des compétences des étudiants en animation de classes à distance, en littératie numérique, en conduite de projet ?

- Quels sont les effets de l'expérience en termes de motivation pour l'apprentissage des langues ?

- Quelle est la transférabilité de l'expérience vers un centre de langues universitaire ?

Si notre attention porte principalement sur l'expérience de l'étudiant-tuteur et sur l'apport du projet en termes d'entraînement pour l'enseignement des langues en mode distanciel, il nous importe pour les prochaines éditions du projet de réfléchir à la suite que nous pourrions lui donner. Celui-ci est-il pertinent pour un centre de langues ? Quels seraient alors les objectifs et les modalités de montage du projet ? Nous interrogeons les enseignants ayant participé à Distutolang mais également les étudiants-tuteurs qui, grâce à leur expérience à l'issue du projet, peuvent contribuer à la réflexion.

1. Cadrage théorique

Notre cadre théorique s'ouvre sur plusieurs domaines de recherche dont nous tenterons ici de donner un aperçu. Puisqu'il s'agit, en grande partie, d'enseignement à distance, il conviendra de rappeler les principaux travaux sur les dispositifs hybrides. Nous nous pencherons également sur les apports théoriques concernant l'apprentissage des langues en rassemblant les caractéristiques des approches suivantes : « pédagogie par projet », « apprentissage par les pairs » et « apprentissage informel en ligne ». En effet, l'expérience se situe à mi-chemin entre l'informel et l'apprentissage en classe pour les raisons suivantes :

- Les tuteurs sont des étudiants en didactique des langues (EDL) qui sont proches des apprenants en âge ;
- Les classes se déroulent en ligne et laissent à chacun (tuteurs et apprenants) la liberté de s'installer où il le souhaite pour la séance ;
- La séance se déroule sans la présence de l'enseignant ;
- Elle comprend des ressources ludiques (extraits de films et jeux) ;
- Elle n'est pas suivie d'une évaluation formelle ;

Enfin, pour l'évaluation et le retour sur expérience, nous nous intéresserons aux différents travaux de recherche qui proposent des moyens favorisant le partage, l'analyse et le transfert de l'expertise professorale.

1.1. Enseignement à distance

Dans tout dispositif d'enseignement à distance, il est souhaitable d'inclure un apprentissage en mode synchrone. En effet, afin de rompre l'isolement de l'étudiant et de renforcer la présence à distance (Jézégou, 2010), les chercheurs préconisent des formules hybrides. Dans cette perspective synchrone ou partiellement synchrone (Sidir, Baron et Bruillard, 2012), la classe virtuelle est définie comme « une modalité technico-pédagogique de formation à distance qui permet à des personnes d'établir des échanges synchrones pouvant utiliser l'image, le son et le texte. » (Ferone et Lavenka, 2015).

Le modèle de présence de Jézégou (2014) met en lumière, chez l'animateur de classe virtuelle, trois formes de présence – présence socio-cognitive, présence socio-affective, présence pédagogique –, lui permettant d'assumer son rôle d'enseignant à distance. Paquette (2000) propose de réfléchir à la construction de portails de télé-apprentissage et cette réflexion s'élargit dans le contexte de l'enseignement à distance pour prendre en compte le réseau d'acteurs et de ressources (Paquette et al., 2017). Si les présences socio-cognitive et socio-affective ont pour objet la transmission de savoir et le soutien affectif de l'enseignant et des pairs, la présence pédagogique est la manière dont l'enseignant va animer, modérer et coordonner les interactions. Pour optimiser cette présence pédagogique, il s'agit de partir du ressenti des spécificités de la communication synchrone à distance et d'en tirer des conséquences sur la conduite de la classe. En effet, quels ajustements convient-il d'apporter ? Comment est-ce que des étudiants en didactique des langues peuvent s'approprier le dispositif et l'outil afin de susciter des interactions fructueuses pour les apprenants ?

Il est intéressant de relier les différentes formes de présence proposées par Jézégou à d'autres concepts apparus récemment dans la recherche. Par

exemple, celui de «émotissages», créé en 2016 par le groupe de contact du Fonds de la Recherche Scientifique-FNRS « Affects et apprentissage de langues ». Ce néologisme est l'équivalent d'*emo-learning* en anglais qui permet de conceptualiser et de synthétiser l'ensemble des « facteurs comme le tissage des liens, les émotions (positives et négatives) liées au processus acquisitionnel ou mises en place lors de celui-ci, de même que l'audace, le lâcher-prise et la créativité qui vont de pair » (Berdal-Masuy et Arnold, 2018 ; Vorger, 2019 : 11). Bien que ce concept d'émotissage soit relativement récent, il n'est un secret pour aucun enseignant impliqué dans son métier que l'ensemble des facteurs pour tisser des liens a son importance et qu'il n'est pas facile à reproduire en ligne (Charlier, Cosnefroy, Jézégou et Lameul 2015 ; Deaudelin, Petit et Brouillette 2016). Et c'est précisément sur ces facteurs que l'on essaye de jouer en mettant en place, dans le cadre de notre projet, des pédagogies innovantes telles que les pédagogies par projet, par l'apprentissage informel en ligne et par les pairs.

1.2. Pédagogie par projet, apprentissage informel en ligne et par les pairs

Puisque notre travail relève de la « pédagogie par projet », il s'appuie sur les théories de l'autorégulation, l'autonomisation et l'auto-évaluation. De plus, la « pédagogie par projet » se justifie par le fait qu'une langue doit être enseignée non pas seulement parce qu'elle existe mais « parce que les apprenants [...] en ont besoin pour être en mesure de faire les choses qu'ils doivent faire » (Hamez, 2012 : 87). Les partenaires internationaux à l'origine du projet ont d'ailleurs souligné qu'ils souhaitaient mettre leurs apprenants en contact avec des locuteurs natifs et donner un sens et un but à l'apprentissage de la langue.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'équipe des tuteurs, le projet d'animation de classe virtuelle n'est possible que lorsqu'il est envisagé dans une dimension collaborative. En effet, il serait impossible aux étudiants du master de didactique des langues d'animer une classe chaque semaine. Par contre, ils peuvent prendre en charge une classe sur le semestre, en s'inscrivant sur un tableau

collaboratif. Comme le montre bon nombre de travaux de recherche (Beacco, 2013 ; Huver et Springer, 2011 ; Kozanitis, 2010 ; Perrenoud et al, 2001 ; Perrenoud, 2002 ; Viau, 1994), la pédagogie par projet encourage la coopération au sein du groupe : grâce aux apports et atouts de chaque membre du groupe, un projet qui aurait été impossible individuellement devient réalisable collectivement. Philippe Perrenoud souligne que la pédagogie de projet « [...] oriente vers une production concrète ; qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif [...] » (Perrenoud, 2002 : 7).

