



**HAL**  
open science

## Médiation informationnelle au travers d'un dispositif socio-numérique : hybridation d'un cours pour étudiants de 4e année de licence

Bruno Marchal

► **To cite this version:**

Bruno Marchal. Médiation informationnelle au travers d'un dispositif socio-numérique : hybridation d'un cours pour étudiants de 4e année de licence. Troisième Colloque International de l'ATPF "Enseigner le français : s'engager et innover", Oct 2017, Bangkok, Thaïlande. halshs-01852483

**HAL Id: halshs-01852483**

**<https://shs.hal.science/halshs-01852483>**

Submitted on 14 Aug 2018

**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.

### Didactiques de spécialités

- Nouvelles technologie
- Linguistique
- Littérature

## Médiation informationnelle au travers d'un dispositif socio-numérique : hybridation d'un cours pour étudiants de 4<sup>e</sup> année de licence

Bruno MARCHAL  
Université Thammasat

### Résumé

L'essor des plateformes d'enseignement à distance puis des réseaux, est lié à des bouleversements tout à la fois économiques, politiques et sociétaux accompagnant les évolutions des technologies et des médias, dont le pouvoir industriel s'est empressé de s'emparer depuis les années 1930 à 40 (Moeglin, 2012). Dans le monde de l'enseignement et de la formation à distance, cinq grandes évolutions ont suivi, correspondant aux grandes innovations techniques : médias éducatifs dans les années 60 et massification de l'éducation ; informatique à coût réduit dans les années 70 ; multimédia des années 80 et approche pédagogique communicative ; développement des TICE associé à une approche actionnelle cadrée par le CECR ; plates-formes et espaces numériques de travail dans le secteur de l'enseignement supérieur, campus numériques (Albero, 2004). Aujourd'hui, il nous semble assister à l'éclosion, si ce n'est d'une nouvelle vague, du moins de nouveaux usages et de nouvelles pratiques transplateformes (Millette, 2010) par le biais des nouveaux médias et réseaux sociaux pensés d'abord pour les terminaux mobiles (Schrock, 2016) et développant un capital social (Ellison, Steinfield and Lampe, 2007) tissé sur la distribution de l'information transformée en connaissances puis en savoirs. C'est dans ce cadre que nous avons notamment développé un dispositif hybride intégrant l'usage d'un réseau social dédié, au sein d'un cours de langue de niveau avancé ciblant l'exercice de synthèse de documents. Ce dispositif résolument tourné vers la contribution (Stiegler, 2008) en autonomie de ressources ciblées, retravaillées et validées pour construire une intelligence collective (Lévy, 1994) développe un thème invitant le voyage autour du monde et la rencontre vers l'autre – mondialisation et altermondialisme – dont nous nous proposons de dévoiler l'architecture techno-pédagogique.

**Mots-clés :** contribution, présence et distance, réseau

## Introduction

L'essor de l'enseignement à distance est lié à des bouleversements tout à la fois économiques, politiques et sociétaux accompagnant les évolutions des technologies et des médias, dont le pouvoir industriel s'est empressé de s'emparer depuis les années 1930 à 40 (Moeglin, 2012). Pour les chercheurs francophones de l'enseignement et de la formation à distance, ces évolutions posent la question de leur exploitation au regard d'instruments de connaissances pour les apprenants, de développement pour les enseignants et d'innovation dans les institutions (Lebrun, 2011). Brigitte Albero recense ainsi ces innovations technologiques au nombre de cinq, associées à des pratiques et des approches pédagogiques spécifiques (Albero, 2004) : la première, née avec les années 60, voit apparaître les médias éducatifs comme des auxiliaires d'enseignement dans une époque de massification de l'éducation accompagnant le baby-boom ; la deuxième, dans les années 70 consacre l'informatique, les laboratoires de langue et l'enseignement assisté par ordinateur avec pour conséquence une meilleure productivité et une forte diminution du coût économique ; la troisième, apparue dans les années 1980 voit apparaître le multimédia et l'approche pédagogique communicative ; la quatrième, dans les années 90, est celle du développement des technologies de l'information et de la communication (TIC), pour l'éducation (TICE), technologies que l'on associe volontiers à une approche actionnelle liée à l'élaboration du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) ; une cinquième vague se développe dans les années 2000 autour des plates-formes et des espaces numériques de travail (ENT), notamment dans le secteur de l'enseignement supérieur, avec les campus virtuels (Paquette et al., 1997) ou numériques (Paquelin et al., 2006) et sur des logiciels libres et gratuits (ou quasi) dont Moodle représente l'archétype en contexte universitaire pour les pays émergents ou récemment industrialisés comme en Asie du Sud-est et du Sud.

