



Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ?

Nicolas Guichon

► To cite this version:

Nicolas Guichon. Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ?. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2015, 18, non paginé. <10.4000/alsic.2793>. <halshs-01149394>

HAL Id: halshs-01149394

<https://shs.hal.science/halshs-01149394v1>

Submitted on 11 May 2015

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.



HAL Authorization



Alsic

Vol. 18 (2015)

Vol. 18

Nicolas Guichon

Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ?

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Nicolas Guichon, « Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ? », *Alsic* [En ligne], Vol. 18 | 2015, mis en ligne le 20 avril 2015, Consulté le 06 mai 2015. URL : <http://alsic.revues.org/2793> ; DOI : 10.4000/alsic.2793

Éditeur : Adalsic

<http://alsic.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://alsic.revues.org/2793>

Document généré automatiquement le 06 mai 2015.

CC-by-nc-nd

Nicolas Guichon

Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ?

1. Introduction

- 1 Depuis le mitan des années 2000, le paysage universitaire français a changé de manière assez sensible avec la présence de plus en plus importante d'ordinateurs portables et de tablettes que les étudiants apportent avec eux non seulement dans les amphithéâtres et les salles de cours mais aussi dans les différents espaces du campus. Les téléphones intelligents (*smartphones*), eux aussi en voie de démocratisation, viennent compléter cette palette d'outils nomades qui, prise dans son ensemble, semble provoquer un certain nombre de changements des pratiques estudiantines pour ce qui concerne, entre autres exemples significatifs, la recherche d'informations, la collaboration avec les pairs ou bien encore la communication avec les personnels administratifs et les enseignants.
- 2 Pour accompagner cette évolution des usages académiques, les universités ont mis en place un certain nombre de services tels que des salles équipées en libre accès, la connexion gratuite au wifi sur le campus, et différents outils et ressources numériques proposés par le biais d'"environnements numériques de travail" (désormais ENT). En outre, les enseignants et enseignants-chercheurs ont modifié, au moins en partie, leurs façons de communiquer avec les étudiants (Amador & Amador, 2014) et ont parfois pris en compte ces outils dans leurs pratiques même si, selon des recherches empiriques récentes (Gremmo & Kellner, 2011), l'intégration des technologies au niveau universitaire demeure modeste car largement impensée du point de vue pédagogique. Si les changements en contexte éducatif institutionnel semblent donc moins radicaux que certains discours technicistes ne le laissent accroire (cf. Spector & Merrill, 2008 pour une critique de ces discours), il est toutefois raisonnable de postuler que la médiatisation progressive de l'espace universitaire modifie les pratiques des étudiants aux niveaux social, communicationnel et cognitif (Pera & Bonfils, 2012 ; Fluckiger, 2014).
- 3 Le présent article fait état d'une recherche, de nature qualitative et exploratoire, qui investigate de quelle façon une catégorie d'étudiants, celle des étudiants internationaux non francophones de niveau avancé, intègre ou non ces outils dans ses usages. Cette recherche vise à combler le manque d'études empiriques traitant de "l'intégration académique et sociale des étudiants internationaux en lien avec leur accès et leurs usages des [technologies de l'information et de la communication]" (Collin & Karsenti, 2012 : 45). En effet, l'attractivité internationale des universités dépend de la qualité de l'accueil et de l'accompagnement des étudiants internationaux¹, ce qui implique d'analyser les pratiques de ces étudiants afin d'améliorer les services humains et numériques proposés.
- 4 Avant d'aborder la partie empirique de notre étude, deux concepts seront introduits – les littératies numériques et l'intercontextualité – et un état des lieux des recherches concernant les usages des étudiants en contexte universitaire sera conduit avec un examen des méthodologies utilisées et des questions de recherche récurrentes. Puis, dans une perspective sociocritique des usages numériques en éducation (cf. Collin, Guichon & Ntebutse, à paraître), nous examinerons les pratiques des étudiants internationaux afin d'en saisir la nature et l'empan, et de déterminer le potentiel des outils numériques pour leur perfectionnement langagier et académique. Il s'agira en somme d'étudier comment ces nouveaux usages s'inscrivent dans le contexte socio-historique d'une université² en proie à la technologisation et soumise à de nouveaux défis organisationnels et pédagogiques et de quelles façons les étudiants internationaux négocient la transition numérique. Celle-ci est définie en première instance comme le recyclage et l'enrichissement de pratiques numériques développées dans le pays d'origine des étudiants internationaux pour les ajuster aux exigences et au potentiel de leur environnement d'accueil, en particulier pour ce qui a trait aux études et à l'intégration sociale.

2. L'étude des usages numériques des étudiants : concepts et méthodes

2.1. Les littératies numériques

- 5 Un certain nombre d'études empiriques ont été conduites au cours des dix dernières années, en particulier dans les pays anglo-saxons, et ont cherché à déterminer comment de nouvelles pratiques et de nouveaux usages numériques se font jour chez les étudiants et de quelle façon l'université peut se préparer pour faire face à ces étudiants souvent trop vite étiquetés comme numériquement compétents (Hargittai, 2010). Depuis une vingtaine d'années, le concept de littératie s'est imposé et celui-ci peut se définir, à la suite de Jaffré (2004 : 31), comme

l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles.

- 6 Ce concept de littératie a été renouvelé, avec la diffusion des outils numériques, pour s'appliquer à une "littératie numérique" (Lankshear & Knobel, 2011) ; celle-ci ajoute aux compétences décrites par Jaffré des éléments techno-sémio-pragmatiques (Peraya, 2000) relatifs non seulement à l'écriture mais à un usage stratégique des outils et des applications numériques pour conduire des activités cognitives, collaboratives et créatives. Comme le soulignent Cope et Kalantzis (2009 : 167),

avec les nouvelles pratiques de communication, de nouvelles littératies ont émergé qui s'incarnent dans de nouvelles pratiques sociales – des façons de travailler dans des emplois nouveaux ou transformés, de nouvelles façons de participer dans l'espace public comme citoyens et peut-être aussi de nouvelles formes d'identité et de personnalité (notre traduction).

- 7 Loin d'être au même niveau de généralité que ces auteurs, la présente étude se concentre sur les littératies numériques des étudiants internationaux. Ainsi, le tableau 1 reprend certains éléments proposés par Erstad (2011), Lankshear et Knobel (2011) et par Cigognini *et al.* (2011), qui ont tenté de circonscrire un répertoire de littératies numériques des étudiants concernant la recherche d'informations, la communication, la coopération, l'intégration et la création.

Tableau 1 - Les littératies numériques des apprenants.

Faire des recherches	<ul style="list-style-type: none"> • Accéder aux informations et s'orienter sur les réseaux numériques de manière stratégique (navigation). • Évaluer de manière critique les informations trouvées (pertinence, fiabilité, véracité, objectivité). • Classer les informations (appartenance à un genre...).
Communiquer	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer des informations et s'exprimer par différents moyens de communication de manière adéquate.
Coopérer	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre part à des interactions médiatisées et tirer profit des technologies numériques pour coopérer.
Intégrer	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer et assembler différents types d'information provenant d'une variété de sources et de formats modaux (texte, audio, vidéo). • Assembler les outils d'apprentissage formel et les média sociaux pour maximiser les apprentissages.
Créer	<ul style="list-style-type: none"> • Produire et créer différents types de textes multimodaux, produire des contenus en ligne, etc. en utilisant les logiciels appropriés et en respectant les genres adéquats.

- 8 Entre les littératies numériques telles qu'elles sont identifiées (cf. Tableau 1) et la réalité des usages estudiantins, la recherche peut utilement contribuer à définir ce qu'une catégorie d'étudiants donnée est en mesure de faire avec les outils numériques et comment se construit

un réseau de significations en rapport avec l'apprentissage. En effet, les interrogations relatives à une démarche d'intervention didactique en milieu universitaire nous sensibilisent particulièrement aux besoins de la population des étudiants allophones et à leurs pratiques numériques lorsqu'elles sont relatives à l'amélioration des compétences langagières et académiques. Il s'agit ainsi de répondre à certains objectifs d'une démarche d'ingénierie pédagogique soucieuse de prendre en compte, dans les dispositifs d'accueil (pré- ou post-migratoires) qu'elle vise à mettre en place à destination des étudiants internationaux, à la fois "la dimension institutionnelle des situations langagières visées, et la dimension cognitive des comportements attendus de la part d'étudiants insérés dans l'université française" (Mangiante & Parpette, 2012 : 147).