L'apprentissage informel en ligne contribue également à la motivation des tuteurs d'une part et des apprenants d'autre part. Le phénomène mis en lumière pour l'apprentissage de l'anglais par Sockett est bien connu de tous, et il s'applique à d'autres langues : pour l'anglais, on parle de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne (désormais AIAL suivant l'acronyme français proposé par Sockett, 2012, comme traduction de l'anglais OILE pour *Online Informal Learning of English*) (Boulton et Ciekanski, 2016). Dans la même perspective, nous proposons ainsi l'acronyme AIFL pour l'apprentissage informel du français en ligne qui s'adosse à la définition de Sockett : l'AIAL, étant un ensemble complexe d'activités réalisées via Internet, dans une dynamique de communication naturelle et « dont le but explicite n'est pas l'apprentissage de l'anglais » (Sockett, 2014 :12-13). Ces activités peuvent toutefois donner lieu au développement de compétences en langue (l'auteur parle de *by-product* ou de « produit dérivé »). La tension entre loisir et apprentissage est au cœur du travail de recherche présenté : en quoi et dans quelle mesure des pratiques récréatives recourant à l'anglais peuvent-elles avoir un impact sur le développement des compétences langagières des étudiants ? (Boulton et Ciekanski, 2016). Dans le projet qui nous occupe, « la situation d'apprentissage (Brougère, 2007)¹ de langues, offerte par les pairs, en classe virtuelle, présente

¹ Dans un dossier intitulé « Les jeux du formel et de l'informel », Brougère s'appuie sur les travaux de différents chercheurs pour explorer la notion d'éducation et/ou d'apprentissage informel : « Dès que l'on affine le regard, on perçoit une situation complexe qui ne permet pas d'isoler aussi simplement apprentissages informels et formels. Il est sans doute impossible de mettre une frontière là où il s'agit d'un *continuum* (Brougère & Bézille, 2007), d'une variété de formes, d'une diversité dont la distinction

un aspect informel, ludique et attractif qui permet à la fois aux apprenants et aux tuteurs d'être plus détendus, plus proches et libres d'interagir dans un contexte où les activités ne sont pas évaluées. Sans relever directement de l'AIAL ou de l'AIFL, le projet s'approche de l'un ou l'autre de ces concepts, en pointant, de plus, vers de nombreuses ressources en ligne proposées par les étudiants-tuteurs, et permettant de prolonger la séance synchrone, sur un mode asynchrone.

Si l'entraide est essentielle à la dynamique entre étudiants, l'apprentissage par projet vise également à encourager l'autonomie à la fois des apprenants de langue (dans leur liberté de participation) et des étudiants-tuteurs futurs enseignants dans leurs propositions didactiques. Dès lors que l'on s'intéresse à l'autonomisation des apprenants (apprenants en langues ou apprenants en didactique), il est impossible de ne pas évoquer les théories s'appuyant sur le célèbre slogan nous venant du Québec « apprendre à apprendre » (Viau, 1994 : 86) qui a marqué un changement de conception dans les années 1990. Le concept n'est pas entièrement nouveau puisqu'il se situe dans la lignée de l'apprentissage autorégulé, lequel remonte aux années 70, et qui vise déjà à impliquer plus fortement l'élève dans ses apprentissages (Zimmerman et Martinez-Pons, 1986). Il intervient tout particulièrement dans la dernière étape de notre projet articulé en trois étapes : préparation de classe virtuelle, animation, et analyse.

1.3. Retour sur expérience

Dans la dernière étape de notre projet, il s'agit d'effectuer un retour sur expérience et ainsi d'encourager une « conscientisation » des acteurs (apprenants, formateurs, ingénieurs pédagogiques et décideurs) aux enjeux des dispositifs et non pas de considérer l'auto-formation comme un transfert des savoirs et des savoir-faire de l'enseignant. Nous faisons référence à Beecroft qui lui-même s'appuie sur les travaux de chercheurs didacticiens et

maladroite entre formel, non-formel et informel essaie de rendre compte (Poizat, 2003) » (Brogère, 2007).

neuroscientifiques et sur sa conviction que l'apprentissage doit se faire « dans un contexte de bienveillance encourageante » (Beecroft, 2018 : 34). Les neuroscientifiques cités par Beecroft démontrent « l'importance pour l'apprenant de trouver son propre projet et son propre style d'apprentissage afin de trouver sa propre motivation » (Beecroft, 2018 : 34). Si Beecroft souligne le mot « propre », c'est parce qu'il l'entend bien au-delà de l'appartenance ; pour lui, il s'agit « de l'injonction « connais-toi toi-même ». Pour trouver cette part de soi en nous, nous avons besoin d'un champ libre total. Et l'enseignant est 'simplement' là pour accompagner l'étudiant sur ce chemin de liberté et toute prise de pouvoir par un autre que l'étudiant lui-même (notamment et particulièrement dans le domaine de l'évaluation) peut constituer « un obstacle à la liberté [...] sur le chemin de l'apprentissage » (Beecroft, 2018 : 34).

Ainsi, Beecroft propose une évaluation entre pairs pour sortir du modèle « top/down » qui donne à l'enseignant « le dernier mot pour les notes » : par opposition à l'enseignement top/down, un enseignement 'horizontal' serait plutôt une sorte de partenariat dans lequel l'enseignant accompagne l'étudiant vers un objectif qu'il s'établit lui-même, ce qui n'enlève rien à l'accomplissement de la mission d'enseignement. Ce type d'évaluation permet également d'assurer une cohésion de groupe et elle encourage les différents tuteurs à s'intéresser au travail des uns des autres. Elle renforce également la notion de mentorat de groupe (*group mentoring*), les cercles de mentorat (*mentoring circles*) ou encore le mentorat multiple (*multiple mentoring*) ou collaboratif, autant de formes de mentorat recensés par Basque (2013) et qui montre comment le mentorat traditionnel, axé sur des relations dyadiques et unidirectionnelles, a évolué afin de mettre l'apprenant en contact avec un réseau plus étendu de personnes – ce qui est le cas dans le dispositif que nous proposons.

Enfin, notre projet propose non seulement une évaluation par les pairs mais également une auto-évaluation, qui vise l'apprentissage des stratégies d'autorégulation. Celles-ci permettent à l'apprenant de devenir responsable face à ses objectifs d'apprentissage. Pour Allal, Rouiller et Saada-Robert

(1995), cette autorégulation se réalise par trois opérations distinctes : l'anticipation, le contrôle et l'ajustement qui « interagissent entre elles et modifient leurs résultats grâce à des boucles de rétroaction » (Buisse, 2007 : 15) :

A partir d'une représentation, l'anticipation détermine comment l'apprenant va s'orienter et assurer le guidage des processus de production. Elle prévoit ce qui devra être contrôlé lors de l'exécution de la tâche et quel type d'ajustement mettre en place. Dans le cadre de notre projet, l'anticipation est facilitée par :

- le contrôle (monitoring) : il permet d'évaluer la distance entre l'état présent du travail effectué et l'état « but anticipé ».

