

Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues

Katerina Zourou

► **To cite this version:**

Katerina Zourou. Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, Association pour le Développement de l'Apprentissage des Langues par les Systèmes d'Information et de Communication - OpenEdition, 2007, 10 (2), pp.3-26. <http://alsic.u-strasbg.fr/v10/zourou/alsic_v10_15-rec10.htm>. <edutice-00258394>

HAL Id: edutice-00258394

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00258394>

Submitted on 22 Feb 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues

Katerina ZOUROU

Université Stendhal Grenoble 3, France

Résumé : *De nombreuses recherches se penchent sur l'évolution du champ de l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (Alao), nous aborderons ici les problématiques liées aux nouvelles approches en sciences cognitives et en particulier la cognition distribuée et les Acao (Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur, Computer Supported Collaborative Learning, CSCL, dans la terminologie anglophone). Après un survol des débats menés à l'intérieur de ces champs, nous nous questionnerons sur leurs retentissements en Alao en nous focalisant sur les travaux anglo-saxons, actuellement plus nombreux que les recherches francophones. Notre article propose d'apporter quelques éléments de réponse aux interrogations suivantes : de quelle manière les différents courants en apprentissage de langues médiatisé réagissent-ils aux débats portant sur l'indissociabilité du social et du culturel (notamment technologique) en apprentissage et en cognition ? Que nous disent les mutations actuelles en Alao sur la pertinence de cette approche ? Quel serait son potentiel pour les discussions théoriques et méthodologiques en Alao ?*

- 1. Introduction
- 2. Apprentissages socialement et culturellement déterminés : les origines socioculturelles
- 3. Apprentissages collectifs médiatisés en langues : vers de nouveaux paradigmes en Alao ?
- 4. Conclusions préliminaires autour des paradigmes émergents
- 5. Ouverture du débat et prospective
- Références

1. Introduction

Il est erroné de distinguer le cerveau d'un individu de l'environnement qui l'entoure.

[...]

La relation entre le cerveau et l'environnement est si complexe que les considérer séparément serait une simplification excessive [...]

Les processus mentaux sont si étroitement liés à des situations spécifiques qu'il serait

impossible de dissocier la corrélation cerveau-environnement.([HewittEtAl97], *notre traduction*).

De nombreuses recherches se penchent sur l'évolution du champ de l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (Alao), champ interdisciplinaire par excellence ([Pothier03] ; [Mangenot02]). Une des problématiques qui gagnent du terrain est liée aux nouvelles approches en sciences cognitives. Ces orientations, largement inspirées par la thèse socioculturelle de Vygotski, interrogent la place du social et du culturel (y compris dans la dimension technologique) dans une activité cognitive humaine. L'accent est mis sur la manière dont les propriétés humaines et matérielles interagissent de manière dynamique dans une situation collective médiatisée. D'où l'idée que les outils technologiques jouent un rôle majeur dans la structuration et la gestion des mécanismes cognitifs des acteurs qui, à leur tour, agissent sur l'outil et s'en servent pour donner du sens à leurs pratiques instrumentées. Parmi les disciplines qui nourrissent les questionnements théoriques, méthodologiques et épistémologiques de l'Alao nous nous pencherons donc ici sur les développements en sciences cognitives : les débats sur les fondements de cette discipline en pleine évolution se répercutent dans notre champ de référence. Les réflexions en sciences cognitives qui se situent d'un point de vue critique par rapport à la psychologie cognitive et expérimentale de l'apprentissage, notamment celles qui mettent en avant la "corrélation cerveau-environnement" comme angle d'analyse des situations d'apprentissage humain médiatisé (Hewitt, Scardamalia et Webb, *op. cit.*), semblent séduire la communauté scientifique en Alao, qui n'hésite pas à poser des interrogations épistémologiques sur les fondements mêmes de ce courant. Au sein de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur, les recherches – majoritairement anglo-saxonnes – en télécollaboration (*telecollaboration*), en *Network Based Language Teaching (NBLT*, enseignement des langues basé sur les réseaux), en *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education (ICFLE*, éducation interculturelle en langue étrangère médiatisée par Internet) et en *Sociocultural Second Language Acquisition (Sociocultural SLA*, approche socioculturelle de l'acquisition des langues secondes) témoignent, à des degrés variés, de l'intégration d'une approche qui vise à examiner conjointement les propriétés humaines et technologiques en interaction.

Sans aucun doute, il est encore hâtif de se prononcer sur l'avenir que peuvent avoir les nouvelles perspectives qui commencent à se dessiner en apprentissage des langues assisté par ordinateur. L'objectif de cet article ne sera pas de prévoir tel ou tel tournant épistémologique mais de broser le paysage actuel des nouveaux développements en Alao. Cette étude, non exhaustive par définition, est conditionnée par le présent de l'écriture : pour un champ aussi mouvant que l'Alao qui ne cesse de mener des réflexions pluridisciplinaires, notre contribution a un caractère synchronique dans sa volonté d'analyser l'actualité épistémologique en Alao avec un œil critique.

Pour y parvenir, un certain nombre de questions seront abordées. Comment est ressenti le changement qui se fait jour en Alao dans la tentative de reconsidérer la place des outils médiateurs ? Les recherches en sciences cognitives, notamment celles en Acao (Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur, *Computer Supported Collaborative Learning, CSCL*), paradigme émergent visant à explorer les fonctionnements collectifs médiatisés, ainsi que celles en cognition distribuée,

peuvent-elles apporter une plus-value aux réflexions épistémologiques en Alao ? Finalement, dans un souci interdisciplinaire, à quel point serait-il possible d'assimiler des interrogations provenant des sciences cognitives à des problématiques chères à l'apprentissage langagier sur support numérique ?

2. Apprentissages socialement et culturellement déterminés : les origines socioculturelles

Avant d'aborder les recherches en cognition distribuée et en Acao qui se penchent le plus sur la problématique de la spécificité de l'outil dans une action humaine médiatisée, il serait utile de revenir brièvement aux origines de cette réflexion. C'est par la théorie socioculturelle, issue des travaux de Vygotski, que nous devons commencer.

2.1. La théorie socioculturelle

L'idée que l'apprentissage inter-individuel est configuré de manière dynamique par l'environnement social et culturel (symbolique et matériel) dans lequel il s'inscrit^[1], prend toute son ampleur dans les écrits en psychologie de l'éducation connus sous le terme de "théorie socioculturelle". Issus de la tradition culturelle-historique soviétique des années 30, les travaux de Vygotski se démarquent de la vision des ressources cognitives comme essentiellement localisées dans le cerveau humain. Ce concept sera développé davantage par des collègues de Vygotski (Leont'ev, Luria) et de ses successeurs (Wertsch, Cole) et sera concrétisée en une approche, l'approche socioculturelle.

Comment peut-on définir cette position ? Pour Wertsch, Del Rio et Alvarez, il s'agit d'une approche générale des sciences humaines dont l'objectif est "*d'expliquer les relations entre, d'une part, le fonctionnement mental et, d'autre part, les situations culturelles, institutionnelles et historiques dans lesquelles ce fonctionnement a lieu*" ([WertschEtAl95] : 11, notre traduction).

De manière plus large, l'approche socioculturelle doit être considérée comme un ensemble de courants de pensée qui soulignent le caractère médié de la pensée humaine. Afin d'expliquer le fonctionnement cognitif individuel, ces nouvelles conceptions placent l'objet d'analyse en dehors de l'individu, dans l'espace où celui-ci réagit avec son environnement humain et culturel. Par ailleurs, la position socioculturelle appelle à une reconsidération de la place des outils – construits culturels par excellence – longtemps appréhendés comme des "éléments du décor" dans l'apprentissage, notamment l'apprentissage médié par des individus et des artefacts.