2.2. Intercontextualité

- 9 Les recherches relatives aux usages numériques émanent la plupart du temps du champ des sciences de l'éducation, des études sur les média et de la sociologie et s'attachent à examiner les pratiques numériques qui se manifestent à l'intersection entre différentes sphères sociales (par exemple chez soi, sur le campus, dans les cours) et recouvrent différents moyens d'accès à la connaissance (apprentissage formels, informels, reconnus et / ou marginaux). La diversité des contextes à prendre en compte fait écho au nomadisme des outils numériques, qui crée une continuité entre les différents espaces où se meuvent les acteurs. Prendre en compte la diversité des contextes constitue certainement un défi méthodologique pour les chercheurs (cf. *infra* 2.3.) d'autant que la recherche s'est longtemps contentée d'envisager les apprentissages dans les seuls lieux qui leur étaient dédiés sans établir de liens avec d'autres contextes (Van Lier, 2004), la vie hors institution éducative demeurant largement impensée ou omettant la multiplicité des régimes temporels (Lemke, 2000). Or, Kumpulainen et Sefton-Green (2012) soulignent combien, avec ces outils, la frontière est devenue poreuse entre les apprentissages qui se font dans le cadre formel des apprentissages et ceux qui trouvent leur origine dans des pratiques non circonscrites au cadre institutionnel, les uns et les autres circulant de manière dynamique par le biais des outils numériques. Soucieux de prendre en compte les littératies numériques dans leur complexité, Sefton-Green et Erstad (2013 : 1) précisent qu'il

convient de situer l'apprentissage dans un réseau de "transactions" qui s'imbriquent intimement : des expériences, des trajectoires de vie, des contextes d'apprentissage formels et informels, des cadres affectifs et des appartenances sociales, qui constituent le feuilleté de l'expérience à travers différents contextes de vie.

- 10 Saisir les apprentissages ainsi redéfinis nécessite d'envisager les acteurs selon un point de vue à la fois plus fin et plus holistique.
- 11 Dans *Palimpsestes*, Genette (1982 : 8) a émis le concept fécond d'intertextualité pour l'étude du texte littéraire, l'intertextualité établissant une "relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire (...) par la présence effective d'un texte dans un autre". Transposant cette notion à notre objet d'étude, nous proposons la notion d'intercontextualité pour désigner la relation qui unit un contexte à d'autres contextes : cela fait, par exemple, référence au sourire illuminant soudain le visage d'une étudiante pendant un cours, lequel sourire est provoqué, non par un trait d'esprit de l'enseignant, mais par un message posté sur son mur Facebook. Ce télescopage entre deux contextes peut encore se manifester lorsqu'un étudiant découvre chez lui le message d'un enseignant pendant la lecture matinale de ses courriels. Comme l'illustrent ces deux exemples, les outils numériques dessinent une intercontextualité consubstantielle à leur nomadisme et à leurs fonctionnalités multiples : ils ouvrent des fenêtres sur d'autres espaces, d'autres interlocuteurs, d'autres expériences, parfois de manière séquentielle mais le plus souvent de manière simultanée. Ce multifenêtrage, visible sur les écrans des ordinateurs, crée *de facto* une interdépendance entre différents espaces (espace domestique, transports, rue, amphithéâtre, etc.) et une fluidité entre les différents moments de la journée. En conséquence, l'attention à ce qui se passe dans l'ici-maintenant est, à des degrés variables selon la tâche et les motivations, divertie par l'ailleurs, l'autre, le souvenir ou le projet, non plus seulement sous forme de pensées mais par des textes, des images, des sons, des vidéos, qui s'agencent

de manière plus ou moins congruente avec l'expérience "en chair et en os" que chaque acteur vit à un moment donné.

- 12 Si on le ramène à l'étude des usages numériques en éducation, le concept d'intercontextualité est non seulement utile pour ne pas compartimenter la vie et les expériences des acteurs mais aussi pour rechercher des zones d'intersection entre différents contextes et différentes intentionnalités qui seraient propices à certains apprentissages (ou à certains impacts sur l'apprentissage) et comment, à ces intersections, germent et se développent de nouvelles littératies. Il ne s'agit pas, toutefois, de considérer toute expérience connectée comme forcément développementale mais de veiller à ne pas négliger les potentialités (ainsi que certaines difficultés cognitives) liées au croisement de différents contextes pour apprendre. Ce souci de prendre en compte l'intercontextualité devrait inciter les chercheurs intéressés par les usages numériques à trouver des méthodes particulières à même de saisir les expériences distribuées dans différentes modalités spatio-temporelles.

2.3. Quelles méthodes pour étudier les usages numériques ?

- 13 Étant donné le manque de travaux concernant la seule catégorie des étudiants internationaux, il convient d'examiner toutes les recherches empiriques recensées qui se sont concentrées sur les usages numériques des apprenants en contexte universitaire dans le but d'identifier les méthodologies utilisées et les questions de recherche, puis de déterminer quels éléments peuvent être identifiés comme pertinents pour la catégorie des étudiants internationaux. Chemin faisant, nous affinerons nos propres questions par rapport au recueil des données et à leur analyse en lien avec la recherche présentée dans le reste de l'article.
- 14 Le tableau 2 reprend un certain nombre des articles examinés pour cette revue de la littérature et présente le pays où a été menée l'étude, les outils de collecte et les informations principales sur les répondants ainsi qu'un résumé des questions de recherche.

Tableau 2 - Études empiriques concernant les usages numériques des étudiants.

Auteur(s), année de publication et provenance	Outils de collecte et échantillon étudié	Questions de recherche
Hargittai (2010) États-Unis	Questionnaire (n = 1060) Étudiants de première année	Les différences d'utilisation d'Internet auprès d'étudiants censés être des "natifs numériques" selon différentes variables ethniques et socio-économiques
Thompson (2013) États-Unis	Questionnaire (n = 388) Étudiants de première année	(1) Le degré selon lequel les étudiants se retrouvent dans le miroir du "natif numérique" et (2) l'influence de l'usage des technologies sur les processus cognitifs
Madge <i>et al.</i> (2009) Grande-Bretagne	Questionnaire (n = 213) Étudiants de première année	L'utilisation de Facebook par les étudiants de première année pour leur intégration sociale à l'université et à des fins académiques
Gaudreau <i>et al.</i> (2014) Canada	Questionnaire (n = 1129) Étudiants utilisant leur ordinateur en cours Majorité d'étudiants de première année venant de différents départements	Les activités des étudiants sur leur ordinateur portable pendant les cours et l'influence des comportements identifiés sur la réussite académique
Steel & Levy (2013) Australie	Questionnaire (n = 587) Deux catégories d'étudiants en première ou seconde année : étudiants nationaux (85 %) et internationaux (15 %)	Les utilisations des technologies pour apprendre les langues (en classe et en dehors de la classe) et pour s'intégrer à l'université
Fluckiger (2011) France	Questionnaire (n = 104) Étudiants tous niveaux + entretiens individuels semi-directifs (n = 12) Master 1 de lettres modernes	Les pratiques du web social par les étudiants, en contexte éducatif et non éducatif

Gray <i>et al.</i> (2013) Australie	Questionnaire (n = 759) Étudiants en médecine tous niveaux) + entretiens semi-directifs (n = 6)	L'utilisation de Facebook à des fins académiques
Selwyn (2011) Grande-Bretagne	Entretiens semi-directifs (n = 60) Étudiants entièrement à distance résidant tous hors de la Grande-Bretagne	Le rôle de différentes technologies dans les processus d'apprentissage à distance et les représentations par rapport à ces outils
Judd & Kennedy (2010) Australie	Système de traçage installé sur des ordinateurs dans des salles en libre accès (n = 5000 sessions de travail collectées deux mois chaque année pendant cinq ans – 2005-2009) auprès d'étudiants en biologie médicale	Les usages réels des étudiants et leur évolution sur une période de cinq ans