- l'ajustement : il vise à combler la distance entre les deux états précédemment cités et à réorienter le travail et les processus d'exécution de la tâche. Ceci implique une modification des représentations des orientations prévues lors de l'étape d'anticipation. (Buisse, 2007 : 15)

Pour chaque étudiant-tuteur, cet ajustement s'effectue à deux reprises : une première fois, en visionnant les enregistrements des classes virtuelles effectuées en amont de celle qu'il s'apprête à animer, mais également, une deuxième fois, après sa propre animation de classe, afin de progresser lors de la deuxième édition du projet, proposée au deuxième semestre.

2. Dispositif et questions de recherche

2.1. Dispositif

Comme nous l'avons mentionné dans notre introduction, le dispositif de classes virtuelles, proposé par notre équipe suite à un appel à projet interne à l'université Rennes 2, s'appuie sur la plateforme VIA. Celle-ci nous permet de mettre en relation synchrone à distance des étudiants des Etats-Unis et de France. Ainsi, en partenariat avec l'université de Rhode Island, nous organisons 12 séances au cours desquelles les étudiants en didactique des langues (EDL) ont l'occasion d'enseigner les apprenants de français langue étrangère (AFLE)

de l'université de Rhode Island. Chaque séance est animée par un binôme d'EDL différent et chacun d'eux se charge de produire une activité pédagogique sur la base du syllabus de notre collègue de l'université de Rhode Island. Ce syllabus comprend deux œuvres complètes et il s'agit pour les EDL de s'aligner sur le rythme de lecture établi par l'enseignante de l'URI : un ou deux chapitres par séance, les œuvres étant *L'enfant des sables* de Ben Jelloun ou Tome 1 et 2 de *L'Arabe du futur* de Riad Satouff. En mettant les AFLE au contact des EDL de l'université Rennes 2, l'objectif de l'enseignante de l'université de Rhode Island est principalement de démystifier la communication avec un locuteur natif. Ainsi les activités de la classe virtuelle par les pairs doivent favoriser la participation des étudiants américains, en s'appuyant sur le syllabus de l'enseignante-partenaire et en exploitant toutes les possibilités de VIA. S'il s'agit ainsi de privilégier l'oral ; plusieurs outils de la plateforme permettent des activités écrites simples (écrire sur le tableau blanc, souligner des mots, mettre des commentaires ou des questions dans le chat, etc.), qui elles-mêmes favorisent la participation orale.

Bien que le projet Distutolang vise à effectuer des activités d'apprentissage, nous souhaitons, dans cet article, apparenter le dispositif à de l'apprentissage informel car une grande liberté de collaboration est donnée aux tuteurs et aux apprenants : si leurs moments de rencontre sont programmés par l'équipe enseignante et portent principalement sur l'œuvre complète du syllabus, la classe virtuelle entre étudiants n'est pas un complément au cours d'analyse littéraire de l'équipe enseignante américaine ; la séance avec les EDL doit au contraire être perçue comme « ludique » et « gratuite » et ne doit pas donner lieu à une évaluation. Les EDL ont d'ailleurs un statut de « pairs » et les séances du semestre ont pour objectif d'offrir une opportunité d'échanges entre étudiants.

Enfin, les séances sont effectuées pendant le temps libre des étudiants, et les étudiants-tuteurs de Rennes 2 doivent préparer des « activités récréatives » (Boulton et Ciekanski, 2016) qui visent à « stimuler une discussion entre pairs », pour reprendre l'expression de l'équipe enseignante américaine.

Tous se tutoient. Certains prennent contact en dehors des plages horaires prévues pour poursuivre leurs discussions et, éventuellement, poser des questions supplémentaires qu'ils n'adressent pas à leurs enseignants.

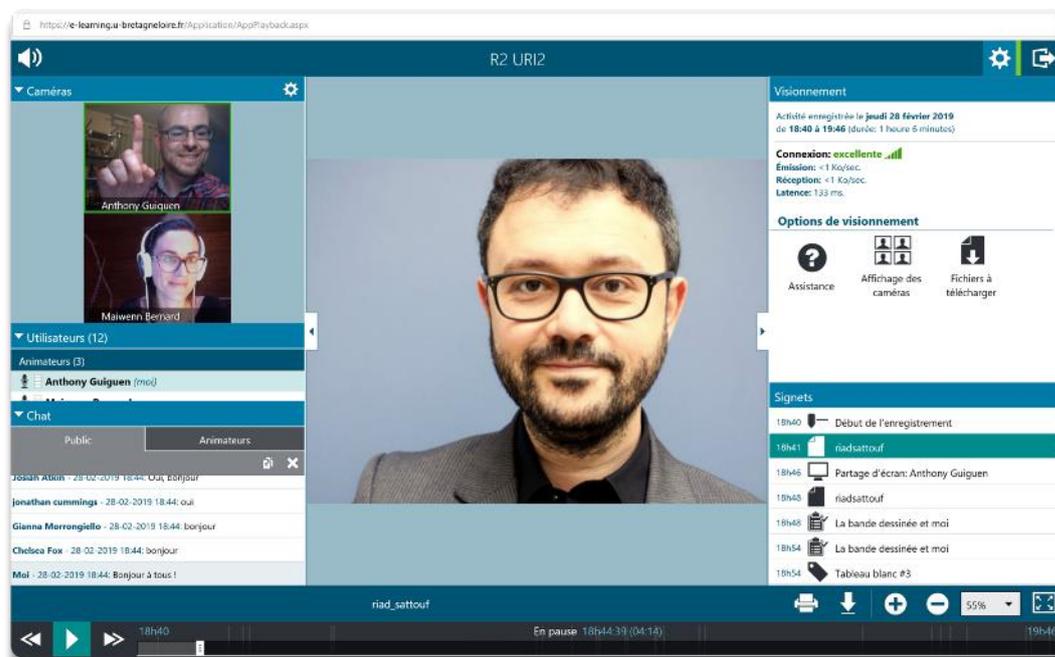


Figure 1. Capture d'écran d'une classe virtuelle sur VIA

Les consignes de l'enseignante de l'université Rennes 2 viennent à l'appui de celles de l'enseignante-partenaire et quelques précisions d'un ordre méthodologique et organisationnelles sont ajoutées. Par exemple, comme nous l'avons évoqué précédemment, puisqu'il s'agit d'un projet collaboratif où chaque binôme prend en charge l'animation d'une séance, tous les binômes doivent visionner les séances précédentes pour non seulement analyser le déroulement de la séance et la participation de chacun des étudiants, mais également pour assurer une continuité d'une séance à l'autre et mieux définir des objectifs pour sa propre séance. Ce tour de rôle pour l'animation de séances correspond à une forme de « mentorat collectif » (Basque, 2013) où les EDL jouent ensemble, et non individuellement, le rôle de tuteurs. Bien entendu, il est également demandé aux EDL de s'entraîner sur la plateforme VIA, d'en maîtriser les

particularités techniques afin de pouvoir expliquer les principales fonctionnalités aux AFLE.