Doit-on parler d'approche culturelle-historique, socioconstructiviste ou socioculturelle ? En évolution depuis les années 30, les travaux néo-vygotskiens posent problème quant à leur appellation. On est loin d'un consensus définitionnel, étant donné les origines disciplinaires très variées de ces travaux (psychologie développementale, sciences cognitives, intelligence artificielle). Si le qualificatif "culturel-historique" est le plus proche de la pensée initiale de Vygotski, c'est le terme "socioculturel" qui semble gagner davantage de terrain, notamment par son utilisation très fréquente dans le monde anglo-saxon. Par exemple, *Voices of mind*, le fameux livre de James Wertsch, successeur renommé de Vygotski, a comme sous-titre "*a sociocultural approach to mediated action*" [Wertsch91]. Dans le domaine de la didactique des langues et de l'Alao plusieurs

monographies sont déjà consacrées à la théorie socioculturelle ([LantolfAppel94] ; [vanLier04] ; [LantolfThorne06]). À l'instar de ces auteurs, nous qualifierons cette approche de "théorie", même si, à nos yeux, il s'agit plutôt d'un éventail de paradigmes en pleine évolution (cf. *infra*).

À ce point, une précision nous semble nécessaire pour être en conformité avec la terminologie socioculturelle. Selon l'approche vygotskienne, les artefacts font partie de la "médiation culturelle-historique" qui, simultanément avec les interactions sociales, sont la source du développement cognitif de l'individu. Par "médiation culturelle-historique" Vygotski faisait allusion à tout outil, qu'il soit matériel ou symbolique (le langage ou tout autre système de signes, comme par exemple les représentations graphiques) qui entre en jeu dans une situation d'interaction humaine. Ces outils sont ancrés dans le contexte culturel et médiatisent les interactions que les individus entretiennent avec l'environnement. Tandis que, selon l'approche vygotskienne tout outil est fortement marqué par la culture dans laquelle il s'inscrit, nous nous focaliserons ici sur un type d'outils, en l'occurrence les ordinateurs, pour limiter l'ampleur de notre étude. Autrement dit, tandis que le terme "dimension culturelle" est plus approprié pour désigner tout outil, symbolique ou matériel, véhiculant l'agir humain, nous nous concentrerons sur la "dimension technique" qui est plus spécifique aux outils technologiques. Nous reviendrons sur la question de la technique lorsque nous aborderons les développements récents en Alao.

Depuis les années 30 les principes socioculturels ont été repris et développés dans plusieurs disciplines. Par exemple, au sein de la psychologie cognitive et de l'ergonomie, la théorie de l'activité initiée par Leont'ev et reprise par Engeström, reflète l'idée de l'activité humaine comme indissociablement liée à son environnement ([Engestrom87] ; [Kuutti96]). En sciences de l'éducation, le courant de l'apprentissage situé (*situated learning*, [HewittEtAl197]), qui puise également dans les recherches ethnométhodologiques en action située (*situated action*, [LaveWenger91] ; [Quéré97]), renforce l'idée que tout apprentissage est imbriqué dans la situation dans laquelle il a lieu. En sciences cognitives et en informatique, le paradigme de la cognition distribuée ou encore les recherches ergonomiques autour des affordances des outils cognitifs ([Norman99], fondé sur les travaux de Gibson) peuvent être considérés comme des développements des théories socioculturelles. Ces nouvelles approches que nous évoquons ici très brièvement, faute d'espace, provoquent des mutations épistémologiques, ou encore des ruptures lors des confrontations avec les paradigmes existants (pour une revue détaillée de la question cf. [Jermann96] ; [Salembier96]).

Sans vouloir trop généraliser, nous pourrions appeler "nouvelles conceptions socioculturelles" les paradigmes qui puisent dans l'idée vygotskienne originelle selon laquelle l'activité humaine ne peut pas être considérée comme indépendante de son environnement social et culturel. En même temps ces paradigmes renouvellent la pensée socioculturelle tout en s'inscrivant dans des programmes scientifiques propres à chaque discipline.

Nous nous concentrerons sur deux de ces nouvelles approches émergentes en sciences cognitives, à savoir le paradigme de la cognition distribuée et les recherches en Acao, où la nature de l'activité instrumentée se pose comme question de recherche fondamentale. Les éléments de réponse sont

significatifs pour le champ de l'Alao qui, depuis peu, s'interroge aussi sur le rôle des outils médiateurs dans une situation d'apprentissage des langues. Nous nous intéressons tout particulièrement aux nouvelles perspectives qui s'ouvrent en Alao dans la partie 3.1.

2.2. Le paradigme de la cognition distribuée

Comme nous venons de le voir, l'idée que toute action humaine est configurée par l'environnement (tant matériel que symbolique ou conceptuel, tant individuel que collectif) dans lequel elle s'inscrit, est mise en valeur à travers les écrits socioculturels. Toutefois, le rôle des artefacts dans une situation instrumentée est davantage pris en considération au sein du paradigme de la cognition distribuée.

Dans le domaine des interactions homme-machine, les travaux de Suchman et de Winograd et Flores ([Suchman87] ; [WinogradFlores86]), ont porté les germes de la contestation du paradigme cognitiviste. D'après les auteurs, dans l'analyse des situations où les individus se servent des outils, ces derniers sont loin d'être considérés comme de simples "ajouts" aux usages qu'en font les individus. Au contraire, les artefacts jouent un rôle décisif dans le déroulement des processus cognitifs humains. Doit-on en déduire que l'idée centrale de ce paradigme prêche pour un déterminisme de la machine sur les démarches cognitives humaines ? Sur ce point, Bernard Conein, un des théoriciens français de l'approche distribuée, écrit :

(L'approche distribuée) a des implications sur le fonctionnement des technologies cognitives, en particulier des artefacts informatisés, mais elle ne peut pas s'y réduire. L'intérêt de l'hypothèse [de la cognition distribuée] est justement que sa portée va au-delà de la compréhension de l'impact des technologies informatisées sur la culture et sur la cognition (...) La cognition distribuée est d'abord une hypothèse sur le fonctionnement général de la cognition humaine. Dans ce cadre, je souligne qu'il est nécessaire de prendre en compte, de façon concomitante, la modification des technologies cognitives et la modification de la coordination sociale ([Conein04] : 55-56).

C'est le rapport entre propriétés cognitives humaines et propriétés matérielles (incluant les propriétés technologiques) que le paradigme de la cognition distribuée cherche à valoriser^[2]. La perspective "technocentrée" selon laquelle les outils technologiques déterminent seuls les processus cognitifs humains est donc écartée. Pour ce qui concerne l'objet d'analyse, le paradigme de la cognition distribuée s'intéresse au système fonctionnel, défini comme un espace commun entre les individus et les éléments de la situation [Salembier96]. Ainsi, la cognition est conçue comme distribuée entre agents et ressources environnementales. En effet, ces ressources incluent tous les outils cognitifs mis en place en vue de la résolution d'un problème. Celles-ci constituent une forme de "représentation externe" qui va intervenir, en même temps que les représentations internes, dans la constitution d'un système unique et indissociable.

Nous reprenons à Edwin Hutchins, considéré comme chef du courant de la cognition distribuée, et à ses collègues [HollanEtAl00] les postulats du modèle théorique :

- les processus cognitifs sont distribués parmi les membres d'un groupe social ;
- les processus cognitifs impliquent une coordination entre structures internes et externes (matérielles ou environnementales) ;
- les processus sont distribués dans le temps de telle manière que les résultats d'événements antérieurs peuvent transformer la nature d'événements ultérieurs ([HollanEtAl100] : 176).

De plus, Hutchins et ses collègues mettent en avant deux principes théoriques qui leur permettent de se démarquer distinctement des construits théoriques cognitivistes. Le premier est relatif aux limites de l'unité d'analyse. Tandis que, dans la perception traditionnelle de la cognition, les limites de l'unité d'analyse coïncident avec les capacités cognitives individuelles, dans le modèle de la cognition distribuée les processus cognitifs s'amplifient et correspondent aux relations fonctionnelles des éléments qui y participent. Il est important de souligner que cette délimitation n'est pas seulement conditionnée par la distribution spatiale des composantes en jeu.

Le deuxième principe porte sur la diversité des mécanismes impliqués dans les processus cognitifs. Selon les modèles cognitivistes qui se focalisent sur la manipulation des symboles au sein de l'individu, le monde environnant ne modifie pas les processus cognitifs internes et se limite au rôle d'"extension de la mémoire". À l'opposé de ce postulat, les tenants du courant de la cognition distribuée considèrent que les propriétés physiques de l'environnement fournissent un cadre dont la fonction ne consiste plus en une mémoire additionnelle externe mais joue le rôle de "réorganisateur" des fonctionnements mentaux [Salomon93].