- 15 La plupart des recherches accessibles ont été menées dans des pays anglo-saxons (Australie, Grande-Bretagne, États-Unis et Canada) et nous renseignent donc sur la situation des étudiants de pays fortement industrialisés et de langue anglaise. On constate que ce sont principalement des étudiants en début de parcours universitaire (en première ou en deuxième année) qui ont fait l'objet de ces études. On peut donc supposer que les étudiants de cette catégorie ne possèdent pas encore tous des stratégies académiques efficaces et que la transition entre les études secondaires et supérieures n'est pas toujours complètement négociée.
- 16 Parmi l'éventail des méthodologies, le questionnaire constitue la méthode de collecte de données la plus courante, parfois complété par des entretiens semi-directifs sur des échantillons plus réduits de participants. Dans la presque totalité des cas, les études recensées s'appuient donc sur les perceptions verbalisées (*self-reports*) des étudiants à un moment ponctuel de leur scolarité plutôt que sur leurs usages réels. Or, comme le notent Kahn, Ratan et Williams (2014 : 2),

[L]es perceptions verbalisées nécessitent certainement un traitement complexe impliquant d'encoder la question, de déterminer la signification de la question, de procéder à un rappel ou une estimation pour y répondre, et finalement d'émettre une réponse. Il est probable qu'une variété de facteurs conduit à une estimation imparfaite, en particulier pour des comportements difficiles à se remémorer, comme l'estimation de la consultation des médias.

- 17 On atteint bien ici un des angles morts de la recherche car les questionnaires, de loin la méthodologie la plus courante, ne peuvent que capturer imparfaitement la réalité des usages. Si les entretiens donnent accès aux discours des étudiants, ce sont encore des représentations plutôt que des usages réels auxquels on peut avoir accès et il est possible que certains répondants n'aient pas une image précise de leurs pratiques routinières, ce qui les conduit à répondre de manière inexacte ou à céder à des phénomènes de désirabilité sociale et ainsi amoindrir, exagérer ou dissimuler certaines pratiques pour répondre aux attentes perçues ou imaginées du chercheur. Un extrait de notre corpus permet de comprendre les limites des perceptions verbalisées quand il s'agit d'approcher les pratiques numériques par le biais des discours et des représentations. Cet extrait se concentre sur le temps passé à utiliser les outils numériques.

Intervieweuse : Tu passes combien de temps en moyenne sur ton ordinateur en ligne, sur les sites ?

Chun : Sur le dictionnaire ?

Intervieweuse : Non pas que sur les dictionnaires, sur Internet en général, par jour, en moyenne ?

Chun : Par jour ... euh ... ça comprend tout ?

Intervieweuse : N'importe quoi, l'apprentissage comme les loisirs, la communication avec tes amis, voilà tout ça.

Chun : Oui, je pense que ... au moins quatre heures.

(cinq minutes plus tard dans l'entretien)

Chun : Quand je dis quatre heures, c'est à peu près les heures que je vais utiliser hors de la classe.

Intervieweuse : D'accord.

Chun : Le soir chez moi, quatre heures. Je rentre, je vais allumer l'ordinateur et comme je vais cuisiner, à ce moment là, je vais écouter de la musique sur Internet.

- 18 L'examen de l'échange met au jour les difficultés pour définir ce qu'"être en ligne" signifie pour un acteur donné : s'agit-il d'une activité circonscrite (consulter un dictionnaire en ligne) ou diffuse (écouter de la musique) ? Est-on encore "en ligne" quand on écoute de la musique en cuisinant ou bien ne prend-on en compte que les activités qui requièrent l'attention des acteurs ? Pour le chercheur, comment comptabiliser l'activité connectée formelle et la distinguer de l'activité informelle ? Si la distinction entre formel et informel perd de sa pertinence, quand y a-t-il apprentissage et comment l'approcher ? Cette difficulté méthodologique oblige les chercheurs à une recherche "intercontextuelle" (cf. *supra*) incluant la prise en compte des usages dans des contextes formels et informels, locaux et globaux, en face-à-face et en ligne, distribués et intégrés (Kumpulainen & Sefton-Green, 2012 : 10).
- 19 Sans doute les entretiens constituent-ils une alternative en donnant la possibilité aux individus interrogés de construire un discours et en fournissant un accès aux significations construites autour des usages. Dans notre recension, seul Selwyn (2011) recourt uniquement aux entretiens semi-directifs auprès d'un nombre important d'étudiants (à savoir 60). Pour approfondir l'étude des usages quand celle-ci s'appuie sur des entretiens, Kahn, Ratan et Williams (2014) suggèrent que les participants tiennent régulièrement un journal de bord, ce qui permettrait de suivre au plus près l'utilisation des outils et fournirait des données plus précises en particulier sur la durée d'utilisation de tel ou tel outil. À la lecture des transcriptions de notre corpus, il n'est pas rare de percevoir que les entretiens déclenchent des remémorations d'utilisations très ponctuelles que l'interviewé mobilise pour s'acquitter de son rôle d'interviewé. Jusqu'où ces utilisations évoquées correspondent à des pratiques rares, ponctuelles ou, au contraire, régulières ne semble donc pas pouvoir être précisé par le biais d'entretiens.
- 20 Dans l'ensemble des études empiriques recensées, celle présentée par Judd et Kennedy (2010) est certainement la plus ambitieuse du point de vue méthodologique car c'est par le biais d'un système de traçage installé sur des ordinateurs en libre accès sur le campus australien d'une faculté de biologie médicale que leur collecte des données a eu lieu. Ce système de traçage capture précisément les sites, outils, applications qui sont utilisés et le temps d'utilisation, le tout deux mois par an sur une période de cinq ans. Cette recherche, qui a pris soin de prendre des précautions éthiques, permet donc non seulement d'approcher les utilisations réelles (même si le fait de se savoir tracés peut avoir un impact sur certaines utilisations) mais aussi de voir comment elles évoluent dans le temps, ce qui est un élément précieux pour étudier des technologies sans cesse en renouvellement. En revanche, ce traçage à l'aveugle, c'est-à-dire dépourvu des données socio-démographiques et des motivations des acteurs, ne permet pas de relier utilisations et intentionnalité.
- 21 Dans cette section, nous avons vu que différentes méthodes avaient été utilisées pour étudier les usages mais qu'aucune ne paraissait entièrement satisfaisante. C'est sans doute un des enjeux de l'approche sociocritique des usages numériques en éducation de continuer à se doter de concepts heuristiques et de méthodologies appropriées pour sonder non seulement les perceptions et les significations construites mais aussi pour se donner les moyens d'étudier comment les littératies numériques se construisent et évoluent.

2.4. Les questions de recherche relatives aux usages numériques des étudiants

- 22 Les technologies numériques étant finalement assez récentes sur les campus, il n'est pas surprenant que la plupart des études recensées (cf. Tableau 2) soient descriptives et que les questions de recherche soient principalement exploratoires. Il s'agit en l'occurrence
- de déterminer des différences d'utilisations selon des variables ethniques, socio-économiques ou le type d'études suivies ;
 - d'appréhender les types d'utilisation numérique, l'éventuelle hybridation des outils numériques universitaires et ceux de communication sociale, et leurs fonctions (apprendre une langue étrangère, s'intégrer, collaborer) ;
 - d'examiner quelles technologies sont utilisées ou délaissées ;
 - d'aborder les représentations liées aux utilisations (pertinence, efficacité, utilité) ;
 - d'étudier les évolutions dans le temps ;
 - de déterminer l'impact de ces technologies sur les processus cognitifs (attention) ;

- de vérifier l'adéquation de l'offre techno-pédagogique institutionnelle par rapport aux besoins et aux usages des étudiants.