En ce qui concerne les modalités d'évaluation des étudiants de l'université Rennes 2, la grille d'évaluation est la même pour l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs. Elle est divisée en quatre sections (didactique de la langue, préparation et maîtrise de l'outil animation de séance, retour sur expérience), qui elles-mêmes comprennent plusieurs critères, rapportées ici :

En didactique de la langue, les critères d'évaluation sont la logique des objectifs par rapport au niveau des élèves, la pertinence des exercices, la progression, la variété des compétences langagières, la présentation des fiches, la cohérence par rapport aux objectifs annoncés, la variété des supports, la variété des modalités pédagogiques et le soin apporté au travail.

Pour la préparation et maîtrise de l'outil, il s'agit d'évaluer la maîtrise de différentes fonctionnalités (assistant de configuration, test du matériel en amont, gestion des droits, micro et webcam, gestion du mode de lecture des docs, utilisation du chat et des supports adaptés et variés (tableau blanc, outil sondages, annotations, etc.)

Pour l'animation de classe sont pris en compte les éléments tels que la gestion du temps, la répartition équitable du travail, la pertinence de la fiche retour, l'aisance et le mode d'élocution adapté à un public FLE (nominatif), et les retours pertinents pendant l'activité (nominatif).

Enfin, pour le retour et la posture réflexive, est évaluée la pertinence de la séquence vidéo choisie, la qualité de l'analyse de l'interaction et la contribution à l'expérience collective.

2.2. Questions de recherche

Dans une perspective de recherche-action, la première édition des classes virtuelles nous a permis de tirer des enseignements pour l'amélioration du dispositif et la mise en place de nouveaux projets en collaboration avec le Centre de Langues et le service international.

La question est de savoir quelle est la pertinence et la faisabilité du projet, dans un contexte où les apprenants LANSAD (langues pour spécialistes d'autres disciplines) ne pourront pas forcément investir autant de temps pour maîtriser l'outil VIA que leurs camarades dans le Master de Didactique des Langues ? A cette difficulté, s'ajoutent les contraintes organisationnelles qui doivent être prises en charge par l'enseignant.e : si l'enseignante du MDDL investit un temps considérable dans le projet parce qu'il représente une Unité d'Enseignement d'un volume horaire important et qu'il est en synergie parfaite avec son travail de recherche, on ne peut pas attendre un tel investissement de la part d'un.e enseignant.e dont la charge d'enseignement est plus lourde et plus éparpillée entre différents cours. Ainsi le projet est-il envisageable dans le contexte d'un centre de langues ? Si certaines idées expérimentées au cours du projet sont exploitables, à quelles conditions peuvent-elles être reprises ou adaptées à des cours de langues de LANSAD, par exemple ?

Les enseignements de LANSAD à l'université Rennes 2 sont dispensés et organisés par le Centre de Langues (CDL). Le CDL est un service transversal de l'Université responsable des unités d'enseignement de langues proposées en dix-sept langues (UEL) pour environ 20 000 étudiants, de l'organisation des sessions du CLES en quatre langues et de la délivrance du Diplôme Universitaire des Langues (DUL) aux étudiants qui en sont éligibles. Le CDL n'est pas un centre de ressources en langues et ne dispose pas d'un espace dédié à l'enseignement des langues ou aux activités d'apprentissage linguistique en autonomie ou en groupe de pairs à nombre réduit. La première question que pose la transposition du projet Distutolang est donc celle d'un lieu approprié pour la mise en place d'un tel dispositif à l'intention d'un public LANSAD. Il peut être intéressant, mais ce n'est pas un impératif, de disposer de lieux dédiés à ce genre d'activités avec des petites salles équipées. Sinon, les étudiants eux-mêmes doivent posséder un ordinateur et une bonne connexion internet. La deuxième contrainte concerne les effectifs et la charge de travail des enseignants. Les cours d'UEL s'adressent la plupart du temps à des grands groupes d'étudiants, parfois jusqu'à 40, et une grande partie des enseignants

(surtout pour l'anglais) sont des professeurs certifiés ou agrégés qui ont des services d'enseignement importants. Un professeur peut être responsable de l'apprentissage et de l'évaluation de 300 étudiants. Aux besoins matériels s'ajoute donc le besoin d'un personnel pédagogique et technique suffisamment nombreux pour guider autant d'étudiants dans leur utilisation du dispositif. Sans remplir ces conditions, il est difficile d'imaginer comment le dispositif de tutorat par les pairs en classe VIA pourrait s'adresser à autant d'étudiants à la fois.

Pour ce qui est d'une collaboration avec le service à l'international, quelle peut être l'utilité du projet ? En quoi peut-il promouvoir l'interaction entre pairs dans le contexte d'une mobilité entrante et éventuellement dans celui d'une mobilité sortante ?

Nous remarquons enfin que la classe virtuelle met en communication des étudiants qui viennent d'horizons culturels différents. Ainsi, les interactions génèrent un contact interculturel qui, s'il fait l'objet d'une réflexion en termes d'ingénierie de formation, peut être conducteur de développement de compétences interculturelles qui nous permettent d'envisager de nouvelles propositions exploitables, par exemple, dans un contexte de confinement.

3. Résultats et discussion

L'expérience met en place des dynamiques qui se situent à mi-chemin entre des « pratiques récréatives » bénéfiques pour l'apprentissage des langues et un « mentorat collectif ». Ainsi l'analyse du projet est complexe, certaines données se rapportant à l'un ou l'autre de ces deux pôles. Notre attention portera principalement sur le retour des différents acteurs du projet et pour cela nous avons recueilli 3 types de données que sont :

- les enquêtes effectuées auprès des étudiants dans le rôle de tuteur et des apprenants ;
- l'entretien de groupe avec l'ensemble des tuteurs visant non seulement à recueillir leur retour sur l'expérience mais les amenant à analyser les interactions avec les apprenants ;

- les observations de la part de l'équipe de chercheurs ayant visionné les vidéos des classes virtuelles.

Nous nous proposons de détailler notre démarche de collecte de données et les résultats du projet.

3.1. Enquêtes et entretiens

Deux enquêtes sont effectuées auprès des étudiants-tuteurs (EDL) d'une part et des apprenants (AFLE) d'autre part. Bien que le retour des AFLE mériterait une analyse détaillée, nous nous en tiendrons à rapporter que le retour de l'enquête en ligne était très positif (seulement 36% des participants se sont déclarés modérément satisfaits, aucun insatisfait et 64% très satisfaits ou satisfaits). Il n'a pas été possible de compléter ces résultats par des entretiens en face à face. Ce sont donc principalement les retours des tuteurs qui font l'objet de notre analyse. Les entretiens avec les EDL nous ont donné l'occasion d'approfondir un certain nombre de questions, allant de leur impression générale à l'analyse précise de situations d'interactions avec les apprenants.

