



République Algérienne Démocratique et Populaire

*Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique Université Mohamed Khider
de Biskra*

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Langue et de Littérature Françaises

Réf. :

THÈSE

En vue de l'obtention du diplôme de

DOCTORAT ES SCIENCES

Option : Didactique

POUR LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE DE PRODUCTION DE L'ECRIT EN FLE DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION HYBRIDE

Cas des étudiants de la 3^{ème} année Licence LMD de l'université de
Mohamed Khider-Biskra

Présentée et soutenue le : 16/11/2023 par : M. CHELLOUAI Kamel

Sous la direction du : Dr. GUERID Khaled

Devant le jury composé de :

M. DAKHIA Abdelouahab	Professeur	Président du jury	Université de Biskra
M. GUERID Khaled	M.C.A.	Rapporteur	Université de Biskra
M. BENAÏSSA Lazhar	M.C.A.	Examineur	Université de Biskra
M. BENZEROUAL Tarek	M.C.A.	Examineur	Université de Batna
M. GHARBAOUI Omar	M.C.A.	Examineur	Ecole Normale Supérieure de Bousaada
M. MENADI Abdelouahad	M.C.A.	Examineur	Ecole Normale Supérieure de Bousaada

Année Universitaire : 2022 – 2023



République Algérienne Démocratique et Populaire

*Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique Université Mohamed Khider
de Biskra*

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Langue et de Littérature Françaises

Réf. :

THÈSE

En vue de l'obtention du diplôme de

DOCTORAT ES SCIENCES

Option : **Didactique**

POUR LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE DE PRODUCTION DE L'ECRIT EN FLE DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION HYBRIDE

**Cas des étudiants de la 3^{ème} année Licence LMD de l'université de
Mohamed Khider-Biskra**

Présentée et soutenue le : 16/11/2023 par : M. **CHELLOUAI Kamel**

Sous la direction du : Dr. **GUERID Khaled**

Devant le jury composé de :

M. DAKHIA Abdelouahab	Professeur	Président du jury	Université de Biskra
M. GUERID Khaled	M.C.A.	Rapporteur	Université de Biskra
M. BENAÏSSA Lazhar	M.C.A.	Examineur	Université de Biskra
M. BENZEROUAL Tarek	M.C.A.	Examineur	Université de Batna
M. GHARBAOUI Omar	M.C.A.	Examineur	Ecole Normale Supérieure de Bousaada
M. MENADI Abdelouahad	M.C.A.	Examineur	Ecole Normale Supérieure de Bousaada

Année Universitaire : 2022 – 2023

Remerciements

Je tiens à commencer par exprimer mes sincères remerciements envers mon directeur de thèse, Dr. GUERRID Khaled, qui a accepté de superviser mon travail de recherche en me faisant confiance. Je le remercie grandement pour son encadrement efficace qui m'a constamment rassurée et m'a permis de progresser tout au long de ma recherche doctorale.

Je voudrais également remercier les membres du jury pour leur participation et le temps qu'ils consacreront à la lecture et à l'évaluation de cette thèse. Leur expertise est pour moi une source d'inspiration et de motivation inestimable.

Je suis également reconnaissant envers mon ex-directeur de thèse, Pr. Dakhia Abd-Elouhab, dont les conseils empreints de bienveillance m'ont été d'un grand réconfort.

Mes remerciements s'adressent également aux étudiants de troisième année Licence LMD qui ont volontairement participé à ce projet de recherche, sans qui cela n'aurait pas été possible. Je les remercie pour leur temps, leur présence et leurs efforts.

Je souhaite également remercier tous les membres de ma famille qui, à leur manière, ont apporté un soutien inestimable et une aide précieuse dans la réalisation de ce travail de recherche. Un remerciement tout particulier à mon père, CHELLOUAI Ammar, et, à ma femme, Djeradi Ilhem, qui m'ont encouragé tout au long de mon travail de recherche et qui ont été d'un soutien constant et infaillible. Je leur suis infiniment reconnaissant.

Dédicaces

A mon père

Pour son amour inconditionnel et insatiable

A mes filles Acyle, Ahed et Rabab

Pour leurs éclats de rire qui apaisent

A ma femme

Pour sa patience et son soutien infailible

Table des matières

Introduction générale	2
Premier chapitre : La formation hybride en langue : dispositif, scénario et tâche	6
I.1. La formation hybride en langue (FHL)	7
I.1.1- La formation hybride : de la définition à la diversité	7
I.1.2- La Formation hybride en langues : éléments de définition.....	12
I.1.3- Le présentiel et le distanciel : fonctions et paramètres d’articulation.....	13
I.1.3.1- Le présentiel dans la FHL	14
I.1.3.2- Le distanciel dans la formation hybride	14
I.1.3.3- L’articulation présentiel / distanciel dans une FHL.....	15
I.1.4- Les effets de la formation hybride en langue	21
I.1.5- Les valeur ajoutée d’une formation hybride.....	22
I.2- La tâche d’apprentissage : un levier pour concevoir une FLH	26
I.2.1- La tâche simple et la tâche complexe	26
I.2.2- Le scénario et/ou la tâche : contour et nature.....	28
I.2.2.1- La définition du scénario pédagogique.....	30
I.2.2.2- Le scénario de communication.....	31
I.2.3- La définition de la tâche d’apprentissage.....	35
I.2.3.1- Aux origines de l’apprentissage par tâche	35
I.2.3.2- La tâche selon Task-Based Language Teaching (TBLT).....	36
I.2.3.3- La tâche selon la perspective actionnelle du CECR.....	37
I.2.3.4- De l’authenticité aux types de tâches sociales	39
I.2.3.5- Le cycle d’apprentissage par tâche	41
I.2.3.6- Les apports de la technologie à l’approche par tâche	46
Synthèse et positionnement.....	50
Deuxième chapitre : Des théories d’apprentissage à l’accompagnement dans une FHL.....	52
II.1- L’accompagnement dans une formation hybride.....	53
II.1.1- L’autonomisation : la marche vers l’autonomie	54
II.1.2- Une définition de l’accompagnement.....	58
II.1.3- L’accompagnement par l’enseignant-tuteur.....	60
II.1.3.1- Les fonctions de l’enseignant-tuteur	61
II.1.3.2- Les modalités d’intervention de l’enseignant-tuteur	64
II.1.4- L’accompagnement par les pairs	64

II.1.4.1- L'accompagnement et le travail collectif	65
II.1.4.2- L'accompagnement et l'interaction sociale	69
II.1.5- L'accompagnement par les outils	71
II.2- L'appropriation d'une L2 : un processus « intra » et « inter » individuel situé	71
II.2.1- Le processus d'appropriation : l'acquisition et l'apprentissage.....	71
II.2.2- L'appropriation d'une LE : un processus interpsychique et situé.....	74
II.2.2.1- Le socioconstructivisme.....	74
II.2.2.2- L'apprentissage situé.....	75
II.2.3- L'appropriation d'une LE : un processus intrapsychique.....	76
II.2.3.1- Le cognitivisme.....	76
II.2.3.2- Le constructivisme	80
II.3- Les processus impliqués dans l'appropriation d'une L2	82
II.3.1- La mémoire	82
II.3.2- Les connaissances explicites et les connaissances implicites	85
II.3.3- Le rôle de l'attention	86
II.3.4- Le rôle de l'input et de l'output.....	87
Synthèse et positionnement.....	92
Troisième chapitre : De la production écrite en langue étrangère et de son	
Enseignement-Apprentissage.....	94
III.1- La rédaction en langue étrangère : processus, texte et difficultés.....	95
III.1.1- Les modèles psycho-cognitifs de la production écrite	95
III.1.1.1.- Le modèle de base	96
III.1.1.2 - L'évolution du Modèle	97
III.1.1.3 – Les modèles de la production écrite en L2.....	100
III.1.1.4 – Modèle de Sophie Moirand.....	101
III.1.2- Ecrire en langue étrangère : texte, processus et difficultés	102
III.1.2.1- Des textes produits en L2	102
III.1.2.2- Des processus d'écriture en L2	103
III.1.2.3- Des difficultés en production écrite en LE	104
III.2- La didactique de l'écrit : éléments de renouveau méthodologique	106
III.2.1- L'écrit : une communication	106
III.2.2- De la centration sur l'apprenant à la centration sur l'apprentissage.....	107
III.2.1.3- Du texte à produire aux processus de production.....	108
III.2.2.4- Voies pour une didactique de la production écrite en LE.....	109
III.3- Les TIC et l'aide à la production écrite.....	111

III.3.1- Les logiciels de bureautique et les correcteurs	112
III.3.2- Les traducteurs automatiques.....	114
III.3.3- Les logiciels d'apprentissage	115
III.3.4- Les ouvrages de référence.....	115
III.3.5- Concordanciers et corpus	116
III.3.6- Les logiciels d'aide à l'écriture.....	117
III.3.7- Les outils de communication médiatisés par ordinateur.....	118
III.3.8- Les outils de la collaboration et de la socialisation	120
III.3.9- Les réseaux sociaux	121
III.3.10- Autres outils	122
III.3.11- Les plate-forme de téléformation	123
Synthèse et positionnement.....	125
Quatrième chapitre : <i>Problématique et méthodologie de la recherche</i>.....	128
Introduction.....	129
IV.1- Problématique et hypothèses de la recherche.....	129
IV.1.1- La problématique.....	129
IV.1.2- Les hypothèses de la recherche.....	131
IV.2- La méthodologie de la recherche	133
IV.2.1- Les visées de notre recherche.....	133
IV.2.2- Notre recherche : une recherche-action	134
IV.3- Le contexte de la recherche	137
IV.3.1- L'enseignement du français à l'université et la réforme LMD	137
IV.3.2- La production écrite dans le département de Français.....	138
IV.3.3- La population : caractéristiques et besoins.....	140
IV.3.3.1- Le niveau des étudiants en CE, PE, grammaire et vocabulaire.....	142
IV.3.3.2- Les outils utilisés et usages (Question : 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9).....	143
IV.3.3.3- La plateforme Moodle	145
IV.3.3.4- Production écrite et TICE.....	146
IV.3.3.5- Les difficultés rencontrées en production écrite.....	148
IV.3.3.6- Les attitudes et la motivation.....	150
IV.4- Méthodologie de recueil et de traitement des données	153
IV.4.1- L'évaluation de la formation.....	153
IV.4.2- La mesure des acquisitions langagières	154
IV.4.2.1- La situation d'évaluation.....	154

IV.4.2.2- Critères d'analyse des productions.....	156
IV.4.3- L'analyse la perception des effets du dispositif hybride.....	165
IV.4.3.1- Le questionnaire de retour d'expérience.....	166
IV.4.3.2- La sélection des questions et des indicateurs.....	166
IV.5- La description de l'intervention.....	168
IV.5.1- Les macro-tâches.....	169
IV.5.2- Le déroulement des deux tâches sous-tâches (étapes des deux tâches).....	169
IV.5.3- Les tâches de sensibilisation et d'entraînement.....	168
IV.5.4- Les scénarios de communication.....	168
IV.5.5- Les compétences et les aspects travaillés dans chaque mode.....	169
Tableau n° 20 : Les compétences et les aspects travaillés dans chaque mode.....	170
IV.5.6- Les outils utilisés et les ressources exploitées.....	171
Conclusion.....	172
Cinquième chapitre : Analyse et interprétation des résultats.....	173
V.1- La mesure des acquisitions : analyse des productions écrites.....	174
V.1.1- Résultats de l'analyse de la fluidité.....	174
V.1.2- La mesure de la diversité et de la complexité lexicales.....	175
V.1.3- Résultats de l'analyse de la complexité syntaxique.....	178
V.1.4- Résultats de l'analyse de l'évolution de la précision.....	179
V.1.5- L'analyse du <i>Dispositio</i>	180
V.1.6- Les connecteurs.....	184
V.1.7- L'emploi des anaphores.....	185
V.1.8- Les marqueurs d'énonciation.....	190
V.2- Les perception des étudiants des effets de la formation.....	191
V.2.1- Le type de dispositif hybride selon la perception des étudiants.....	192
V.2.2- Perception du dispositif comme support à l'apprentissage.....	193
V.2.3- Les opinions quant à Moodle comme appui ou obstacle à l'apprentissage.....	198
V.2.4- Problèmes rencontrés et suggestions (Question 16, 17).....	199
V.2.5- Question n° : Question ouverte.....	199
V.3- Discussions des résultats.....	203
V.3.1- Les effets de la formation sur les acquisitions.....	203
V.3.2- Les effets du dispositif hybride sur l'apprentissage.....	205
V.3.3- Des effets nuancés par les opinions des étudiants quant à Moodle.....	205
V.3.4- Les limites du travail.....	207
V.3.5- Perspective pour l'amélioration de la formation.....	207

Conclusion générale	211
Références bibliographiques	215
Annexes.....	227

Introduction générale

La question de l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) au sein des formations universitaires, est, depuis quelques années, au cœur des enjeux stratégiques au sein du secteur de l'enseignement supérieur algérien. Plus récemment, l'urgence sanitaire engendrée par la pandémie de la Covid-19, conjuguée à l'impératif du maintien la continuité pédagogique, a conduit à un basculement, qu'il soit total ou partiel, vers des modèles d'enseignement qui intègrent la distance. Dans ce contexte, le terme « distanciel », qui couvrent un éventail de pratiques incluant notamment l'enseignement hybride, s'est ainsi intégré au lexique des enseignants, qui sont désormais contraints de repenser leurs démarches pédagogiques dans un environnement changeant. L'hybridation est devenue incontournable parmi les enseignants-chercheurs, mettant en évidence la nécessité d'adapter et de faire évoluer leurs pratiques en réponse aux défis actuels.

Par conséquent, tant dans le contexte général de l'enseignement supérieur en Algérie qu'au sein de notre contexte local, nous observons un élan sans précédent en faveur de la formation hybride. Cela implique non seulement la mise en œuvre de l'hybridation dans les programmes, par conséquent la conception de formations hybrides, mais également l'évaluation de leur efficacité en vue de contribuer positivement à la réussite des étudiants.

Dans les formations universitaires en langues, l'intérêt pour les formations hybrides peut être attribuée à deux raisons principales : d'une part, les contraintes qui pèsent sur ce domaine en termes de volumes horaires, de taille des effectifs, d'hétérogénéité des niveaux de compétence linguistique, et de ressources humaines. D'autre part, les particularités de l'apprentissage des langues, qui nécessitent une exposition soutenue à la langue cible, ainsi qu'une interaction et une pratique régulières. Dans un tel contexte, l'hybridation peut non seulement représenter une réponse aux défis structurels, mais également être envisagée pour son apport potentiel à l'apprentissage des langues. En effet, la combinaison d'un mode d'enseignement à distance avec un mode en présentiel permet d'organiser l'enseignement de manière à favoriser davantage la pratique et l'interaction, à conférer un rôle plus actif à l'apprenant, à diversifier les parcours éducatifs et à mettre l'accent sur le développement de l'autonomie. Du point de vue de la recherche, la question se pose en termes didactiques, en relation avec l'objet spécifique de la formation (la langue) : sous quelles conditions la formation hybride favoriserait-elle le développement de compétences communicatives langagières ?

Les formations hybrides, à mi-chemin entre les formations en présentiel et les formations à distance, sont décrites comme des dispositifs supportés par des plateformes de e-Learning et dont le caractère hybride « *provient d'une modification de leur constituant (ressources, stratégies, méthodes, acteurs et finalités) par une recombinaison des temps (flexibilité) et des lieux (mobilité) d'enseignement et d'apprentissage : il s'agit donc bien d'un continuum dont une dimension est liée au rapport présence-distance et une autre au rapport enseigner-apprendre* » (Lebrun, 2011, p. 3). Dans le cadre de ce travail, nous envisageons d'investiguer de manière empirique l'impact des TICE sur l'apprentissage afin d'étayer le fait que les valeurs ajoutées d'une formation hybride nécessitent le recours à des pédagogies actives. Les principes pédagogiques qui orientent la mise en œuvre de la FH visent à améliorer tant la qualité que la quantité des apprentissages des étudiants :

- ✓ Augmenter les opportunités d'exposition à la langue ;
- ✓ Multiplier les occasions de pratique et d'exercice ;
- ✓ Encourager l'utilisation du mode distanciel pour les exercices individuels, l'entraînement, ainsi que pour les activités nécessitant de longues durées, telles que la production écrite (PE) ;
- ✓ Privilégier le mode en présentiel pour faciliter les interactions, le travail en groupe, ainsi que pour bénéficier d'un accompagnement en temps réel par l'enseignant-tuteur ;
- ✓ Adapter l'enseignement afin de répondre aux divers besoins et rythmes d'apprentissage des étudiants dans la mesure du possible ;
- ✓ Encourager l'autonomie et le développement des capacités qui favorisent l'apprentissage tout au long de la vie.

Cependant, en adoptant la posture de chercheur-praticien, nous avons été incités à évaluer et à examiner de manière critique les choix didactiques et pédagogiques que nous avons pris individuellement, et ce, à travers le prisme de la recherche en didactique des langues. L'aspiration primordiale de cette thèse demeure, en fin de compte, l'amélioration de de l'apprentissage dans le contexte qui nous est propre. À notre avis, les enseignants-praticiens qui sont directement engagés dans le contexte sont les plus à même de transformer les pratiques (Nunan & Bailey, 2008), que cela soit par le biais de la formation continue, de la collaboration, de la réflexion, ou encore de l'implication dans la recherche (Wallace, 1998). À cet égard, nous adhérons entièrement à une approche de mise en œuvre du changement qui peut être qualifiée d'« *ascendante* ».

Confronté aux contraintes inhérentes à son environnement, l'enseignant se trouve fréquemment enclin à opter pour des solutions improvisées, souvent motivées par l'urgence et l'immédiateté des circonstances. Toutefois, une approche plus judicieuse et efficace consisterait à s'engager dans une démarche de recherche-action, également désignée sous le terme de pratique réflexive, qui encourage à explorer des solutions en suivant un paradigme méthodique et rigoureux. Dans ce cadre, les actions entreprises s'appuient sur une « *boîte à outils épistémologiques* » que le chercheur sélectionne en fonction de son contexte spécifique et de son identité professionnelle, qu'il s'attache à valider continuellement (Bertin et al., 2010).

Dans le premier chapitre, l'attention est portée sur les aspects ingénieriques et didactiques en lien avec la création d'une formation hybride en langues (FHL). L'objectif principal est d'examiner comment la FHL peut être efficacement exploitée pour faciliter l'acquisition de compétences communicative langagière. Il s'agit notamment de concevoir de manière cohérente un scénario s'appuyant sur deux modes (présentiel et distanciel), de déterminer les aspects et compétences à privilégier dans chaque mode, et d'explorer les stratégies permettant d'encourager les interactions au sein de cette configuration. Sur le plan de l'ingénierie, il s'agit de rationaliser la conception du scénario et de traiter les problèmes identifiés, tandis que, sur le plan de la recherche, l'objectif est d'identifier les composantes liées au dispositif qui doivent être considérées lors de l'évaluation des effets de la formation. En accord avec les exigences de positionnement préalable du chercheur (Demaizière et J.-P. Narcy-Combes, 2007), nous tenterons dans le deuxième chapitre d'exposer notre conception de l'acquisition d'une L2 en références aux apports des théories d'apprentissage. Nous définirons les termes mémoires attention, connaissance implicite et connaissance, l'input et l'output en précisant les rôles qu'on leur accorde dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Dans la deuxième section, nous nous intéresserons à l'accompagnement pédagogique. L'accompagnement est crucial pour le soutien l'apprenant dans son parcours, le développement de l'autonomie et l'acquisition de nouvelles compétences. Nous définirons les rôles de l'enseignant du tour des pairs et des outils d'aide, tout en soulignant l'importance de chaque aspect pour optimiser l'efficacité de la formation. Le troisième chapitre sera réservé à la présentation d'un état de lieux relatif à la didactique de l'écrit en L2 et aux pratiques de son enseignement-apprentissage. Nous aborderons les modèles psycho-cognitifs qui traitent des processus impliqués dans la production écrite. Le chapitre sera clôturé par l'annonce de principes qui régissent l'apprentissage de la PE en par le biais de l'ordinateur.