### 1. Du dispositif technologique aux médiations en SIC : un cadre théorique

Cette approche historique de la distance dans la formation et l'enseignement (Perriault, 1981 ; Dieuzeide, 1982 ; Albero, 2004 ; Peraya, 2010 ; Moeglin, 2012) nous incite à penser le terme de médiation comme le plus souvent associé à celui de dispositif dans les Sciences de l'Information et de la Communication parce que le dispositif technique est considéré comme médiateur de l'apprentissage d'où l'idée généralement admise qu'un dispositif médiatique vecteur d'apprentissage doit se concevoir au sein d'une action institutionnelle de formation construite pour un public (Pothier, 2003 ; Demaizière, 2008) et formalisée autour d'un outil technologique dit « sérieux » dans le sens où il est serait formel et institutionnalisé.

Mais cette approche purement technique a évolué vers une approche plus anthropocentrée dès lors que le Web 2.0 et les plateformes numériques se sont immiscés dans le quotidien faisant place à d'autres médiations comme celle du document dans l'exercice de la mémoire (Pédaque, 2006 ; Patrascu, 2010), ou celle qui s'énonce comme sociale voire cognitive (Bouvier, 2002) dans l'interaction entre acteurs (Willaime et Hocquet, 2015) et permettant ainsi de s'appuyer « sur des dispositifs à la fois matériels et humains en capacité de joindre usager et information » (Gardiès, 2012, p.145), donc plus ouverts et moins formalisés.

Dans le même temps, le modèle transmissif et vertical qui accompagnait les dispositifs au travers de plateformes pédagogiques d'apprentissage s'est progressivement délité au profit d'un autre modèle fondé, lui, sur de nouvelles normes. De ce modèle « préfigure une nouvelle économie de l'information dans laquelle les rôles des producteurs et des consommateurs s'échangent. » (Delamotte, 2012, p.23). De plus, la nouvelle accessibilité à l'information (Liquète, 2015) facilitée par les interactions entre un réseau d'acteurs que sont les objets informationnels et les membres communautaires du réseau a engendré deux phénomènes : d'une part, un monde informationnel réservoir d'informations et de connaissances se déclinant en dispositifs, outils et systèmes d'information pour rendre disponible ce bien commun (Guyot, 2009) ; et d'autre part, « un accroissement de la dispersion et de la décentralisation des processus de création de connaissance » par des usagers experts de leur propre contexte ou situation (Foray, 2004) pour le passage des données brutes à celui des savoirs (Nonaka et al., 1994 ; Davenport et Prusak, 1998 ; Dumouchel et Karsenti, 2013).

Poursuivant notre réflexion, nous nous sommes alors interrogé sur le système complexe qu'est un dispositif numérique et dans lequel il y a cette circulation entre données brutes, informations, connaissances et savoirs vers laquelle tend une activité de transformation, production et de création, une « praxis » qui existe au niveau du tout social et culturel (Morin, 1988) ou technologique (Perriault, 2011) et qui revient sur les parties pour permettre le développement des individus. Dans cet ordre d'idées, Serge Proulx suggère que l'idée de culture participative ou contributive, alliée à l'omniprésence d'Internet et des technologies numériques pour faire surgir de nouvelles pratiques de communication et d'échange, devient ainsi « la source possible de formes nouvelles d'une puissance d'agir [...] parmi les utilisateurs de ces plateformes numériques. » (Proulx, 2011, p.49).