Le résultat du questionnaire permet de faire le bilan de ce qui a été apprécié et ce qu'il faudrait améliorer lors d'une prochaine édition du projet. Parmi les points positifs se trouvent les suivants : les étudiants-tuteurs trouvent l'expérience enrichissante, permettant de mettre en pratique des notions théoriques. Ils apprécient la possibilité d'être formés sur une plateforme d'enseignement en ligne (VIA) et de combiner des compétences techniques et pédagogiques.

Les principales critiques à l'égard du projet sont d'ordre technique et organisationnel. Les étudiants-tuteurs aimeraient que la formation à la plateforme VIA se poursuive par des séances d'entraînement permettant la prise en main en conditions réelles (avec des jeux de rôles permettant aux animateurs de se trouver face à des apprenants fictifs). Sur le plan organisationnel, les étudiants-tuteurs souhaiteraient avoir toutes les

informations nécessaires au projet dès le début du semestre – ce qui est difficilement réalisable lorsqu'on travaille avec des partenaires dont le syllabus évolue au fil du temps.

Au cours de l'entretien de groupe, l'équipe de chercheurs revient sur les questions ouvertes du questionnaire, et notamment les suivantes :

- Qu'avez-vous bien / moins bien réussi ?
- Qu'est-ce qui vous a étonné lors du lancement d'une activité ? (positif ou négatif)
- Si vous deviez refaire une classe VIA, que feriez-vous différemment ?
- Quel enseignement tirez-vous de cette expérience ? Pensez-vous qu'elle vous sera utile dans votre carrière ?
- Pensez-vous avoir évolué grâce à cette expérience (au sujet des TICE, du distanciel, des pratiques en classes, etc) ?
- Est-ce que l'outil VIA peut s'inscrire dans une perspective actionnelle ?
- Dans cette perspective, selon vous, quels sont les freins / les ajouts de ce type de dispositif ?
- En quelques lignes, élargissez librement sur la pertinence de l'outil dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes, avec en tête une réflexion didactique (perspective actionnelle, interactions, collaboration entre enseignants, format des ressources, temps de préparation, etc) :

Le retour des EDL montre leur capacité, à l'issue du projet, à comprendre les conditions nécessaires à sa réussite. Plusieurs composantes sont évoquées que l'on peut rattacher à notre cadre théorique. Les étudiants-tuteurs, en référence avec le modèle de présence de Jézégou (2014, 2019) expriment la difficulté de créer du lien à distance. L'« émotissage » (Berdal-Masuy et Arnold 2018) n'est pas facile dans le contexte d'un « mentorat collaboratif » (Basque, 2013) où les binômes d'étudiants-tuteurs se succèdent pour animer la classe. De plus, les tuteurs peuvent difficilement lire les visages des apprenants, ce qui pose problème notamment en début de séance. Comme l'exprime l'un des étudiants-tuteurs, « lancer la séance était difficile car il se passe plusieurs minutes pendant lesquelles il n'y a aucun retour. » Un autre renchérit : « Il faut

pouvoir s'accommoder du fait que l'on ne peut pas voir la réaction des apprenants. Ceux qui ne comprennent pas et qui ne sont pas interrogés (dont la caméra est donc désactivée) sont peut-être perdus, sans qu'on le sache». Enfin, un troisième étudiants-tuteur évoque un conseil pratique, donné lors de la formation à la plateforme : « Allumer plusieurs caméras au début est en effet un bon conseil, même si, les images des 16 participants apparaissent en tout petit ».

Les atouts du projet sont clairement ressentis : « Cela ouvre de belles perspectives ! Par exemple, on peut donner des cours à ceux qui le souhaitent quasiment n'importe où dans le monde, éviter aux gens de se déplacer et donc avoir moins de monde dans les transports en commun, mais aussi rendre les gens plus autonome, etc. » ; « On peut atteindre plus d'étudiants qu'en restant en présentiel, et élargir l'offre didactique ». Certains évoquent « la possibilité de tout de même faire cours lorsque les locaux de l'université sont inaccessibles » et également « la possibilité pour l'enseignant de donner cours lors d'un déplacement ». Si la possibilité de visionner les séances effectuées par les binômes précédents a particulièrement été appréciée, l'ensemble des tâches demandées pour la réalisation du projet semble « très chronophage, surtout si l'on entend exploiter toutes les possibilités de l'outil ». De plus, si « l'outil est très pertinent dans le format des ressources et s'il est possible de diffuser de nombreux supports de tout type, il est cependant compliqué de télécharger une vidéo qui prend trop de place sur la plateforme. Il peut être tout aussi pertinent dans une perspective actionnelle, d'apprendre aux participants à demander leur chemin pour identifier une ressource, et poser des questions, émettre des hypothèses, etc... ».

Si les EDL cernent les avantages et les inconvénients aussi bien du projet que de l'outil proposé, ils sont conscients du travail réalisé par leur enseignant en amont du projet et des difficultés rencontrées. L'un deux, particulièrement intéressé par la dimension internationale du projet, évoque « le problème de trouver un créneau commun, et avec les décalages horaires et les autres paramètres qu'il faut anticiper. » Afin d'améliorer les futures éditions du projet,

les suggestions des EDL comprennent plusieurs idées que nous ne manquerons pas de retenir : clarifier les consignes en amont et ajouter quelques exigences supplémentaires comme par exemple demander à chaque binôme d'étudiants-tuteurs de laisser le contenu de sa séance sur la plateforme VIA, afin que l'enseignant suivant puisse approfondir ou revenir sur certains points, etc.

Enfin, lorsqu'il s'agit de se prononcer sur un transfert de l'expérience à un centre de langues, les étudiants-tuteurs expriment des avis mitigés : « L'outil permet à tous les apprenants même les plus réservés de participer, il peut être très utile pour les classes de langues mais nécessite une formation avant utilisation : la création d'activités nécessite une prise en considération de l'outil et de ses contraintes ». Ou bien « Je pense que l'outil est très bon pour la collaboration entre pairs mais l'utilisation de la plateforme nécessite un temps de préparation important. Il s'agit également d'organiser un retour sur les productions des apprenants ce qui, pour nous, a été difficile à obtenir (nous l'avions demandé par mail) ».

Malgré tout, l'idée d'ouvrir ce type d'initiative à un centre de langue demeure attractive, surtout lorsque l'objectif est de la proposer à l'international : « Même au sein de l'université, il y a beaucoup de possibilités d'organiser un travail entre pairs avec des étudiants étrangers ». Et : « Au niveau des interactions, si les étudiants sont dans différents pays, l'outil peut permettre un travail interculturel plus important et un partage des étudiants quant à leur culture. » Un frein majeur est identifié pour les projets en lien avec certains pays : « Même si j'apprécie l'attention portée au numérique, il faut comprendre que beaucoup de pays et villes n'ont même pas accès à internet ». Toutefois, les étudiants ajoutent : « cet outil pourrait être utilisé lorsque des cours sont annulés ou lors de la mise en place d'un soutien scolaire ».