La méthodologie adoptée fera l'objet du quatrième chapitre. Nous présenterons notre problématique et nous formulerons notre question de recherche en prenant en considération les apports des théories convoquées. Suite à cela, nous préciserons les principes méthodologiques de notre recherche-action. Nous détaillerons les caractéristiques du contexte et de la population, les outils de recueil des données et la méthodologie de leur analyse. Nous présenterons, par la suite, le déroulement de notre intervention auprès des étudiants de 3^{ème} année licence LMD au département de français à l'université de Mohammed Khider à Biskra : les scénarios pédagogiques, les tâches sociales, les tâches de sensibilisation et d'entraînement, les scénarios de communication, les outils utilisés et les ressources exploitées. Le cinquième et dernier chapitre sera consacré à l'analyse des données collectées et à l'interprétation des résultats. Cette étape nous permettra d'évaluer les effets des actions entreprises. Nous examinerons également les effets perçus par les étudiants. Le chapitre sera clôturé par un bilan synthétique qui mettra en évidence les apports, les difficultés et les limites de notre travail ainsi que des propositions de réajustements éventuels.

Premier chapitre

*La formation hybride en langues
Dispositif, Scénario et Tâche*

Introduction

Ce premier chapitre portera sur la délimitation du contour conceptuel de l'expression « *formation hybride en langues* ». La question qui oriente notre réflexion est la suivante : comment concevoir une formation hybride qui favorise le développement de la compétence communicative langagière des étudiants ? Nous nous intéresserons à l'articulation des deux modes, à la répartition des compétences, des objectifs et des activités ainsi qu'au rôle des outils dans cette articulation. Dans la deuxième section, nous tenterons de définir le concept de « tâche ». Pour ce faire, nous nous référons notamment à TBTL et au CECRL qui ont largement contribué à sa diffusion dans l'enseignement des langues étrangères. Nous verrons par la suite l'importance du scénario pédagogique qui joue un rôle clé dans la conception de situations significative aux yeux des apprenants.

I.1. La formation hybride en langue (FHL)

S'intéresser à la formation hybride en langues et plus précisément au travail ingénierique qui sous-tend sa conception, nécessite de prime abord de la définir, d'en déterminer dimensions et composantes. Aussi, une interrogation sur ses effets et ainsi que sur ses valeurs ajoutées à l'apprentissage d'une L2 serait également aussi nécessaire qu'incontournable.

I.1.1- La formation hybride : de la définition à la diversité

Les premiers dispositifs hybrides en France ont émergés dans le contexte de la formation dans les entreprises vers 1995 et Valdès serait le premier à utiliser le terme « *dispositif hybride* » (Charlier et al., 2006). Selon lui, ces dispositifs, qui résultent de l'intégration de l'enseignement à distance dans les cours traditionnels, permettent une formation plus centrée sur l'apprenant, une individualisation accrue et un meilleur accès aux ressources à distance. Cependant, Glikman attribue à Perriault l'introduction du terme « *hybridation* » en 1994, en référence à l'évolution de l'enseignement à distance comme complément et non comme alternative à l'enseignement traditionnel (Glikman, 2002). Ainsi, l'émergence de de la formation hybride est le produit d'une « imbrication » et/ou d'une « convergence » entre les modèles d'enseignement et peut être défini en tant qu'un dispositif « *articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plateforme de formation* » (Charlier et al., 2006, p. 473).

Les chercheurs notent que le terme « *dispositif hybride* » est une traduction de « *blended learning* », et soulignent les connotations des termes « *blend* » et « *hybride* ». Le premier suggère un mélange harmonieux et équilibré associant divers éléments et non seulement deux modes de formations (présentiel et distanciel), facilité par l'utilisation de nouvelles technologies. Au départ « *blend* » était associé à l'ajout de modalités auto-formatives à distance à des modalités hétéro-formatives en présentiel. Par la suite le terme a désigné toute sortes de combinaisons de méthodes d'apprentissage, de différents types d'outils, etc., dont l'objectif était de concevoir des dispositifs efficaces en tirant parti des possibilités offertes dans un contexte donné. Le terme « hybride » quant à lui, il désigne l'association des deux modes qui va au-delà d'un simple assemblage et/ou d'une addition. Il évoque la création d'une nouvelle entité à partir de deux existantes, avec une réorganisation de leurs caractéristiques (Deschryver, 2008). Cela signifie la création d'un nouveau type de formation dont la cohérence est tributaire de l'articulation d'un mode présentiel à un mode distanciel où chaque mode se trouve enrichi et transformé par la présence de l'autre. D'après Bernadette Charlier et al. (2006), dispositif hybride « *se caractérise par la présence dans un dispositif de formation, de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement techno-pédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation* » (Charlier et al., 2006, p. 481). Ces dimensions innovantes liées à la mise à distance sont : l'approche pédagogique, l'accompagnement humain et l'articulation de moments de formation en présentiel et à distance (Peraya, 2007). En s'appuyant sur le degré d'intégration du distanciel au présentiel. Degache et Nissen (2008) ont établie quatre catégories de formation suite à une analyse du rôle des interactions médiatisées dans quinze formations en langue de spécialité :

- ✓ Première catégorie : des formations où le distanciel fonctionne comme un complément sans aucune incidence fonctionnelle sur le présentiel ;
- ✓ Deuxième catégorie : des formations où le présentiel et le distanciel sont interdépendant et s'alternent de manière fonctionnelle de sorte que la non réalisation des activités proposées dans un mode affecte celles proposées à l'autre mode et inversement ;
- ✓ Troisième catégorie : des formations qui se basent sur des modalités de travail collectif avec des groupes distants. Ces formations se caractérisent également par l'interdépendance des modes et leurs alternances fonctionnelles ;

- ✓ Quatrième catégorie : des formations dont le mode dominant est le distanciel. Dans ce type de formations, à l'exception de l'interaction orale travaillée pendant les regroupements présentsiels, toutes les autres compétences sont travaillées à distance où l'accompagnement est personnalisé.

Sur le continuum qui s'étend du présentiel augmenté à la formation entièrement en ligne, ou d'une hybridation « faible » à une hybridation « forte », les pratiques peuvent varier considérablement. La description de ces pratiques constituée l'objet d'étude du projet européen Hy-Sup mené entre 2009 et 2012. L'objectif était de dresser un état des lieux des pratiques liés à l'hybridation des formations dans l'enseignement supérieur et de les étayer par des références à la recherche (Deschryver & Charlier, 2014). Les chercheurs ont entamé leur entreprise par la description des dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur et ont tenté de mettre en évidence une typologie des FH en termes de « *configuration* ». Dans un deuxième temps, leur recherche s'est orientée vers l'analyse des effets de ces configurations sur les différents acteurs impliqués : les apprenants et leurs apprentissages, les enseignants et leur développement professionnel, ainsi que les gestionnaires et leur organisation (Borruat et al., 2012). Ces chercheurs ont justifié leur démarche en expliquant qu' « *une bonne modélisation des dispositifs hybrides en tant que construit théorique guidant des descriptions fondées empiriquement constituent donc une des conditions préalables à la compréhension comme à l'analyse des effets produits* » (Peraya et al., 2014, p. 18).

Pour établir une typologie des dispositifs hybrides, les chercheurs ont identifié cinq dimensions principales : l'articulation présence-distance, l'accompagnement humain, les formes de médiatisation, les formes de médiation et le degré d'ouverture du dispositif. Ces dimensions regroupent 14 composantes détaillées dans le tableau n°02 (Burton et al., 2011). Cette typologie permet une compréhension plus fine de la manière dont les différents éléments d'un dispositif interagissent et impactent les apprenants et les enseignants. Cette approche holistique offre une vision claire des enjeux et des défis liés aux pratiques liées à l'hybridation des formations dans l'enseignement supérieur.

1. Articulation présence/distance
Composante 1 – Participation active des étudiants en présence Composante 2 – Participation active des étudiants à distance
2. Accompagnement
Composante 10 – Accompagnement méthodologique par les enseignants Composante 11 – Accompagnement métacognitif par les enseignants Composante 12 – Accompagnement par les étudiants
3. Médiatisation
Composante 3 – Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage Composante 4 – Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction Composante 5 – Ressources sous forme multimédia Composante 6 – Travaux sous forme multimédia Composante 7 – Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés
4. Médiation
Composante 8 – Possibilité de commentaire et d'annotation des documents par les étudiants Composante 9 – Objectifs réflexifs et relationnels
5. Ouverture
Composante 13 – Choix de liberté des méthodes pédagogiques Composante 14 – Recours aux ressources et acteurs externes

Tableau n° 01 : dimensions et composantes des dispositifs hybrides selon la recherche Hy-Sup (Borruat et al., 2012, p. 56)

Partant des cinq dimensions d'une FH et de leurs sous-composantes, un outil d'autopositionnement en ligne a été développé afin de permettre aux enseignants et aux concepteurs la détermination du type de la FH correspondante à leur contexte d'enseignement. Les données collectées dans le cadre du projet Hy-Sup ont mis à l'exergue l'existence de six configurations de dispositifs hybrides, Ces configurations sont brièvement présentées ci-dessous :

- ✓ Les configurations « *la scène* » et « *l'écran* » où l'enseignant assume le rôle principal dans la transmission des savoirs, tandis que l'apprenant les reçoit sous forme de textes ou de contenus multimédias en tant que simple spectateur. Ces dispositifs sont orientés vers le présentiel et ne sont pas explicitement scénarisés pour les activités distantes. L'environnement techno-pédagogique est principalement utilisé pour stocker, consulter et télécharger des ressources (Borruat et al., 2012).
- ✓ La configuration « *cockpit* » est similaire à celles de « *la scène* » et de « *l'écran* » dans la mesure où l'enseignant est le principal acteur de la transmission de savoirs. Toutefois, l'accent est mis sur la gestion et l'organisation du cours par l'utilisation d'outils tels que

des calendriers, des systèmes de dépôt de devoirs et d'outils d'interaction. Ces outils sont souvent simplement mis à disposition des apprenants sans être intégrés dans le scénario pédagogique.

- ✓ La configuration « *équipage* » se concentre sur l'apprentissage collaboratif et l'interaction entre les apprenants, qui travaillent ensemble en ayant un but commun, tel l'équipage d'un navire. Les outils tels que les forums ou les journaux de bord favorisent les échanges et la réflexion, tandis que l'accompagnement méthodologique et/ou métacognitif est également important. Cependant, les interactions sont circonscrites à l'enseignant et aux pairs et les ressources et acteurs externes sont peu sollicités (Borruat et al., 2012).
- ✓ La configuration « *métro* » diffère de l'équipage en ce qu'elle offre plus de liberté de choix aux apprenants dans leur parcours d'apprentissage, tout en étant accompagnés par les enseignants qui les guident et les aident. Les ressources et les acteurs externes au cours sont également fréquemment sollicités.
- ✓ La configuration « *écosystème* » est la configuration la plus aboutie et la plus riche de la typologie. Elle exploite de manière optimale toutes les dimensions de la formation hybride (l'articulation entre présence et distance, l'accompagnement, la médiatisation, la médiation et l'ouverture) (Borruat et al., 2012).

Une distinction majeure est établie entre deux groupes de configurations, selon que le dispositif est centré sur le processus d'enseignement (types 1 à 3) ou sur le processus d'apprentissage (types 4 à 6). Dans les dispositifs centrés sur l'enseignement « *le rôle principal est assuré par l'enseignant, la participation active des étudiants est peu fréquente, l'approche pédagogique est axée sur les contenus, et les activités distantes ne sont ni organisées ni scénarisées* ». En revanche, dans les dispositifs centrés sur l'apprentissage, « *le rôle principal est joué par l'apprenant, l'approche pédagogique est axée sur l'apprentissage avec une diversité de modalités, et les activités distantes sont organisées et scénarisées* ». Cette distinction reflète un changement dans la posture des enseignants concernant le degré de contrôle pédagogique exercé par le dispositif sur les situations d'apprentissage (Jézégou, 2014). Les dispositifs centrés sur l'enseignement se caractérisent par un fort contrôle pédagogique, par l'hétéro-direction et par une logique de transmission des savoirs où l'initiative de l'apprenant reste très limitée. En revanche, dans les dispositifs centrés sur l'apprentissage, le contrôle pédagogique est plus faible et l'autodirection de

l'apprenant est encouragée davantage (Jézégou, 2014). Cette approche est supposée favoriser l'apprentissage (Deschryver & Lebrun, 2014).

I.1.2- La Formation hybride en langues : éléments de définition

Il convient de souligner que la recherche entreprise dans le projet Hy-Sup vise à caractériser les FH de manière générale, sans se limiter à un domaine spécifique. Elle couvre un large éventail de disciplines allant des sciences appliquées et techniques aux arts et lettres en passant par les sciences humaines et sociales, les sciences de la santé, les sciences de la terre, de la vie et de la nature, ainsi que le droit. Toutefois, selon Nissen (2019), l'enseignement-apprentissage des langues, qui se base sur l'interaction, la participation active des apprenants, et l'utilisation de différentes ressources, conduit à considérer la FHL comme relevant de la configuration la plus évoluée « *l'écosystème* ». Pour la FHL, Nissen propose la définition suivante :

« Articule au sein de son ou de ses scénario (s) pédagogique (s) deux modes, le distanciel et le présentiel. Elle correspond à une forme de formation spécifique, dont chacun des modes est également spécifique par rapport à une formation qui se déroulerait entièrement, respectivement, à distance ou en présentiel. La FHL fait appel à un accompagnement et elle intègre l'interaction, dans un mode comme dans l'autre, à travers la présence d'un (ou de plusieurs) scénarios (s) de communication. Elle se base, au moins partiellement, sur une pédagogie active » (Nissen, 2019).

En se référant à Nissen (2019), nous retenons comme éléments définitoires pour cette nouvelle entité trois aspects fondamentaux : l'articulation du présentiel et du distanciel au sein d'un scénario pédagogique, la mise en place d'un accompagnement pédagogique et le recours à une pédagogie active. L'ensemble de ces éléments est supporté par les outils technologiques.

Comme pour les autres domaines, la formation hybride en langues correspond à la création d'une nouvelle entité résultant du croisement de deux autres (présentiel et distanciel) dont elle reprend et réorganise les éléments qui les caractérisent. Cependant, ce qui différencie FHL, c'est l'intégration de l'interaction dans les deux modes et l'adoption d'une pédagogie active. L'importance de l'interaction dans les deux modes découle du consensus actuel selon lequel l'apprentissage d'une langue repose largement sur la pratique langagière à travers les échanges oraux et écrits. Les apprenants doivent avoir la possibilité d'échanger dans la langue étrangère tant en présentiel qu'à distance (Nissen, 2019). De fait, l'absence d'interaction dans le mode distanciel affaiblit son intégration et crée un sentiment de manque pour les

utilisateurs (Degache & Nissen, 2008). Les formations récentes mettent davantage l'accent sur l'interaction à distance, en s'appuyant sur des approches socioconstructivistes ou sur la perspective actionnelle, qui met l'accent sur l'interaction et la communication.

La pédagogie active est également un élément essentiel de FHL. Cette pédagogie favorise une intégration plus complète des deux modes, en évitant de reléguer l'un ou l'autre à une simple transmission de savoirs. En centrant la formation sur la participation active des apprenants dans les deux modes, leur engagement est favorisé, ce qui est particulièrement important dans un contexte hybride où le travail à distance demande une plus grande responsabilisation. De plus, la pédagogie active est en accord avec la perspective actionnelle, qui vise à développer l'action commune à travers l'accomplissement de tâches et à ancrer la formation en langues sur les besoins, les motivations et les caractéristiques des apprenants. Il convient de noter que la formation hybride en langues peut combiner différentes approches pédagogiques, en fonction des besoins des apprenants. L'éclectisme est fréquent dans ce contexte, et les dispositifs peuvent intégrer des phases de travail individuel à distance, des exercices guidés et prescrits, ainsi que des activités collaboratives ouvertes (Nissen, 2019).

En somme, de plus en plus adoptée notamment dans l'enseignement supérieur grâce à sa flexibilité et à sa capacité à intégrer les TICE, la FH peut prendre diverses formes en fonction de l'approche pédagogique adoptée et de l'importance accordée à l'activité des apprenants au sein du dispositif. L'articulation entre les modes présentiel et distanciel, ainsi que la cohérence nécessaire de l'ensemble, rendent ce dispositif complexe à comprendre, tant pour les utilisateurs que pour les concepteurs. Cela soulève des questions sur les paramètres qui permettent d'assurer cette articulation.

I.1.3- Le présentiel et le distanciel : fonctions et paramètres d'articulation

Pour un enseignant-concepteur, la première question est de savoir comment mettre en écho les deux facettes d'une formation hybride, car ce qui fait la plus-value d'une FHL « *c'est justement le fait de ne pas simplement additionner plusieurs modes de formation, mais de les articuler, c'est-à-dire de les faire fusionner ensemble afin de tirer au mieux profit de leur coprésence* » (Nissen, 2019, p. 68). Il est fondamental de penser la mise en cohérence des deux modes de manière conjointe à l'image de l'imbrication des parties d'un puzzle et non comme une juxtaposition sans liens entre les différentes parties. Par ailleurs, Nissen précise qu'il incombe à l'enseignant d'apporter un étayage régulier aux apprenants afin d'explicitier les liens entre les deux modes

; « l'enseignant va devoir aider les apprenants à créer des liens entre ces deux expériences d'apprentissage, et également entre les ressources afin d'assurer que l'apprentissage fait dans un monde alimente des activités dans l'autre » (Nissen, 2019).

I.1.3.1- Le présentiel dans la FHL

La coprésence physique des apprenants et de l'enseignant-tuteur est ce qui différencie le présentiel du distanciel. Le présentiel se caractérise donc par sa simultanéité qui dans certains cas peut inclure des unités de temps et d'action différentes et un recours aux technologies pour la consultation de ressources et la réalisation d'activités en ligne. Les fonctions du présentiel dans une formation hybride sont diverses et diversifiées. Sans prétendre à l'exhaustivité et en références à la littérature, nous citerons les fonctions qui ont fait l'objet sont :

- ✓ Développer les aspects socio-affectifs de la formation (Graham, 2006). Cette fonction concerne la création des liens sociaux, à rassurer et à motiver les apprenants, et ce, afin d'augmenter chez ces derniers le sentiment de présence sociale (Garrison & Vaughan, 2008).
- ✓ Rythmer la formation aux yeux des apprenants et la finaliser en leur offrant des objectifs. Cela contribuerait à l'orientation des efforts des apprenants tout en permettant la gestion du travail en distanciel. (MacDonald, 2017).
- ✓ La pratique de l'interaction orale. Contrairement au distanciel où le recours à des outils technologiques pour interagir nécessite une planification et une organisation plus importante, le présentiel en permettant la diversification des scénarios de communication et sans recours aux outils facilite l'interaction entre les différents acteurs.

I.1.3.2- Le distanciel dans la formation hybride

Le distanciel est déterminé par la non-coprésence physique des apprenants et de l'enseignant. Cette non-présence impose le recours aux outils numérique en ligne tels que les plateformes, les blogs, les réseaux sociaux, les outils de collaboration, les outils de communication synchrone ou asynchrone, etc. En outre de la consultation de ressources, le distanciel favorise la pratique de l'écriture collaborative, la mise en place de situations authentiques telles que la participation à des événements quotidiens, poster un message sur un forum de voyage, etc. Les fonctions du distanciel sont multiples :

- ✓ Préparer des tâches qui seront réalisées en présentiel. Dans une tâche de production écrite, les apprenants peuvent entamer, collecter et organiser les informations, préparer des aspects grammaticaux et lexicaux en rapport avec la tâche dans le mode distanciel ensuite réaliser la tâche en présentiel.
- ✓ Prolonger les activités du présentiel. Le rôle du présentiel dans cas est la préparation d'activités qui seront par la suite réalisées au distanciel.
- ✓ Donner du temps à réfléchir. Le caractère asynchrone du distanciel donne du temps pour réfléchir et revenir sur ce qui a été fait. Le distanciel donne l'occasion à l'apprenant de se questionner sur ses apprentissages : ses manières d'apprendre, sa gestion du temps, sur l'atteintes des objectifs fixés par la formation ou par lui, ainsi que sur l'apport des tâches proposées pour son apprentissage.
- ✓ Introduire la flexibilité dans la formation. Grâce à sa temporalité asynchrone, le distanciel contribue à l'introduction de la flexibilité dans la formation. En effet, l'hybridation autorise une grande souplesse et permet aux étudiants la gestion de leur parcours d'apprentissage. La mise à disposition de ressources, d'outils ainsi que l'explicitation des objectifs et la détermination des échéances permettront aux étudiants de travailler à leur rythme, d'anticiper (d'aller à l'avant) ou de rebrousser chemin, d'arrêter et de reprendre leur travail à leur guise, de réécouter et/ou de relire un document plusieurs fois, etc.
- ✓ Différencier les activités et les ressources. Certaines formations hybrides mettent à la disposition des apprenants, une panoplie d'activités aussi divers que variées, permettent ainsi à ces derniers en fonction de leurs besoins et de leur niveau de choisir des tâches à réaliser.
- ✓ Pratiquer l'interaction écrite grâce à aux outils de la communication médiatisée par ordinateur.