De manière critique, nous devrions considérer le courant de la cognition distribuée comme une proposition parmi les orientations épistémologiques qui marquent le tournant vers une perception indissociable de l'humain et du technologique. Dans la même direction, les recherches en Acao peuvent être considérées comme une application à l'éducation des débats initiés en cognition distribuée. Nous les examinerons de près avant d'évaluer leur impact en Acao, notre champ de prédilection.

2.3. Apprentissages Collaboratifs Assistés par Ordinateur (Acao) : "l'explosion" des apprentissages collectifs médiatisés

Avec les recherches en Acao, nous passons à la deuxième famille de recherches qui essaient d'examiner les dynamiques qui se créent entre les propriétés humaines et technologiques en interaction. Comparé au paradigme de la cognition distribuée, qui semble avoir acquis à ce jour une reconnaissance scientifique solide en sciences cognitives, en ergonomie et en informatique (cf. [RelieuSalembierTheureau04]) le paradigme des Acao, qui s'inscrit dans le domaine des sciences de l'éducation, est d'existence plus récente et plus "mouvementée".

Champ interdisciplinaire émergent, les premiers travaux en Acao remontent à peine à la dernière décennie, le colloque inaugurant ce paradigme a eu lieu en 1995, à Bloomington, dans l'Indiana. Nourri, sur le plan conceptuel, par les avancées réalisées au sein des nouvelles orientations en sciences cognitives, le "*paradigme Acao*" [Koschmann02] intègre des références théoriques

plurielles, à l'origine socioculturelles, qui malgré le fait qu'elles ont été développées au sein de disciplines différentes (psychologie cognitive, linguistique, informatique, sciences de l'éducation) convergent vers une vision de la cognition et de l'action humaines comme étant socialement et culturellement médiées. Même s'il est peut-être prématuré de prévoir l'avenir de ce domaine en pleine évolution, nous pouvons prédire que le champ des Acao actualise le tournant décisif vers l'imbrication sociale et culturelle de toute action humaine.

Si l'on souhaite associer le paradigme Acao à la réalité scientifique existante, on le trouve inscrit dans le courant de nouvelles approches "*visant à prendre en compte, dans une logique d'usage, plus sérieusement la nature située et sociale de la tâche et de l'activité effectuées avec des instruments informatisés*" ([Derycke05], np). Timothy Koschmann, un des auteurs les plus connus en Acao, le définit comme :

un champ d'analyse concerné essentiellement [d'une part] par le sens et les pratiques de construction du sens lors d'une activité commune et [d'autre part par] la manière dont les pratiques sont médiatisées à travers des artefacts qui ont été élaborés dans ce but ([Koschmann02] : 20, notre traduction).

La définition de Koschmann, par l'importance qu'elle accorde à la notion de médiation technique, rapproche directement le paradigme Acao de la théorie socioculturelle. Ceci n'est pas un hasard, étant donné que les deux approches se donnent comme objectif théorique la compréhension de la nature de la connaissance et des processus de construction du sens médiés par des artefacts. Ainsi, des problématiques très variées, telles que la conception et la gestion des environnements favorisant l'apprentissage collectif [ReffayChanier03], les processus socio-affectifs médiatisés [Jarvela04], la nature de l'acte collaboratif ([DillenbourgEtAl96] ; [Lund04]), les modalités de résolution synchrone et collective des problèmes [RoschelleTeasley95], les processus d'argumentation collective médiatisée ([DeVriesEtAl02] ; [Baker04]) s'y côtoient. Le champ que pourrait couvrir le paradigme Acao semble tellement vaste que les débats sur les objets de recherche et la théorisation de ce courant sont toujours d'actualité (cf. [LehtinenEtAl198] ; [Stahl02]).

Sur le plan méthodologique, il est extrêmement difficile d'associer les recherches en Acao à un modèle méthodologique unique. Le fait que différents paradigmes méthodologiques se réunissent sous le même toit apparaît à travers presque tous les actes des colloques Acao^[3]. Par exemple, il existe des contributions qui puisent leur cadre méthodologique dans les paradigmes expérimental ou qualitatif sans que cet élément remette en question les fondements épistémologiques de ce courant. Par conséquent, il serait imprudent d'avancer que le paradigme expérimental (en termes d'outils d'analyse, d'objectifs de recherche, d'objet d'étude, de terrain privilégié, etc.), est plus présent que le paradigme écologique (ou exploratoire). Sans doute pouvons-nous affirmer que des orientations différentes se côtoient dans une tentative d'éclairer les processus cognitifs qui se distribuent entre des individus en interaction ayant recours à des artefacts.

Un autre débat majeur porte sur l'unité d'analyse des activités collectives. Devons-nous nous situer au niveau de l'individu dans le groupe [Salomon92], du groupe entier [ScardamaliaBereiter94] ou

d'un groupe restreint de participants [Stahl05] ?

Au moment de la rédaction de cet article, le paradigme Acao constituerait plutôt une base de références communes où se réunissent de multiples réflexions (théoriques, méthodologiques, technologiques, épistémologiques), sans que l'on puisse associer clairement le paradigme Acao à une approche unique^[4]. De ce bref survol des nouvelles tendances qui s'esquissent dans le domaine des apprentissages collectifs médiatisés, nous pouvons constater que les mutations autant théoriques que méthodologiques en Acao ont encore un long chemin devant elles. Toutefois, le paradigme Acao suscite beaucoup d'intérêt. Ceci va de pair avec une volonté d'affirmer ce nouveau terrain et de concrétiser au plus vite un programme scientifique propre. Ce parti pris est manifesté aussi par la création de la revue *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning* (IJCSCL, Springer) ainsi que par les premiers articles qui explicitement appellent à la concrétisation d'un programme de recherche ambitieux en proposant de premiers jalons ([StahlEtAl06] ; [Suthers06]). Il est maintenant temps de vérifier à quel point les évolutions en sciences cognitives, et notamment en cognition distribuée et en Acao, se répercutent dans les recherches actuelles en Alao.

3. Apprentissages collectifs médiatisés en langues : vers de nouveaux paradigmes en Alao ?

Dans le cadre des mutations épistémologiques liées au retour du sociotechnique comme pierre angulaire dans l'analyse des processus cognitifs inter-individuels, les travaux d'actualité en sciences cognitives évoqués plus haut suscitent des prolongements dans le champ de recherche de l'Alao. Ainsi, des problématiques comme la co-élaboration des savoirs médiatisés, les formes de régulation et les usages instrumentés, les modalités de travail collectif, les affordances des outils médiateurs, la gestion du collectif à distance, commencent à séduire la communauté scientifique de notre domaine. Sous le terme générique "apprentissages collectifs médiatisés en langues" nous tenterons de regrouper les recherches émergentes qui, bien que traditionnellement inscrites dans le champ de l'Alao, ouvrent de nouvelles perspectives épistémologiques, par le réexamen, d'une part, du rapport à l'autre et, d'autre part, du rapport aux artefacts qui médialisent les apprentissages socialement inscrits.

3.1. Recherches actuelles en Alao

Plusieurs études se penchent sur l'évolution des recherches en Alao, en distinguant trois grandes générations de recherches : le béhaviorisme, le cognitivisme individuel et le socio-constructivisme^[5]. Les recherches actuelles dans ce domaine montrent l'importance grandissante de l'approche socioculturelle. Bien que pour l'Alao il s'agisse d'une évolution récente, les réflexions qui s'inscrivent dans cette problématique se penchent sur la valorisation du caractère social des échanges ainsi que sur la nature médiée de la construction des savoirs véhiculés par les machines. Toutefois, si le premier pôle, celui de la dimension sociale des apprentissages, était plus ou moins présent dans les recherches en apprentissages des langues médiatisés, le changement d'optique s'effectue sur le plan des effets médiateurs des outils.