- 23 Parmi ces questions, on voit bien lesquelles la recherche peut utilement traiter lorsqu'elle vise à cerner les usages des étudiants internationaux non francophones inscrits en master. Cette population diffère de la population généralement étudiée pour deux raisons principales. D'une part, la réussite de ces étudiants en amont de leur inscription en master permet de penser qu'ils ont déjà mis au point un certain nombre de stratégies opératoires qui devraient se refléter dans leurs usages numériques et correspondent non seulement à des activités récréatives mais aussi à des activités orientées vers le développement des connaissances (DiMaggio *et al.*, 2004). D'autre part, on peut supposer que cette population, en raison de la récence de son arrivée en France, peut pâtir de certains problèmes d'adaptation dus à des différences entre la culture académique d'origine et celle qui a cours sur les campus français, et à des difficultés d'ordre langagier (comprendre et traiter l'information, s'exprimer à l'écrit et à l'oral, interagir avec les pairs et les enseignants).
- 24 Pour cette catégorie d'étudiants, il est donc particulièrement pertinent (1) de comprendre l'influence du pays et de la culture académique d'origine, (2) d'identifier certains usages liés au perfectionnement de la langue et de l'intégration sociale et académique, (3) d'appréhender l'hybridation des applications (celles déjà utilisées dans le pays d'origine et celles adoptées ou en cours d'adoption), et (4) d'élucider les perceptions qui se font jour par rapport à leurs usages numériques et par rapport aux outils proposés dans l'institution universitaire dans laquelle ils suivent désormais leurs études.

3. Méthodologie

3.1. Recueil des données

- 25 Pour approcher les pratiques numériques de la population cible, une enquête par entretiens semi-directifs a été menée en prenant en compte les limitations de cette méthodologie. Un premier guide d'entretien s'inspirant en partie de recherches sur les usages a été mis au point, puis raffiné après un entretien pilote. Trois thèmes principaux ont structuré l'entretien, à savoir :
- l'utilisation quotidienne des technologies par 11 étudiants en leur demandant de faire le récit de la journée de la veille et de tous les moments où un outil ou une application était utilisé ;
 - leurs habitudes de travail avec ces outils pour travailler, collaborer, parfaire leur niveau de langue en français ;
 - leur utilisation des outils proposés par l'université (l'ENT de Lyon 2 qui est désigné par le vocable "Bureau virtuel³") et comment ils évaluent leur adéquation à leurs besoins. Comme le remarquent Steel et Levy (2013 : 319), il devient crucial d'évaluer exactement comment et à quelle fréquence les étudiants utilisent ces ENT.

3.2. Les participants

- 26 Le tableau 3 résume les caractéristiques des étudiants⁴ qui ont accepté de participer à cette étude.

Tableau 3 - Caractéristiques des participants de l'échantillon.

Nom	Sexe	Âge	Nationalité	Études suivies	Études du français	Séjour en France
Amalia	F	24	Mexicaine	M2 Did. des langues	8 ans	5 ans
Beatriz	F	25	Colombienne	M2 FLE	9 ans	2 ans
Elija	F	26	Soudanaise	M2 FLE	5 ans	6 mois
Zinedine	M	26	Jordanienne	M2 Traductologie	5 ans	2 ans
Michael	M	24	Roumaine	M2 Did. des langues	11 ans	3 ans
Isabella	F	25	Italienne	M2 Did. des langues	11 ans	2 ans

Lu	F	24	Chinoise	M2 FLE	6 ans	2 ans
Xu	F	25	Chinoise	M2 FLE	5 ans	2 ans
Wei	F	25	Chinoise	M2 FLE	8 ans	3 ans
Idriss	M	29	Jordanienne	M2 Études arabes	7 ans	6 mois
Chen	M	26	Chinoise	M2 FLE	5 ans	2 ans

- 27 L'échantillon de répondants est composé de sept femmes et de quatre hommes. Deux viennent d'Amérique latine (Mexique et Colombie), une du continent africain (Soudan), deux du Moyen-Orient arabophone (Jordanie), quatre de Chine et deux d'Europe (Italie et Roumanie). Bien que l'échantillon constitué soit imparfait et limité, la provenance des étudiants reflète assez bien la composition des groupes d'étudiants internationaux actuellement dans les universités françaises de sciences humaines. On note que l'âge des répondants varie entre 24 et 29 avec un âge moyen de 25 ans.
- 28 Les entretiens ont été menés par une assistante de recherche⁵ du même âge et du même niveau d'étude que les participants. Il semblait, en effet, crucial qu'il y ait une proximité générationnelle entre les interviewés et la personne qui conduisait les entretiens. Pour les entretiens, qui ont en moyenne duré 40 minutes, l'assistante invitait les participants à apporter leur ordinateur portable afin de lui montrer comment l'espace de travail personnel était organisé. Il était postulé que ce recours aux outils utilisés par les étudiants permettrait d'ancrer les discours. Par souci éthique, ces données ne sont pas présentées dans cet article. Vu la nature exploratoire de cette recherche, c'est une démarche résolument qualitative qui a été choisie pour analyser les entretiens retranscrits. Après une première lecture flottante pour se familiariser avec les données, une fiche par participant a été rédigée pour dresser un portrait des usages de chacun et faire ressortir leurs caractéristiques. Ce travail de synthèse semblait nécessaire pour délinéariser les discours et identifier dans ceux-ci des régularités et des spécificités et permettre d'identifier des similitudes et des différences au sein de l'échantillon. Les discours des 11 étudiants ont particulièrement été examinés pour détecter ce qu'ils pouvaient révéler au niveau des perceptions.

4. Analyse des entretiens

4.1. L'usage des outils en amont de la migration

- 29 Les réseaux sociaux numériques, Facebook pour la plupart et Qiuqiu pour les étudiants chinois, sont, sans surprise, très utilisés comme moyen de préparer l'arrivée en France. Ces réseaux jouent deux fonctions principales : tirer profit de l'expérience de ceux qui ont déjà immigré (1) pour se renseigner sur des aspects pratiques liés à l'installation (location, démarches administratives, etc.) et (2) pour se familiariser avec le français. Ainsi, Zinedine rapporte qu'"en Jordanie, on a lancé le groupe des Jordaniens qui parlent français et, là, on communique. Il y a des gens qui ont des questions sur le français, comment apprendre, tout ça". Pour certains, l'acculturation commence par des gestes simples comme le fait de configurer son compte Facebook en français dès avant la migration dans une logique d'ajustement sémio-pragmatique à un nouvel environnement linguistique et culturel.
- 30 On constate en outre que le projet de migration peut s'accompagner de mises en place technologiques pour assurer une continuité dans la communication avec les proches, un souci présent dans tous les témoignages recueillis. Idriss, un étudiant jordanien, souligne le fossé numérique qui peut exister avec le pays d'origine et les stratégies que cela suppose de déployer :
- tu sais, par rapport à mon pays, au travail de mes parents, ils n'avaient pas utilisé avant l'Internet. Donc ils ne sont pas très au courant avec tout ce qui est Internet. Avant de partir en France, je leur ai appris comment on faisait pour faire des conversations sur Skype avec l'aide de mes frères qui sont restés avec eux.
- 31 Pour tous les étudiants, les réseaux sociaux constituent le moyen privilégié pour garder contact avec les amis et les anciens camarades d'étude, tandis que Skype est l'outil préféré lorsqu'il s'agit de maintenir le lien avec la famille ou les conjoints restés au pays.

4.2. Une transition académique et numérique plus ou moins difficile à négocier

32 Si tous les étudiants interrogés possèdent leur propre ordinateur portable qu'ils combinent parfois avec des téléphones intelligents et / ou des tablettes, les témoignages recueillis permettent d'identifier parmi eux des contrastes marqués au niveau de l'intégration des outils numériques pour des usages sociaux et académiques. Comme les usages se construisent sur un temps long, il ne s'agit pas ici de figer les participants dans des profils mais de dessiner un continuum. À une extrémité de ce continuum, Zinedine, étudiant jordanien de 29 ans, reconnaît ne "jamais avoir pris l'habitude de travailler sur l'ordinateur". Il explique cela par le fait que le système éducatif jordanien, où il a commencé son apprentissage, est très différent du système français car "en Jordanie il faut acheter des livres et après le prof va expliquer ce qu'il y a dans le livre et, après, à l'examen, c'est ce qu'il y a dans les livres". La poursuite d'études en France peut donc marquer une rupture dans les habitudes académiques (Zinedine dit d'ailleurs qu'il a été "choqué" par la présence d'ordinateurs dans les cours car ceux-ci sont "interdits" dans les amphithéâtres jordaniens). Dans son cas, comme pour ce qui concerne la plupart des étudiants venant d'Asie et d'Afrique, les études en France occasionnent davantage de recherches en autonomie et moins de recours à une source de savoirs livresques. Cela confronte donc la plupart de ces étudiants à des pratiques littéraires nouvelles, qui nécessitent des ajustements, tandis qu'ils découvrent l'existence d'une distance entre leur propre culture académique et celle de l'université d'accueil (Delcambre & Jovenet, 2002). À l'autre extrême du continuum de l'intégration numérique, Amalia, une étudiante mexicaine, fait montre d'une utilisation intense des outils et des applications, qu'elle utilise de manière stratégique et organisée pour ses apprentissages et elle souligne la continuité entre ses études antérieures et celles qu'elle poursuit en France. Dans son cas, comme pour celui des autres étudiants sud-américains et européens, les ajustements semblent moins importants.