I.1.3.3- L'articulation présentiel / distanciel dans une FHL

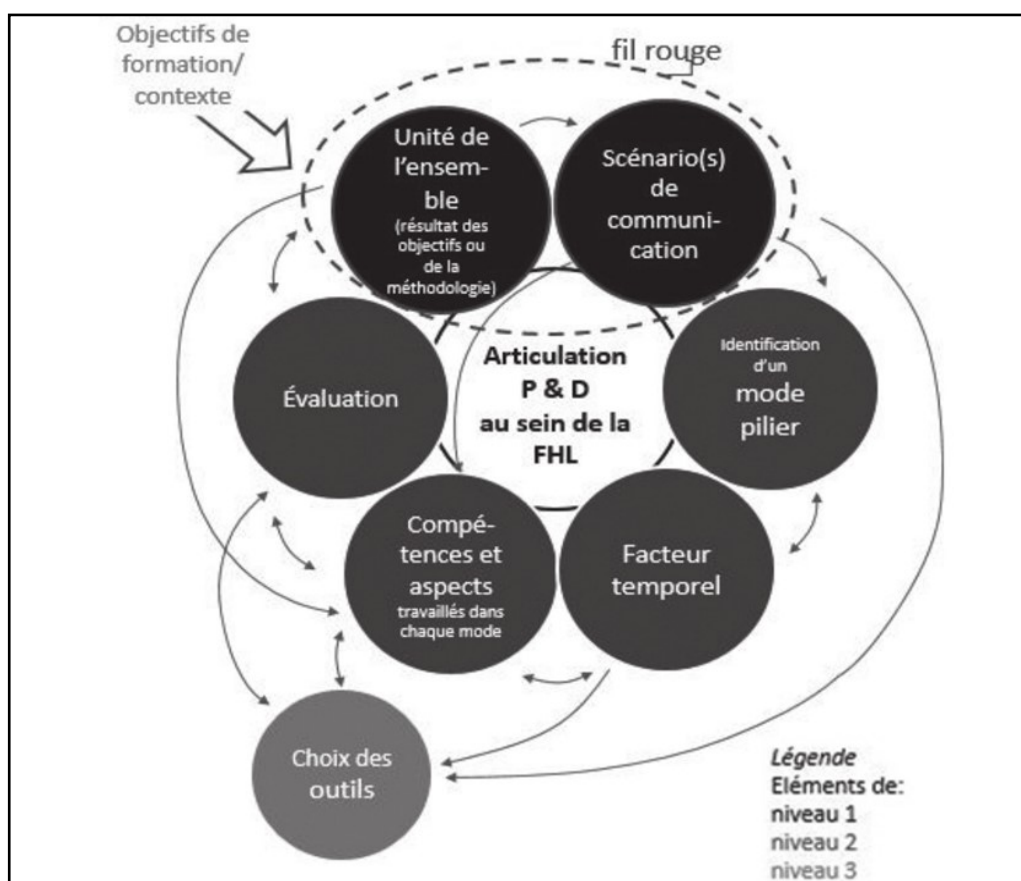
Comme nous l'avons souligné à maintes reprises, la formation hybride en langues est un type de formation particulier qui combine des modes d'apprentissage distincts, chacun d'eux étant spécifique par rapport à une formation entièrement en ligne ou en présentiel et dont l'articulation passe par la création d'un lien de sorte qu'ils deviennent indépendants (Nissen, 2019). Le distanciel peut avoir « *des incidences sur la progression des cours présentiels. Elle peut proposer*

des activités et tâches incontournables pour suivre les cours en présentiel, servir à préparer les séances présentielles ou bien mettre en application les points abordés pendant les séances présentielles » (Nissen, 2007). La caractéristique fondamentale d'une formation hybride en langues réside dans la nécessité d'établir une articulation cohérente des deux modes. Cette articulation vise à exploiter pleinement les avantages de chaque mode en fonction des objectifs de la formation et des besoins des apprenants. L'une des responsabilités de l'enseignant consiste à donner à cette combinaison une cohérence globale et à aider les apprenants à vivre une expérience d'apprentissage fructueuse.

L'articulation des deux modes d'une FHL est étroitement dépendante de la spécificité de son contexte. Cette formation peut se concrétiser sous différentes formes en fonction des objectifs d'apprentissage et des besoins des apprenants. Ce qui préside à l'adoption d'une FH et guide le processus de sa conception c'est sa valeur ajoutée à l'apprentissage (Neumeier, 2005). Neumeier (2005) propose une caractérisation de la formation hybride dont l'objectif est de fournir un cadre adaptable pour décrire et concevoir des dispositifs qui maximisent les différentes caractéristiques des formations hybrides tout en répondant aux exigences du contexte et aux besoins des apprenants. Les six paramètres qu'elle identifie sont la détermination : du mode dominant, d'un modèle d'intégration, de la répartition des contenus et des objectifs d'apprentissage, des méthodes d'enseignement, des schémas d'interaction, des lieux d'apprentissage. La caractérisation de la formation hybride proposée par Neumeier souligne plusieurs principes clés pour la conception et la mise en scène de ce type de formation. Premièrement, elle met en évidence la nécessité de définir un mode dominant qui offre un point d'entrée et une structure à la formation. Deuxièmement, elle souligne le besoin d'offrir de la flexibilité et des choix, en particulier à distance, tout en évitant les effets potentiellement négatifs sur l'apprentissage d'un degré d'autonomie accru. Troisièmement, elle insiste sur la communication claire aux apprenants des attentes concernant leurs rôles et responsabilités dans les différentes phases et configurations de l'apprentissage. Cependant, bien que la description des différents paramètres de la formation hybride par Neumeier offre une feuille de route utile pour guider la conception et l'analyse du fonctionnement de ces formations, elle ne met pas suffisamment l'accent sur le caractère systémique de la formation hybride et l'interdépendance de ces paramètres. Ces éléments, comme nous l'avons vu, sont déterminants pour ce type de dispositifs et ajoutent à la complexité de leur conception et de leur analyse.

En opposition, le principe d'articulation, qui constitue l'essence de la formation hybride, sert de point d'ancrage à la modélisation élaborée par Nissen (2019). En s'appuyant sur une variété de modèles et de caractérisations des formations hybrides présents dans la littérature, y compris ceux de Neumeier et de la recherche Hy-Sup précédemment exposés, Nissen propose une conceptualisation du fonctionnement des formations hybrides à un niveau méso. L'objectif est d'identifier non seulement les éléments distinctifs de ces formations, mais également les relations interdépendantes entre ces éléments. Le modèle de Nissen établit des connexions entre les divers paramètres d'articulation inhérents à ce type de dispositif et les organise en plusieurs niveaux, allant du niveau 1 au niveau 3 (voir la figure n° 01).

Figure n° 01 : Les paramètres d'articulation « présentiel-distanciel » dans le scénario pédagogique (Nissen, 2019, p. 73)



I.1.3.3.1- Le niveau 1 de l'articulation : fil rouge

Garant de la cohérence de la formation, ce premier niveau représente l'élément principal dans la conception du scénario pédagogique. Deux paramètres y sont inclus. Le premier, « *Le choix de la méthodologie d'enseignement et de l'objectif général* », concerne l'unité de la formation. Cette unité est définie, le plus souvent, soit par une approche (ou méthodologie) d'enseignement soit par un objectif général qui dans une FHL peut correspondre à une compétence communicative langagière comme il peut correspondre à un aspect grammatical (Nissen, 2019). Dans tous les cas (réalisation d'une tâche, travail sur des compétences communicatives langagières ou sur des aspects formels), c'est cette unité d'ensemble qui détermine la fonction respective de chacun des deux modes. Neumaier met en évidence la différence méthodologique potentielle entre le mode présentiel et le mode distanciel au sein de certaines formations hybrides en langues (FHL). Il souligne que le travail en ligne, souvent associé à des exercices autocorrectifs, peut revêtir un caractère béhavioriste contradictoire avec des approches pédagogiques actives telles que l'approche communicative ou l'approche actionnelle. Le deuxième paramètre, « *scénario de communication* », concerne celui de la présence ou non d'échanges, dans les deux modes, entre les différents acteurs de la formation. La fonction de ce paramètre que nous pouvons rapprocher du concept de « *structures d'interaction* » (*interactional patterns*) est d'assurer l'implication des apprenants dans la formation comme le souligne Neumaier (2005).

I.1.3.3.2- Le niveau 2 de l'articulation

Les paramètres inclus dans ce deuxième niveau sont plus ou moins dépendant des choix effectués dans le premier. Le renforcement des liens entre les deux modes est étroitement lié à « *la répartition des compétences et des aspects langagiers travaillés dans chaque mode* ». Pour ce premier paramètre, il s'agit d'équilibrer la répartition des compétences en fonction des avantages de chacun des deux modes et d'utiliser chaque mode pour ce qu'il apporte en plus par rapport à l'autre (Nissen, 2019). Ainsi, Lignon & Tea souligne que :

« Les compétences liées à l'oral (réception et production) ont tout intérêt à être travaillées en présentiel durant les cours collectifs et, en particulier, à l'occasion des ateliers de conversation. Le parcours en ligne, quant à lui, peut être mis à profit pour des tâches plus répétitives pour lesquelles un système d'auto-correction peut se mettre en place (acquisition lexicale, structures grammaticales, compréhension de l'oral) ainsi que pour préparer les macro-tâches (production écrite essentiellement) » (2010, p. 25).

De même Nissen & al., soulignent qu' :

« À distance, il s'agit ... de faire pratiquer la compréhension orale et la grammaire, ainsi que l'expression et l'interaction écrite à travers l'utilisation du courriel et des collecticiels ... les objectifs principaux du présentiel sont de faire pratiquer l'interaction orale en langue étrangère, d'amener les étudiants à se connaître, et de donner les explications initiales sur le déroulement de la formation et sur le dispositif technique » (2011, p. 150).

La distribution des compétences dépendra également de trois autres facteurs : la proportion temporelle de chacun des deux modes (une compétence qui peut être travaillée dans les deux modes le sera probablement dans le mode en proportion temporelle majoritaire), l'approche pédagogique retenue (elle détermine les propositions quant aux types de tâches à effectuer, matériel et outils à utiliser, etc.) et la présence de besoins spécifiques (l'échange avec une personne géographiquement distance nécessite le recours à des outils déjà présent au distanciel) (Nissen, 2019). Réaliser des tâches dans une FLH comme pour tous autres types de formations implique leur évaluation. Ce deuxième paramètre représente *« un élément important pour lier les modes dans la perception des apprenants, car une évaluation qui ne tiendrait compte que des compétences travaillées dans un seul des modes contribuerait automatiquement à affaiblir l'importance que les apprenants accordent à l'autre »* (Nissen, 2019, p. 71). Ainsi pour le renforcement du « liant », Nissen nous oriente vers le principe d'alignement constructif ainsi qu'à celui d'alignement pédagogique proposé par Biggs (1999). ce principe d'alignement sous-entend que la perception par l'apprenant le « liant » entre les deux modes est favorisée par l'alignement entre les objectifs visés par l'apprentissage, les activités pédagogiques et les activités sur lesquelles porte l'évaluation (Nissen, 2019). Le facteur temporel, qui est le troisième paramètre du niveau 2, concerne la façon dont les modes se succèdent ou plus précisément s'enchaînent dans le temps, à quelle fréquence ils se produisent et selon quel caractère synchrone ou asynchrone. L'*« identification d'un mode pilier »* (ou mode dominant) constitue le dernier paramètre d'articulation. Pour Neumeier, ce mode est celui *« dans lequel le fonctionnement de la formation est explicité, les consignes sont données et qui est, très souvent, celui pour lequel le scénario pédagogique prévoit le plus de temps d'apprenants »* (Nissen, 2014). En gros, il est le mode où les apprenants passent le plus de temps et où leur guidage est assuré.

I.1.3.3.3- Le niveau 3 de l'articulation : le choix des outils

Ne contribuant qu'indirectement à cette articulation, les outils technologiques de par leurs affordances possibles et leur importance dans les interactions et dans le travail collectif à distance ont une influence certaine sur la conception du scénario compte tenu de l'ensemble

des paramètres qui lui sont constitutifs (Nissen, 2019). A titre d'exemple, le choix d'une plateforme d'enseignement à distance, qui rassemble et ordonne outils et supports selon différents critères, détermine en partie le choix des activités à réaliser en mode distanciel (synchrone ou asynchrone) et ceux à réaliser en mode présentiel (synchrone ou asynchrone). Par ailleurs, les outils, leur choix est fortement conditionné par d'autres paramètres : les scénarios de communication, les objectifs, les modalités du travail (individuel ou collectif), etc. D'une manière générale, le choix des outils à intégrer dans la formation dépendra comme le souligne Nissen (2019) de :

- ✓ Des objectifs pédagogiques visés par la formation ;
- ✓ Que les outils soient alignés sur les visés et l'évaluation du cours (alignement constructif ou pédagogique ;
- ✓ Que les outils soient facilement accessibles au niveau physique ;
- ✓ Le choix des outils est fonction également de leur adaptation avec les équipements des enseignants et surtout avec ceux des étudiants qui certaines fois se trouvent limités ;
- ✓ Que les outils sélectionnés ne nécessitent pas de téléchargements et d'installations multiples ainsi que la création de comptes et l'identification dans plusieurs environnements. Un seul point d'accès via des identifiants fournis par l'institution à l'ensemble des usagers : enseignant, étudiants et administrateur ;
- ✓ Que la formation ne nécessite pas la familiarisation avec un grand nombre d'outils et que le choix des outils doit prendre en considération la simplicité de leur manipulation technique par rapport au public cible. Dans le cas où le public concerné est peu familiarisé avec les outils mis à sa disposition, il serait nécessaire voire obligatoire de mettre en place un dispositif d'accompagnement technique afin de permettre aux apprenant la prise en main des outils ;
- ✓ Que les outils choisis soient soutenus par une institution. Cela permettra aux usagers de bénéficier d'une aide lors de l'émergence de difficultés ainsi qu'à la prise en main.

Récapitulons sur la question de l'articulation que la FHL constitue un système complexe et cohérent qui vise à faciliter l'apprentissage par l'intervention de multiples facteurs. La définir comme système revient à la considéré comme : « *unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions et individus* » (Arthaud, 2007). Il en découle que les paramètres impliqués dans l'articulation des modes présentiel et distanciel ne peuvent être appréhendés que dans une

perspective systémique. Cela signifie que le choix d'un élément conditionne le choix des autres et réciproquement. A titre d'exemple le choix de la méthodologie pourrait dépendre des objectifs généraux de la formation ou inversement. Cependant, si l'on se situe dans le paradigme de la complexité, mettre en place une FHL pour un cours de production écrite en FLE signifie : « *n'est rien d'autre que mettre en place un système au cœur d'autres systèmes qui interagissent entre eux et avec lui* » (M.-F. Narcy-Combes, 2012, p. 186). Intégrée dans l'existant, cette formation se doit donc de prendre en considération les objectifs de la formation, les besoins des étudiants ainsi que le contexte d'implémentation. Ces éléments constituent les points d'entrée de cette formation comme cherche à le montrer la figure n°01.

I.1.4- Les effets de la formation hybride en langue

Concernant l'efficacité de la FHL sur l'apprentissage et partant l'acquisition de compétences langagières, les conclusions des recherches entreprises sont nuancées. Par ailleurs, L'amélioration de l'apprentissage est souvent invoquée comme une raison de privilégier la FH, mais cette supposée vertu semble en réalité peu explorée par la recherche (Peraya et al., 2014). De fait, les études sur la formation hybride se divisent en études comparatives, qui comparent l'efficacité de la FH à celle de la formation entièrement en présentiel ou à distance, et en études non comparatives, qui examinent la conception et la mise en œuvre de la FH, ainsi que les attitudes des apprenants et des enseignants à son égard. En effet, toutes les recherches s'intéressant aux effets de la FHL sur l'apprentissage n'adoptent pas des méthodes visant à comparer des formations entre elles (hybride *vs* présentielle ou tout à distance). Un grand nombre de ces recherches sont des études micro qui ne cherchent pas à prouver l'efficacité de la FH en général (Nissen, 2014), mais qui visent plutôt à comprendre le déroulement de l'apprentissage dans ce type de dispositif. Beaucoup de ces études s'appuient sur des enquêtes de satisfaction (Peraya et al., 2014), ce qui présente évidemment des limites lorsque c'est la seule méthode sur laquelle repose la recherche. Certaines utilisent des méthodes mixtes, s'appuyant sur des données déclaratives mais aussi sur des données objectives permettant de déterminer si des compétences ont été ou non acquises, généralement grâce à des tests en début et fin de formation.

En outre de la caractérisation des FH dans l'enseignement supérieur, l'établissement d'un lien entre l'exploitation d'une FH et les effets perçus sur l'apprentissage est précisément l'un des objectifs de la recherche Hy-Sup précédemment mentionnée. Face à l'expansion considérable

de ce type de formation dans et à la diversité de leurs pratiques, les chercheurs se posaient la question suivante : « *peut-on considérer qu'ils ont tous les mêmes effets sur l'apprentissage ?* », et, dans le cas contraire, « *quelles configurations de ces dispositifs sont les plus à même de favoriser l'apprentissage ?* » (Deschryver & Lebrun, 2014, p. 78). Pour répondre à ces interrogations, l'analyse effectuée dans le cadre de cette recherche a examiné le lien entre les différentes configurations de la FHL et des variables subjectives de perception concernant l'approche d'apprentissage (approche en profondeur, approche de surface ou approche stratégique), le sentiment d'efficacité personnelle (c'est-à-dire la croyance en sa capacité à accomplir une tâche donnée), et l'effet perçu sur l'apprentissage (mesuré à travers cinq facteurs : les motivations, les informations, les activités, les interactions et les productions), grâce aux déclarations des apprenants (Deschryver & Lebrun, 2014). Les résultats de cette recherche indiquent un effet significatif du type de dispositif sur ces variables. Les types 4 à 6, qualifiés de centré apprentissage (l'équipage, le métro et l'écosystème), sont perçus comme plus favorables à l'apprentissage que les types 1 à 3, dits centré enseignement (la scène, l'écran et le cockpit) (Deschryver & Lebrun, 2014). Ces résultats suggèrent qu'un dispositif qui exploite pleinement toutes les dimensions de l'hybridation qui encourage une participation active des apprenants, est non seulement associé à un apprentissage plus approfondi et à une motivation accrue à agir et à persévérer face aux difficultés, mais qu'il est également perçu comme soutenant davantage les différents facteurs d'apprentissage. Il est important de préciser que cette recherche s'est concentrée sur les effets perçus et déclarés sur l'apprentissage, et non sur les effets réels, tels que les performances des apprenants ou les compétences développées. Néanmoins, compte tenu de l'influence significative des perceptions sur les comportements, les tendances révélées par cette étude fournissent des informations précieuses pour la conception et la mise en œuvre de dispositifs hybrides.