Cela pose bien évidemment la question des formes de l'autonomisation (Bourdages, 1996 ; Demazières, 2000 ; Linard, 2001, 2003 ; Bal, 2007 ; Liquète et Maury, 2007 ; Paquelin, 2011) ainsi que celle des dichotomies entre distances et présences lorsqu'un dispositif se situe dans une perspective éducative s'il émane d'une institution ou bien socio-organisationnelle voire socio-cognitive lorsqu'il se constitue hors institutions, au travers des acteurs et des

communautés réseautées (Garrison et Anderson, 2005 ; Jézégou, 2010). Repensant la distance (Jacquinot, 1993), ces perspectives ont ouvert la voie vers des modèles de transaction sur la base des travaux de John Dewey comme la distance transactionnelle (Moore et Marty, 2015) ou une approche transactionnelle de l'action (Payeur et Zacklad, 2007) conduisant à « un amenuisement de la distinction présence/distance au profit d'un processus de généralisation de l'hybridation » (Peraya, 2014).

Ce sont donc des changements profonds qui ont eu des incidences sur les pratiques informationnelles, en déplaçant le paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage (Tardiff, 1998) afin de répondre désormais à une logique économique d'un apprentissage tout au long de la vie (Grosbois, 2012) rendu possible par les nouvelles formes de médiation. Ainsi, les bouleversements technologiques ont cassé les mécanismes habituels du traitement de l'information « décroissant et modifiant les pratiques informationnelles en banalisant l'accès aux dispositifs de médiation » (Chaudiron et Ihadjadene, 2010, p.2). Ceux-ci ont suscité l'émergence d'échanges au travers de communautés dites de pratique (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 2003), virtuelles (Dillenbourg, 2003) ou d'apprentissage (Henri, 2011). Les pratiques ont elles-mêmes permis que les usages acquièrent de nouvelles dimensions, non plus seulement liées à l'objet technique et sa représentation parfois détournée comme pour Michel de Certeau, mais faisant circuler des savoirs culturels et sociaux (Devallon et Le Marec, 2000). Ces nouveaux usages placent définitivement l'utilisateur au centre du dispositif selon un construit social qui peut être un processus de construction identitaire selon Dominique Pasquier (Flichy, 2008, p.155), ou une création d'un monde social à part (Metton, 2004), « partagé avec les pairs et interagissant selon des valeurs et des formes de communication qui leur sont propres » (Fluckiger, 2007, p.19). Le réseau social numérique intervient dorénavant dans le cadre de ces usages.

Prenant alors appui sur la notion d'un (RSN), telle que l'ont définie Dana Michele Boyd et Nicole Batt Ellison dès 2007 et affinée en 2013, nous envisageons un site de réseau social comme une plate-forme de communication en réseau dans laquelle les participants disposent de profils identificateurs, s'exposent à d'autres utilisateurs et accèdent à des flux de contenus multimédias. Dans une approche anthropocentrée, nous suggérons par ailleurs que ce sont par des médiations multiples que se jouent désormais les apprentissages en langue étrangère : d'abord double, la médiation étant « à la fois technique car l'outil utilisé structure la pratique » et « aussi sociale car les mobiles, les formes d'usage et le sens accordé à la pratique se ressource dans le corps social » (Jouët, 1993, p.101 ; 2000, p.497), elle devient triple lorsque la pratique documentaire permet de faire passer ou partager une information par un document dématérialisé afin de contribuer à l'existence d'une intelligence collective (Lévy, 1994 ; Stiegler, 2008) « augmentée » [...] « par une mise en

commun des activités de contribution de la part du plus grand nombre d'internautes » (Proulx, 2014, p.3)

## **2. Un réseau socionumérique médiateur d'un apprentissage hybride et informel**

Ce postulat étant posé, nous avons cherché quel pouvait être l'outil de médiation susceptible à la fois d'être accepté dans la description d'un curriculum par l'institution universitaire, et par les apprenants cibles autrement dit des étudiants de cette même université.