Ainsi, pour schématiser les nouvelles tendances en Alao avant de les aborder plus en détail, nous constatons que, d'un côté, les modalités de fonctionnement collectif et les types d'interaction continuent à bénéficier d'une attention importante. Cela peut s'expliquer par la tradition scientifique en Alao qui n'a pas cessé de s'intéresser au caractère social de l'apprentissage des langues par ordinateur (cf. les échanges entre classes par courriel ou encore les projets de type *Tele-tandem*, *Mailbox*) et par l'influence qu'exerce le domaine des Acao, dont la problématique centrale est le mode de fonctionnement collectif sur support numérique. De l'autre côté, des problématiques empruntées aux sciences cognitives (notamment à la cognition distribuée et aux Acao) qui sont relatives à la médiation culturelle – comme l'instrumentation, la matérialité et les affordances de l'outil, l'effet des artefacts sur les interactions, la multimodalité, et cela sous le prisme de l'interaction entre deux ou plusieurs apprenants – s'associent à des problématiques plus traditionnelles et renouvellent la réflexion épistémologique de l'Alao.

La prise en compte des spécificités des outils sous-tend, à notre avis, le changement d'optique qui s'opère à travers les travaux dans le domaine – encore embryonnaire – des apprentissages collectifs médiatisés pour les langues.

Si plusieurs recherches en Alao invitent à jeter des regards croisés sur l'articulation du social et du technologique dans l'apprentissage d'une L2, la question de la proximité conceptuelle de ces travaux n'en demeure pas moins posée. Étant donné le niveau d'avancement des différentes approches appartenant au domaine de l'Alao, il s'avère extrêmement délicat de prévoir l'avenir de ces orientations récentes. On se trouve confronté à la tâche difficile de réunir les questionnements des courants scientifiques émergents en Alao qui composent, à notre avis, le paradigme des apprentissages collectifs médiatisés pour les langues. Plus précisément, nous ferons allusion aux analyses en *NBLT* (*Network-Based Language Teaching*, enseignement des langues basé sur les réseaux), en *Sociocultural Second Language Acquisition* (approche socioculturelle des langues secondes), en *ICFLE* (*Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*, éducation interculturelle en langue étrangère médiatisée par Internet) et en télécollaboration (*telecollaboration*) dans le but d'examiner leur apport dans le changement du paradigme en Alao. Pour ce faire, le recours à des recherches anglo-saxonnes, plus abondantes à l'heure actuelle que les recherches francophones, nous semble indispensable.

Bien évidemment, ces courants ne possèdent ni le statut de théorie ni celui de programme de recherche scientifique bien précis, accompagné d'outils d'analyse spécifiques. Par ailleurs, leurs options sont loin d'être partagées unanimement par la communauté scientifique de l'Alao ; ils constituent, pour la plupart, des ensembles de recherches exploratoires en voie de consolidation. Toutefois, pour revenir à notre position initiale, ces recherches semblent converger vers une vision unifiée du cadre humain et technologique dans lequel les apprentissages médiatisés ont lieu. Abordons donc les courants qui portent en germe ce concept.

3.1.1. Network-Based Language Teaching (NBLT)

Premièrement, le courant du *NBLT*, initié en 2000 par l'ouvrage de Mark Warschauer et Richard Kern [WarschauerKern00], se démarque surtout des premières générations de l'apprentissage langagier médiatisé. Selon les auteurs, ([KernWarschauer00] : 1) le passage des tutoriels aux dispositifs favorisant les interactions occupe une place prépondérante au sein du *NBLT*. Dans ce sens, les échanges en ligne ainsi que les processus de fonctionnement collectif occupent une place prioritaire. À titre d'exemple, Mark Warschauer a été un des premiers auteurs à se pencher sur la notion de collaboration entre pairs à des fins d'apprentissage d'une L2 via Internet. Le montre son article devenu désormais une référence, intitulé "*Computer-mediated collaborative learning : theory and practice*" [Warschauer97]. Plusieurs auteurs ont suivi cette piste (notamment Julie Belz, Robert O'Dowd, Steven Thorne, cf. *supra*). Toutefois, le terme de "collaboration" qu'emploie Warschauer ne renvoie pas nécessairement au mode de fonctionnement collectif très précis qui, selon les recherches en Acao, correspond à la réalisation commune d'une tâche dans toutes ses étapes, sans partage de tâches individuelles [George01]. Malgré ce glissement sémantique autour de la notion de collaboration, lié bien évidemment aux origines disciplinaires différentes (les sciences cognitives et l'informatique pour les Acao, les sciences du langage pour le *NBLT*), il serait absurde de dissocier *NBLT* et Acao, la seule grande différence étant que le premier s'intéresse spécialement au contexte d'apprentissage langagier tandis que le second se penche sur toute situation d'apprentissage. Cela peut aussi s'expliquer par la spécificité de l'apprentissage langagier : arriver à communiquer en langue non maternelle nécessite sans doute une forme de collaboration, la négociation de sens.

Très récemment, deux auteurs français [MangenotNissen06] mettent en exergue la contiguïté du paradigme Acao avec le courant du *NBLT*. Les auteurs soulignent la rupture suivante : les travaux en *NBLT*, bien qu'ils se penchent aussi sur les dynamiques collectives d'apprentissage (comme c'est le cas en Acao), ont mis beaucoup de temps à s'intéresser aux nouvelles conceptions en sciences cognitives. Ceci est un paradoxe que les auteurs expliquent par l'adoption d'une approche conservatrice du *NBLT* (et de *CALL* en général) face aux écrits socioculturels sur les dispositifs sociotechniques. L'article de Mangenot et Nissen (*op. cit.*) doit être considéré comme un appel à un brassage encore plus conséquent entre le *NBLT* et les Acao sur le plan du programme de recherche.

3.1.2. Sociocultural SLA

Deuxièmement, le courant de la *sociocultural SLA* se rapproche le plus de la conception néo-vygotskienne de la cognition et de l'apprentissage comme socialement et culturellement distribués, en faisant référence directement aux travaux socioculturels de Wertsch, Luria, Engeström, etc. En évoquant les travaux en *sociocultural SLA*, on peut difficilement ignorer l'impact d'une des premières tentatives d'allier le social et le culturel dans une situation d'acquisition langagière, celle proposée par l'article de Firth et Wagner [FirthWagner97], qui a été le premier à faire réagir la communauté des chercheurs en *Second Language Acquisition (SLA)*, équivalent de la didactique des langues du monde francophone, et ceci pour deux raisons. D'une part, cet article revendique explicitement la place du social dans l'apprentissage des langues et, d'autre part, il met en place une critique directe du modèle théorique traditionnel de *SLA*.

Le texte de Firth et Wagner (*op. cit.*) porte une attention particulière à la dimension sociale dans l'usage et dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'effet majeur de cet article fut de lancer une polémique contre la recherche en didactique des langues, qui avait tendance à considérer l'apprentissage langagier comme un processus essentiellement produit sur le plan cognitif individuel. Comment la communauté scientifique de *SLA* a-t-elle reçu cet article "contestataire" ?

Des réactions des partisans du paradigme cognitif en *SLA* (entre autres : Gregg, Long, John et Beretta) n'ont pas tardé. Il y a quelques années, Claire Kramsch [Kramsch00], à la suite de ce débat qui a bousculé toute la didactique des langues anglo-saxonne, n'hésite pas à parler d'une opposition entre "*mainstream SLA*" (courant de pensée majoritaire en acquisition des langues secondes) et "*sociocultural SLA*" (approche socioculturelle de l'acquisition des langues secondes). Si la première a longtemps sous-estimé le contexte social et culturel dans lequel se situent les situations d'apprentissage, ayant tendance à le considérer comme une variable stable qui affecte les activités cognitives individuelles, le courant de la *sociocultural SLA* appelle à une reconfiguration de l'apprentissage langagier par l'environnement social et culturel (y compris technique). Ce débat énergique qui touche à la fois les fondements épistémologiques et méthodologiques de la didactique des langues de l'autre côté de l'Atlantique se poursuit sans perdre son dynamisme : outre les postulats échangés au moyen de revues internationales prestigieuses (cf. *The Modern Language Journal*), des monographies d'actualité y sont déjà consacrées ([LantolfThorne06] ; [LantolfAppel94] ; [Ellis03]).