I.1.5- Les valeur ajoutée d'une formation hybride

En relation avec processus d'innovation, la création d'un dispositif doit être considérée avec attention. Comme le soulignent Peraya et Viens (2005), cela peut avoir des conséquences importantes : « *l'innovation étant une prise de risque, chacun se voit peu ou prou déstabilisé, partagé entre des tendances opposées, tandis que la culture du groupe risque de perdre son homogénéité* » (Peraya & Viens, 2005, p. 31). La création de dispositifs hybrides est un processus complexe qui prend en compte plusieurs aspects tels que l'organisation de la formation, les rôles des acteurs impliqués, les scénarios pédagogiques, les ressources et les technologies. Ce processus est

également dynamique et en constante adaptation aux évolutions de la société, des parcours de formation et des technologies. L'objectif est le plus souvent d'améliorer les conditions d'apprentissage, d'intégrer de nouveaux publics ou encore de réaliser de nouveaux objectifs, tout en tenant compte des enjeux institutionnels et locaux. Dans ce contexte, le terme d'innovation est souvent utilisé pour désigner un changement visant à améliorer une situation, que ce soit une pratique, une méthode, une façon d'enseigner certains contenus disciplinaires, une procédure, un outil ou une nouvelle clientèle (Peraya & Jaccaz, 2004). L'innovation peut concerner à la fois la composante artéfactuelle (les TIC) et la composante pédagogique (Charlier et al., 2006). Cependant, l'innovation représente également une prise de risque, car elle peut créer des désordres et des tensions pour les acteurs directement concernés, menaçant ainsi la stabilité du contexte d'implémentation. Cela nous conduit au concept de valeur ajoutée et à la nécessité de l'élaboration de critères et indicateurs qui nous permettent de « *monitorer ces valeurs ajoutées dans la perspective d'élaborer un tableau de bord pertinent pour piloter l'innovation techno pédagogique dans des établissements* » (Docq et al., 2010, p. 50).

Trois catégories de valeurs ajoutées des TIC ont été identifiées pour l'analyse des effets de l'enseignement hybride (les plateformes d'apprentissage en ligne) à l'université. Ces catégories sont interconnectées et peuvent être liées aux trois domaines de l'éducation décrits par Barbier et Lesnes (1986) : les activités pédagogiques, les formes institutionnelles de formation et les activités socioprofessionnelles : une centration des dispositifs pédagogiques sur l'apprentissage, une prise en compte de l'évolution du contexte de l'enseignement supérieur et des besoins des étudiants et une stimulation du développement professionnel des enseignants (Docq et al., 2010).

En s'appuyant sur une analyse de la littérature dans diverse domaines¹, Lebrun a conçu un modèle d'apprentissage qu'il a qualifié de « *pragmatique* » (puisque la finalité de l'enseignement est l'apprentissage). Ce modèle dont l'objectif est de « *réfléchir à la meilleure synergie entre technologie et apprentissage au bénéfice de l'enseignement supérieur* » (Docq et al., 2010, p. 50) est constitué de cinq facteurs (information, motivation, activités, interactions et productions) dont l'exploitation avec pertinence contribue à la conception de dispositifs pédagogique « *pour stimuler un apprentissage en profondeur, ayant du sens et transférable dans la vie socioprofessionnelle* » (Docq et al., 2010, p. 50).

¹ Référentiel de compétences attendues des étudiants du 21e siècle : -esprit critique, créativité, communication, gestion de la complexité, capacité à entreprendre et à innover, etc.-, sur les facteurs d'apprentissage tels qu'ils sont énoncés par le paradigme socioconstructiviste, et les apports des recherches en technologies de l'éducation entreprise depuis l'avènement de l'enseignement assisté par ordinateur.

« Ainsi, s'il est utile que des informations soient mises à disposition (Saljo, 1979), il est important que l'entrée en apprentissage se passe dans un contexte authentique, motivationnel (Biggs et Telfer, 1987). Des activités cognitives de haut niveau peuvent alors être évoquées (abstraction, analyse, synthèse); Elles sont entraînées par l'interactivité de la situation pédagogique (Savoie et Hughes, 1994) et conduisent à une réappropriation des contenus et des méthodes par la personne qui apprend, qui construit, qui se construit » (Lebrun, 2007, p. 163).

Partant de ce modèle, Lebrun (2010) propose une première catégorie de critères de valeur ajoutée pour une formation hybride qui ne peut être considérée comme un « bon dispositif », que si elle :

Information, ressources	Critère 1 : met à disposition des étudiants les ressources nécessaires à un apprentissage en profondeur. Critère 2 : profite d'Internet pour créer une ouverture sur le monde.
Motivation	Critère 3 : contribue à familiariser les étudiants avec les outils technologiques (Qui seront ceux de leur vie socioprofessionnelle future). Critère 4 : favorise une implication personnalisée des étudiants dans le cours.
Activité	Critère 5 : stimule l'apprentissage par une variété d'activités. Critère 6 : amène les étudiants à développer une démarche d'analyse et de jugement critique. Critère 7 : favorise l'autonomie des étudiants dans leur apprentissage.
Interaction	C8 : amène les étudiants à construire leurs connaissances avec les autres. Critère 9 : maximise les interactions entre l'enseignant et les étudiants en vue de soutenir leurs apprentissages.
Production	Critère 10 : amène les étudiants à produire des signes visibles de leurs apprentissages.

Tableau n° 02 : Critères de valeur ajoutée pour la catégorie « centration sur l'apprenant » (Docq et al., 2010, p. 51).

La deuxième catégorie de valeurs ajoutées concerne la prise en compte de l'évolution du contexte de l'enseignement supérieur et de celles des besoins des étudiants. Cette catégorie porte sur l'exploitation de la formation hybride par l'organisation (université) pour s'adapter à un contexte qui change de manière permanente : harmonisation de la formation qui induit des réformes de programmes, accroissement de la concurrence entre les établissements universitaires, mobilité nationale ou internationale des étudiants, la massification et démocratisation des études supérieures, etc. Au regard de cette catégorie, une formation hybride n'apportera de valeur ajoutée que si elle exploite la flexibilité qu'introduit la distance pour répondre aux besoins spécifiques² des étudiants en leur permettant une participation

² Les besoins spécifiques des étudiants peuvent être soit des besoins de flexibilité géographique, besoins de flexibilité horaire ou besoins de flexibilité pédagogique (besoins pédagogiques différents : niveaux différents, attentes différentes, etc.)

active aux cours selon des scénarios pédagogiques qui soutiennent le développement des compétences attendues –(Critère C 11) (Docq et al., 2010).

La stimulation du développement professionnel des enseignants présente la troisième catégorie de valeur ajoutée. Pour appréhender le développement professionnel des enseignants, Lebrun se réfère aux différents modes de dispositifs pédagogiques (transmissif, interactif et incitatif) en établissant un rapprochement entre le cheminement global du développement et celui de l'intégration des technologies. Le développement de l'enseignement en ligne se focalise le plus souvent sur la médiatisation des ressources plutôt que sur la médiation entre enseignants, étudiants, savoirs et outils, comme le souligne Katz (1972). Selon cet auteur, le développement professionnel des enseignants dans ce domaine suit un schéma évolutif en trois étapes. Tout d'abord, en début de carrière, l'enseignant est principalement préoccupé par les contenus qu'il doit présenter. Ensuite, une fois ces contenus maîtrisés, il s'intéresse à son dispositif pédagogique (scénario ou l'interaction avec l'auditoire). Enfin, dans la dernière étape, l'enseignant se préoccupe davantage des facteurs qui favorisent l'apprentissage des étudiants et se demande si ceux-ci apprennent réellement (« *j'enseigne ... mais apprennent-ils ?* ») (Docq et al., 2010). Cette évolution de l'enseignant vers une préoccupation accrue pour les facteurs favorisant l'apprentissage des étudiants peut être considérée comme une forme de recherche personnelle. Cela suggère que l'enseignant reconnaît que son dispositif pédagogique peut toujours être amélioré et que ses étudiants représentent un terrain de recherche propice à son propre développement professionnel. Ainsi, un dispositif pédagogique hybride n'apporte une valeur ajoutée pour l'apprentissage que s'il contribue au développement professionnel de l'enseignant en l'amenant progressivement à évoluer d'une centration sur les contenus vers une centration sur l'apprentissage de chaque étudiant (Critère 12) et en contribuant à construire chez l'académique une identité d'enseignant-chercheur (Critère 13).

Ces trois catégories sont interconnectées. Ainsi, le déploiement de l'enseignement à distance en permettant à l'établissement d'atteindre un public plus large, oblige l'enseignant à porter plus d'attention au soutien de l'apprentissage des étudiants distants. Cet exemple illustre bien le rapport systémique entre « *technologies et pédagogies entre solutions d'un problème hic et nunc et genèse d'horizons nouveaux entre outils et usages* ». Soulignant enfin que ces trois catégories de valeurs ajoutées sont étroitement liées à l'idée centrale d'apprentissage. L'université comme le souligne Lebrun est une « *organisation apprenante* » où les étudiants apprennent, les enseignants

apprennent en se développant et les établissements apprennent en innovant pour s'adapter aux évolutions de leur environnement. Pour ces acteurs, il est primordial *« de relever, par le vecteur des technologies, les défis de qualité de la formation et d'adaptation continue de l'établissement à son environnement »*.

Dans ce contexte d'apprentissage en constante évolution, l'enseignement hybride, qui combine les modes présentiel et distanciel, devient une approche pédagogique de plus en plus pertinente. Cependant, sa mise en œuvre est complexe, tant pour les utilisateurs que pour les concepteurs, en raison de la diversité des formes qu'il peut prendre et de l'importance accordée à l'activité des apprenants au sein du dispositif. Cette complexité soulève des questions sur les paramètres qui permettent d'articuler efficacement les deux modes d'enseignement.

I.2- La tâche d'apprentissage : un levier pour concevoir une FLH

I.2.1- La tâche simple et la tâche complexe

Nissen (2011) établit une distinction entre tâche complexe qui implique une répartition en sous-tâches et la tâche simple³ qui n'implique pas une répartition. En précisant que malgré la fréquence de ces dernières dans le quotidien des apprenants ainsi que dans le cadre de leurs études, Nissen souligne que dans les scénarios de FHL c'est les tâches complexes qui représentent le focus central de la formation et non pas les tâches simples (Nissen, 2011). Une tâche complexe comporte *« des sous-tâches que l'on peut encore appeler étapes »* (Nissen, 2011, p. 42). La Sous-tâche est *« directement orientée vers la réalisation de la tâche complexe et fait partie intégrante de la tâche »*. Les activités d'entraînement *« ont pour objectif d'attirer l'attention sur certains aspects et de travailler ainsi des compétences mises en œuvre ensuite »*. Ces tâches *« ne visent pas directement l'accomplissement de la tâche, mais représente par exemple, un entraînement langagier, méthodologique, culturel, cognitif, etc. »*. Par ailleurs, à différents moments dans le scénario pédagogique, des aides peuvent être mises à la disposition de l'apprenant afin de faciliter la réalisation de la tâche ou des sous-tâches (Nissen, 2011). La figure ci-dessous illustre la configuration d'une tâche complexe compte tenu des sous-tâches (étapes), des tâches d'entraînement et des aides.

³ Le terme simple ne préjuge en rien du niveau de difficulté de la tâche pour les apprenants comme le souligne Nissen (2011).

Une tâche complexe peut être donc décomposée en sous-tâches (étapes) qui dans un scénario pédagogique peuvent être accompagnées d'activités d'entraînement et de sensibilisation. Elles peuvent être également soutenues par la mise en place d'aides d'ordre aussi varié que divers. Partie intégrante de la tâche, les sous-tâches (ou étapes) sont directement orientées vers l'accomplissement de la tâche. Elles peuvent être représentées comme des tronçons dans sa réalisation.

Les activités d'entraînement, qui sans être orientées vers l'accomplissement de la tâche, servent à travailler et à préparer les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche. Ces activités *« ont pour objectif d'attirer l'attention sur certains aspects et de travailler ainsi des compétences mises en œuvre ensuite dans le cadre de la réalisation de la tâche. Ces activités peuvent être de nature diverse, et être ouvertes ou fermées (dans ce dernier cas, il s'agit alors d'exercice) »* (Nissen, 2011, p. 43). Dans une formation, ces unités de travail cognitif sont proposées soit de manière proactive afin de préparer les apprenants à surmonter leurs difficultés (l'enseignant propose des activités d'entraînement dans les moments où certaines difficultés sont susceptibles de se produire) soit de manière réactive ou analytique (l'enseignant propose des activités à posteriori où le travail sur les points d'achoppement s'effectue après les productions réalisées par les apprenants).

Dans le cadre du scénario pédagogique, le travail sur la tâche peut être facilité par des aides que l'enseignant-tuteur peut proposer à différents moments. Les aides proposées visent à faciliter l'accomplissement des sous-tâches par les apprenants (telle que la mise à disposition de liens vers un dictionnaire, un traducteur automatique, un tutoriel pour les aspects techniques, etc.). Les aides peuvent également dépendre directement du scénario pédagogique et non de la tâche. En effet, l'intégration de la distance dans la formation, nécessite par exemple la mise à disposition des apprenants d'un calendrier (planning de travail) afin de leur permettre d'avoir une vue d'ensemble sur le travail prévu et de s'organiser dans leur gestion du temps en fonction de la chronologie proposée par le scénario.

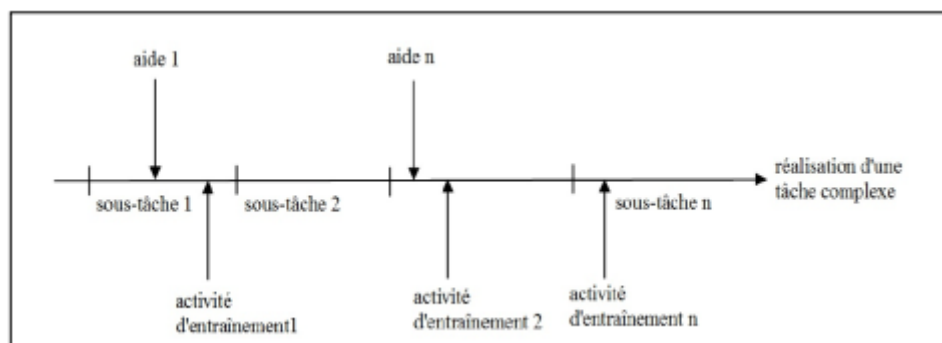


Figure n° 02 : Représentation schématique des notions utilisées en lien avec une tâche complexe (Nissen, 2011, p. 43)

I.2.2- Le scénario et/ou la tâche : contour et nature

Dans une FHL, la granularité d'un scénario pédagogique peut correspondre avec celle d'un module⁴, d'une tâche, ou d'un cours⁵ semestriel entier (Nissen, 2019). Ainsi, pour expliciter le lien entre la tâche et le scénario pédagogique, il s'avère nécessaire de délimiter le contour et la nature de chacun des deux concepts qui peuvent, ou non, être identiques. Concernant leurs contours, Nissen (2019) distingue trois cas de figure :

- ✓ Un dispositif peut contenir une seule tâche assortie d'un seul scénario pédagogique qui se limite à ses contours.
- ✓ Un dispositif peut contenir plusieurs tâches traitées de manière séparée et ayant chacune un scénario pédagogique disjoint.
- ✓ Un dispositif peut contenir plusieurs tâches étroitement liées les unes aux autres dans le cadre d'un scénario pédagogique unique.

Pour désigner ce qui est donné à faire aux apprenants (du point de vue du concepteur) dans ce type de formation, les deux termes sont en concurrence, « tâche » et « scénario pédagogique » (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006). À cet égard, Mangenot (2003) précisait que : « *Même si*

⁴Module : c'est la partie d'un programme d'enseignement, d'apprentissage ou de formation qui a été divisé en plusieurs unités correspondant à une compétence à acquérir et qui est combinée à d'autres unités. Chaque module pris isolément constitue un objectif spécifique et peut également être évalué isolément (J. P. Cuq, 2003).

⁵Cours : -suite de séances d'enseignement/apprentissage : « suivre un cours de FLE de 50 h » ou chacune des séances d'enseignement apprentissage portant sur une ou des matières indéterminées, sur l'ensemble ou sur une partie d'une matière déterminée : « avoir/faire cours de lundi au jeudi », « avoir cours de français de 9 h à 10 h », « faire un cours de grammaire ». (Pris dans les sens 1 et 2, le mot « cours » désigne parfois les contenus d'enseignement (on parlera ainsi d'un « cours intéressant » ou d'un « cours trop dense ») ou encore la transmission de ces contenus par l'enseignant (J. P. Cuq, 2003).

le niveau de granularité n'est pas toujours exactement le même, [...] la tâche ou le scénario incluent une ou des activités faisant sens pour les apprenants, s'appuient sur des ressources et prennent en compte le dispositif spatio-temporel et humain, à la fois en termes de communication et ...pédagogique » (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006).

Dans le cas où la tâche (compte tenu des sous-tâche qui la composent) est le point focal d'un scénario pédagogique, c'est la tâche qui détermine au sein du scénario la planification des compétences et des aspects travaillés, le choix des activités pédagogiques à réaliser ainsi que les aides apportées (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006). Contrairement à Ellis (2003) et à Mangenot et Louveau (2006) qui définissent la tâche comme un « *plan de travail* », les deux auteurs considèrent que la tâche définit ce qui doit être réalisé en déterminant la nature du produit, de la résolution de problème ou du projet, alors que la planification relève du scénario pédagogique et renvoie au cheminement prévu en réponse à la question « *comment la tâche est à réaliser ?* ». D'ailleurs, l'expression « *scénario pédagogique* », de par ses connotations cinématographiques, renvoie plus spontanément à l'idée d'une planification qui prend en compte le déroulement temporel, l'agencement des activités, le rôle des acteurs et de leurs interactions que le terme de « *tâche* » (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006).

Dans le cadre de notre travail, nous considérons que la tâche et le scénario pédagogique relèvent de deux niveaux différents de conception. Ainsi, nous définissons la tâche comme « *un agencement d'activités d'apprentissage (appelées par certains « micro-tâches » ou « sous-tâches »), appuyé sur des ressources et prévoyant une production* », et le scénario pédagogique comme « *une tâche combinée avec un scénario de communication et prévoyant une chronologie des échanges* » (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006). La figure ci-dessous schématise notre conception du scénario pédagogique dans ses rapports et avec la tâche et avec le scénario de communication.

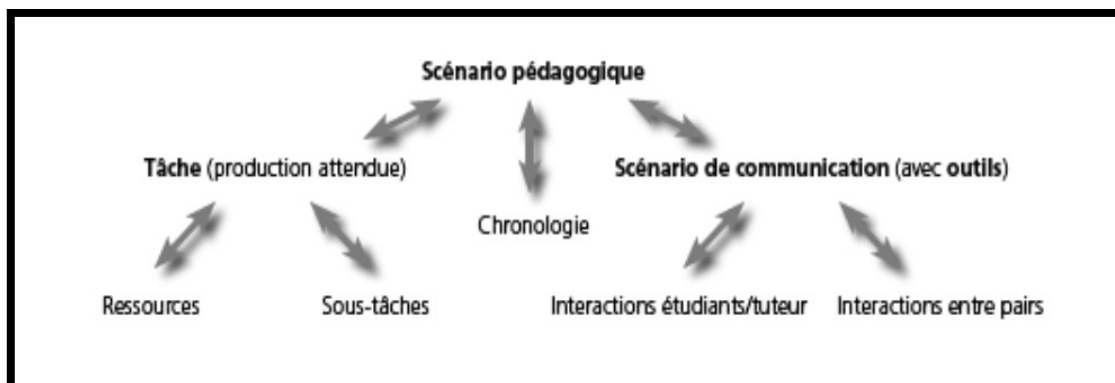


Figure N° 03 : Le scénario pédagogique

L'intérêt de cette conception réside, d'une part dans la mise en avant des interactions pédagogiques ce qui permettra à l'enseignant concepteur de les anticiper. D'autre part, il réside dans la dissociation entre tâche et modalités de travail (individuelle ou collectives) permettant ainsi l'adaptation du scénario en fonction des caractéristiques des apprenants (les tâches collaboratives sont considérées comme plus exigeantes en termes d'autonomie chez les apprenants et en termes d'encadrement chez les enseignants-tuteurs) (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006).