### **2.1 Edmodo, un RSN fiable et éprouvé**

Initialement développée en 2008 par Nic Borg et Jeff O'Hara, deux anciens employés du district scolaire de Chicago dans l'État de l'Illinois, la plateforme Edmodo fournit dans son interface technologique et sa structure pédagogique l'espace virtuel d'apprentissage gratuit suffisamment proche des préoccupations sociales des étudiants pour être sur un schéma d'appropriation courte, augmentant le sentiment d'efficacité et la motivation pour les connexions (Chênerie, 2011). Elle est devenue une composante importante dans la cible *blended learning* du système d'apprentissage hybride mis en place dans le système éducatif américain pré-universitaire du K-12 (Staker et Horn, 2012) qui est aussi celui mis en place en Thaïlande et qui correspond à 12 années d'apprentissage à l'école. C'est donc un dispositif éprouvé.

Par ailleurs, dans la typologie de Lucie Audet pour le Réseau francophone d'enseignement à distance du Canada (REFAD) en 2010 ou celle de Olivier Le Deuff, si Edmodo est tout d'abord citée comme une application pédagogique relevant du microblogging appartenant à la panoplie des outils du Web 2.0 (Le Deuff, 2011), elle offre en plus la possibilité de créer des groupes, d'attacher des documents et de contraindre par des délais grâce à un échéancier (Audet, 2010). Dans la typologie la plus récente proposée par Matt Bower aux éducateurs (Bower, 2015), la plateforme Edmodo est citée comme un système de réseautage social alternatif aux plateformes comme Facebook ou Google Classroom. Dans celle de Lara Lomicka et Gillian Lord, de 2016, c'est clairement devenu un *SNS* ou *Social Networking System* soit un réseau socionumérique (RSN) dans l'acceptation francophone la plus commune du terme, offrant un environnement éducatif privé et sûr, pour se connecter, collaborer, partager du contenu et avoir accès à ses notes et aux consignes de l'éducateur ou de l'école (Lomicka et Lord, 2016).

### **2.2 Gouvernance et contexte institutionnel**

Il vise à respecter les impératifs politiques et économiques du gouvernement thaïlandais qui tente une conversion à l'ère de la connaissance sous l'appellation « Thaïlande 4.0 », à partir de concepts proposés par Bernie Trilling (2007) directeur senior de la Fondation Oracle pour l'Éducation (OEF). Cet organisme à but non lucratif fondé en 2000 aux États-Unis a

commencé par fournir du matériel aux écoles américaines qui manquaient de technologie. Les concepts de Trilling sont au nombre de sept : *Critical Thinking-and-doing*, *Creativity*, *Collaboration*, *Cross-cultural Understanding*, *Computing / ICT Literacy*, *Career & Learning Self-Reliance*. Ils sont eux-mêmes cadrés sur le modèle du *P21's Framework for 21st Century Learning*<sup>79</sup>, un partenariat mis en place en 2002 réunissant des milieux d'affaires, des leaders de l'éducation et des décideurs politiques pour une réflexion nationale aux États-Unis sur l'importance des compétences du XXIe siècle pour tous les élèves jusqu'à l'entrée à l'université.