De manière critique, bien que la majorité des travaux actuels en *sociocultural SLA* se donnent comme objet d'analyse la médiation par le langage comme outil culturel par excellence (cf. des thématiques comme le langage intérieur, la ZPD – Zone Proximale de Développement, le langage privé, cf. [Lantolf00]), la médiation par les artefacts constitue une problématique en pleine évolution quoique peu développée à ce jour. Nous nous trouvons devant la situation paradoxale suivante : tandis que nous nous attendions à ce que les recherches en *sociocultural SLA*, comme le nom l'indique, soulignent l'importance de la médiation sociale et culturelle dans l'apprentissage d'une L2, le rôle des outils technologiques en tant que construits culturels est moins étudié que d'autres qui favorisent plutôt la médiation par le langage.

Pourtant, c'est l'angle sous lequel les outils sont examinés qui différencie les recherches sur l'instrumentation en *sociocultural SLA* des recherches antérieures en Alao. En effet, sous l'angle socioculturel, sont examinées la fonction médiatrice des outils ainsi que les propriétés d'organisation et de restructuration des fonctions mentales à travers les artefacts technologiques. Si précédemment les outils technologiques étaient perçus comme un appui occasionnel supplémentaire aux processus d'apprentissage médiatisé, cette sous-thématique en *sociocultural SLA* interroge la manière dont outils et agents humains se déterminent mutuellement dans une situation d'apprentissage langagier.

Les recherches de Leo van Lier sont caractéristiques de cette prise de position. Van Lier est, à notre avis, un des premiers chercheurs en apprentissage d'une L2 qui adopte délibérément une perception indissociable d'agents humains et technologiques évoluant dans le temps (des interactions humaines) et dans l'espace (du dispositif sociotechnique). Dans son dernier ouvrage *The ecology and semiotics*

of language learning: a sociocultural perspective (van Lier, 2004), l'auteur, inspiré par les familles de pensée émergentes en sciences cognitives, notamment par la cognition distribuée, se penche vigoureusement sur la relation entre individus et artefacts et sur les affordances des outils, en tant que propriétés qui peuvent favoriser ou inhiber l'action humaine instrumentée. Il établit un parallèle entre l'approche écologique et l'approche socioculturelle dans le sens de la valorisation des ressources humaines, symboliques et matérielles d'une situation d'apprentissage ([vanLier00] et [vanLier04]).

3.1.3. Télécollaboration et *Internet-mediated intercultural foreign language education (ICFLE)*

Les travaux en télécollaboration, regroupés en un numéro de *Language Learning and Technology Journal (LLT ; [Belz03])*, examinent aussi les spécificités des outils médiateurs dans des situations d'échanges en ligne, tout en les inscrivant dans une perspective interculturelle. Selon Julie Belz, coordinatrice du numéro de *LLT* et initiatrice du concept, "*la télécollaboration se penche sur l'application des réseaux technologiques mondiaux à l'enseignement / apprentissages des langues étrangères (et secondes) dans des contextes institutionnalisés*" ([Belz03], notre traduction). En termes de discours précisant l'objet de recherche de ce courant, nous ne sommes pas loin de la définition du *NBLT* par Kern et Warchauer (cf. *supra*), la dimension culturelle étant, bien sûr, mise en exergue. Typique des mutations actuelles en Alao, nous retrouvons les auteurs qui ont formé le courant de la télécollaboration en 2003 sous une autre formation scientifique, celle de l'*ICFLE*, *Internet-mediated intercultural Foreign Language Education*. Julie Belz, Steven Thorne, Robert O'Dowd, tous contributeurs au numéro spécial sur la télécollaboration, sont aussi les auteurs qui mettront en avant le courant de l'*ICFLE* quelques années plus tard, en 2005. Au sein de ce courant en gestation, ce n'est plus la recherche autour des types de collaboration qui prédomineront, comme le nom de télécollaboration le suggérait, mais les aspects interculturels.

À ce stade, deux remarques nous paraissent indispensables. La première est relative aux objectifs de recherche stipulés par ce courant. Tandis que la problématique des échanges exolingues et interculturels visant l'apprentissage d'une L2 existe depuis longtemps (cf. des projets tels que *Tandem*, *e-pal* et plus récemment *Cultura*, *Galanet*, *Le français en première ligne*, etc.), l'analyse de la dimension interculturelle de la communication médiatisée se voit renforcée au sein de ce champ d'analyse qui, de manière ferme, en fait l'objet de recherche par excellence [BelzThorne05b].

La deuxième remarque renvoie à la place des outils médiateurs dans la mise en relation des apprenants allophones en ligne. Dans le "manifeste" qui dresse le programme de recherche scientifique de ce nouveau courant, Belz et Thorne (*op. cit.*) considèrent que les outils qui médiatisent les échanges interculturels sont loin d'être neutres dans l'instauration de la communication interculturelle. Au contraire, la technologie influe autant sur les représentations que s'en font les participants du groupe partenaire que sur les usages qui sont induits par les outils (cf. la notion de "*cultures-of-use*", cultures d'usage, proposée par [Thorne03] ; [BelzThorne05b]).

Cette orientation des recherches en *ICFLE* fait, de notre point de vue, clairement appel à une prise en compte des éléments sociaux (interactions socialement déterminées) et techniques (outils dotés

de schèmes d'usages) qui se configurent mutuellement dans une situation d'apprentissage, en l'occurrence d'une L2.

3.2. Quelques exemples illustrant les nouvelles orientations en Alao

Pour rendre plus concret ce bilan des nouvelles tendances en Alao, nous nous appuyerons sur quatre études de cas qui, bien qu'inscrites dans le champ de l'Alao, insistent sur le rôle des artefacts comme outils cognitifs réorganisant et configurant la pensée humaine.

Premièrement, Kramersch et Thorne sont parmi les premiers à prendre de la distance par rapport à une vision des outils médiateurs comme des éléments neutres dans une situation d'apprentissage d'une L2 via Internet [KramerschThorne02]. Dans le cadre d'un dispositif d'échanges franco-américains, les auteurs démontrent que l'utilisation d'Internet dans le cas de leur étude n'a fait qu'aggraver les divergences de genre discursif et de compréhension interculturelle entre les deux groupes. À cet égard, les auteurs avancent que le discours des interactants dans un espace médiatisé est à un tel point imprégné du cadre socioculturel général dans lequel ils agissent que l'éloignement physique entre groupes allophones ne fait qu'amplifier les écarts qui pourraient exister dans une situation de face-à-face. D'après les auteurs, les spécificités culturelles et sociales des groupes distants peuvent facilement entrer en conflit. Selon cette optique, le décalage de cadres culturels et de genres communicatifs des deux groupes peut aussi constituer des sources de malentendus non linguistiques.

Deuxièmement, Steven Thorne [Thorne03], dans un article qui puise dans le même corpus d'échanges franco-américains, creuse encore la problématique des outils de communication et de leur impact sur les échanges. Il propose la notion de "*cultures-of-use*" (cultures d'usage), qui correspond à l'ensemble des représentations qu'un individu se fait d'un outil (nous sommes proches de la notion des "schèmes d'utilisation" dans l'esprit de [Rabardel95]) et la manière dont ces représentations peuvent influencer sur les interactions entre pairs. L'auteur examine le rôle des représentations que les participants avaient des outils à leur disposition dans le cadre des échanges, à savoir le rôle communicatif que les apprenants attribuaient à chaque outil. Ainsi, tandis que le groupe d'apprenants américains avait tendance à considérer l'usage du courriel comme trop formel, tout en privilégiant l'usage du clavardage, pour le groupe des Français le courriel correspondait plus aux échanges asynchrones avec leurs correspondants, le clavardage étant considéré comme trop familier pour des interactions avec des interlocuteurs distants.

Troisièmement, Marie-Noëlle Lamy montre à quel point "*la matérialité du média induit certains comportements et façonne les discours, fournissant dans tous les cas matière à échange*" ([Lamy06] : 133). À travers l'analyse des usages d'apprenants de langue via un environnement audio-synchrone (*Lyceum*, de l'Open University), l'auteure étudie les spécificités techniques du dispositif, leurs incidences sur la communication multimodale (textuelle, orale et graphique) et fait des propositions par rapport à la prise en compte de cette réalité dans la conception des tâches pour l'apprentissage des langues. En accord avec le postulat de la cognition distribuée à propos de la non-neutralité de l'outil par l'intermédiaire duquel les utilisateurs donnent du sens à leurs pratiques communicatives, Lamy conclut en ces termes : "*Evidence from Lyceum*

users' perceptions supports the view that the system's design provides a shape for the cultural discourses of traditional teacher-centered classrooms" ([Lamy07] : 250).