I.2.2.1- La définition du scénario pédagogique

La scénarisation pédagogique correspond aux termes anglais *learning design* ou encore *instructional design* (Paquette, 2002) et relève de l'ingénierie pédagogique où la description en finesse d'un scénario va de pair avec la préoccupation de sa réutilisation, ou encore avec son opérationnalisation dans un environnement numérique de travail (Villiot-Leclercq, 2007). En renvoyant à la « *manière d'agencer et de présenter les activités, aides, ressources et interactions dans une formation, ainsi que de définir les conditions de déroulement de la formation* » (Nissen, 2019), la scénarisation constitue un élément crucial aussi bien dans la conception que dans la mise en œuvre d'un dispositif de formation médiatisé.

Selon Nissen (2019), l'intérêt porté à la scénarisation date des années 1980. Cet intérêt est étroitement lié à la réflexion portant sur l'intégration des TICE en classe et, plus particulièrement, à l'apparition des dispositifs de formation en ligne qui du fait de leur médiatisation nécessitent un plus grand degré de formalisation des activités d'apprentissage (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006). Dans le domaine des environnements informatisés pour l'apprentissage humain (EIAH), la scénarisation pédagogique était, préalablement, axée sur le contenu via des ressources médiatiques réduisant ainsi le rôle de l'enseignant à celui d'un simple utilisateur (Henri et al., 2007). Par la suite, le focus s'est déplacé sur l'activité des acteurs, sur leur interaction, voire sur l'interaction des différentes composantes des dispositifs de formation dans une perspective systémique (Villiot-Leclercq, 2007).

Dans le domaine de la formation à distance, le scénario pédagogique renvoie à la planification la plus précise possible du déroulement d'un cours, ou d'une partie de cours, autrement dit, un ensemble de tâches fermées et/ou ouvertes. Dans cette perspective, un scénario pédagogique peut être défini comme « *la manière dont les différentes séquences de l'apprentissage se structurent. Il s'agit de répondre aux questions de qui fait quoi quand avec quels outils et pour quels résultats* »

(Peraya & Deschryver, 2001, p. 10). Il correspond selon lui sonne à la prévision ainsi qu'à l'indication à l'intention de l'apprenant :

*« Des objectifs de formation, des compétences préalables et de celles qui sont visées, des ressources et outils mis à disposition pour la réalisation des activités et tâches proposées, de la manière dont les activités sont liées et des tâches de production que l'apprenant devra réaliser ;
De ces possibles interlocuteurs et du type d'interaction qu'il peut avoir avec eux dans le cadre de sa formation, interactions qui sont considérées comme une aide dans son apprentissage »*
(Nissen, 2006, p. 4).

Le scénario pédagogique est donc le descriptif du déroulement d'une séquence pédagogique. Il comprend les objectifs visés les ressources humaines et matérielles les outils mis à disposition les modalités et critères d'évaluation le public ciblé les prérequis les activités et tâches les rôles que jouent les différents acteurs l'échelonnement dans le temps et la description des résultats attendus dans une formation hybride le scénario pédagogique indique également quelles activités sont réalisées à distance ou bien en présentiel à quel moment et dans quels modes sont mises à disposition les ressources humaines et matérielles et quels sont les outils impliqués (Nissen, 2019).

I.2.2.2- Le scénario de communication

Selon Mangenot, Tricot et Plégat-Soutjis (2003) semblent être les premiers à utiliser l'expression « *scénario de communication* » avant sa reprise en didactique des langues par Nissan (2006) et par Dejean-Thircuir et al (2006) (Mangenot, 2008). L'auteur précise, par ailleurs, que certains auteurs préfèrent utiliser les expressions « *scénario d'assistance* » ou « *scénario d'encadrement* », tout en soulignant que l'inconvénient de ces deux expressions est : « *de mettre en avant le rôle imparti au tuteur plus que la nature des interactions entre pairs* » (Mangenot, 2008).

Dans le cadre d'une formation à distance, Tricot et Plégat-Soutjis distinguent trois types de scénarios : le scénario didactique, le scénario d'utilisation et le scénario de communication. Ce dernier correspond à la précision et à l'explicitation de la manière dont les acteurs de la formation (apprenant, concepteur, enseignant, tuteur, modérateur, informateur, etc.) pourront communiquer entre eux. Selon ces deux auteurs, cinq paramètres sont impliqués dans la caractérisation d'un scénario de communication, à savoir : la définition précise des rôles de chacun, l'indication de qui communique avec qui et dans quel sens, le moment et la durée des échanges et leur caractère synchrone ou asynchrone (du moins concernant la

communication avec le tuteur), le contenu des communications ainsi que le caractère privé ou au contraire public des échanges (Nissen, 2019).

En adoptant le point de vue de l'ingénierie pédagogique, Mangenot (2008) conçoit le scénario de communication comme l'ensemble des paramètres interactionnels de la formation. Les paramètres proposés par Mangenot reprennent et élargissent ceux de Tricot et Plégat-Soutjis en prenant en considération deux éléments (Nissen, 2019). Le premier est d'ordre ingénierique et concerne l'interaction de l'apprenant avec les acteurs internes ou externes à la formation compte tenu de l'hétérogénéité de leur niveau (paramètre de travail collectif). Le deuxième est d'ordre tutoral et concerne l'interaction avec l'enseignant (paramètre d'encadrement). Les paramètres en question sont de l'ordre : du travail collectif (quel degré de collaboration est visé et quelles dispositions sont prises pour qu'il ait bien lieu ?), du social et communicationnel (qui communique avec qui ? La communication est-elle publique ou privée ? Quel rôle ont les communicants ?), du temporel (communication asynchrone ou synchrone, quel délai, quelle durée, quand ?), de l'instrumental (quel outil utiliser au vu de ses fonctionnalités et de sa proximité d'usage dans la « vie réelle », son caractère oral ou écrit ?), de l'encadrement (comment l'enseignant est-il disponible, comment corrige-t-il ? A-t-il une posture proactive ou réactive ?). A l'instar de Nissen (2019), pour qui, le scénario de communication renvoie à l' : « *interaction de l'apprenant au sein de sa formation, en termes de possibilités, mais aussi d'exigences* » (Nissen, 2019), nous retiendrons sept critères de caractérisation :

1. Interagir Avec qui ? Le premier critère concerne la détermination des interlocuteurs de l'apprenant dans sa formation : qui sont-ils ? Enseignant ? Tuteur ? Pairs ? Natif ? etc. Selon la situation de communication présentielle ou distancielle. En présentiel, les échanges avec l'enseignant et les pairs vont de soi, il peut en être très différemment dans une formation totalement à distance par exemple. (Le deuxième critère porte sur le statut de l'apprenant par rapport à ces différents interlocuteurs : échange asymétrique (d'égal à égal -entre pairs-), échange dissymétrique (novice-expert /enseignant-apprenant), porte-parole d'un groupe ou en tant qu'individu.)
2. Dans quel(s) mode(s) ? En présentiel ou en distanciel, ou bien dans les deux modes ? Autrement-dit, l'enseignement-concepteur peut envisager des échanges médiatisés ou non-médiatisés ou une combinaison des deux modes dans le cas dans les dispositifs de formation hybrides.

3. Par quel moyen ? Ce paramètre concerne le choix d'outils de communication, il permettra la détermination de la nature des échanges synchrone ou asynchrone. Un forum déclenchera plutôt des échanges asynchrones, contrairement à un outil de discussion instantanée où les échanges seront synchrones.
4. Quand ? Le quatrième critère concerne la temporalité des échanges : leur fréquence, leur rythme et leur durée. Cette temporalité peut faire l'objet d'une décision de l'enseignement-concepteur du scénario en amont de la tâche, en programmant ou en indiquant la périodicité des échanges entre les interlocuteurs.
5. Pourquoi ? Avec quel (s) rôle (s) ? Pouvant être déterminé en amont de la tâche, l'objet des interactions est le troisième : échanges portant sur les aspects méthodologiques, échanges consacrés à la pratique de la langue étrangère, échanges portant sur la correction de la langue, etc.
6. Avec quelle visibilité ? Ce paramètre porte sur la détermination du caractère privé ou non de l'interaction. Il est question de préciser si les interactions de l'apprenant sont-elles visibles ou non par les acteurs internes et/ou externe de la formation.
7. De manière facultative ou non ? L'interaction représente-t-elle une possibilité ou une exigence.

Le tableau ci-dessous synthétise les paramètres à prendre en compte dans la configuration d'un scénario de communication :

Caractéristiques	Spécifications
Interagir Avec qui ?	Avec le tuteur, un ou plusieurs pairs, en petit groupe, avec tous, etc.
Dans quel mode(s) ?	En présentiel ou en distanciel, ou bien dans les deux modes ?
Par quel moyen ?	Au moyen de quel(s) type(s) d'outils (en fonction de leurs caractéristiques, synchrone/ asynchrone, oral/écrit/multimodal, possibilité d'enregistrer, etc.) ?
Quand ?	À quel(s) moment(s) ? Avec quelle date butoir ? Quelle durée ? Quelle régularité éventuelle ?
Pourquoi ? Avec quel(s) rôle(s) ?	Par exemple, face aux pairs, pour obtenir de l'information, pratiquer l'interaction, demander de l'aide, s'entraider, former des groupes, réaliser une tâche, faire un retour par rapport à leur production ; face au tuteur, pour obtenir de l'aide technique, langagière ou de gestion du travail, obtenir un feed-back, etc.
Avec quelle visibilité	L'interaction est-elle visible par d'autres acteurs de la formation, voire par des personnes extérieures à la formation, ou bien est-elle privée ?
De manière facultative ou non ?	L'interaction représente-t-elle une possibilité ou une exigence ?

Tableau N° 03 : Caractéristiques d'un scénario de communication

Étroitement associé au scénario pédagogique, voire inclus dedans, le scénario de communication compte tenu de ces paramètres influe sur la conception du scénario pédagogique. En effet, l'accomplissement, par exemple, d'une tâche et/ou d'une sous-tâche en grand groupe, en petit groupe ou de manière individuelle conditionne le choix des outils aides, la détermination du laps de temps voire même le type d'exploitation d'une sous-tâche dans la suite du scénario pédagogique. Un autre aspect qui mérite d'être souligné est qu'il est possible de combiner une pluralité de scénarios communicatifs au sein d'un même scénario pédagogique, à condition bien sûr qu'ils s'articulent de manière cohérente entre eux et avec les autres composantes du dispositif de formation.

I.2.3- La définition de la tâche d'apprentissage

« J'ai appris l'anglais comme vous à l'école quand on était petit avec cette fameuse question existentielle : Where is Brian ? On ne savait pas qui c'était ce Brian, on s'en foutait, mais il fallait le localiser dans la maison pour apprendre l'anglais, c'était ça. Il fallait trouver les gens de la famille Brian pour apprendre l'anglais, qu'est-ce qui s' passe ? "Where is Brian ?" Et toi, comme un idiot tu répondais sagement : "Brian is in the kitchen..." » (Gad Elmaleh).

La teneur de ces propos de Gad Elmaleh montre combien l'« envie d'apprendre » et l'« acte d'apprendre » d'une langue étrangère sont conditionnées par la situation d'apprentissage et plus précisément par la perception de sa significativité chez l'apprenant. Dans la partie pratique notre travail de recherche, nous proposerons des tâches de production écrite à accomplir sur la plateforme d'enseignement à distance Moodle. Il nous semble par conséquent important de définir ci-dessous ce que nous entendons par « tâche ». Pour se faire nous nous référons notamment à *Task-Based Language Teaching (TBLT)* et à la perspective actionnelle qui ont largement contribué à la diffusion du concept de « tâche » dans l'enseignement /apprentissage des langues.

I.2.3.1- Aux origines de l'apprentissage par tâche

L'introduction d'une FH donne l'opportunité de modifier les approches d'enseignement et les orientent davantage vers des pédagogies actives (Nissen, 2019). Ces pédagogies se fondent sur le principe de l'existence d'une continuité entre tâche scolaire et objectif social qui donne à la tâche du sens aux yeux des apprenants. En passant en revue les fondements des théories d'apprentissage dont l'objectif est de rendre les situations d'apprentissage scolaire plus significatives, Nissen (2019) résume les principes d'une pédagogie active comme suit :

- ✓ L'action est placée au centre de la pédagogie. C'est l'action qui contribue à donner sa cohérence à l'unité pédagogique ;
- ✓ Contrairement à une pédagogie traditionnelle (transmissive) qui opère par un découpage des savoirs disciplinaires, c'est la finalisation de l'action qui permet à l'apprenant, dans une pédagogie active, de répondre à la question de *"pourquoi apprendre ?"*. Cela concourt à donner une signification aux savoirs disciplinaires dispensés ;
- ✓ En lui permettant d'expérimenter les choses et de confronter ses savoir-faire et ses compétences dans des situations concrètes, l'action donne à l'apprenant l'envie de s'investir et crée chez lui le besoin d'apprendre.

I.2.3.2- La tâche selon Task-Based Language Teaching (TBLT)

Avant sa généralisation grâce au CECRL, le concept de tâche a été largement utilisé dans la littérature anglo-saxonne dans le cadre de *Task-Based Language Teaching (TBLT)* développée dans le sillage de l'approche communicative à partir des années 1980. La TBLT n'est pas un courant homogène, « *il n'y a pas qu'une seule manière de pratiquer le TBLT* » comme le signale Ellis (Richer, 2011, p. 126). Ce courant méthodologique a donné lieu à plusieurs définitions de la tâche. Ainsi, pour définir la tâche dans cette perspective, nous nous référons aux auteurs qui ont le plus marqué le domaine : Ellis (2009, 2003), Nunan (2004, 1989), Swain (2001).

Dans son ouvrage consacré aux tâches communicatives, D. Nunan établit une distinction entre *tâches de la vie réelle* (ou *tâches cibles*) et *tâches pédagogiques* (ou *tâches communicatives*). Les premières se réalisent en dehors de la classe dans un contexte social bien déterminé, quant aux deuxièmes, elles ont lieu dans le cadre de la classe (formel et informel). Nunan définit la tâche pédagogique comme un travail de classe qui implique les élèves « *dans des activités de compréhension, de manipulation et de production et d'interprétation en langue cible alors que leur attention se concentre sur le sens plutôt que sur la forme. La tâche devrait aussi avoir un caractère de complétude de sorte qu'elle puisse se suffire à elle-même en tant qu'acte de communication à part entière* (Ollivier & Puren, 2011, p. 51). Un autre spécialiste de la TBLT, R. Ellis, définit la tâche comme :

« Un plan de travail qui demande aux apprenants de traiter pragmatiquement le langage dans le but de réaliser un résultat qui puisse être évalué en termes de savoir si le contenu propositionnel correct ou approprié a été communiqué. À cette fin, la tâche requiert des apprenants qu'ils accordent une attention fondamentale au sens et qu'ils utilisent leurs propres ressources linguistiques, même si la conception de la tâche peut les prédisposer à choisir des formes particulières. Une tâche est conçue pour aboutir à une utilisation du langage qui ait une ressemblance, directe ou indirecte, avec la façon dont le langage est utilisé dans le monde réel. Comme d'autres activités, une tâche peut engager des compétences en production ou en réception, et à l'oral ou à l'écrit, et aussi des processus cognitifs variés » (Richer, 2011, p. 132)

La conception de la tâche des deux auteurs partage plusieurs points communs. L'aspect le plus important est la focalisation sur le sens chez Nunan comme chez Ellis. La formulation de l'objectif en termes de résultat communicatif, la nécessité d'activer un ou plusieurs compétences langagières et enfin l'idée qu'il s'agit d'un travail structuré. Par ailleurs, la définition d'Ellis insiste sur la mise en œuvre de processus cognitifs contribuant ainsi à considérer la tâche comme un processus de résolution de problème (Ollivier & Puren, 2011). Dans la perspective de la TBLT, la tâche inverse les priorités de l'enseignement-apprentissage

d'une langue : la langue loin de constituer une fin en elle-même est considérée comme un moyen pour atteindre un résultat : « *le langage est au service de la tâche et non l'inverse* » (Ollivier & Puren, 2011). La tâche se caractérise essentiellement par la centration sur le sens et non sur la forme (grammaire) ; une tâche réussie est une tâche qui relève de la vie courante, combine plusieurs activités langagières (Compréhension/production et interaction) et nécessite la mise en œuvre de processus cognitifs.

I.2.3.3- La tâche selon la perspective actionnelle du CECR

La Perspective Actionnelle (PA), prônée par le Cadre Européen de Référence CECR (Conseil de l'Europe 2001), reprend certains éléments proposés par TBLT tels que les tâches « *proches de la vie réelle* » qui se réfèrent à des situations extrascolaires. Cependant, à la différence de l'approche communicative (AC) fondée sur la participation des apprenants à « *des échanges authentiques ou simulés en classe* » (Mariella et al., 2012, p. 74), la PA implique les apprenants « *dans des actions collectives tant dans la classe que dans le monde réel* » (Mariella et al., 2012, p. 74) où ces derniers sont considérés comme à la fois comme des utilisateurs de la langue et acteurs sociaux qui agissent en poursuivant un objectif communicatif pour atteindre un résultat concret (Rosen, 2009). La perspective actionnelle est définie par le CECR comme étant de :

« Type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (De l'Europe, 2003, p. 15).

J.-P. Narcy-Combes (2012) résume les différences entre l'approche communicative (AC) et la perspective actionnelle (PA) dans le tableau suivant :

	Approche communicative (AC)	Approche actionnelle (AA)
1	Interaction	Co-action
2	Objectifs communicatifs	Objectifs sociaux
3	Pas de distinction entre l'emploi et l'apprentissage de la L2	Distinction entre l'emploi et l'apprentissage de la L2

Tableaux n° 04 : Différences entre AC et PA (Mariella et al., 2012, p. 74)

La première différence porte sur le passage de l'interaction interindividuelle réalisée dans le cadre d'actes de parole à l'action sociale, c'est-à-dire à la co-action qui peut ou non inclure

une dimension non-langagière. Pour les auteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues CECR : « est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (De l'Europe, 2003, p. 16). Autrement-dit, il n'y a tâche, comme l'explique Goullier, que si « l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable » (Piotrowski, 2010, p. 110).

La deuxième différence porte sur l'inféodation des objectifs communicatifs de l'AC à des objectifs sociaux plus généraux. Dans la perspective actionnelle, l'apprenant est considéré comme un acteur social qui accomplit des tâches dans des contextes bien déterminés. Contrairement à l'AC qui vise à préparer les apprenants à communiquer avec des étrangers lors de rencontres ponctuelles, l'AP les prépare à vivre et à travailler ensemble (Puren, 2009).

La troisième différence concerne la distinction entre usage et apprentissage de L2. Dans l'AC, « l'apprentissage de l'usage s'y fait en effet en simulant en classe des situations d'usage dans lesquelles l'apprenant joue le rôle d'un usager » (Puren, 2004). L'activité de référence est le travail en binômes (*pairwork*) et l'écart d'information (*information gap*) (Puren, 2002). La classe est considérée uniquement comme espace de simulation où les apprenants sont invités à faire comme s'ils étaient des usagers où comme s'ils communiquaient avec des locuteurs étrangers. La PA distingue entre emploi réel dans le cadre d'actions sociales et apprentissage qui peut résulter de tâches intermédiaires (Mariella et al., 2012). Cette distinction entre *usage* et *apprentissage* d'une L2 dans la PA a débouché sur l'identification de deux types de tâches :

*« Tâches « cibles » ou de « répétition » ou « proches de la vie réelle » [...] choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels ;
Tâches ou activités, de nature plus spécifiquement « pédagogique », [...] fondées sur la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat de la situation de classe. Les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle » (De l'Europe, 2003, p. 121).*

En adoptant la conception du CECR explicitée dans les paragraphes précédents, nous pouvons conclure qu'une tâche peut être définie comme : une action intentionnelle qui relève de la vie quotidienne en faisant référence à des activités sociales dont la réalisation débouche sur un produit particulier. La réalisation de la tâche passe donc par une mise en œuvre

stratégique des compétences, ceci dit, que son réalisateur est un acteur social qui mobilise et combine à la fois tous ses : savoir, savoir-faire, savoir être, afin d'accomplir sa tâche suivant les objectifs fixés. A ce processus de réalisation de la tâche, s'ajoute obligatoirement des traits secondaires : elle est individuelle ou collective, associant de façon variable langage et activité non langagière selon la nature de la tâche.