33 S'il était besoin de le rappeler, le constat de ces contrastes parmi la population des étudiants internationaux permet de rappeler que l'appartenance à une classe d'âge ne garantit pas de compétences affirmées et d'attitudes positives vis-à-vis des outils numériques. Cela souligne également combien la variable socio-économique et les variations entre cultures académiques méritent d'être prises en compte avant toute tentative de généralisation à un groupe donné ou, pire encore, à une génération. Toutefois, quel que soit le degré de rupture avec des habitudes académiques installées dans leur pays d'origine, tous les participants sont conscients des ajustements qu'il faut négocier pour diminuer les effets du fossé numérique, surtout lorsque cela peut avoir un impact sur leur employabilité future. Ainsi, Idriss, étudiant en traductologie, met en avant l'importance d'adopter de nouvelles habitudes de travail incluant les outils numériques : "on est en 2014, alors si je compte toujours sur le cahier, et sur les façons traditionnelles... Dans tous les cas je suis un traducteur qui va travailler sur l'ordinateur bientôt". Ainsi, on peut dire que transition numérique et transition académique vont de pair, l'une et l'autre nécessitant des ajustements plus ou moins importants de la part des étudiants internationaux mais toutes deux perçues comme également importantes pour réussir l'acculturation à de nouveaux usages, qu'ils soient d'ordre social, communicationnel, organisationnel ou identitaire.

4.3. L'usage des outils ou d'applications visant à parfaire le niveau de français et à faciliter le travail académique

34 À la lecture des entretiens, un certain nombre d'usages formels ou informels ont été identifiés dans l'ordre de fréquence de leur mention (du plus au moins fréquent dans la liste ci-dessous).

- L'utilisation de moteurs de recherche, en particulier Google, pour effectuer des recherches documentaires et des vérifications.
- Le visionnage de films et l'écoute de chansons françaises (parfois avec les sous-titres) pour améliorer la compréhension de l'oral. Lu, une étudiante chinoise, souligne l'importance de cette activité qu'elle pratique chaque jour.

[P]our nous en Chine, on apprend souvent comment écrire, comment lire les textes, voilà. Mais pour la compréhension orale, on ne pratique pas souvent parce qu'en Chine il n'y a pas beaucoup de Français. Le contexte n'est pas favorable pour nous et c'est pour ça qu'on veut améliorer notre compréhension orale.

35 Toutefois, d'autres étudiants minimisent ces pratiques dès lors qu'un niveau de français atteint est élevé comme c'est le cas de Michael : "Si je [vois un film], ce n'est pas pour apprendre du français. C'est parce que je considère le sujet intéressant ou les comédiens ou je sais pas. C'est pas dans le but d'apprendre ou d'améliorer mon français".

- L'enregistrement de certains cours pour les réécouter en différé et en saisir les subtilités, compléter les notes prises en cours et s'imprégner d'un "style français" pour de futurs exposés.
- La révision de la production écrite par le biais de conjugueurs, de correcteurs, de concordanciers (en particulier Linguee mentionné plusieurs fois) et de dictionnaires en ligne. Ce travail de vérification peut même se faire par le biais de moteurs de recherche comme le souligne Wei : "si je veux rédiger une phrase dont je suis pas très sûre, je vais copier ce que j'écris sur Internet dans Google et je vais voir si cette phrase se dit comme ça en français ou pas. C'est juste un moyen pour être plus ... à la française".
- L'utilisation des réseaux sociaux numériques pour collaborer à un projet de groupe, partager des documents et se tenir à jour pour les différents cours.
- L'enregistrement de soi-même pour développer son français oral comme en fait part Amalia : "je rentre chez moi à pied et, parfois, je m'enregistre avec mon iPod en parlant de ma journée en français et, après, je me réécoute pour voir si mon accent s'améliore ou l'inverse".
- L'utilisation des réseaux sociaux numériques pour solliciter de l'aide d'amis francophones quand un doute existe sur la correction linguistique ou sur une notion.
- L'utilisation des réseaux sociaux numériques pour publier des photos et des textes pour partager sa découverte culturelle de la France et pratiquer la langue cible de manière créative en langue cible.
- L'utilisation de certains forums, comme Bonjour Chine, pour échanger avec des natifs et développer des routines interactionnelles sur un pied d'égalité, les étudiants français inscrits sur ce site préparant leur séjour en Chine tandis que les étudiants chinois les renseignent en utilisant le français.
- L'organisation du parcours d'apprentissage par le biais de collage numérique (*scrapbooking*) pour lui donner du relief et en garder trace. Ainsi Amalia évoque un tel outil.

C'est un site [Springback] que j'ai commencé à utiliser depuis que je suis ici. Je l'utilise pour mettre des trucs sur le projet, le mémoire mais aussi pour mes souvenirs ici, de mon temps ici en France (...). C'est comme un journal que j'ai, avec des citations, le français, ce qui m'arrive là... c'est ma vie en général à Lyon, en France.

36 Si on compare cette liste avec les littératies numériques identifiées par la recherche (cf. Tableau 1), on constate que l'empan des usages est restreint car plus de la moitié des participants peine à exploiter le potentiel des outils numériques et à dépasser certains usages communs (la recherche d'information, la correction, l'enregistrement des cours). Pour certains, il y a une superposition de stratégies, certaines impliquant les outils numériques, d'autres des méthodes plus classiques mises en place dans l'université d'origine. À ce sujet, Rachida reconnaît que "l'ordinateur c'est pour m'aider, mais c'est pas tout. Pour l'apprentissage, j'aime l'apprentissage classique. J'aime aussi les outils numériques mais c'est pour aider mais pas pour remplacer". Ils sont nombreux à préférer imprimer plutôt que de lire sur écran, à prendre des notes manuscrites pendant les cours, à rédiger d'abord à la main avant de mettre leurs écrits au propre par le biais d'un logiciel de traitement de texte même si tous reconnaissent que leurs façons de faire ont évolué depuis leur arrivée. On remarque, en outre, que l'apprentissage des outils numériques se fait de manière informelle, dans une démarche de découverte individuelle, parfois par le biais d'échanges avec les pairs (cf. Selwyn, 2011).

37 Ainsi, il apparaît que, pour la plupart, l'intégration des outils numériques est superficielle et a un impact minime sur les études, ce qui est souligné par Chen, un étudiant chinois qui l'admet.

Mes méthodes d'apprentissage restent toujours sur une approche plus traditionnelle, ce qui veut dire que les ressources en papier sont toujours plus importantes pour moi. Donc, avec les outils numériques, ce que je fais,

ce n'est que la recherche, mais pas l'édition ou la modification de ces éléments. Donc je me considère comme **un spectateur de ce monde numérique, mais pas un participant**.

- 38 Ces usages minimaux sont-ils le fait des seuls étudiants internationaux ou bien une même tendance serait-elle repérable parmi les étudiants locaux ? Les étudiants, pris dans leur ensemble, sont-ils des participants actifs de cette université de plus en plus connectée ou restent-ils de simples spectateurs ? Si davantage de recherches empiriques sont nécessaires pour répondre à ces questions, on peut d'ores et déjà affirmer que la notion d'étudiants hyperconnectés et numériquement habiles est battue en brèche.