Finalement, dans une de nos études précédentes, nous nous interrogeons sur la manière dont les affordances de l'outil technologique interviennent dans les pratiques d'encadrement des apprenants d'une langue étrangère [MangenotZourou07]. Le terrain d'analyse est le projet expérimental *Le français en (première) ligne*, qui amène des tuteurs (étudiants en master 2 de français langue étrangère à Grenoble) à encadrer des apprenants de français (en l'occurrence des étudiants de l'université de León) via une plateforme (*Moodle*) au cours d'un semestre. Les auteurs établissent une relation très étroite entre les pratiques tutorales en ligne et la gestion des technologies pour proposer des corrections aux apprenants. La possibilité d'utiliser ou non des fichiers attachés pour fournir les rétroactions correctives (de manipuler donc l'outil à des fins pédagogiques) a été sérieusement prise en compte dans la gestion de la "face" de l'apprenant [DejeanMangenot06b]. Par exemple, tandis que deux possibilités (techniques) existaient – rendre la correction "publique" sur le forum ou bien l'individualiser par fichier attaché – elles n'avaient pas les mêmes effets sur la gestion de la relation du collectif à distance. Les corrections visibles immédiatement, dès l'entrée dans le fil de discussion, étaient considérées comme plus menaçantes et étaient employées pour des corrections mineures, tandis que les tuteurs avaient tendance à joindre les corrections plus détaillées en document séparé. Cet exemple est significatif de l'instrumentation d'un outil (joindre ou non les rétroactions dans la gestion de la communication à distance avec des apprenants de langue).

Ces quatre études empiriques en Alao sont caractéristiques de l'importance accordée à la manière dont l'usage des outils technologiques configure les situations d'apprentissage et de formation médiatisées et est modelé par la réalité de ces situations. Sans qu'elles soient les seules à opter pour cette approche, les études évoquées plus haut explorent l'idée, socioculturelle à la base, selon laquelle le contexte (social mais aussi technologique) et les apprentissages sont réciproquement alimentés et mutuellement influencés ([Zourou06] : 68).

4. Conclusions préliminaires autour des paradigmes émergents

Ce bref tour d'horizon des nouveaux champs d'étude au sein de l'Alao nous amène à tirer quelques constats provisoires. Bien qu'il existe à l'heure actuelle de nombreuses recherches qui mettent en avant le caractère social de l'apprentissage en interaction, la place des outils comme éléments constitutifs d'une situation d'apprentissage est loin d'être pleinement interrogée dans le cadre de l'Alao. Il ne serait pas réducteur de dire que la majorité des recherches qui s'inspirent de la théorie socioculturelle se penchent sur la nature sociale des apprentissages médiatisés en langues.

Dans un deuxième temps, nous avons pu constater que la problématique des outils et de leurs affordances dans l'apprentissage d'une L2 sur support numérique, quoique présente, est exploitée au sein de plusieurs familles de recherches (*NBLT*, *sociocultural SLA*, *ICFLE*). Revendiquée récemment par les recherches en *ICFLE* (cf. *supra*), l'instrumentation en Alao se présente comme une piste de réflexion en pleine évolution, quoique éparpillée dans des courants différents mais

surtout complémentaires. On peut difficilement affirmer que les objectifs de recherche que se pose le *NBLT* se différencient de ceux de l'*ICFLE*, de la télécollaboration ou de la *sociocultural SLA*. Nous sommes plutôt devant une démarcation qui tient d'une spécialisation par domaines d'intérêt (par exemple l'interculturel pour l'*ICFLE*, la médiation en *sociocultural SLA*).

Au lieu de se donner comme objectif la différenciation des recherches en télécollaboration, en *sociocultural SLA*, en *ICFLE* et en *NBLT*, nous devrions plutôt les considérer toutes comme des efforts communs vers le changement de paradigme en Alao que nous avons évoqué plus haut. Par exemple, il n'est pas surprenant que Julie Belz, l'éditrice du numéro sur la télécollaboration en L2 [Belz03], soit chercheur au *Centre for Language Acquisition* de la *Pennsylvania State University*, où parmi ses collègues nous trouvons James Lantolf et Steve Thorne, chercheurs reconnus dans le domaine de la *sociocultural SLA*. De surcroît, l'ouvrage collectif de Belz et Thorne [BelzThorne05a], qui initie le courant de l'*ICFLE*, va à l'encontre de toute tentative d'un découpage trop strict de ces approches. Toutes ces réflexions, même si elles portent souvent sur des objets d'étude plus anciens (par exemple sur les interactions asynchrones entre groupes allophones), visent à renouveler des problématiques existantes par l'adoption d'une posture différente, davantage critique et holistique, sur la nature des interactions et sur la manière dont elles influent sur les apprentissages socialement et matériellement véhiculés en réseau.

Les spécificités des échanges en ligne en vue d'un objectif partagé et distribué entre interactants et outils technologiques se regardent à la loupe. La manière dont se co-construisent ces interactions, les spécificités culturelles et identitaires véhiculées, les effets médiateurs sont quelques-uns des questionnements qui, en étant inscrits dans le nouveau paradigme des apprentissages collectifs médiatisés en langues, intègrent de nouvelles perspectives à l'examen des problématiques préexistantes.

La focalisation des études antérieures sur la performance linguistique des apprenants en ligne a vite montré ses limites : elle ne réussit qu'à éclairer très partiellement le phénomène complexe des situations d'apprentissage en ligne, comportant des dimensions socioculturelles, interculturelles et médiatisées, dimensions sur lesquelles porte le paradigme émergent. La parution d'ouvrages collectifs tels que [LantolfThorne06], [BelzThorne05a], [DejeanMangenot06a], [ThornePayne05], qui se positionnent à l'intersection des dimensions socioculturelle, interculturelle et médiatisée des échanges en L2 à distance, tente d'apporter des éléments de réponse sur les mutations conceptuelles de ce domaine.

5. Ouverture du débat et prospective

Sans être en mesure de prévoir l'avenir de ces recherches contemporaines qui, à ce stade, se trouvent pour la plupart à un niveau exploratoire, nous ne devrions pas ignorer que le paradigme des apprentissages collectifs médiatisés en langues est encore très peu consolidé, sans qu'un programme scientifique soit clairement exposé et qu'un outillage méthodologique soit en rapport étroit avec les réflexions théoriques naissantes. De plus, l'émergence de ce nouveau paradigme en Alao n'est pas toujours accueillie de manière harmonieuse : nous avons évoqué plus haut les débats énergiques que l'avènement du courant de la *sociocultural SLA* a provoqué au sein du paradigme traditionnel de la didactique des langues dans le monde anglo-saxon. Nous sommes donc en attente de travaux plus abondants qui exploreraient la double médiation humaine et technologique, autrement dit la dialectique entre les propriétés des outils et les intentions des usagers, dans une situation d'apprentissage langagier médiatisé.

Tandis que la théorie socioculturelle gagne de plus en plus de terrain dans l'analyse des situations collectives d'apprentissage, son apport semble intéresser principalement les chercheurs en sciences cognitives, en psychologie éducative et en informatique. Des tentatives pour adopter une perspective socioculturelle en didactique des langues et en Alao se confirment aussi à travers deux thèses de doctorat récentes, une en anglais [Lund03] et l'autre en français [Zourou06]. Les recherches dans le domaine des apprentissages collectifs médiatisés pour les langues qui se développent des deux côtés de l'Atlantique vont dans le même sens [Warschauer05].

Pour évoquer un dernier exemple, Rafael Salaberry, dans sa réponse à Carol Chapelle au sujet du programme scientifique de l'Alao [Chapelle97], lui reproche de ne pas évoquer dans son bilan épistémologique le paradigme socioculturel qui se consolidait en Alao ([Salaberry99] : 104). Chapelle semble réexaminer l'apport de ce paradigme en lui accordant une place importante dans sa dernière revue du domaine de l'Alao [Chapelle04]. Nous percevons donc un intérêt qui commence à se faire jour et qui vise à examiner la fonction des outils non pas comme des aides périphériques à la cognition humaine mais comme des moyens qui réorganisent les processus cognitifs en interaction, cela appliqué dans l'analyse des pratiques d'enseignement / apprentissage et de formation en langues étrangères.