À l'université, bien avant que ne s'impose cette version *Thailand 4.0* de ce que devrait être toute éducation innovante et en phase avec son époque, nous avons déjà mis en place un curriculum autour de deux grandes thématiques porteuses de sens dans le contexte de ce que vivent ou vont vivre nos étudiants au sortir de la dernière année de licence qui se déroule en quatre ans ici : d'une part, celle de la mondialisation et de son modèle opposé qu'est l'altermondialisme ; d'autre part, celle de l'écologie et de son pendant plus engagé, l'écologisme. Associées à un environnement numérique et à une hybridation de l'apprentissage, *in* et *out*, elles ont été le fondement d'une mise en application de la règle des « 7 C » pour rester en adéquation avec les contrôles qualité exercés sur l'actualisation des cursus universitaires, et dans le même temps offrir une culture humaniste et francophone voire francophile. Tout d'abord la notion de "*Critical Thinking-and-Doing*" qu'on pourrait simplement traduire par l'esprit critique cher aux Lumières et qui se veut à la fois un état d'esprit et des pratiques qui se nourrissent mutuellement ; celle de "*Cross-Cultural Understanding*" dans le contexte plurilingue et multiculturel du français langue étrangère et enfin la créativité, toutes trois sont des notions intrinsèques d'un cours qui met l'apprenant au cœur de l'apprentissage dans une approche actionnelle propre à stimuler le développement des interactions par des acteurs sociaux. Ajoutons-y la notion de "*Career & Learning Self-Reliance*" autrement dit les perspectives de carrière et surtout l'autonomisation, celle de "*Computing / ICT Literacy*", les compétences du numérique avec la collaboration et nous obtenons un environnement tout à fait adapté au monde des plateformes pédagogiques en ligne que l'on peut qualifier d'élastique grâce à « sa capacité à évoluer et à s'adapter selon les contextes, qu'ils soient techniques ou nationaux. » (Le Deuff, 2012, p.133)

Ces notions engageant des littératies diverses pose d'emblée l'existence d'une translittératie<sup>80</sup>, soit « l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de la signature à l'oralité en passant

---

<sup>79</sup> P21, « Le partenariat pour l'apprentissage du 21e siècle »

En ligne à l'adresse <http://www.p21.org/> consulté le 8 juillet 2017

<sup>80</sup> Voir THOMAS A., et al. (2007), "Transliteracy: Crossing", *First Monday*, Volume 12 Number 12.



par l'écriture, la presse écrite, la télévision, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux numériques » (Thomas et al., 2007). Elle nous a par conséquent conduit à médiatiser l'ensemble des ressources documentaires sur Edmodo pour un enseignement désormais médié par la technologie, un environnement socio-cognitif et les ressources documentaires numériques.

### 2.3 Méthodologie de la médiation informationnelle au sein du dispositif

L'apprentissage se dessine désormais au travers de dispositifs anthropocentrés dans lesquels se produisent les savoirs et la médiation du savoir grâce à la circulation de documents numériques médiatiques. Plus concrètement, un dispositif se composant d'acteurs – au sens de Bruno Latour, c'est-à-dire des objets et individus agissant ensemble dans un objectif qui est celui d'apprendre – , le développement d'un curriculum avec ses objectifs d'enseignement et d'apprentissage, ses contenus, ses évaluations formative et sommative se construit sur un scénario dichotomique, alliant pédagogies et technologies ; ces deux termes au pluriel parce qu'un type de modèle de pédagogie est associé à un outil technologique et non l'inverse. On peut citer par exemple l'appel à un modèle behavioriste pour répondre à un questionnaire à questions fermées, socio-cognitiviste pour un débat d'idées en présentiel ou en ligne sur un outil forum en interopérabilité multimodale, socioconstructiviste pour l'élaboration de documents en collaboration (voir figures ci-après).

Figure 2 – Coopération et collaboration sur Edmodo

Dépôt des productions individuelles ou collectives, des commentaires, des comptes rendus de séance et les synthèses d'écriture collaborative