I.2.3.4- De l'authenticité aux types de tâches sociales

Aussi bien dans la TBLT que dans le CERCL, la définition de la tâche dans un cadre pédagogique est étroitement liée aux rapports qu'elle entretient avec l'action sociale de référence et plus précisément à partir de sa proximité de la vie réelle (Ollivier & Puren, 2011). Cette référence à la vie réelle a permis au CECRL de définir deux grands types de tâches : les « *tâches authentiques* » (ou de vie réelle) sont choisies en fonction des besoins extrascolaires de l'apprenant, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels. Les tâches pédagogiques communicatives sont fondées sur un « *faire-semblant accepté volontairement* ». Elles visent à : « *impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes, mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat)* » (De l'Europe, 2003, p. 121).

La relation de la tâche en classe de langue avec l'action sociale de référence soulève la question de l'authenticité de la tâche. Favorable à l'idée d'une similitude entre la tâche et la vie réelle, Ellis (2003) distingue deux types d'authenticité pour une tâche en classe de langue : l'authenticité situationnelle (*situational authenticity*) qui renvoie à une correspondance entre la tâche proposée en classe de langue et la tâche de la vie réelle et l'authenticité interactionnelle (*interactional authenticity*) qui concerne la mise en œuvre de processus communicatifs similaires à ceux présents dans la vie réelle (Ollivier, 2010). En reconnaissant l'importance des deux types d'authenticité, Ellis (2003) s'interroge sur la possibilité d'atteindre une complète authenticité situationnelle et/ou interactionnelle dans les situations d'enseignement-apprentissage. Les tâches proposées en classe ne constituent que des simulations d'actes communicatifs que les apprenants vont expérimenter dans le contexte de la vie réelle (Ollivier, 2010). De même, D. Nunan considère que les tâches de la vie réelle sont donc exclues de la classe de langue et que lorsqu'elles sont transposées du monde réel à la classe, les tâches deviennent des tâches pédagogiques par nature.

La question de l'authenticité de la tâche est, également, abordée à partir de la perception des acteurs de la scène didactico-pédagogique : enseignant et apprenant. Pour Mangenot, F. et Penilla, F. (2009), l'authenticité d'une tâche dépend de plusieurs facteurs : la pertinence et la vraisemblance de la mise en situation (ou du jeu de rôle dans le cas de la fiction) proposée et du lien qu'entretient les ressources utilisées, le but de la tâche et les processus communicatifs avec la vie réelle des apprenants. Dans cette perspective, l'authenticité d'une tâche est surtout une question de plausibilité, autrement-dit, la perception de la proximité des fins et des moyens avec la réalité, chez les apprenants. De son côté, Springer (2009) revendique la sincérité de la tâche, « *qu'elle soit de type social, de type scolaire ou de type artistique* », en adoptant le point de vue de l'enseignant ou du concepteur de la tâche (Springer, 2009). L'authenticité d'une tâche sociale varie en fonction des relations qu'elle entretient avec l'action sociale de référence. Partant de ces relations, Nissen distingue quatre types de tâches :

- ✓ Tâche dont le domaine de référence est public. Ce type de tâche correspond à une action sociale réelle, réalisée au sein du cadre pédagogique afin d'être par la suite « *injectée* », sous forme d'une publication ou d'une diffusion, dans le monde extérieur à la formation.
- ✓ Tâche dont le domaine de référence est éducationnel (scolaire, universitaire ou celui de la formation professionnelle, etc.). Dans ce type de tâche l'action sociale se situe au sein du cadre pédagogique. L'authenticité interactionnelle de ce type de tâche est remise en question par certains spécialistes (Lamy et Goodfellow, 2010) du fait de l'appartenance des apprenants à la même culture (l'interculturalité fait par conséquent défaut). Cependant, du fait de leur référence au domaine éducationnel, partie intégrante du monde réel, il n'en reste pas moins vrai que ces tâches sont authentiques situationnellement (Puren, 2004).
- ✓ Tâche de simulation dont la référence est le monde réel (public ou éducationnel). S'agissant de la reproduction d'une action existante dans le monde réel au sein du cadre pédagogique, ce type de tâche fournit un contexte « *susceptible de se produire dans la vie hors des lieux d'apprentissage* » permettant ainsi « *une intégration plausible et motivante* » des capacités mises en œuvre dans une véritable interaction ». (Exemple simulation d'un séjour à l'étranger, en contexte professionnel, etc.)
- ✓ Tâche dont l'action sociale et cadre pédagogique se confondent partiellement. Réalisée dans le cadre pédagogique (basée sur des activités ou des tâches données par

les enseignants), ce type de tâche inscrit l'apprenant dans une communauté plus large que le groupe-classe de sorte que les objectifs pédagogiques seraient sous-jacents aux objectifs sociaux. Certains didacticiens estiment que de telles tâches inciteraient à l'initiative personnelle et favoriseraient le dépassement du cadre pédagogique et l'engagement des apprenants dans la voie de l'apprentissage informel (Exemple : jeu, réseaux sociaux, la télécollaboration).

I.2.3.5- Le cycle d'apprentissage par tâche

Dans le cadre de Task-Based Language Teaching (TBLT), Ellis (2003) établit une distinction entre les tâches qui attirent l'attention sur le sens « *unfocused tasks* » et les tâches qui attirent l'attention sur la forme « *focused tasks* », tout en précisant que la procéduralisation des connaissances relatives aux structures linguistiques présentées préalablement de manière explicite s'effectue dans le cadre d'une tâche communicative (McAllister Pavageau, 2013). Dans le contexte francophone, les didacticiens (Narcy-Combes 2005, Guichon, 2006) utilisent les termes de macro-tâches et micro-tâches. Les premières sont « *un ensemble d'actions constituant une forme de « mise en scène » de la réalité, ou d'un type de fiction à laquelle les apprenants pourront adhérer. Elle conduit à une production langagière non limitée à l'univers scolaire* » (Demaizière & Narcy-Combes, 2005, p. 50). Elles correspondent donc un projet d'apprentissage global sans visée linguistique précise au cours duquel « *les apprenants sont amenés à traiter l'information écrite ou orale en L2 pour en construire un objet de sens écrit ou oral* » (Guichon, 2006, p. 54). Les micro-tâches, quant à elles, sont plus ciblées et moins réalistes, elles contribuent à l'atteinte des objectifs plus vastes des macro-tâches en permettant un travail plus spécifique sur la langue. Traditionnellement, la principale distinction entre macro-tâche et micro-tâche réside dans ce que :

« L'une attire l'attention de l'apprenant sur la forme (form-focused language use) tandis que l'autre porte davantage sur le sens (meaning-focused language use) [...] Toutefois, l'une et l'autre participent de l'apprentissage de la langue. Plusieurs auteurs, dont Widdowson (1978), ont souligné la limite de la distinction entre la forme et le fond. (...) par conséquent, ce n'est pas la signification en soi qui fait la différence entre micro-tâche et macro-tâche, mais plutôt le type de signification. Alors que la macro-tâche met le participant en situation réaliste d'utiliser la L2 (ou du moins elle le rapproche des activités de la vie extrascolaire), la micro-tâche découpe la situation en unités d'apprentissage et focalise l'attention de l'apprenant sur des traits particuliers de la L2 » (Guichon, 2006, p. 80).

Les Micro-tâches et les Macro-tâches forment donc un ensemble de deux parcours qui peuvent se succéder ou bien se produire en parallèle en fonction des objectifs et des besoins

constatés. Elles doivent être clairement articulées, au risque de confondre la logique d'apprentissage avec celle de l'action. Cette dérive possible de l'approche par tâche est pointée par Chini (2010) en ces termes :

« L'entrée dans le système complexe de l'enseignement/ apprentissage de la langue étrangère se fait par les pratiques constitutives de l'action sociale, ce qui conduit non seulement à une inféodation à la tâche des moyens linguistiques et langagiers, mais aussi à une prise en compte essentiellement événementielle de la co-action, entraînant de facto un recul de l'intérêt porté à la structuration des processus cognitifs et psycholinguistiques généralisables qui fondent tout apprentissage langagier » (Grosbois, 2012, p. 85).

Il importe par conséquent comme le souligne Chini que la perspective (inter) actionnelle trouve le juste milieu entre action et réflexion en veillant à faire en sorte que *« la dynamique de co-action [...] porte aussi, dans une logique de médiation socio-constructiviste, sur la structuration de la langue »* (Grosbois, 2012, p. 85). A cet égard, Guichon (2012) propose une modélisation de l'approche par tâche dans le cadre de l'apprentissage médiatisée. Dans ce modèle, la tâche est répartie en tâches intermédiaires (sous-tâches) ayant des objectifs de développement langagier ou culturel différenciés et donnant lieu éventuellement à une production qui permet à l'apprenant de mesurer l'écart entre sa performance et les normes de langue cible. L'accomplissement de la tâche sociale est accompagnée par deux types de micro-tâches : des tâches qualifiées de systématiques qui en étant jugé nécessaire par l'enseignant sont obligatoires dans la mesure où elles traitent des aspects fondamentaux au regard de la compétence visée. Les tâches facultatives sont fonction de l'émergence de besoins spécifiques elles contribuent à la personnalisation des parcours d'apprentissage. Guichon conclut en précisant que *« la production langagière finale devra idéalement recycler les différents apprentissages effectués en amont et donnera à son tour lieu à une évaluation et à l'établissement de nouveaux objectifs individualisés en sus des objectifs du programme »*. La complexité de cette modélisation nécessite que l'enseignant se doit d'intervenir afin de guider le travail des apprenants tout en portant attention aux différences individuelles. Cependant ce guidage serait plus au moins contraignant en fonction de l'âge des apprenants, mais dans tous les cas il serait plus opportun de *« développer aussi tôt que possible des compétences métacognitives chez les apprenants leur permettant ainsi d'évaluer leur performance à des moments clés afin de trouver avec l'aide de l'enseignant, des procédures pour améliorer celle-ci et combler d'éventuels écarts »* (Guichon, 2012, p. 133).

Figure B – Modélisation de la macro-tâche

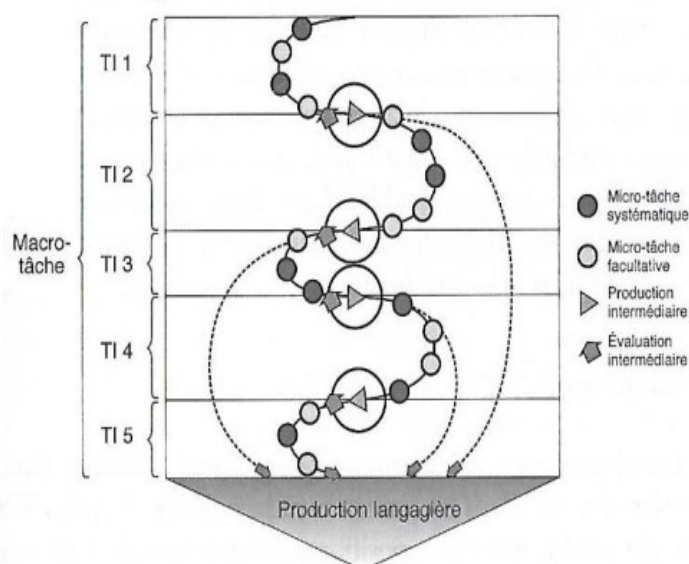


Figure n° 04 : La modélisation de la tâche sociale (Guichon, 2012, p. 133)

I.2.3.5.1- Le premier parcours : Les macro-tâches

Construites à partir des situations repérées dans la vie courante ou professionnelle, la macro-tâche, appelée aussi tâche sociale, est à considérer comme le point de départ de la séquence pédagogique. Le premier parcours correspond, donc, à des tâches ayant une validité sociale étant orientées vers la réalité extrascolaire, académique et professionnelle où les apprenants travaillent rarement de manière individuelle. En s'appuyant sur des hypothèses interactionnistes et socioconstructivistes comme le précise J.-P. Narcy-Combes (2012), les macro-tâches ont pour fonction de susciter les interactions qui déclenchent les processus cognitifs d'apprentissage (Terzieva Bozhinova, 2016). Elles fournissent des occasions de repérage (« *noticing* ») et de traitement en profondeur (*deep processing*) de l'*input*. Par ailleurs, l'*output* (la production) lors de la réalisation de la tâche va également permettre à l'apprenant de tester ses propres hypothèses en lui donnant des occasions d'expérimenter de nouvelles structures ou formes (*hypothesis testing*), d'analyser ou de réfléchir sur ses écarts (*metalinguistic function*).

Les macro-tâches se répartissent en deux types : des tâches ne nécessitant pas une production en L2 (type A) et des tâches nécessitant une production en L2 (type B). En exposant les apprenants à un contexte réaliste d'utilisation de la langue dès le début de la séquence, les

tâches de type A visent à l'identification des difficultés des apprenants. Ces tâches ont pour objectif de faire ressortir les vrais besoins des apprenants que l'enseignant-tuteur doit prendre en considération dans la suite du cours par le biais de micro-tâches ou en proposant d'autres macro-tâches. Les tâches de type B, de nature socio-collaborative, ont pour objectif de rapprocher les situations d'apprentissage de la vie réelle tout en favorisant la double focalisation sur le sens et sur la forme. En s'appuyant sur les outils de l'apprentissage collectif médiatisé (chat, wiki, etc.), Ces tâche visent à la mise en place d'une bonne dynamique interactionnelle au sein du groupe-classe.

Marco-tâches ou tâches sociales	Objectifs	Caractéristiques des tâches	Organisation du travail	Média
Type A - Pas d' <i>output</i> en L2 - mesure des besoins d'apprentissage	- sensibilisation aux obstacles - sensibilisation aux écarts inter et intralinguaux - création de besoins d'apprentissage	- tâches 'réalistes' - résultat concret - tâches fermées - tâches heuristiques - tâches de résolution de problèmes	Individuel ou en binôme	- Support multimédia support - Internet.../... + consignes et suivi
Type B - <i>Output</i> en L2 - Interaction - mesure du processus d'apprentissage et du produit - mesure des besoins d'apprentissage	- activités faisant sens - produit réaliste socialement - production implicite de L2 - mesure du repérage, - mesure du/des processus - mesure du produit - mesure des besoins - mesure de la complexité et de son influence sur précision et aisance	- tâches ouvertes - contenu non prévisible (Information, opinion, ou connaissance) - <i>feedback</i> par pair ou tuteur dans la tâche (Interaction réaliste)	De préférence en binôme ou groupe	- Micromondes - Résolution de problèmes - Webquest (cyberquête) - Travail en tandem - tâches.../...+ consignes parfois très précises

Tableau n° 05 : Les types de Macro-tâches (Mariella et al., 2012, p. 77)

I.2.3.5.2- Le deuxième parcours : La micro-tâche

Le deuxième parcours correspond à la réalisation de micro-tâches. Ces dernières ont une validité cognitive répondant à des hypothèses issues des paradigmes cognitivistes et constructivistes qui présupposent selon J.-P. Narcy-Combes (2012) que : « *le résultat d'un entraînement est transférable à des emplois réalistes* » (Terzieva Bozhinova, 2016). Plus circonscrites et moins réalistes, ces tâches doivent inclure une gestion du sens et une focalisation de l'attention sur des phénomènes importants. De nature analytique, elles ne peuvent être : « *déconnectées de toute mise en œuvre dans une situation d'énonciation si l'on veut que se déclenchent les processus qui activent l'acquisition langagière.* » (Demaizière & Narcy-Combes, 2005, p. 50). La prise de conscience des besoins individuels lors de la réalisation des tâches sociales accroît la

motivation de l'apprenant à travailler sur des tâches complémentaires plus ciblées et moins réalistes : les micro-tâches. Correspondant aux phases de pré-tâche ou de poste-tâche de la TBLT, les micro-tâches peuvent être réparties en deux types : les tâches de sensibilisation (ou de rappel) et les tâches de pratique contrôlée.

Micro-tâches	Objectifs	Caractéristiques des tâches	Organisation du travail	Média
Type A (travail pré ou post tâche) Sensibilisation ou rappel	(Re) mise en place d'une connaissance explicite adéquate : - phonologie ; - morphosyntaxe ; - lexicque/ instances ; - concepts ; - culture, etc. - précision	Tâches fermées conduisant à l'implication du savoir : - charge cognitive limitée - Pas de production en L2 - Contenu prévisible pour pouvoir percevoir les écarts	Individuel	Suivi et <i>feedback</i> intégrés
Type B (avant ou après une macro tâche) Pratique contrôlée	- (Ré) entraînement de la production contrôlée automatique - Précision - aisance	(a) sens impose, (b) créatives : - Tâches fermées (entraînement) ; - Contenu prévisible (charge cognitive réduite) ; - Choix pertinent et automatique des points problématiques de L2	Travail individuel ou en binôme	- écoute et production orale - lecture et écriture - supports TIC (audio, vidéo, images, enregistrement, etc.) - suivi et <i>feedback</i> intégrés (agent pédagogique), etc.

Tableau n° 06 : Les types de Micro-tâches (Mariella et al., 2012, p. 78)

Les micro-tâches se caractérisent par une focalisation sur la forme. Le travail cognitif peut être : « centrée sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique » (Guichon, 2006, p. 79). Cependant, il est à souligner qu'il convient de prévoir des micro-tâches individuelles, étant donné que le travail cognitif nécessaire à effectuer pour combler les lacunes constatées lors de la réalisation de la macro-tâche varie d'un apprenant à un autre comme le précise J.-P. Narcy-Combes (2006). Toutefois, il est à signaler que contrairement à la vision anglophone où le choix du contenu des micro-tâches incombe à l'apprenant, dans la vision francophone le contenu des micro-tâches est déterminé à l'avance par l'enseignant en fonction des besoins des apprenants. Toutefois, afin de correspondre à un apprentissage guidé par le souci d'ergonomie cognitive, la conception des micro-tâche doit satisfaire à un certain nombre de critères comme le souligne Guichon (2006) :

- ✓ Diversifier et varier les micro-tâches afin de ne pas lasser l'apprenant.

- ✓ Veiller à la régularité du format des micro-tâches (exercice à choix multiple, exercice d'appariement, etc.) afin d'assurer leur reconnaissance par les apprenants.
- ✓ Concevoir des tâches qui intègrent guidage, correction et rétroaction. Dans les dispositifs médiatisés supportés par une plateforme, les micro-tâches fonctionnent selon un principe ternaire machine-apprenant-machine et ne suppose pas l'intervention de l'enseignant.
- ✓ Étiqueter les micro-tâches afin de permettre à l'apprenant de savoir sur quelle capacité opératoire porte son travail.
- ✓ Répartir les micro-tâches en étapes afin de faciliter l'organisation de l'activité apprenante.
- ✓ Clôturer les micro-tâches par une rétroaction qui induit un sentiment d'accomplissement chez l'apprenant.
- ✓ Prévoir des situations d'auto et/ou de coévaluation. À cet égard, Leplat⁶ précise que la connaissance des résultats permet à la fois d'informer l'apprenant sur l'état de ses connaissances à un moment donné et de le motiver selon le principe de satisfaction.
- ✓ Sensibiliser les apprenants au fait que les micro-tâches, loin de constituer une fin en soi, sont un moyen d'acquérir de nouvelles capacités qui leur permettent la réalisation de la tâche (projet ou mission).