Ne pouvant citer ici l'ensemble des arguments des EDL, indiquons simplement, pour conclure sur leur retour, que l'opinion de l'ensemble des étudiants converge sur un élément crucial : l'utilisation de l'outil demande, selon

les EDL, un temps de préparation conséquent ce qui peut constituer un frein à l'élargissement de l'expérience.

3.2. Retour des enseignants et observations des interactions didactiques

Le retour des enseignants se base sur les discussions entre les différents partenaires du projet, d'une part, et sur l'évaluation du travail et de la motivation des étudiants d'autre part. Tout comme les étudiants, les enseignants partenaires de l'université de Rhode Island ont apprécié la situation authentique, la convivialité de la séance, le défi que représentait pour eux la communication avec un(e) « Français(e) » et la motivation de leurs étudiants pour le projet.

Pour l'évaluation du travail des étudiants-tuteurs, les éléments suivants ont été pris en compte : les enregistrements vidéo des classes VIA ; les présentations finales des étudiants ; les fiches d'auto-évaluation des étudiants sur leur propre séance, comprenant les éléments suivants : écoute, reformulation, incitation à la prise de note, apport supplémentaire – reformulation enrichie, proposition de mots de vocabulaire –, bonne utilisation technico-pédagogique de la plateforme, etc. De plus, les étudiants étaient invités à réfléchir aux questions suivantes :

- Ai-je été clair dans l'exposition des consignes ?
- Ai-je bien écouté l'apprenant ?
- Ai-je donné un retour encourageant ?
- Ai-je utilisé les fonctionnalités de la plateforme de manière pertinente ?

Pour affiner leurs observations, lors du visionnage des vidéos des classes virtuelles, l'équipe de chercheurs se réfère à la méthodologie proposée par le courant de « l'agir professoral », en s'appuyant sur les travaux de Laura Nicolas (2019). La méthodologie proposée permet de mettre en regard les interactions de classe et verbalisations de l'enseignant-tuteur post-classe. Ainsi, on allie l'étude des processus d'action et de prise de décision enseignante à celles des résultats obtenus en classe. Ces deux types de données s'obtiennent respectivement par le recueil de verbalisation des enseignants-tuteurs (lors des

présentations de chacun des binômes effectuant un retour sur expérience) et à travers l'observation des interactions didactiques sur les vidéos de classes enregistrées (sur ce point, la plateforme VIA nous facilite la tâche car l'enregistrement de la séquence est systématique, et la demande de droits à l'image intégrée au dispositif). Cette analyse croisée permet un retour sur expérience qui est d'autant plus intéressant que la logique d'arrière-plan des étudiants-tuteurs demeure parfois invisible dans le déroulement de la classe. L'analyse des vidéos dans la perspective méthodologique du courant de l'agir professoral nous a permis d'apprécier le travail de des étudiants du Master de didactique de Rennes 2 dans le rôle de tuteurs, aussi bien dans leurs intentions que dans l'animation effective de la séance. Nos conclusions recourent en grande partie le retour des étudiants, notamment sur les points développés ci-après (négatifs et positifs).

Points négatifs :

- si la majorité des étudiants montrent une bonne maîtrise de l'outil, certains éprouvent des difficultés dans le maniement de plusieurs fonctionnalités ;

- malgré l'accompagnement proposé, les activités proposées comprennent quelques fautes de langue que les étudiants expliquent par « le manque de temps » ou « l'impossibilité de pouvoir veiller à tout » ;

- l'analyse des interactions met en lumière les points particulièrement difficiles dans l'animation de classe : le lancement de la séance (avec les questions techniques), l'exposition des consignes, la reformulation enrichie, le passage d'une activité à une autre.

Points positifs :

- l'enseignement par un tuteur considéré comme un pair engendre un climat de confiance et une proximité entre tuteurs et apprenants ; en effet, malgré le fait que l'étudiant EDL soit désigné comme « tuteur », et que cette expérience ne propose pas d'inversion des rôles, le tuteur est perçu comme un camarade, du fait de son statut d'étudiant. Tuteurs et apprenants se tutoient et entretiennent des relations conviviales en dehors des cours ; les tuteurs

effectuent des choix des ressources qui semblent correspondre aux goûts des apprenants ; les apprenants indiquent dans leurs questionnaires de retour qu'ils se sentent à l'aise avec leurs tuteurs comme avec des étudiants de l'université qui ont déjà leur licence (« *post-graduates* »).

- les tuteurs intègrent parfaitement la dimension « projet collaboratif » et tiennent leur engagement sur le planning d'animation de séance.

Les observations positives confirment l'intérêt d'un tel projet pour les enseignants-tuteurs. Les apprenants qui, initialement, ont exprimé une préférence pour avoir à faire à un seul et même tuteur pendant tout le semestre, ont compris les contraintes pratiques associées et ont su s'adapter au système de « mentorat collectif » (Basque, 2013) que nous leur avons proposé. Le « mentorat collectif » provient du fait que chaque groupe d'apprenant a affaire à plusieurs tuteurs qui prennent en charge la séance à tour de rôle. Si l'équipe d'enseignants souhaite s'appuyer sur ce premier projet pour améliorer le dispositif lors de ses prochaines éditions, les possibilités d'élargissement de l'expérience à l'échelle d'un centre de langues nécessitent la prise en compte des besoins matériels et de ressources humaines mentionnées plus haut. Il faudrait aussi adapter le dispositif pour un public LANSAD pour qui la posture de « futur enseignant » n'a peut-être pas de sens. Les rôles devront être repensés et le dispositif remodelé pour l'apprentissage des langues plutôt que pour l'apprentissage de l'enseignement des langues.

3.3. Discussion

Comme nous l'avons vu, les retours de la part des apprenants et des tuteurs convergent pour plusieurs des éléments positifs : situation authentique et proximité entre le tuteur et les apprenants sont des éléments qui renforcent la motivation et le plaisir éprouvé des deux côtés. Si bon nombre d'étudiants affirment que la transmission d'un savoir en classe synchrone est très proche de celle en présentiel, la distance et l'utilisation de la technologie nécessitent quelques ajustements pratiques et méthodologiques.

Ces ajustements sont à la fois plus simples et plus complexes que l'on peut l'imaginer. En effet, ils sont plus simples, car une séquence, bien construite, qui fonctionne en présentiel a toutes les chances de bien fonctionner en classe synchrone. Cependant, il s'agit de maîtriser les fonctionnalités de la plateforme et l'expérience menée avec l'université de Rhode Island, bien que positive du côté des animateurs comme du côté des participants, montre que la prise en main de la plateforme pour les animateurs nécessite un investissement temps conséquent. Celui-ci se justifie entièrement si les EDL du projet ont pour vocation l'enseignement. Ceux qui ont moins de temps à consacrer aux considérations pédagogiques, seront moins motivés pour se plonger dans les éléments technico-pédagogique inhérents à l'enseignement en ligne. Il faudrait repenser les objectifs et inventer des adaptations du dispositif qui s'articulent, par exemple, autour des tâches de communication ou de travail collaboratif à distance.