Figure 3 – Élaboration de cartes heuristiques

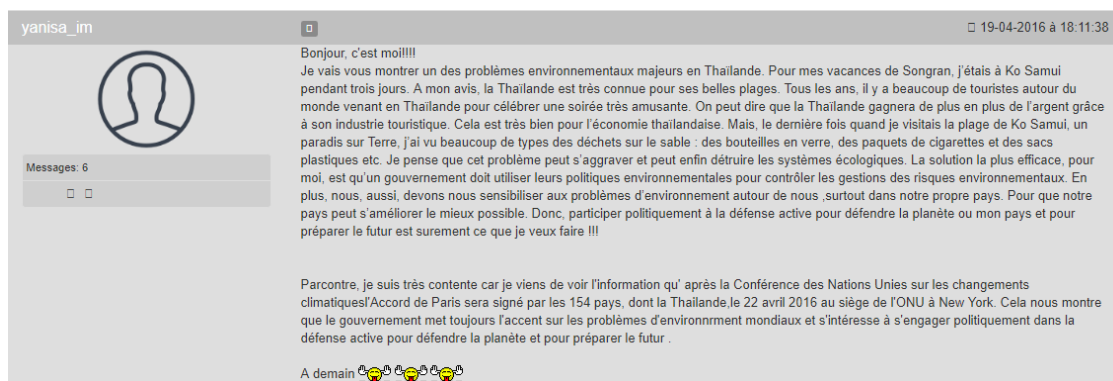
Les concepts présentés en arborescence favorisent la métacognition et fixent les connaissances dans la mémoire



La connaissance est ainsi liée à l'activité, à l'expérimentation, au vécu de l'individu avec son environnement ; elle se construit par l'interaction entre celui-ci et l'objet de la connaissance ; celle-ci et le processus qui l'y amène se structurent dans la récursivité qui se crée entre le résultat et le processus d'acquisition de ce résultat. Le dispositif est conçu pour « faciliter ce passage entre savoir, information et connaissances » (Gardiès, 2014) d'où l'enjeu fondamental qu'il représente car il allie, par la médiation d'une plateforme numérique, tant des processus documentaires, informationnels et communicationnels que des technologies permettant le stockage d'informations, le partage des connaissances et la disponibilité pérenne des savoirs.

Figure 4– Hybridation présence et distance

Débat d'idées avec préparation en amont sur la plateforme des questions du débat. Compte rendu déposé à l'issue du débat.



## 2.4 Trois notions : autonomie, créativité et apprentissage informel

Le réseau social dédié Edmodo est pour nous une mise en expérimentation de nos recherches sur les réseaux sociaux dans l'apprentissage du français langue étrangère avec à la clé des notions qui transparaissent. Nous y observons d'abord un accroissement du potentiel autonome des étudiants grâce à la médiatisation qui permet de « conserver et de gérer les productions sémiotiques de manière de plus en plus libre » (Pédauque, 2006) en rappelant cependant que cela nécessite un accompagnement par l'enseignant dans l'usage des technologies de l'information et de la communication, selon le niveau d'apprentissage : « Bien utilisées dans tous leurs potentiels cognitifs de manipulation, transformation,

circulation et stockage des connaissances, elles peuvent aussi rendre de grands services aux apprenants confirmés lors du passage à la conceptualisation » (Linard, 2001).

Ensuite, si la créativité est quelque chose de difficile à enseigner voire contradictoire avec les consignes qu'il faut suivre dans un processus d'apprentissage, y compris si celui-ci est autonomisant, elle peut se développer pour peu que le dispositif soit conçu comme une médiation. La création se niche dans le processus de mise à disposition et d'amplification des connaissances, dans un effet de cristallisation et de connexion à un système de connaissances d'une organisation, autrement dit une connaissance organisationnelle qui commence par la création de connaissances individuelles vers l'extérieur, celui de l'organisation-réseau, par le tri, la réorganisation, le partage des informations et validées par les interactions sociales. (Nonaka et al., 1994 ; Gardiès, 2012)

Enfin, un apprentissage informel (Livingstone, 2001) se dessine dans les interactions entre acteurs du dispositif, à la fois dans les connaissances fondamentales requises et évaluées pour être inscrites dans le cursus, mais aussi dans les savoirs additionnels liés aux usages des technologies de l'information et de la communication, qui pourront être assimilées à des compétences professionnelles au sortir de la licence et poursuivre l'idée d'un apprentissage tout au long de la vie.