I.2.3.6- Les apports de la technologie à l'approche par tâche

L'intégration des TICE dans une formation linguistique implique de profonds changements, car « *Lorsqu'on observe les changements provoqués par les nouvelles technologies dans la façon de traiter l'information, on imagine aisément les bouleversements que ces nouvelles technologies pourraient produire dans la façon d'apprendre et d'enseigner* » (Legros & Maître de Pembroke, 2001). De même, Tricot explique que les TIC contribuent à mettre les apprenants en situation d'apprentissage authentique et interactive, en leur facilitant l'accès rapide à la documentation : « *le multimédia constitue une révolution non pas de l'informatique, mais du document* » (Tricot, 2000). Dans le contexte de l'enseignement d'une L2, la diversité du web permet d'accéder à une multitude de documents multimédia, français et francophones, offrant ainsi aux apprenants la possibilité d'être confrontés à la diversité linguistique et culturelle, aux variétés de langue et

d'interactions. En outre, Legros et al. (2002, p. 3) soutiennent que ces nouveaux environnements offrent une expérience concrète et une découverte personnelle, constituant ainsi des outils cognitifs avec lesquels l'élève peut penser et agir. Ces environnements affectent également la façon de lire, de comprendre, de construire des connaissances et de résoudre des problèmes (Legros & Maître de Pembroke, 2001).

L'effet de l'approche par tâches peut être donc renforcé par les TIC. Parmi les atouts de l'utilisation des outils figurent la possibilité de collaboration, de l'individualisation, du contact avec d'autres langues et cultures, de la possibilité de repérage et de réflexion métalinguistique ou encore de l'accès à des ressources authentiques. En citant les possibilités offertes par les TICE, en matière de recherche d'information, des modalités de sa présentation, d'aide à des activités de lecture d'écriture ou de résolution de problème, Catroux (2006) précise qu'il « *n'en reste pas moins qu'en matière d'enseignement ou autre, les moyens techniques n'engendrent pas naturellement les méthodes nécessaires pour une utilisation efficace et que des scénarios didactiques appropriés doivent être mis au point afin de tirer parti de toutes leurs fonctionnalités* »(Catroux, 2006).

Les TICE ne donnent pas de solutions toutes prêtes concernant leur traitement didactique (Catroux, 2006). Ainsi, face à l'attrait de certains outils, il sera impertinent de proposer des activités pédagogiques en tenant compte uniquement des potentialités de ceux-ci. Ce qui compte le plus c'est de mettre en relation une théorie avec une fonctionnalité technologique, de prévoir son apport éventuel pour l'apprentissage pour construire, par la suite, des tâches dont l'efficacité sera vérifiée dans un dispositif concret (J.-P. Narcy-Combes, 2005).

I.2.3.6.1- Les apports de la technologie à la Macro-tâche

Selon Grosbois Muriel (2012), le recours aux TICE contribue à la mise en place de l'approche par tâche. De fait, les possibilités offertes par la technologie facilitent la mise en place de macro-tâche dans la mesure où elles permettent : l'accès à des matériaux nombreux en L2 , la communication à distance (de manière synchrone ou asynchrone, à l'écrit ou à l'oral), l'échange des documents, la création de documents en commun grâce aux outils technologiques ; la participation à des projets collectifs qui tout en conférant aux apprenants un rôle d'acteur-créateur, cela favorise la mise en place d'un apprentissage axé sur le sens et l'efficacité de l'action, et ce caractère situé est généralement une source de motivation.

Sous-tendues par les théories socio-constructivistes et interactionnistes, les macro-tâches sont réalisées de manière collective. L'insistance sur les dimensions collective et interactive des tâches sociales est signalée à maintes reprises par les spécialistes. Le choix d'outils qui facilitent la mise en place des tâches sociales est tributaire non seulement de leurs potentialités, mais aussi par leur affordance⁷. Dans la conception de telles tâches, Demaizière et J.-P. Narcy-Combes (2005) suggèrent de se tourner « plutôt vers les atouts des dernières générations de TIC en matière d'information », en mettant l'accent sur les aspects du Web 2.0, qu'ils soient intégrés ou non dans une plateforme d'enseignement en ligne. La variété des tâches et des outils qui les sous-tendent est déjà assez importante et peut être examinée en fonction des objectifs des tâches. J.-P. Narcy-Combes (2012) énumère les outils, systèmes ou tâches suivants : clavardages, cyberenquêtes (webquests), forums, Moos, travail en tandem, mondes virtuels, visioconférences, blogs, wikis et outils mobiles. De son côté, Guichon préconise la mise en place de tâches qui impliquent le traitement de l'information en L2, telles que : les simulations médiatisées, les cyberenquêtes et les situations problèmes (Guichon, 2006).

I.2.3.6.2- Les apports de la technologie à la Micro-tâche

En ce qui concerne les micro-tâches, l'utilisation de la technologie présente l'avantage de permettre un entraînement individuel ou en petit groupe sur des aspects spécifiques de la langue de manière autonome, en prenant en compte les besoins et le rythme de chaque apprenant. À cette fin, certains logiciels offrent des tâches qui intègrent un suivi, des aides et une rétroaction instantanée et automatique, ainsi que la possibilité de consulter diverses références, qu'elles soient internes ou externes. Les Micro-tâches dont l'objectif est de remédier soit *a priori*, soit *a posteriori* aux problèmes rencontrés chez les apprenants, correspondent en général à des besoins réellement ressentis, car étroitement liées à l'accomplissement de la tâche sociales. Les micro-tâches, bien qu'elles puissent être qualifiées de classiques, se distinguent des exercices structuraux en ce sens qu'elles ne requièrent pas de réponses mécaniques de la part de l'apprenant. Au contraire, elles l'encouragent à manipuler le sens et les formes dans un contexte spécifique.

⁷Mangenot (2008) qui rejoint les ergonomistes, souligne que « l'affordance ne désigne pas une propriété d'un objet, mais la perception et l'utilisation de celle-ci par un être vivant ». Ainsi, seules certaines affordances peuvent être « perçues » par l'utilisateur, tandis que d'autres restent « cachées » ou sont parfois « détournées ».

Dans une perspective cognitive et constructiviste, l'utilisation d'outils technologiques présente plusieurs avantages :« *individualisation, autonomisation, auxquels s'ajoutent la motivation pour un matériel authentique (ou proche de l'authentique) et l'immersion qu'il propose, ainsi que pour la variété qu'il peut apporter* » (Pothier, 2003, p. 53). Cependant même si la mise en œuvre des micro-tâches se trouve facilitée par les outils technologiques, Guichon, nous invite à prendre des précautions quant à l'usage de certains outils dans la mesure où la « *rigidité des formats informatiques* » générée par certains outils risquent de verser sur un apprentissage mécaniste privé d'émotion de créativité.

Synthèse et positionnement

La FHL situe l'étudiant au cœur de l'action et au cœur de de son apprentissage. Il observe, découvre, lit et écrit, il évalue et co-évalue, induit et déduit, interagit et co-agit, donne son opinion et justifie, etc. En bref, il construit et coconstruit de la connaissance pour se l'approprier dans un contexte signifiant qui lui permet de prendre conscience de ses besoins pour communiquer, agir voire même co-agir.

La conception du scénario pédagogique de la formation hybride, dans cette recherche, prend appui sur l'approche par tâches qui repose sur « *la conception et la mise en place d'une série de tâches sociales que l'apprenant effectue dans un « monde réel* » » (Guerid, s. d., p. 155) et où « *Le développement langagier se réalise en se concentrant plutôt sur le fond que sur la forme de la langue. L'objectif prioritaire est par conséquent autant linguistique que communicatif* » (Guerid, s. d., p. 155). Cette approche intègre des tâches sociales et des tâches de sensibilisation/entraînement. Partant de toutes les définitions proposées, nous pouvons conclure que la tâche constitue : « *un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant* » (J. P. Cuq, 2003, p. 234). Privilégiant la visée pragmatique au détriment de la forme linguistique, il est question donc de confronter l'apprenant à des supports authentiques, par le biais d'activité de compréhension, de production et d'interaction avec les pairs. L'apprentissage s'inscrit dans « *une dynamique qui favorise l'implication effective de l'apprenant dans un processus d'accomplissement de tâches concrétisant ainsi les principes théoriques des approches socioconstructivistes* » (Guerid, s. d., p. 155). Pour garantir le recul réflexif nécessaire et surmonter les effets de la nativisation, nous intégrerons une dimension cognitive dans notre dispositif. Cette dimension cognitive visera à encourager les participants à prendre du recul, à réfléchir de manière critique sur leurs apprentissages et à développer une compréhension plus approfondie. En intégrant ces différentes modalités de travail et en favorisant le recul réflexif, notre dispositif vise à offrir aux participants une expérience d'apprentissage équilibrée, interactive et adaptée à leurs besoins individuels.

Dans le cadre de notre travail, nous avons l'intention de mettre en place un dispositif hybride en utilisant la plateforme Moodle comme fondement. Cette mise en place répond au principe de l'interopérabilité qui « *assure l'adaptation des nouveaux outils numériques aux dispositifs pédagogiques déjà existants, ce qui a permis de redéfinir les mises en œuvre et les pratiques de certaines tâches scolaires ordinaires notamment celles qui ont basculé dans le mode d'apprentissage asynchrone et qui s'effectuent au moyen de ressources préalablement préparées* » (Guerid, s. d., p. 153). Les outils

technologiques seront choisis en fonction de la nature d'aide qu'ils apportent (cognitif, communicatif, etc.) et en fonction de la récursivité du processus rédactionnel. Certains outils seront utilisés tout au long du processus. D'autres seront exploités préférentiellement au niveau d'un processus bien déterminé. Pour favorisant l'apprentissage social et la coopération entre les membres du groupe, la réalisation de la tâche sociale, nous comptons tirer parti des outils du Web 2.0. Ces outils permettront aux participants d'interagir, de collaborer et de partager des ressources.

Par ailleurs, nous utiliserons divers outils complémentaires pour les tâches de sensibilisation, d'entraînement, de planification, de textualisation et de révision des textes. Parmi ces outils, nous inclurons des dictionnaires (monolingue et multilingue) et des traducteurs multilingues, qui faciliteront la compréhension des textes. Nous intégrerons également des logiciels d'aide à l'apprentissage et à l'écriture, qui fourniront des suggestions, des corrections et des conseils pour améliorer la qualité des textes produits par les participants. En combinant ces deux aspects, nous cherchons à créer un espace d'apprentissage dynamique et interactif, où les étudiants pourraient développer leurs compétences communicatives langagières, collaborer avec leurs pairs et bénéficier de ressources variées pour soutenir leur apprentissage. La plateforme Moodle sera le socle de ce dispositif, offrant un espace centralisé pour l'accès aux outils, aux activités et aux ressources nécessaires.

Deuxième chapitre

*Des théories de l'apprentissage à
l'accompagnement dans une FHL*

Introduction

L'obligation d'inclure un accompagnement dans la FHL découle de sa médiatisation partielle et des principes associés tels que la flexibilité, la possibilité d'effectuer des choix, et le rôle essentiel des apprenants dans le développement de leurs compétences. Ces principes sont généralement en harmonie avec l'approche basée sur les tâches qui promeut l'apprentissage par l'expérience, la participation active des apprenants, la centration sur leurs besoins, et l'importance des interactions sociales. Ce chapitre clarifiera en premier lieu la notion d'« *accompagnement* ». Cela nous permettra la détermination des moyens par lesquels l'autonomie peut être encouragée, ainsi que le rôle complémentaire de l'enseignant, des pairs et des technologiques dans le processus d'apprentissage. Ayant établi l'importance de l'accompagnement dans la FHL et comment il s'aligne avec les principes de l'approche basée sur les tâches, il est également essentiel de se pencher sur les questions fondamentales qui sous-tendent l'apprentissage lui-même. Ces questions sont cruciales pour la conception efficace de dispositifs de formation qui intègrent les aspects d'accompagnement. Les questions « qu'est-ce qu'apprendre ? » et « comment apprend-on » sont au cœur de la conception des dispositifs de formation. Elles charpentent l'indispensable réflexion du concepteur (l'enseignant) sur les conditions psycho-sociales qui favorisent le processus d'appropriation. Dans la deuxième section de ce chapitre, il sera question de clarifier et de présenter notre conception de l'apprentissage d'une L2 en veillant à mettre en relief ses retombées et/ou ses implications quant à la conception d'une tâche médiée. Pour se faire, nous nous appuierons sur les apports de l'une des disciplines contributives de la didactique des langues, la psychologie cognitive, discipline dite « *fondamentale* » (Daniel Gaonac'h, 1991).

II.1- L'accompagnement dans une formation hybride

La formation hybride favorise le changement de paradigme d'enseignement. Ce changement concerne le fait que l'apprenant prend place au cœur de l'apprentissage, avec des compétences à développer dans le cadre d'une pédagogie active et où le rôle de l'enseignant ne consiste plus à transmettre des connaissances mais bien à permettre que l'apprenant se les approprie, dans un processus actif et efficace du point de vue de la mémorisation (Mompean, 2017). La qualité d'un apprentissage médiatisé repose, comme le souligne Annoot (2005), « *non seulement sur la qualité des ressources sur le plan didactique, ergonomique et technologique mais aussi sur la qualité des échanges entre enseignant et apprenant, entre l'apprenant et ses pairs, autour de l'objet d'apprentissage* » (Mompean, 2017, p. 202). La mise en place d'une formation hybride en

langues (FHL) entraîne un changement paradigmatique dans les pratiques pédagogiques. Elle implique la transition d'un paradigme transmissif, axé sur la transmission des connaissances, à un paradigme constructiviste, centré sur l'apprenant en tant qu'individu autonome et responsable. Le soutien de cette hybridation par une pédagogie active ne fait qu'accentuer la demande d'autonomie. L'intégration du mode distanciel et l'exigence d'autonomie entraînent donc un changement fondamental dans le rôle de l'enseignant, de l'apprenant et dans la nature de leurs relations. Dans la suite de cet exposé, nous examinerons plus en détail ces implications en commençant par définir ce que nous entendons par accompagnement, en analysant les nouveaux rôles de l'enseignant, puis en approfondissant l'impact de l'autonomie et du travail en groupe sur les apprenants.

II.1.1- L'autonomisation : la marche vers l'autonomie

L'entrée dans une formation hybride incite les étudiants à faire face à un nouveau mode de fonctionnement qui, pour la majorité d'entre eux, est en rupture avec leurs méthodes habituelles. L'hybridation des parcours d'apprentissage responsabilise les étudiants vis-à-vis à la gestion de leurs apprentissages et les encourage par le biais d'action à plus d'initiatives ce qui favorise la construction active des savoirs. Bref, elle les incite à agir et à interagir dans « *une situation proche de l'autodidaxie* »⁸.

Dans le FHL, sans qu'il s'agisse d'autoformation, l'importance de l'autonomie est soulignée par plusieurs auteurs : Moore, 1993 ; Linard, 2003 ; Jézégou, 2008 ; Nissen, 2019. Car, ce n'est que par « *l'acquisition de comportements autonomes que les apprenants peuvent tirer parti des potentialités des outils techniques, comme de la formation dans son ensemble* » (Glikman, 2002, p. 266). Les apprenants doivent : « *savoir quand ils doivent agir et quand ils peuvent déléguer leur responsabilité. Pour ce faire, ils ne doivent pas seulement savoir agir comme apprenants autonomes d'une langue, ils doivent aussi savoir gérer différents degrés de responsabilité dans le processus et le contenu de l'apprentissage* » (Neumeier, 2005, p. 175). De son côté, en pointant la flexibilité de la FH et le degré décisionnel qu'elle offre à l'apprenant Nissen précise que l'apprenant « *doit soit déjà être autonome, soit pouvoir le devenir dans le cadre de la formation afin de se l'approprier et d'en être l'acteur* » (Nissen, 2019, p. 140). L'autonomie semble donc être à la fois un prérequis et un aboutissement.

⁸ Note de lecture

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, l'autonomie a été définie par Holec comme étant « *la capacité de prendre en charge son propre apprentissage* » (1979, p. 32). Holec entend par capacité la « *puissance de faire quelque chose* », soit une « *compétence potentielle de comportement dans une situation donnée* » et non comme une « *conduite, façon d'agir* » (Holec, 1979, p. 32). Cela signifie que l'autonomie peut être mise en œuvre à des degrés divers d'un apprenant à l'autre et chez un même apprenant, en fonction des situations et de son expérience. L'exercice de cette capacité implique que l'apprenant prenne toutes les décisions sur les différents aspects de son apprentissage (planification, déroulement, méthode, et évaluation). Little (1991) ajoute une dimension psychologique à la définition de ce concept : « *Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning* »⁹ (McAllister Pavageau, 2013, p. 91). La conception de Holec et de Little s'appuie sur deux principes celui de la liberté individuelle (la responsabilité de l'apprenant dans la gestion et l'organisation de son apprentissage) et de celui de prise de distance (capacité à mener une réflexion critique, à prendre des décisions et à agir de manière indépendante). Concernant les approches pédagogiques instaurées par ces spécialistes, elle sont fortement centrées sur l'apprenant et visent tout autant l'acquisition d'une autonomie langagière que métacognitive (apprendre à apprendre) de la part de l'apprenant (Nissen, 2019, p. 140). Une troisième dimension de l'autonomie, est mise en exergue par Benson (2011), en l'occurrence sa dimension sociale. Cette dimension implique que le contrôle accru de l'apprenants sur le processus d'apprentissage, les ressources et la langue « *cannot be achieved by each individual acting alone according to his or her own preferences. Control is a question of collective decision-making rather than individual choice* »¹⁰. Cela signifie que l'apprenant n'évolue pas en vase clos et qu'il doit être capable d'échanger et de négocier des objectifs, des contenus et des ressources avec d'autres par le biais de l'interaction (Benson, 2011).

L'autonomie est une capacité multidimensionnelle. Elle est « *cognitive mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation que peu d'individus possèdent ensemble à l'état naturel* » (Linard, 2003, 244). Porcher (1981) insiste

⁹ Notre traduction : « Essentiellement, l'autonomie est une capacité - de détachement, de réflexion critique, de prise de décision, et d'action indépendante. Elle présuppose, mais implique également, que l'apprenant développera un certain type de relation psychologique avec le processus et le contenu de son apprentissage »

¹⁰ Notre traduction : « ne peut être réalisé par chaque individu agissant seul selon ses propres préférences. Le contrôle est une question de prise de décision collective plutôt que de choix individuel ».

sur le fait qu'il s'agit plutôt d'une procédure, de « *quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit* ». L'autonomie ne peut se prescrire donc, mais peut se construire par l'entraînement et l'accompagnement (Belan, 2011). Cette construction est « *un véritable processus d'acculturation* » (Belan, 2011, p. 90) appelée « *autonomisation* » par Meirieu (1996, p.76) pour signifier que ce n'est pas un état définitif et global en opposition au terme d'autonomie. Ainsi, nous pouvons conclure à l'instar de Damaizière (2005) que « *si l'autonomie est la finalité, l'autonomisation par le biais d'une ingénierie adaptée incluant des procédures de guidages ou des supports pédagogiques, peut être un premier objectif réaliste et souhaitable* ».

L'autonomie ne doit pas être confondue avec l'auto-apprentissage, et ne se résume pas non plus à apprendre sans la présence d'un enseignant. Elle ne signifie pas que l'enseignant doit renoncer à son rôle et laisser les étudiants se débrouiller seuls (Little, 1991). Benson (2011) souligne que l'enseignant ainsi que l'environnement d'apprentissage dans son ensemble, peuvent soit favoriser le développement de l'autonomie chez l'étudiant, soit l'entraver. Pour soutenir le processus d'autonomisation, Albero précise qu'il est « *impossible d'enseigner et d'apprendre à être autonome globalement* » (Albero, 2000), mais que nous pouvons en revanche former à acquérir des compétences spécifique qui déboucheraient « *sur une augmentation du degré d'autonomie des apprenants* » (Albero, 2000). Pour rendre opérationnel l'accompagnement de processus, Albero délimite sept domaines d'application de l'autonomie auxquels sont associées des compétences à développer chez l'apprenant. A ces domaines, Nissen (2007) y ajoute un autre en rapport avec la spécificité de l'enseignement-apprentissage des langues : *le domaine langagier*. Le tableau n° présente la typologie proposée par Nissen.