4.4. Les outils proposés par l'institution

- 39 Dans leur totalité, les étudiants n'utilisent l'ENT de Lyon 2 (appelé "Bureau virtuel" ou BV) que sporadiquement : une à deux fois par jour dans le meilleur des cas, tous les deux jours pour une moitié des répondants, quasiment jamais pour encore trois d'entre eux. Ils sont plusieurs à déplorer sa lenteur et le fait que le bureau virtuel ne puisse s'installer sur d'autres supports (tablette ou téléphone intelligent). Michael résume bien le manque d'attrait de cet outil.

Ça me dit rien personnellement. Je n'ai même pas la curiosité de voir comment ça marche. Je suis presque sûr que je ne saurai pas comment l'utiliser dès le début et donc ça va prendre du temps à apprendre comment l'utiliser et je ne veux pas donner mon temps. Je veux pas donner mon temps à apprendre à utiliser un outil dont je ne sais pas s'il sera vraiment utile par la suite.

- 40 Toujours selon Michael, le BV est peu utilisé car les étudiants internationaux ont déjà développé d'autres usages qui les satisfont avec des outils qui ont fait leur preuve. Enfin, il souligne un élément important à prendre en compte : pour communiquer sur une plateforme, il faut être certain d'y retrouver les interlocuteurs attendus. Le bureau virtuel de Lyon 2 semble généralement perçu comme un espace de communication potentiellement désert et inutilisé, ce qui disqualifie un quelconque investissement pour se l'approprier. L'ENT mis en place semble fonctionner comme une sorte de couloir institutionnel dans lequel seraient affichées des indications utiles (horaires, annulations de cours, événements, etc.) mais où les étudiants ne croiseraient que rarement des enseignants ou des pairs.
- 41 Les trois seules utilisations citées par tous concernent la récupération des documents et supports de cours déposés par les enseignants, l'utilisation du catalogue en ligne de la bibliothèque universitaire, et la consultation des messages institutionnels. Le bureau virtuel est perçu comme un espace d'information verticale, celle-ci émanant des services centraux de l'université et des enseignants, mais pas comme un espace de communication horizontal dans lequel les étudiants échangeraient ou collaboreraient malgré les différentes applications proposées à cet effet (wiki, forum, etc.). L'aspect institutionnel, figé et inconfortable, de l'environnement numérique technologique est décrié par la plupart des étudiants, qui ressentent une injonction à l'utiliser sans réussir à déterminer l'intérêt que cette utilisation recèle pour eux au-delà des trois types d'utilisation cités plus haut.
- 42 *A contrario*, si les outils proposés par l'institution sont soit inconnus soit sous-utilisés, les étudiants recourent à d'autres outils utilisés plus régulièrement à des fins personnelles (cf. 4.2.). Les réseaux comme Facebook fournissent un liant social (Madge *et al.*, 2009) souvent déterminant pour faciliter l'installation des étudiants internationaux dans leur nouvel environnement car ils les intègrent progressivement dans une communauté et les informent des événements associatifs ou récréatifs auxquels ils peuvent participer. Ces réseaux sociaux numériques peuvent en outre

faciliter la création d'environnements personnels d'apprentissage qui donnent la possibilité aux apprenants d'agréger et de partager les résultats de leurs efforts d'apprentissage, de participer à la génération collective de connaissances et de gérer leur propre parcours de découverte (Dabbagh & Kitsantas, 2012 : 3).

- 43 Faut-il en conséquence que les universités améliorent cet aspect des environnements numériques et adoptent une approche plus horizontale dans la logique des réseaux sociaux numériques ? Peut-être la coexistence de deux espaces, l'un institutionnel, l'autre non institutionnel, constitue-t-elle une forme d'hybridation nécessaire répondant aux besoins des étudiants de manière certes bricolée mais suffisamment efficace.

5. Discussion

- 44 Les limites méthodologiques de cette étude qualitative comprennent le nombre restreint de participants, le fait que ceux-ci étudient dans le même type de cursus et le fait que les entretiens ont été menés à un moment ponctuel de leur parcours sans pouvoir saisir, autrement que par des remémorations forcément parcellaires et subjectives, les trajectoires des uns et des autres. Si ces limites circonscrivent les analyses proposées et préviennent donc contre toute tentative de généralisation, l'intérêt de la présente étude réside dans son attachement (1) à faire entendre les voix d'individus en prise avec un nouvel environnement académique dans lequel le numérique occupe, dans la majorité des cas, une place plus importante que dans l'environnement pré-migratoire et (2) à contribuer à une compréhension plus précise des pratiques numériques et des enjeux d'accueil pour l'institution universitaire.
- 45 La catégorisation "étudiants internationaux" correspond à une catégorisation institutionnelle qui capture imparfaitement les spécificités hétérogènes d'une population qui présente des variations notables au niveau des pratiques numériques suivant la provenance socio-économique, culturelle et académique des individus (cf. Collin & Karsenti, 2012). L'étude montre que de nouvelles pratiques numériques se construisent dès avant la migration et s'intensifient une fois que les étudiants sont arrivés à l'université française. Toutefois, tous les étudiants internationaux ne sont pas également acteurs de cette transition numérique et certains demeurent en marge, surtout lorsque leur projet personnel implique de retourner dans leur pays à la fin de leurs études. De plus, pour donner une meilleure assise empirique au concept de transition numérique, la reprise de ce travail à une grande échelle nécessiterait d'associer plus largement des travaux issus des sciences de l'éducation (Fluckiger, 2014 ; Kennel, 2014) portant sur les pratiques des étudiants français afin de comparer les usages entre étudiants locaux et étudiants internationaux.
- 46 À la suite des travaux de Wang *et al.* (2012), qui concernent les étudiants locaux, on peut repérer quatre types de besoins auxquels les outils numériques répondent à des degrés divers : (1) des besoins émotionnels relatifs à l'intensification de l'expérience esthétique, hédoniste et émotionnelle ; (2) des besoins cognitifs qui ont trait au renforcement des connaissances et à la compréhension et à l'acquisition de nouveaux savoirs ; (3) des besoins sociaux correspondant au maintien du lien avec la famille et les amis et à la mise en place de nouveaux réseaux ; et (4) des besoins routiniers, relatifs à des rituels impliquant le numérique et structurant la journée ou la semaine (comme démarrer sa journée en consultant son compte Facebook ou jouer en ligne une heure chaque soir après les cours). Si le numérique contribue effectivement à répondre aux trois derniers types de besoins, les témoignages recueillis ne donnent que peu d'informations sur le premier, soit parce que ces besoins "pour le plaisir" peuvent moins être assouvis par la médiatisation, soit que les répondants n'ont pas souhaité partager ces pratiques avec l'assistante de recherche.
- 47 En dépit des discours incantatoires qui feraient accroire que le numérique bouleverse la façon d'apprendre de *tous* les étudiants, on a vu que les pratiques des étudiants internationaux interrogés sont finalement assez peu diversifiées et que la plupart d'entre eux se maintiennent dans un entre-deux entre la culture académique d'origine et celle qu'ils expérimentent lors de leur séjour en France. Comme ceci a déjà été identifié dans d'autres études du même type (cf. Judd & Kennedy, 2010), quasiment tous les étudiants de l'échantillon semblent se contenter d'une gamme limitée d'outils et d'applications (la suite Google, Facebook), que ceux-ci soient employés pour des usages formels ou informels. Comme déjà souligné par la recherche (cf. *supra*), les réseaux numériques rendent d'ailleurs la frontière poreuse entre formel et informel, ceux-ci étant utilisés certes plus massivement pour répondre à des besoins émotionnels, sociaux et routiniers mais servant tout de même à communiquer et collaborer avec les pairs pour des travaux universitaires. On peut gager que ces littératies déployées sur le tas pour s'organiser et collaborer par le biais du numérique et des réseaux sociaux seront néanmoins utiles pour obtenir de futurs emplois (Madge *et al.*, 2009) et pour diffuser de nouvelles méthodes de travail et de communication quand ces étudiants rentreront dans leur pays, contribuant ainsi, par un choc en retour, à amoindrir les effets du fossé numérique entre les pays du Nord et du Sud.