Ainsi, il semble difficile d'élargir l'expérience à moins d'impliquer d'une manière ou d'une autre des étudiants qui se destinent à l'enseignement. Deux pistes permettent néanmoins d'envisager de telles perspectives : la première est l'expérience menée par un tutorat en trinôme, en collaboration avec le Centre de Mobilité Internationale (CMI), et la seconde fait suite à un projet avec des étudiants ALE collaborant avec le Service Commun d'Etudes des Langues Vivantes Appliquées (SCELVA) de l'Université Rennes 1.

La collaboration avec le CMI se met en place dans le cadre du projet « Bienvenue en France ». Le service international décide de recruter deux des étudiants en didactique en tant que « facilitateur de classe VIA ». Ces étudiants assistent des « experts » du CMI qui font une présentation et une session questions/réponses à l'ensemble des étudiants étrangers en mobilité entrante qui ont répondu à leur invitation de se connecter. S'il s'agit de séances qui s'apparentent à des « webinaires », la présence des étudiants en didactique permet de mettre du lien et de stimuler la participation des étudiants étrangers.

Quant au projet avec le SCELVA, il est proposé dans le cadre d'un partenariat entre l'université Rennes 1 et l'université Rennes 2. Une

enseignante du SCELVA qui participe à la formation d'un master de droit environnemental à distance lance un cours de LANSAD et propose aux étudiants ALE du Master de Didactique des langues de participer à son projet d'enseignement à distance. L'enseignante a préalablement élaboré des ressources, mise en ligne sur un ENT Moodle. L'architecture de son espace facilite l'accès aux objets d'apprentissage selon les recommandations de Paquette (2000). Les étudiants interviennent dans cette formation en animant des activités en mode synchrone et, pour ce faire, participent également à la conception de ressources.

Quelques mots enfin concernant l'organisation du projet : celle-ci est également un frein à l'élargissement de l'expérience. Pour chaque projet de tutorat de langues en ligne, il s'agit de trouver des partenaires susceptibles de travailler ensemble. Ensemble, il leur faut configurer le projet en prenant en compte les paramètres suivants, à la fois dans le groupe de tuteurs et le groupe d'apprenants (chez le partenaire) :

- Taille du groupe ?
- Profils des participants (âge, niveau) ?
- Formule horaire (Nbre d'heures, créneau périodicité et durée) ?
- Tandem ou classe ?
- Objectif : Conversation, FAQ ou renforcement du cours ?
- Modalités d'inscription pour les participants ?

Suite au rapprochement des contraintes des deux partenaires, il s'agit de résoudre les difficultés organisationnelles afin de :

- former des dyades tuteurs apprenants,
- fixer des créneaux horaires,
- établir un planning semestriel.

Mettre en place un tel système, puis veiller au respect des consignes, allant du respect de l'engagement à la qualité des supports produits, en passant par le suivi des trois étapes (préparation, animation de classe, feedback) nécessite une forte implication de la part des enseignants. S'il est possible de gérer un groupe de 40 étudiants en master, parce que les étudiants-tuteurs sont

suffisamment matures pour s'engager dans un tel projet, il reste à voir comment le favoriser à un niveau licence. Faudrait-il, comme pour l'expérience menée avec le CMI, prévoir l'appui d'un étudiant de master en didactique des langues ?

Depuis l'expérience inédite de continuité pédagogique à distance que nous impose le confinement pendant la pandémie Covid-19, nous sommes amenés à construire des nouveaux modes de fonctionnement. Les outils qui permettent de maintenir l'interaction entre les étudiants deviennent nécessaires sur le plan psychoaffectif également. Ainsi, nous avons plus que jamais besoin de méthodologies pour guider enseignants et étudiants dans l'utilisation des outils comme VIA pour l'apprentissage et l'interaction en langue. Nous devons inventer une pédagogie qui intègre pleinement ce dispositif dans nos propositions pédagogiques à l'intention de toutes et tous nos apprenants de LANSAD. Il n'y a plus aucune contrainte physique, car aucun lieu dédié n'est nécessaire au déroulement des activités (en autonomie ou en petits groupes) ; par contre, de nouvelles difficultés techniques individuelles surgissent. Mise à part ces problèmes potentiels, l'outil VIA présente de multiples opportunités pour l'interaction à échelle variable : par exemple, la possibilité de créer plusieurs ateliers parallèles entre lesquels l'enseignant peut naviguer aisément et discrètement – ce qui est moins intimidant pour la prise de parole entre pairs que celui d'une classe entière en mode présentiel traditionnel. Aussi, la possibilité d'enregistrer les interactions peut grandement faciliter l'évaluation de l'interaction orale. Si à l'avenir, pour cause de restrictions sanitaires, nous sommes dans l'impossibilité d'accueillir un groupe classe entière en présentiel, nous pouvons proposer un enseignement hybride qui donne des opportunités d'interaction aux étudiants non présents sur le campus.

Pour ce qui est d'une collaboration avec le service des relations internationales, c'est également dans ce contexte que le dispositif pourrait trouver du sens et la collaboration entre le service de relations internationales et le Centre de Langues serait pertinent pour ces étudiants qui envisagent une mobilité entrante ou sortante. Le dispositif pourrait aussi s'appliquer à des

nouveaux modes de mobilités « virtuelles » qui pourront prendre de plus en plus de sens, non seulement dans un contexte de restrictions de mobilités internationales comme pendant cette période de pandémie, mais aussi dans le contexte du changement climatique et les adaptations nécessaires que ce changement va engendrer à l'avenir. Nous remarquons enfin que la classe virtuelle met en communication des étudiants qui viennent d'horizons culturels différents. Ainsi, les interactions génèrent un contact interculturel qui, s'il fait l'objet d'une réflexion en termes d'ingénierie de formation, peut être conducteur de développement de compétences interculturelles qui nous permettent d'envisager de nouvelles propositions exploitables, par exemple, dans un contexte de confinement.

Conclusion

Ce projet nous a permis d'expérimenter les conditions de réussite d'un projet d'enseignement à distance par les pairs, et nous a amené à réfléchir sur plusieurs composantes : le modèle de présence de Jézégou (2014), les possibilités de mentorat multiple (*multiple mentoring*) ou collaboratif (Basque, 2013), mis en place sous la forme d'une prise en charge d'une classe, à tour de rôle, l'apprentissage par projet, etc.