## **Conclusion**

Ce sont donc des changements très profonds qui se sont installés dans les usages et les pratiques au fil des évolutions technologiques, culturelles et sociales. D'une première génération en formation à distance de type behavioriste et cognitive très individualiste dans son approche de l'apprentissage, puis d'une deuxième où les principes du socio-constructivisme ont permis l'échange, la troisième dans laquelle nous vivons serait celle du connectivisme (Anderson et Dron, 2011) voire celui de l'énactionisme (Cristol, 2014) soulignant le développement de la présence sociale et du capital social. Leurs modes de fonctionnement continuent aujourd'hui d'être évolutifs et suivent les outils technologiques d'information et de communication qui sont ceux du Web dit participatif, le Web 2.0, dont les réseaux sociaux pourraient être l'un des multiples bras « armés » d'une intelligence collective tournée vers un Web 3.0 sémantique et mobile soutenu par les objets connectés. Ils impliquent d'autres rapports entre différentes plateformes, créant des pratiques transplateformes (Millette, 2010) et des productions multimodales (Richard et al., 2015) mais aussi une évolution du métier d'enseignant qui devient un facilitateur « se déroulant dans l'interaction » (Papi, 2016, p.32) transdisciplinaire (Anderson et Dron, 2011) comme celui de l'étudiant qui semble y gagner en autonomie – même si on peut s'interroger sur cette autonomie en tant que gain, pré-requis ou objectif à atteindre –, dans un changement de paradigme d'enseignement à celui d'apprentissage (Tardif, 1998), celui-ci étant « autant basé sur l'appropriation d'informations que sur la création de contenus » (Papi, 2016, p.18).

Suivant en cela les évolutions des technologies, l'apprentissage des langues médié par ordinateur introduit depuis les années 60/70 au sein des classes et théorisé par Françoise Demaizière dans les années 80 (Guichon, 2012), tente aujourd'hui de s'approprier l'univers interactionniste des réseaux sociaux du numérique comme autant de moyens d'échanges et de contacts interculturels. De fait, l'usage des réseaux socionumériques qui peut sembler peu structurant dans l'apprentissage d'une langue (Mangenot, 2013) correspond à une approche qui est la tendance dans le milieu de la pédagogie des langues secondes ou étrangères, dite actionnelle et donc (inter)actionnelle. Les étudiants apprenants sont devenus des acteurs sociaux de leur propre apprentissage, dans un contexte réticulaire numérique facilité par le fait que « les efforts cognitifs et techniques requis sont quand même assez faibles par rapport aux compétences qui étaient exigées jusque-là pour maîtriser l'usage des technologies informatiques » (Proulx, 2012, p.11). Et puis, dans ce domaine, cela constitue une petite (r)évolution et une direction prometteuse car ce genre de structure ouverte, participative et interactionnelle encourage les utilisateurs à contribuer aux ressources linguistiques alimentant en cela un apprentissage informel autour de pratiques qui font « que la classe ou les contextes institutionnels en général sont loin d'être les seuls lieux où peut se produire un apprentissage » (Zourou, 2012). La question en tous les cas se pose, en termes de jonction entre un apprentissage formel institutionnel et celui, informel, « où l'on s'affranchit des programmes, des curricula et de l'institution » (Grosbois, 2012, p.147). Pourtant, bien que les technologies fassent partie du quotidien de ces étudiants, ils ne paraissent pas tous versés dans l'art et la manière d'un apprentissage médiatisé : *“although technology is an integral part of neomillennial students' lives, they often do not know how to use technology in ways that would benefit them in computer-assisted language learning”* (McBride, 2009, p.38). Les universités et au-delà, le phénomène de l'Éducation ouverte<sup>81</sup> (OE), ont tout intérêt à s'investir et à investir dans ce qui semble désormais être un changement de paradigme vers un partage de valeurs et de croyances (Thorne, 2016) et vers ce qui se dessine, une translittératie, ensemble complexe de pratiques, au niveau des apprentissages informels au sein, ou hors, du système universitaire.