48 Si l'université déploie des moyens numériques pour répondre aux besoins des étudiants, elle semble peiner à "capitaliser sur les affordances pédagogiques des média sociaux" (Dabbagh & Kitsantas, 2012 : 3) et continue de proposer des ressources, outils et applications numériques majoritairement sous-utilisés par les étudiants. Pour cette catégorie d'étudiants, trois pistes seraient à considérer en lien avec l'approche du français sur objectifs universitaires :

- encourager, dès avant la migration, la mise en place de réseaux sociaux numériques rattachés institutionnellement à l'université d'accueil mais gérés par des étudiants internationaux déjà sur place afin de répondre de manière ciblée (peut-être même dans la langue 1) aux questions et attentes des futurs étudiants ;
- proposer en début d'année des ateliers pour des étudiants internationaux d'une même promotion pour (1) les amener à discuter de leurs pratiques numériques existantes, (2) leur montrer quels genres d'utilisation seraient particulièrement propices (la liste présentée en 4.3. pourrait servir de base de discussion) et (3) les amener à identifier quelles compétences ils pourraient développer pour maximiser le potentiel du numérique ;
- au niveau institutionnel, (1) fluidifier les systèmes d'information et de communication institutionnels pour qu'ils soient davantage en lien avec les usages réels des étudiants, davantage reconfigurables, et qu'ils supportent davantage d'hybridation avec d'autres outils sociaux déjà utilisés par les étudiants sans forcément coloniser leurs pratiques sociales (Guichon, 2012 ; Madge *et al.*, 2009) ;
- (2) former les enseignants et les administratifs à d'autres usages que ceux qui sont les plus communs et les accompagner dans cette évolution tant du point de vue technologique (comment faire avec les outils) que sémiotique (comment communiquer de manière appropriée).

49 Déjà en 2011, Cigognini *et al.* soulignaient combien le soutien, le guidage et l'accompagnement étaient des facteurs clés d'intégration du numérique par les apprenants que ce soit pour des usages formels ou sociaux. Pour faciliter la transition numérique des étudiants internationaux, les institutions peuvent gagner à envisager les ENT qu'ils mettent en place non seulement d'un point de vue sémio-technologique mais aussi d'un point de vue socio-technique en se montrant attentives aux usages réels des acteurs et en veillant à déployer l'accompagnement humain adéquat pour répondre aux besoins des étudiants locaux ou internationaux.

6. Conclusion

50 Dans cet article, nous avons proposé l'étude de la transition numérique d'un échantillon d'étudiants internationaux non francophones selon l'approche sociocritique des usages numériques en éducation. Nous avons repris le concept de littératie numérique qui prend son essor dans ce domaine (cf., par exemple, le dernier numéro de la revue *Calico*, Pettes Guikema & Williamsen, 2014, consacré aux *digital literacies*). Nous avons également proposé la notion d'intercontextualité qui nous semble féconde lorsqu'il s'agit d'approcher les usages numériques non seulement dans le seul espace institutionnel mais dans d'autres contextes et, plus particulièrement encore, à l'intersection entre ces contextes. Nous avons également considéré les enjeux méthodologiques qui se font jour et nous avons pu constater que l'intention originelle de faire décrire précisément les utilisations numériques faites dans une journée s'est heurtée à la difficulté pour les 11 étudiants interrogés d'effectuer ce récit. L'impression générale qui ressort des transcriptions, est qu'il n'y a pas vraiment de journée type, que les usages numériques sont difficiles à démêler les uns des autres, et qu'il faudrait pouvoir compléter cette description par des traces de l'activité réelle des acteurs. Toutefois, la méthodologie choisie nous a permis d'éprouver des intuitions et de repérer des façons de décrire la réalité étudiante non pas avec les mots et selon la perspective du chercheur mais depuis les discours des étudiants. Cette étude peut ainsi constituer une première étape avant de passer à un agenda scientifique plus ambitieux, qui consisterait à suivre un échantillon d'étudiants internationaux sur un temps long par le biais d'une observation ethnographique.

Nous rejoignons Kumpulainen et Sefton-Green (2012) quand ils soulignent que les défis majeurs relatifs à l'étude des usages numériques consistent à la fois à tracer des expériences distribuées et à trouver des moyens de rendre compte de leur transformation sur des échelles temporelles adaptées. À cet égard, le travail ethnographique de Clément-Schneider (2013) qui a suivi deux cohortes de lycéens sur plusieurs mois constitue un exemple à suivre sur le plan méthodologique.

- 51 Un des objectifs revendiqués par notre étude est de contribuer à améliorer l'accueil des étudiants internationaux en fournissant des éléments de compréhension aux services universitaires dédiés à leur prise en charge et à ceux qui se consacrent aux systèmes d'information et de communication (Judd & Kennedy, 2010). Cette visée nécessite de cartographier les évolutions des usages numériques des étudiants et les difficultés auxquelles ils font face. Elle requiert, en parallèle, de s'intéresser aux politiques universitaires (et aux discours d'affichage), par exemple comme le suggèrent Dahmani et Ragni (2009 : 87) à "l'existence ou non de formations pour les enseignants et les étudiants à ces nouvelles technologies, ou encore la manière dont sont gérés les changements organisationnels nécessaires aux nouvelles pratiques d'enseignement basées sur les TIC". Notre étude montre, en effet, que la fourniture d'ENT ne suffit pas aux étudiants internationaux pour développer de réelles littératies numériques en renvoyant la responsabilité des apprentissages sur des compétences d'autorégulation et d'intégration supposées. Face aux représentations erronées relatives à l'intégration du numérique par des acteurs jeunes, donc forcément compétents, il paraît toujours nécessaire d'étudier finement les expériences individuelles des étudiants tout en prenant soin de prendre en compte les contextes multiples dans lesquels elles se déroulent.

Références

- Amador, P. & Amador, J. (2014). "Academic advising via Facebook: Examining student help seeking". *Internet and Higher Education*, n° 21. pp. 9-16.
- Cigognini, M. E., Pettenati, M. C. & Edirisingha, P. (2011). "Personal knowledge management skills in Web 2.0-based learning". In Lee, M. J. W. & McLoughlin, C. (dir.). *Web 2.0-based e-learning: Applying social informatics for tertiary teaching*. Hershey, PA : IGI Global. pp. 109-127.
- Clément-Schneider, É. (2013). *Économie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens*. Thèse de doctorat de l'université de Caen. Disponible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00911228/>
- Collin, S., Guichon, N. & Ntebutse, J.-G. (soumis). "L'approche sociocritique des usages numériques en éducation". *Sticef*.
- Collin, S. & Karsenti, T. (2012). "Étudiants internationaux, intégration académique et sociale et TIC : une triade à explorer ?". *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 9, n° 1-2. pp. 38-52. Disponible en ligne : <http://www.erudit.org/revue/ritpu/2012/v9/n1-2/1012901ar.pdf>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies: New Literacies, New Learning". *Pedagogies: An International Journal*, vol. 4. pp. 164-195.
- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2012). "Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning". *The Internet and Higher Education*, vol. 15, n° 1. pp. 3-8.
- Dahmani, M. & Ragni, L. (2009). "L'impact des technologies de l'information et de la communication sur les performances des étudiants". *Réseaux*, n° 155. pp. 81-110. Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-reseaux-2009-3-page-81.htm>
- Delcambre, I. & Jovenet, A. M. (2002). "Lire-écrire dans le supérieur". *Spirale*, n° 29. <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article227>
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C. & Shafer, S. (2004). "Digital Inequality: From Unequal Access to Differentiated Use". In Neckerman, K. (dir.). *Social Inequality*. New York : Russell Sage Foundation. pp. 355-400.
- Erstad, O. (2011). "Citizens navigating in literate worlds". In Thomas, M. (dir.). *Deconstructing digital natives. Young people, technology and new literacies*. New York : Routledge. pp. 99-118.