L'analyse des effets de l'instrumentation, problématique chère aux sciences cognitives, associée à des perspectives plus habituelles en didactique des langues comme la relation pédagogique, l'usage du multimédia en langues, l'interculturel, peut ouvrir, à notre avis, de nouvelles perspectives pour l'examen de certaines situations d'enseignement / apprentissage et de formation concernant les langues.

Remerciements

L'auteure tient à remercier François Mangenot, Marie-Noëlle Lamy et les relecteurs anonymes de la revue dont les remarques et les suggestions ont permis une amélioration notable de ce texte.

Références

Bibliographie

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

[Baker04]

Baker, M. (2004). *Recherches sur l'élaboration de connaissances dans le dialogue*. Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) en psychologie, université Nancy II. <http://www.vjf.cnrs.fr/umr8606/FichExt/mbaker/hdr.pdf>

[BéguinRabardel00]

Béguin, P. & Rabardel, P. (2000). "Concevoir pour les activités instrumentées". *La revue d'Intelligence Artificielle*, vol. 14. pp. 35-54.

[Belz03]

Belz, J. (dir.) (2003). *Telecollaboration*. Numéro spécial de *Language Learning & Technology*, mai 2003, vol. 7, n° 2. <http://llt.msu.edu/vol7num2/default.html>

[BelzThorne05a]

Belz, J. A. & Thorne, S. (dir.) (2005a). *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education. The 2005 annual journal of the AAUSC*. Boston, MA : Heinle et Heinle.

[BelzThorne05b]

Belz, J. A. & Thorne, S. (2005b). "Introduction: Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education and the Intercultural Speaker". In Belz, J. A. & Thorne, S. (dir.). pp. vii-xxv.

[Chapelle97]

Chapelle, C. (1997). "CALL in the year 2000. Still in search of research paradigms?". *Language Learning & Technology*, vol. 1, n° 1. pp. 19-43. <http://llt.msu.edu/vol1num1/chapelle/default.html>

[Chapelle04]

Chapelle, C. (2004). "Learning through online communication: Findings and implications from second language research". *Seminar series on Researching Dialogue and Communities of Enquiry in E-learning in Higher Education*, 7 décembre 2004, université de York. http://www.wun.ac.uk/elearning/seminars/seminars/seminar_one/papers/chapelle.pdf

[Conein04]

Conein, B. (2004). "Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive". *Réseaux*, n° 124. pp. 55-79.

[DejeanMangenot06a]

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006a). "Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens". In Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dir.). pp. 75-87.

[DejeanMangenot06b]

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dir.) (2006b). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation - Le français dans le monde - Recherches et applications*, n° 40. Paris : Clé International.

[Derycke05]

Derycke, A. (2005). "Une approche des usages pour l'apprentissage collaboratif avec instruments : l'apport de quelques cadres théoriques portant sur la dimension sociale de l'activité humaine". *Séminaire ERTé e-Praxis*. http://www.inrp.fr/colloques/seminaires/2004-2005/praxis/presentation_derycke.pdf

[DeVriesEtAl02]

De Vries, E., Lund, K. & Baker, M. J. (2002). "Computer-mediated epistemic dialogue: Explanation and argumentation as vehicles for understanding scientific notions". *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 11, n° 1. pp. 63-103.

[DillenbourgEtAl96]

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. (1996). "The evolution of research on collaborative learning". In Spada, E. & Reiman, P. (dir.). *Learning in Humans and Machine: Towards an Interdisciplinary Learning Science*. Oxford : Elsevier. pp. 189-211.

[Ellis03]

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press.

[Engestrom87]

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity - Theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit.

[FirthWagner97]

Firth, A. & Wagner, J. (1997). "On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research". *The Modern Language Journal*, vol. 81, n° 3. pp. 285-300.

[George01]

George, S. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet*. Thèse de doctorat en informatique, université du Mans, 2001.

[HewittEtAl97]

Hewitt, J., Scardamalia, M. & Webb, J. (1997). "Situative design issues for interactive learning environments: the problem of group coherence". Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Association*, Chicago.

[HollanEtAl00]

Hollan, J., Hutchins, E. & Kirsch, D. (2000). "Distributed Cognition: towards a new foundation for Human-Computer Interaction Research". *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, vol. 7, n° 2. pp. 174-196.

[Jarvela04]

Järvelä, S. (2004). "Motivation in CSCL: What type of context does CSCL provide for student motivation and learning?" *1er CSCL SIG Symposium*, 7-9 octobre 2004, EPFL Lausanne.

[Jermann96]

Jermann, P. (1996). *Conception et analyse d'une interface semi-structurée dédiée à la co-résolution de problème*. Mémoire de DES, université de Genève. <http://tecfa.unige.ch/~jermann/staf/colin-1.html>

[Jouët00]

Jouët, J. (2000). "Retour critique sur la sociologie des usages". *Réseaux*, n° 100. pp. 489-521.

[KernWarschauer00]

Kern, R. & Warschauer, M. (2000). "Theory and practice of network-based language teaching". In Warschauer, M. & Kern, R. (dir.). pp. 1-19.

[Koschmann02]

Koschmann, T. (2002). "Dewey's contribution in the foundations of CSCL research". In Stahl, G. (dir.). *Computer support for collaborative learning: foundations for a CSCL community. Proceedings of CSCL 2002*, Boulder, Colorado. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. pp. 17-23.

[Kramsch00]

Kramsch, C. (2000). "Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages". *The Modern Language Journal*, vol. 84, n° 3. pp. 311-326.

[KramschThorne02]

Kramsch, C. & Thorne, S. (2002). "Foreign language learning as a global communicative practice". In Block, D. & Cameron, D. (dir.). *Globalization and language teaching*. London : Routledge. pp. 83-100.

[Kuutti96]

Kuutti, K. (1996). "Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research". In Nardi, B. (dir.). *Context and Consciousness - Activity Theory and Human Computer Interaction*. Cambridge : MIT Press. pp. 17-44.

[Lamy06]

Lamy, M.-N. (2006). "Conversations multimodales : l'enseignement-apprentissage de l'oral à l'heure des écrans partagés". In Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dir.). pp. 129-138.

[Lamy07]

Lamy, M.-N. (2007). "Multimodality in Second Language Conversations Online: Looking for a methodology". In Baldry, A. & Montagna, E. (dir.). *Interdisciplinary Perspectives on Multimodality: Theory and practice. Proceedings of the Third International Conference on Multimodality*. Campobasso : Palladino. pp. 237-254.

[Lantolf00]

Lantolf, J. P. (dir.) (2000). *Sociocultural theory and Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

[LantolfAppel94]

Lantolf, J. P. & Appel, G. (dir.) (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ : Ablex Publishing.

[LantolfThorne06]

Lantolf, J. P. & Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford : Oxford University Press.

[LaveWenger91]

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

[LehtinenEtAl98]

Lehtinen, E., Hakkarainen, K., Lipponen, L., Rahikainen, M. & Muukkonen, H. (1998). "Computer Supported Collaborative Learning: a review". <http://www.kas.utu.fi/papers/clnet/clnetreport.html>

[Levy97]

Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford : Oxford University Press.

[Lund03]

Lund, A. (2003). *The teacher as interface. Teachers of EFL in ICT-rich environments: beliefs, practices, appropriation*. Thèse de doctorat, université d'Oslo. <http://www.ils.uio.no/forskning/pdh-drgrad/doktoravhandling/docs/AndreasLund-avhandling.pdf>

[Lund04]

Lund, K. (2004). "Human Support in CSCL: what, for whom, and by whom?" In Strijbos, J. W, Kirscher, P. & Martens, R. (dir.). *What we know about CSCL in Higher Education*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers. pp. 167-198.

[Mangenot02]

Mangenot, F. (2002). "Usages et recherches dans le domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur". In Legros, D. & Crinon, J. (dir.). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.

[MangenotNissen06]

Mangenot, F. & Nissen, E. (2006). "Collective Activity and Tutor Involvement in E-learning Environments for Language Teachers and Learners". *Calico Journal*, vol. 23, n° 3. pp. 601-622.