Toutefois, pour l'élargissement du projet et sa mise en place de tels projets dans un grand centre de langues comme celui de l'université Rennes 2, plusieurs considérations pratiques sont à prendre en compte. Lorsque l'aspect technico-pédagogique semble trop lourd à gérer, on peut envisager des collaborations avec un « facilitateur de classe VIA » (qui peut être un étudiant de didactique, comme dans l'exemple de BeF). Une deuxième piste d'élargissement du projet, nous l'avons vu, est dans le cadre d'une collaboration avec une enseignante de LANSAD dans le contexte d'enseignement à distances, afin d'aider dans l'élaboration des ressources, à l'animation de séances en mode synchrone, et de participer à l'amélioration de l'architecture globale du système afin de faciliter l'accès aux objets d'apprentissage.

Au-delà de ces deux pistes s'en profile une troisième qui apparaît suite à la pandémie du COVID-19. En effet, la période de confinement COVID-19 a montré aux enseignants et apprenants, dans de nombreux endroits sur la planète, l'importance d'être préparé pour un éventuel basculement du présentiel en distanciel. Si le projet que nous avons mené qui consistait à assurer une animation de classe hebdomadaire sur tout le semestre ne peut pas s'étendre à tous les cours de LANSAD, des accompagnements ponctuels sont envisageables, par exemple dans le cadre des stages d'observation. Ainsi il semblerait intéressant que tout enseignant mette en place au moins une séance afin de se préparer à l'éventualité d'un nouveau confinement et d'assurer la continuité d'interaction dont les apprenants en besoin autant sur le plan de l'apprentissage d'une langue que sur le plan psychoaffectif. Cette suggestion n'est pas sans poser des problèmes pratiques que les étudiants de didactique eux-mêmes pourraient contribuer à résoudre.

Les futurs domaines d'investigation pourraient inclure l'examen de la manière dont la communication par visioconférence affecte la communication en général, par exemple les questions soulevées par les étudiants en DDL concernant l'importance des expressions faciales, ou la perturbation de la fluidité du discours qui peut résulter du temps de transmission de l'image et du son. La situation actuelle de pandémie et de confinement et les perspectives d'avenir signifient que nous devrions aussi commencer à penser à tous les étudiants qui pourraient avoir besoin de maîtriser ces outils et les compétences connexes. Nous pouvons inclure dans la liste des étudiants qui pourraient bénéficier de l'apprentissage de la communication avec des outils comme VIA ceux qui sont en formation de médecine, psychologie, gestionnaire d'équipe... et bien d'autres professions qui bénéficieraient de nouvelles compétences d'interaction à distance et en visioconférence.

Bibliographie

Allal, L., Rouiller, Y., et Saada-Robert, M. (1995). Autorégulation en production textuelle : Observation de quatre élèves de 12 ans. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 13, 77-35.

Basque, J. (2013). Supporting Continuous Professional Learning in the Academic Staff through Expertise Sharing. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 10(1), 294-311.

Beacco, J.-C. (2013). *Éthique et politique en didactique des langues : autour de la notion de responsabilité*. Paris : Les Editions Didier.

Beecroft, N. (2018). Auto-détermination et auto-évaluation dans l'apprentissage des langues étrangères En quête des nouvelles approches d'auto-évaluation pour aller vers une autonomie intégrale basée sur l'auto-détermination. Évaluation(s) et autonomisation dans les centres de langues : pratiques et enjeux. 26ème congrès RANACLES, Strasbourg. URL : <https://docplayer.fr/108323172-Ranacles-e-congres-ranacles-strasbourg-evaluation-s-et-autonomisation-dans-les-centres-de-langues-pratiques-et-enjeux.html>.

Berdal-Masuy, F., et Arnold, J. (2018). *Emotissage : Quand l'apprentissage des langues tisse des émotions et quand les émotions tissent l'apprentissage*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Boulton, A., et Ciekanski, M. (2016). Analyse de The Online Informal Learning of English. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 19(2). URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2888>.

Brougère G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 5-12. DOI : 10.4000/rfp.582. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-francaise-de-pedagogie-2007-3-page-5.htm>.

Charlier, B., Cosnefroy, L., Jézégou, A., et Lameul, G. (2015). Understanding Quality of Learning in Digital Learning Environments: State of the Art and Research Needed. Dans A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, et P. Scott (Éds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*, Springer International Publishing, 381-398. URL : https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_25.

Deaudelin, C., Petit, M., et Brouillette, L. (2016). Assurer la présence enseignante en formation à distance : Des résultats de recherche pour guider la pratique en enseignement supérieur. *Tréma*, 79-100.

Ferone, G., et Lavenka, A. (2015). La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant? *Distances et médiations des savoirs*. 3(10). <https://doi.org/10.4000/dms.1047>.

Hamez, M.-P. (2012). La pédagogie du projet : Un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le français aujourd'hui*, 176(1), 77.

Huver, E., et Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues : nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Les Editions Didier.

Jézégou, A. (2014a). Le modèle de la présence en e-learning. Une modélisation théorique au service de la pratique, notamment en contexte universitaire. Dans G. Lameul, et C. Loisy (dirs.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. Bruxelles : De Boeck, 111-120.

Jézégou, A. (2019). *Traité de la e-formation des adultes*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Kozanitis, A. (2010). L'influence d'innovations pédagogiques sur le profil motivationnel et le choix de stratégies d'apprentissage d'étudiantes et d'étudiants d'une faculté d'ingénierie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26 (1). URL : <http://journals.openedition.org/ripes/385>.

Nicolas, L. (2019). *Dynamiques langagières et logiques professorales en classe de langue : agir avec et dans le groupe*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Paquette, G. (2000). Construction de portails de télé-apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 7(1), 207-226. URL : <https://doi.org/10.3406/stice.2000.1451>.

Paquette, G., Ricciardi-Rigault, C., Teja, I. de la, et Paquin, C. (2007). Le Campus virtuel : Un réseau d'acteurs et de ressources. *International Journal of E-Learning et Distance Education / Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 12(1), 85-101.

Perrenoud, P. (s. d.). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? *Page d'accueil de Philippe Perrenoud*, Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation - LIFE. URL : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html.

Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? comment ? *Educateur*. Société pédagogique de la Suisse romande, 14, 6-11.

Petit, M. (2016). Caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence. *RIPES* (Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur), 32(1). URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1041>.

Sidir, M., Baron, G.-L., et Bruillard, É. (eds.). (2012). *Journées Communication et apprentissage instrumentés en réseau*. JOCAIR 2012 : 6-7-8 septembre 2012, Université de Picardie Jules Verne, France.

Sockett, G. (2011). From the cultural hegemony of English to online informal learning: Cluster frequency as an indicator of relevance in authentic documents. *ASp*, 59, 5-20.

Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1809293>.

Viau, R. (1994). *La Motivation en Contexte Scolaire*. ERPI.

Vorger, C., et Françoise Berdal-Masuy, F. (dirs.) (2019). Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 60. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/6689>.

Zimmerman, B. J., et Martinez Pons, Manuel. (1986) *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. DOI:[10.3102/00028312023004614](https://doi.org/10.3102/00028312023004614).