---

<sup>81</sup> L'Éducation ouverte, traduction littérale de l'anglais « *Open Education* » mais souvent préférée sous le terme de « Ressources Éducatives Libres (REL) est telle que le définit l'UNESCO « des matériaux d'enseignement, d'apprentissage ou de recherche appartenant au domaine public ou publiés avec une licence de propriété intellectuelle permettant leur utilisation, adaptation et distribution à titre gratuit ». En ligne à l'adresse <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>. Consulté le 14 novembre 2017

## Références bibliographiques

ALBERO B. (2004), « Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté », *Savoirs* 2 n° 5, p. 9-69.

DAVENPORT T.H. AND PRUSAK L. (1998), *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, Boston, MA:Harvard Business School Press.

DILLENBOURG P., POIRIER, C. & CARLES, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? Dans A. Taurisson et A. Sentini. *Pédagogies.Net*. Montréal, Presses.

DUMOUCHEL G., KARSENTI T. (2013), « Les compétences informationnelles relatives au Web des futurs enseignants québécois et leur préparation à les enseigner : résultats d'une enquête », *TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures*, sous la direction de Thierry Karsenti et Simon Collin, Volume 41, numéro 1.

ELLISON N.B., BOYD M. D. (2013), "Sociality through Social Network Sites". In Dutton, W.H. (Ed.), *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford: Oxford University Press, p. 151-172.

GARDIES C. (2012), *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation*. [HDR]

GARRISON D.R., ANDERSON T., ARCHER W., (2004), "Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education", *American Journal of distance education* 15 (1): 7-23.

GROSBOIS M. (2012), *Didactique des langues et technologies – De l'ÉAO aux réseaux sociaux*, Paris : PUPS.

GUICHON N. (2012), « L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic* », *Alsic*, Vol. 15, n° 3.

LEBRUN M. (2011), « Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique », *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, ATIEF, p.18-20.

LIQUETE V. & MAURY Y., (2007), *Le travail autonome ; comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*, Paris : Armand Colin.

LINARD M. (2003), « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie ». B. Albero. Autoformation et enseignement supérieur, *Hermès / Lavoisier*, p. 241-263.

LOMICKA L., LORD G. (2016), "Social networking and language learning", in *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*, chap. 19, p. 255.

MANGENOT F. (2013), Internet social et perspective actionnelle. Recherches et applications n°54, dans *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*, p. 41-51. Paris : CLE International.

MCBRIDE K. (2009), "Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for recreation", In *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* (pp. 35-58). San Marcos, TX: Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO). L. Lomicka & G. Lord (Eds.).

METTON C. (2004), « Les usages de l'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile », *Réseaux 1* (n° 123), p. 59-84.

MILLETTE M. (2013), « Pratiques transplateformes et convergence dans les usages des médias sociaux », *Communication & Organisation 1* (n° 43), p. 47-58.

MOEGLIN P. (2012), « Une théorie pour penser les industries culturelles et informationnelles ? », *Revue française des sciences de l'information et de la communication 1*.

MORIN E. (1988), « Le défi de la complexité » *Chimères* n° 5 / 6.

PAQUELIN D., AUDRAN J., CHOPLIN H., HRYSHCHUKS. & SIMONIAN S. (2006), « Campus numérique et innovation pédagogique : l'hypothèse de la territorialisation », *Distances et savoirs*, vol. 4, (3), p. 365-395.

PERAYA D. (2010), « Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. » *Médiations*, CNRS Éditions, p. 33-48.

PROULX S. (2012), L'irruption des médias sociaux: enjeux éthiques et politiques. In *Proulx, S. & Millette, M. & Heaton, L. Médias sociaux: Enjeux pour la communication*. Presses de l'Université du Québec, Project MUSE.

THORNE S. L. (2016), « Epilogue: Open Education, social practices, and ecologies of hope », *Alsic*, Vol.19.

SCHROCK A. R., (2016), "Exploring the Relationship Between Mobile Facebook and Social Capital: What Is the "Mobile Difference" for Parents of Young Children?", *Social Media + Society*, July-September, p. 1-11.

ZOUROU K. (2012), "On the attractiveness of social media for language learning: a look at the state of the art", *Alsic*, Vol. 15, n°1.