[MangenotZourou07]

Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). "Pratiques tutorales via Internet : le cas du français en première ligne". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 10. http://alsic.u-strasbg.fr/v10/mangenot/alsic_v10_07-rec5.htm

[Norman99]

Norman, D. (1999). "Affordances, conventions and design". *Interactions*, vol. 6, n° 3, mai-juin 1999. pp. 38-42.

[Pothier03]

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.

[Quéré97]

Quéré, L. (1997). "La situation toujours négligée ?" *Réseaux*, n° 85. <http://www.enssib.fr/autres-sites/reseaux-cnet/85/06-quere.pdf>

[Rabardel95]

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

[ReffayChanier03]

Reffay, C. & Chanier, T. (2003). "How social network analysis can help to measure cohesion in collaborative distance-learning". *Proceedings of CSCL 2003*. Bergen : Kluwer. pp. 343-352. http://edutice.archives-ouvertes.fr/index.php?halsid=4db88be07743d105332301f8e9493267&view_this_doc=edutice-00000422&version=1

[RelieuSalembierTheureau04]

Relieu, M., Salembier, P. & Theureau, J. (2004). "Introduction". *Numéro spécial "Activité et Action / Cognition Située"*. *Activités*, vol. 1, n° 2. pp. 3-10.

[RoschelleTeasley95]

Roschelle, J. & Teasley, S. D. (1995). "Construction of shared knowledge in collaborative problem solving". In O'Malley, C. (dir.). *Computer-supported Collaborative Learning. Proceedings of NATO Advanced Research Workshop*. New York : Springer Verlag. pp. 69-97.

[Salaberry99]

Salaberry, R. (1999). "CALL in the year 2000: still developing the research agenda". *Language Learning & Technology*, vol. 3, n° 1. pp. 104-107. <http://llt.msu.edu/vol3num1/comment/index.html>

[Salembier96]

Salembier, P. (1996). "Cognition(s) : située, distribuée, socialement partagée, etc". *Bulletin du LCPE*, n° 1.

[Salomon92]

Salomon, G. (1992). "What does the design of effective CSCL require and how do we study its effects?". *SIGCUE Outlook*, vol. 21, n° 3. pp. 62-68.

[Salomon93]

Salomon, G. (dir.) (1993). *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge : Cambridge University Press.

[ScardamaliaBereiter94]

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). "Computer support for knowledge-building communities". *The Journal of the Learning Sciences*, n° 3. pp. 265-283.

[SouchierEtAl03]

Souchier, E., Jeanneret, Y. & Le Marec, J. (dir.) (2003). *Lire, écrire, réécrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : BPI.

[Stahl02]

Stahl, G. (2002). "Introduction: foundation for a CSCL community". In Stahl, G. (dir.). *Proceedings of CSCL 2002*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. pp. 1-3.
<http://www.cis.drexel.edu/faculty/gerry/publications/journals/cscl2002/Introduction.pdf>

[Stahl05]

Stahl, G. (2005). "Mediation of Group Cognition". In Klamma, R., Rohde, M. & Stahl, G. (dir.). *Special Issue on Community-Based Learning: Explorations into Theoretical Groundings, Empirical Findings and Computer Support. SIG Group Bulletin*, vol. 24, n° 4. pp. 13-17.

[StahlEtAl06]

Stahl, G., Koschmann, T. & Suthers, D. (2006). "Computer-supported collaborative learning: An historical perspective". In Sawyer, R. K. (dir.). *Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

[Suchman87]

Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions. The problem of human-machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.

[Suthers06]

Suthers, D. (2006). "Technology affordances for intersubjective meaning making: a research agenda for CSCL". *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, vol. 1, n° 3. pp. 315-337.

[Thorne03]

Thorne, S. (2003). "Artifacts and cultures-in-use in intercultural communication". *Language Learning & Technology*, vol. 7, n° 2. pp. 38-67. <http://ilt.msu.edu/vol7num2/thorne/default.html>

[ThornePayne05]

Thorne, S. & Payne, S. (dir.) (2005). *Computer-mediated Communication and Foreign Language Learning: Context, Research and Practice. Calico Journal*, vol. 22, n° 3.

[vanLier00]

van Lier, L. (2000). "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective". In Lantolf, J. P. (dir.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford : Oxford University Press. pp. 254-259.

[vanLier04]

van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Kluwer Academic.

[Warschauer97]

Warschauer, M. (1997). "Computer-mediated collaborative learning: theory and practice". *Modern Language Journal*, vol. 81, n° 3. pp. 470-481.

[Warschauer98]

Warschauer, M. (1998). "Interaction, negotiation and computer-mediated learning". In Clay, M. (dir.). *Practical applications of educational technology in language learning*. Lyon : INT.

[Warschauer05]

Warschauer, M. (2005). "Sociocultural perspectives on CALL". In Egbert, J. & Petrie, G. M. (dir.). *CALL Research perspectives*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

[WarschauerKern00]

Warschauer, M. & Kern, R. (dir.) (2000). *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

[Wertsch91]

Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.

[WertschEtAl95]

Wertsch, J., Del Rio, P. & Alvarez, A. (dir.) (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge : Cambridge University Press.

[WinogradFlores86]

Winograd, T. & Flores, F. (1986). *Understanding computers and cognition*. Ablex : Norwood.

[Zourou06]

Zourou, K. (2006). *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique*. Thèse de doctorat en sciences du langage, université Stendhal Grenoble 3. http://edutice.archives-ouvertes.fr/index.php?halsid=9f99765e5099fb4847e0b6aa8aaf4449&view_this_doc=tel-00119459&version=1

Site Internet

[ISLS]

International Society of the Learning Sciences. <http://www.isls.org/cscl.html>

Notes

[1] Faute d'espace nous employons ici les termes "contexte" et "environnement" de manière interchangeable alors qu'il existe des différences sémantiques entre les deux termes (pour une revue de la question voir [Zourou06]).

[2] Par ailleurs, ce postulat occupe une place centrale dans les réflexions en sociologie des usages ([Jouet00] ; [SouchierEtAl03]) et en ergonomie cognitive ([Rabardel95] ; [BéguinRabardel00]).

[3] Voir les actes de 2002 (Boulder, Colorado), 2003 (Bergen, Norvège), 2005 (Taipei) et 2007 (New Jersey) sur le site de l'*International Society of the Learning Sciences* [ISLS].

[4] Notons, par ailleurs, l'existence de champs de recherche contingents, notamment ceux que les anglo-saxons dénomment *Computer-Supported Collaborative Work*, *Computer-Supported Problem Based Learning*, *Distributed Problem-Based Learning*, *Distributed Collaborative Learning* et *Computer-Supported Group-Based Learning*.

[5] Faute d'espace, l'historique des recherches en Alao ne fera pas partie de cet article. Les travaux – entre autres – de [Levy97], [Warschauer98] et [Mangenot02] tracent l'évolution de l'Alao en soulignant la "révolution" qui s'est produite dans le domaine avec l'avènement d'Internet, considérée comme une véritable aubaine pour l'apprentissage des langues.

À propos de l'auteure

Katerina ZOUROU est docteur en sciences du langage (université Stendhal Grenoble 3) et sa recherche porte sur les modalités de fonctionnement collectif instrumenté pour les langues. Ayant travaillé dans des organisations spécialisées en enseignement / apprentissage des langues (Conseil de l'Europe, Commission européenne, AUF, ministère de l'éducation à Francfort), elle occupe un poste d'ATER au département de FLE de l'université Stendhal depuis septembre 2006.

Adresse : Lidilem, université Stendhal Grenoble 3, UFR de sciences du langage, BP 25, 38040 Grenoble Cedex 9, France.

Courriel : katerina.zourou@u-grenoble3.fr

Date de réception de la première version : mai 2006 ; date d'acceptation : octobre 2006 ; réception de la version définitive : mai 2007.

Référence de l'article :

Zourou, K. (2007). "Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 10, n° 2. pp. 3-26. http://alsic.u-strasbg.fr/v10/zourou/alsic_v10_15-rec10.htm, mis en ligne le 15/11/2007.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, novembre 2007