- Fluckiger, C. (2011). "De l'émergence de nouvelles formes de distance. Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur". *Distances et savoirs*, vol. 9, n° 3. pp. 397-417.
- Fluckiger, C. (2014). "L'analyse des Environnements Personnels d'Apprentissage sous l'angle de la discontinuité instrumentale". *Sticef*, vol. 21. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/12-fluckiger-epa/sticef_2014_NS_fluckiger_12.htm
- Gaudreau, P., Miranda, D. & Gareau, A. (2014). "Canadian university students in wireless classrooms: What do they do on their laptops and does it really matter?" *Computers & Education*, vol. 70. pp. 245-255. Disponible en ligne : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131513002546>
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Seuil.
- Gray, R., Vitak, J., Easton, E. W. & Ellison, N. B. (2013). "Examining social adjustment to college in the age of social media: Factors influencing successful transitions and persistence". *Computers & Education*, vol. 67. pp. 193-207.
- Gremmo, M.-J. & Kellner, C. (2011). "Pratiques pédagogiques et usages des TIC : enseigner à l'université, un impensé ?". In Barbot, M.-J. & Massou, L. (dir.). *TIC et métiers de l'enseignement supérieur*. Nancy : Maison des sciences de l'Homme de Lorraine. pp. 35-52.
- Guichon, N. (2012). "Les usages des TIC par les lycéens – Déconnexion entre usages personnels et usages scolaires". *Sticef*, vol. 19. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef_2012_guichon_05.htm
- Hargittai, E. (2010). "Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the 'Net Generation'". *Sociological Inquiry*, vol. 80, n° 1. pp. 92-113.
- Jaffré, J.-P. (2004). "La Littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept". In Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. & Rispaïl, M. (dir.). *La littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan. pp. 21-42.
- Judd, T. & Kennedy, G. (2010). "A five-year study of on-campus Internet use by undergraduate biomedical students". *Computers & Education*, vol. 55, n° 4. pp. 1564-1571. Disponible en ligne : http://late-dpedago.urv.cat/site_media/papers/A_five-year_study_of_on-campus_Internet_use_by_undergraduate_biomedical_students.pdf
- Kahn, A. S., Ratan, R. A. & Williams D. (2014). "Why we distort in self-report: Predictors of self-report errors in video game play". *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 19, n° 4. pp. 1-14.
- Kennel, S. (2014). *Pratiques et compétences informationnelles des étudiants dans les espaces de formation en ligne*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Strasbourg.
- Kumpulainen, K. & Sefton-Green, J. (2012). "What Is Connected Learning and How to Research It?". *International Journal of Learning and Media*, vol. 4, n° 2. pp. 7-18.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New literacies. Everyday practices and social learning*. New York : Open University Press.
- Lemke, J. L. (2000). "Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems". *Mind, culture, and activity*, vol. 7, n° 4. pp. 273-290. Disponible en ligne : <http://www.jaylemke.com/storage/Scales-of-time-MCA2000.pdf>
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J. & Hooley, T. (2009). "Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'". *Learning, Media and Technology*, vol. 34, n° 2. pp. 141-155.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2012). "Le français sur objectif universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires". *Synergies Algérie*, n° 15. pp. 147-166. <http://gerflint.fr/Base/Algerie15/mangiante.pdf>
- Peraya, D. (2000). "Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées". In Alava, S. (dir.). *Cyberespaces et formations ouvertes*. Bruxelles : De Boeck Université. pp. 17-42.
- Peraya, D. & Bonfils, P. (2012). "Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents". *Distance et médiation des savoirs*, n° 1. <http://dms.revues.org/126>
- Pettes Guikema, J. & Williamsen, L. (dir.) (2014). *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education*. Texas State University : Calico Monograph Series, vol. 12.
- Sefton-Green, J. & Erstad, O. (2012). "Identity, community, and learning lives in the digital age". In Erstad, O. & Sefton-Green, J. (dir.). *Identity, community, and learning lives in the digital age*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 1-19.

Selwyn, N. (2011). "Digitally distanced learning: a study of international distance learners' (non)use of technology". *Distance Education*, vol. 32, n° 1. pp. 85-99.

Spector, J. & Merrill, M. (2008). "Editorial". *Distance Education*, vol. 29, n° 2. pp. 123-126.

Steel, C. H. & Levy, M. (2013). "Language students and their technologies: Charting the evolution 2006-2011". *ReCALL*, vol. 25, n° 3. pp. 306-320.

Thompson, P. (2013). "The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning". *Computers & Education*, n° 65. pp. 12-33.

Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht : Kluwer Academic.

Wang, Z., Tchernev, J. M. & Solloway, T. (2012). "A dynamic longitudinal examination of social media use, needs, and gratifications among college students". *Computers in Human Behavior*, vol. 28, n° 5. pp. 1829-1839.

Notes

1 Selon Mangiante et Parpette (2012), les étudiants allophones constituaient environ 15 % des effectifs des universités françaises en 2012.

2 Notons toutefois que notre propos se limite aux seules universités de masse françaises qui n'ont pas de sélection à l'entrée de leur cursus et ne disposent pas des mêmes moyens de fonctionnement que d'autres établissements universitaires mieux dotés comme les écoles de commerce ou les grandes écoles.

3 Le bureau virtuel de Lyon 2 agrège toutes sortes d'outils pour communiquer (courriel), collaborer (wiki), recevoir des informations (page d'accueil renouvelée), faire des recherches sur le catalogue de la bibliothèque universitaire, téléverser et télécharger des documents.

4 Le nom des répondants a été modifié pour préserver leur anonymat.

5 L'auteur tient à remercier Marie-Noëlle Mudahemuka qui a conduit ces entretiens et les a retranscrits. Cette recherche s'est faite dans le cadre du projet *Ismael* subventionné par l'École normale supérieure de Lyon.

Pour citer cet article

Référence

Nicolas Guichon, « Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ? », *Alsic* [En ligne], Vol. 18 | 2015, mis en ligne le 20 avril 2015, Consulté le 06 mai 2015. URL : <http://alsic.revues.org/2793> ; DOI : 10.4000/alsic.2793

À propos de l'auteur

Nicolas Guichon

Nicolas Guichon est professeur des universités en sciences du langage à l'université Lyon 2 et il appartient au laboratoire Icar (interactions corpus apprentissage représentations). Ses recherches portent sur l'apprentissage médiatisé et sur l'appropriation des Tice par les enseignants et les apprenants.

Affiliation : laboratoire Icar, université Lumière Lyon 2.

Courriel : Nicolas.guichon@univ-lyon2.fr

Adresse : université Lumière Lyon 2, département sciences du langage, 5 boulevard Pierre Mendès France, 69656 Bron, France.

Droits d'auteur

CC-by-nc-nd

Résumés

Cet article fait état d'une recherche qui investigate de quelle façon une catégorie d'étudiants, celle des étudiants internationaux non francophones de niveau avancé, intègre ou non les outils

numériques dans ses pratiques sociales et académiques. En s'appuyant sur deux concepts – les littératies numériques et l'intercontextualité – un état des lieux des recherches concernant les usages numériques des étudiants en contexte universitaire est conduit avec un examen des méthodologies utilisées et des questions de recherche récurrentes. Puis, dans une perspective sociocritique des usages numériques en éducation, sont examinées les pratiques rapportées d'un échantillon d'étudiants internationaux afin d'en saisir la nature et l'empan, et de déterminer le potentiel des outils numériques pour leur perfectionnement langagier et académique. Il s'agit en somme d'étudier (1) comment ces nouveaux usages s'inscrivent dans le contexte socio-historique d'une université en proie à la technologisation et soumise à de nouveaux défis organisationnels et pédagogiques et (2) de quelles façons les étudiants internationaux négocient la transition numérique.

What digital transition for international students?

The article investigates how one category of students, that of advanced non-francophone international students, integrate digital tools in their social and academic practices once they are in a French university. Two key concepts – digital literacies and intercontextuality – structure a literature review about the digital usage of students in higher education and about the various methodologies and recurring research issues. Then, following the principles of the sociocritical approach of digital usage in education, the reported practices of a sample of international students are examined in order to determine their nature and their diversity with a special focus on the development of their language and academic competences. In sum, this empirical research aims to study (1) how new digital practices evolve in the socio-historical context of universities that are facing fast-paced technologisation and are submitted to new organizational and pedagogical challenges and (2) how these international students negotiate the digital transition.

Entrées d'index

Mots-clés : compétences, pratique, littératie

Keywords : competencies, practice, literacy

Thématiques : littératie

Rubriques : Recherche

Notes de la rédaction

Date de réception de la première version de l'article : 20 novembre 2014 ; date de réception d'une version modifiée suite aux expertises : 17 mars 2015 ; date d'acceptation définitive : 24 mars 2015 ; date de réception de la version définitive : 28 mars 2015.