Compétence	Définition de la compétence	Descriptif et compétences
Organisationnelle	Savoir gérer et planifier le travail et l'apprentissage	Savoir organiser son travail ; savoir gérer et planifier l'apprentissage, arriver à respecter les échéances
Méthodologique	Savoir réaliser la tâche de manière adéquate	Savoir réaliser les tâches, savoir réfléchir sur et identifier les constituants principaux des tâches afin d'optimiser leur réalisation, savoir chercher de l'aide pour les réaliser
Sociale	Savoir interagir	Savoir communiquer avec les autres, savoir réaliser des tâches en groupe et gérer la vie du groupe, savoir demander et obtenir de l'aide
Psycho-affective/ motivationnelle	Savoir se prendre en main	Savoir prendre une initiative, savoir s'impliquer dans la formation, y prendre des décisions et y être acteur, savoir réguler ses émotions, savoir faire face à l'incertitude
Cognitive	Savoir transférer et développer ses connaissances et compétences	Savoir analyser les éléments observés, savoir mettre en lien des éléments nouveaux et des éléments déjà connus, anticiper par formulation d'hypothèses, avoir une attitude critique par rapport aux contenus, savoir poser des questions par rapport aux contenus
Langagière	Savoir agir en langue cible	Savoir agir en langue étrangère, dans le cadre de ce cours, avec des acteurs extérieurs, etc., savoir chercher de l'aide langagière, savoir poser des questions sur la langue
Métacognitive	Savoir être/devenir conscient de, et savoir améliorer, sa manière d'apprendre	Savoir réfléchir sur sa manière de travailler et d'apprendre, savoir exercer des stratégies métacognitives, savoir réguler ses démarches, et savoir la réguler, savoir mettre à profit les choix et libertés laissés par le scénario pédagogique, savoir s'autoévaluer
Informationnelle	Savoir rechercher et traiter des informations	Savoir rechercher et trouver des informations pertinentes sur la plate-forme, sur Internet, savoir stocker et utiliser ensuite cette information, savoir trouver de l'aide
Technique	Savoir utiliser ou prendre en main les outils techniques	Savoir prendre en main et utiliser les technologies pour pouvoir participer à la formation, savoir ajuster ses usages en vue des objectifs, et savoir où trouver de l'aide technique

Tableau n ° 07 : Les domaines d'application de l'autonomie (Nissen, 2019, p. 207)

Cette distinction des domaines d'application de l'autonomie permet de considérer l'accompagnement comme une partie intégrante des dispositifs de formation, visant à développer des compétences diversifiées pour accroître le degré d'autonomie des apprenants (Albero, 2000). L'auteur souligne également que dans les dispositifs médiatisés, il est préférable de fournir une assistance personnalisée aux apprenants (orientation, diagnostic basé sur l'évaluation, conseils, soutien psycho-cognitif, etc.), tout en maintenant un équilibre entre indépendance et soutien (Albero, 2000).

II.1.2- Une définition de l'accompagnement

Constituant l'une des dimensions innovantes dans les FHL (Charlier et al., 2006), l'accompagnement renvoie dans la recherche du commun Hy-Sup au soutien qu'apporte enseignant et pairs et dont l'enjeu est de prévenir le sentiment d'isolement chez un apprenant (Peraya et al., 2014). Ainsi, pouvant s'effectuer par des enseignants-tuteurs et/ou par des pairs, cet accompagnement touche à différents niveaux « *cognitif, affectif et métacognitif* » (Charlier et al., 2006, p. 482). Cet accompagnement peut, également, être pris en charge par les aides présentes en ligne (Nissen, 2009). Partant d'observations faites dans plusieurs formations hybrides, Nissen confirme que : « *C'est avant tout la composante distancielle de la formation qui pose problème aux enseignants (et apprenants), [...], car elle fait appel à des fonctions auxquelles les enseignants sont peu habitués, ainsi qu'à des compétences techniques et de gestion de l'interaction en ligne par exemple* » (Nissen, 2019, p. 230).

Dans le champ de l'éducation d'une manière générale et de celui de la didactique des langues en particulier, la notion d'« *accompagnement* » qui nous renvoie aux « *pratiques caractéristiques des formations mettant l'apprenant au centre du dispositif d'apprentissage* » s'associe le plus souvent à des domaines de compétences qui relèvent de la formation médiatisée et de l'autonomie (Ciekanski, 2011). Défini comme un suivi pédagogique singulier, cet accompagnement peut selon les situations prendre diverses formes : « *suivi* » dans les situations d'hétéroformation et « *conseil* » dans les situations d'autoformation. Cependant dans la littérature scientifique cette notion qui tend à imposer « *remplace de plus en plus souvent les notions d'aide, de guidage ou de direction* » (Ciekanski, 2011, p. 10). Dans une publication concernant l'accompagnement, Ciekanski (2011) explore la différence entre le conseil et l'accompagnement et identifie les distinctions suivantes :

- ✓ Médiation : il s'agit de guider l'apprenant vers des connaissances spécifiques, en agissant comme un guide pour atteindre un objectif. Dans la perspective socio-constructiviste, elle renvoie, comme le souligne Bélisle (2003), à l'ensemble « *des processus [fondés sur l'expérience personnelle du réel et l'interaction sociale] par lesquels une personne ou un groupe de personnes (les enseignants, les parents, les amis) s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour lui en faciliter l'apprentissage* » (Ciekanski, 2011, p. 11). Cette définition, qui s'apparente à la notion d'étayage, suggère que la médiation doit être envisagée comme un guidage, qui s'inscrit dans une logique de contrôle. Cela signifie que le médiateur dirige l'apprenant vers des connaissances spécifiques et prédéfinies, en agissant comme un guide pour atteindre un objectif (un aller vers) (Ciekanski, 2011).
- ✓ Accompagnement : ce terme évoque une approche plus personnalisée, centrée sur le soutien et la collaboration avec l'apprenant. L'accompagnement s'oriente davantage vers l'idée de rencontre : il s'agit d'être avec l'autre, sur son propre parcours, à un moment précis. Donc, l'accompagnement relève d'avantage d'une « *logique de la promotion des possibilités, de l'évaluation, permettant à l'autre que l'on rencontre de tracer son chemin d'apprentissage (un être avec)* » (Ciekanski, 2011, p. 11).
- ✓ Conseil : il est marqué par une relation symétrique où l'apprenant a un rôle actif et contrôle l'interaction, tandis que le conseiller s'adapte en réaction aux besoins de l'apprenant. Le conseil se situe donc dans « *une pédagogie de l'échange, autour de la notion de rencontre* » (Mompean, 2017, p. 205). Ainsi, cette posture de conseiller peut être interprétée comme l'indice d'une « *non-intervention* » en opposition au devoir d'ingérence qui s'associe au rôle de l'enseignant.

Dans le cadre de la FHL, l'accompagnement est davantage orienté vers l'étayage et le guidage (un aller vers), car le développement des compétences de l'apprenant se réalise au sein d'un cadre pédagogique prédéfini, ce qui implique un certain degré d'hétéro-direction. Cependant, cela n'empêche pas la possibilité d'intégrer des formes de soutien moins directrices (un être avec). Ainsi, aux vues de ces réflexions, l'accompagnement peut être appréhendé comme le soutien plus ou moins directive apporté à l'apprenant par l'enseignant, les pairs et l'environnement technologique dans les deux modes (présentiel et distanciel) afin de lui faciliter l'apprentissage dans le cadre d'une démarche autonomisante.

II.1.3- L'accompagnement par l'enseignant-tuteur

La littérature spécialisée dans le domaine a largement souligné l'importance primordiale de l'accompagnement par un enseignant dans une formation hybride, tant dans le mode présentiel que dans le mode distanciel (Degache & Nissen, 2008 ; Mangenot, 2011 ; Nissen, 2011, Nissen, 2019). L'enseignant joue un rôle essentiel non seulement dans la réussite de l'hybridation (Stracke, 2007), mais également pour donner du sens à cette hybridation du point de vue des apprenants (Murphy & Southgate, 2011).

La formation hybride constitue un vecteur potentiel dans le changement de la manière d'enseigner. L'enseignant traditionnel, « *le formateur dans la situation présentielle selon le modèle canonique "transmissif-didactique-verbal" conçoit et transmet (expert du contenu), observe, soutient, tutore, gère le temps et l'espace (aide à l'apprentissage), corrige et évalue, (représente l'institution et légitime)* », est invité à faire son deuil (JACQUINOT, 1999, p. non paginé). Le statut de l'enseignant évolue, perdant sa position centrale, bien que son rôle reste crucial. L'enseignant ne disparaît pas, mais réapparaît sous une forme différente, que ce soit en amont ou en aval, à distance ou en présentiel, en adoptant une position « *par-dessus l'épaule* » (dans une relation individualisée) ou en tant que conseiller. Ainsi, le métier de l'enseignant se voit considérablement transformé par une évolution significative qui se manifeste notamment par : « *la distribution des rôles tenus (disciplinaire, animation, etc.) dans laquelle des rôles souvent seconds dans une situation présentielle (parité, évaluation dans sa dimension régulative traitant des processus et non prioritairement des résultats) prennent le pas sur le rôle disciplinaire dominant en situation magistrale* » (Bourdet, 2007).

La relation pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant devient, donc, « *moins hiérarchique et plus égalitaire* » (Nissen & Soubrié, 2011, p. 106) ce dont témoigne l'usage du terme « *enseignant-tuteur* » pour désigner les nouveaux rôles de l'enseignant. La valorisation de l'autonomie oblige les enseignants à la redéfinition de leurs rôles en repensant les modalités de médiations des savoirs et des savoir-faire. J. P. Narcy combe tuteur dont la fonction est de favoriser la prise de consciences des différentes étapes dans la validation d'une tâche et d'informer l'enseignant sur les dysfonctionnements possibles au sein du dispositif. La fonction de l'enseignant est de réajuster le dispositif en fonction des imprévus internes et/ou externes qui affectent l'actualisation du dispositif. L'auteur souligne par ailleurs que ces deux fonctions peuvent être assurées par la même personne, en l'occurrence « un enseignant-tuteur » comme c'est le cas dans notre étude.

II.1.3.1- Les fonctions de l'enseignant-tuteur

Les fonctions qu'effectue l'enseignant dans une FHL ne diffèrent pas foncièrement de celles qui ont été répertoriées pour la FAD, même si leur mise en place est plus variée et donc plus complexe. Pour cette raison, lorsque des catégorisations des fonctions de l'enseignant sont utilisées pour l'analyse de la FHL, elles proviennent au départ de celles établies pour les FAD (Nissen, 2019). En s'appuyant sur les publications d'un certain nombre d'auteurs sur la question du tutorat à distance et dans le souci d'un recoupement avec les différents types d'autonomie, Nissen catégorise les fonctions d'un enseignant-tuteur comme suit : fonctions d'ordre pédagogique, social et motivationnel, organisationnel, évaluatif et technique. À ces fonctions s'ajoute une autre, à savoir celle de concepteur de dispositifs dans le cas où « *la conception d'une FHL et le tutorat/ l'enseignement sont parfois effectuées par une même personne* » (Nissen, 2019, p. 154).

(Macro-) catégorie	Fonction de l'enseignant-tuteur	Définition	Descriptif et composantes
Organisationnelle	Organisationnelle	Aide pour gérer et planifier l'apprentissage	Aide les apprenants dans l'organisation et la gestion de leur travail. Aide pour gérer et planifier l'apprentissage, par exemple en fournissant un calendrier-planning. Indique et rappelle les consignes de travail. Aide dans le respect des échéances.
	Méthodologique	Aide pour savoir comment réaliser la tâche	Indique ou conseille comment (mieux) réaliser une tâche particulière. Incite à la réflexion sur la manière de réaliser la tâche. Aide l'apprenant pour savoir où il peut trouver de l'aide.
Socio-affective	Sociale	Création d'un climat de travail favorable et soutien à la communication des apprenants entre eux	Cherche à créer un climat social chaleureux, orienté vers l'apprentissage. vise à favoriser le sentiment d'appartenance à un groupe. Incite les apprenants à discuter entre eux, en grand et en petit groupe. Soutient le groupe dans un travail collaboratif pour la réalisation d'une tâche. Intervient éventuellement dans la gestion du groupe. Incite les apprenants à demander de l'aide.
	Motivationnelle	Soutien de la motivation des apprenants	Encourage l'apprenant afin de maintenir sa motivation et afin qu'il s'implique dans la formation. Rassure les apprenants en cas de besoin. Utilise l'humour. Indique des choix possibles. Informe éventuellement sur des événements en langue cible hors cours.
Pédagogique	Cognitive et langagière	Soutien du développement cognitif et langagier des apprenants	Stimule l'apprenant au niveau cognitif et langagier. Donne des explications, fournit une évaluation formative, fournit une critique constructive par rapport aux travaux des apprenants. Fournit des aides individuelles ou collectives en fonction des problèmes constatés. Incite l'apprenant à mettre en lien des éléments nouveaux avec des éléments déjà connus, et à avoir une attitude réflexive et critique par rapport aux contenus. Soutient l'apprenant pour savoir agir en langue cible. Incite à poser des questions sur la langue, sur le contenu

			et à chercher de l'aide. Agit comme interlocuteur en langue étrangère afin de faire pratiquer la langue aux apprenants.
	Métacognitive	Aide l'apprenant à prendre conscience et à améliorer sa manière d'apprendre	Aide dans la conscientisation des démarches de travail et d'apprentissage. Aide à exercer ses stratégies métacognitives. Soutient l'apprenant dans la régulation de ses démarches. Aide dans la prise en main de la formation, par exemple en donnant des explications sur la formation (vue d'ensemble sur les objectifs, les thèmes traités, le déroulement, ce qui se passe à distance/en présentiel) et en aidant l'apprenant à mettre à profit les choix et libertés qu'elle laisse. Aide l'apprenant à s'autoévaluer.
Informationnelle	Informationnelle	Aide pour rechercher et traiter des informations en ligne	Aide pour rechercher et trouver l'information pertinente sur la plate-forme et sur Internet. Aide pour utiliser ensuite cette information. Aide l'apprenant pour savoir où il peut trouver de l'aide.
Évaluation	Évaluation	Indication des critères d'évaluation et évaluation	Précise dès le départ les objectifs et les critères d'évaluation, met en évidence leur lien avec les objectifs de la formation. Fournit une appréciation qualitative ou une note pour les productions cognitives et langagières, pour la participation.
Soutien technique	De soutien technique	Aide pour la prise en main des outils techniques et en cas de difficultés	Aide à maîtriser et à utiliser les technologies pour que l'apprenant puisse participer et mettre à profit la formation. Explique en début de formation le fonctionnement technique de la plate-forme, et des outils utilisés. Assiste les apprenants en cas de difficultés techniques.

Tableau n ° 08 : Les fonction de l'enseignant-tuteur dans une FHL

II.1.3.2- Les modalités d'intervention de l'enseignant-tuteur

Pour établir les modalités du suivi pédagogique, nous nous appuyons sur les travaux de De Lièvre et al. (2006). Selon ces chercheurs, les interventions de l'enseignant-tuteur se déroulent selon deux modalités distinctes :

« D'une part, une modalité réactive à l'occasion de laquelle les apprenants sollicitent l'aide du tuteur en lui adressant une demande à travers l'outil de communication mis à sa disposition et d'autre part, une modalité proactive consistant à intervenir lorsque les apprenants semblent être en difficulté ou lors de certains moments bien définis considérés comme des moments critiques de leur apprentissage, comme c'est souvent le cas lors du passage d'une phase de travail à une autre » (De Lièvre & Depover, 2001, p. 324).

Le suivi réactif se réfère à l'intervention de l'enseignant-tuteur en réponse à une demande de la part de l'apprenant lui-même, tandis que le suivi proactif désigne une intervention de l'enseignant-tuteur non sollicitée. Le suivi proactif est souvent plus approprié aux premières étapes de la mise en place d'un dispositif de formation et aux apprenants dont le niveau de compétence est relativement bas (Bertin et al., 2010). En somme, il est crucial de trouver le juste équilibre entre le suivi proactif, où l'enseignant-tuteur prend des initiatives sans sollicitation préalable, et le suivi réactif, où l'intervention de l'enseignant-tuteur est en réponse à une demande de l'apprenant. Il est nécessaire de doser ces approches, évitant à la fois un interventionnisme excessif et une absence totale de médiation, dans le but de proposer un « accompagnement autonomisant » (Barbot, 2006). L'aide consiste ici à :

« Encadrer l'apprentissage sans le diriger, à ne pas donner les réponses mais plutôt à faire parler l'apprenant ou à relever dans ce qui a été dit ou fait ce qui va permettre de progresser vers une étape ultérieure. Tout interventionnisme abusif est à éviter. [...] L'aide est une médiation, un accompagnement d'une démarche personnelle dont on respecte la spécificité autant que faire se peut » (Demaizière, 2007).

Trouver le bon équilibre entre le suivi proactif et le suivi réactif, tout en établissant une médiation pertinente, revêt une importance capitale pour que l'enseignant puisse assurer un accompagnement de qualité.

II.1.4- L'accompagnement par les pairs

Comme pratique informelle, l'accompagnement par les pairs (Le tutorat par les pairs) est très pratiqué par les étudiants. Il suffit d'entrer dans une bibliothèque, de visiter Facebook (ou autres réseaux sociaux) pour constater que les étudiants travaillent en petit groupes,

débaissent, s'entraident et se posent des questions. En outre de l'accompagnement qu'apporte l'enseignant-tuteur et de celui qu'assure les outils technologiques, l'accompagnement par les pairs constitue un aspect fondamental dans la caractérisation d'une FHL. Cette accompagnement prendrait selon les cas la forme « *un étayage explicite, une entre-aide, ou encore des degrés de travail collectif divers, allant de la simple concertation jusqu'à la collaboration, voire l'établissement d'une communauté* » (Nissen, 2019). Proposer des interactions entre pairs et un travail collectif repose sur des convictions pédagogiques, selon lesquelles ces interactions participent à l'apprentissage. Travail en groupe et travail individuel se complètent et forment, ensemble, des conditions favorables à l'apprentissage aussi bien dans sa dimension sociale que cognitive. Dans cette perspective socio-constructiviste : « *Un dispositif d'enseignement/ apprentissage efficace est celui qui permet de combiner le travail intra-personnel avec le travail interpersonnel, le cognitif et le sociocognitif, et qui permet à l'apprenant d'être actif dans le processus d'apprentissage* » (McAllister & Narcy-Combes, 2015).

Faut-il signaler que l'objet de notre travail n'est ni les interactions sociales ni l'apprentissage collectif en classe de LE. Un tel objet exigerait une analyse approfondie des interactions produites dans les deux modes (présentiel et distanciel) au cours de la réalisation conjointe des deux tâches sociales proposées. Néanmoins, notre objectif principal est la conception et l'analyse des effets d'une FHL sur le processus d'apprentissage ainsi que sur le développement de la compétence communicative langagière en production écrite en LE. Les interactions sociales et l'apprentissage collectif sont considérés comme des outils, des supports potentiellement productifs au regard des objectifs que nous nous proposons. Dans l'analyse, nous les considérons comme faisant partie intégrante de l'un des facteurs de l'apprentissage, à savoir celui de l'« *interaction* ».

II.1.4.1- L'accompagnement et le travail collectif

Plus qu'un support et un moyen pour apprendre, certains auteurs voient dans le travail en groupe basé sur la résolution de problème la raison d'être par essence des formations hybrides (Nissen, 2019). Proposer des travaux collectifs en ligne signifie, de plus – aussi bien pour le concepteur, l'enseignant-tuteur et l'apprenant –, d'accorder un certain poids et un certain temps au mode distanciel, et demande plus d'autonomie organisationnelle et sociale qu'un travail individuel réalisé avec ou sans l'intervention l'enseignant-tuteur (Nissen, 2019).

L'apprendre ensemble renvoie à des cadres théoriques qui considèrent la cognition comme étant distribuée et socialement partagée. Cette approche « *la cognition n'est pas une entité que le sujet possède, mais est « distribuée » entre les différents agents et l'ensemble des composantes de l'environnement* ». La cognition se partage ainsi entre les acteurs, le milieu, et la situation elle-même. Perkins se réfère même à la notion de « *personne-plus* », qui englobe à la fois l'individu et son milieu. Selon Pea (1993), l'activité cognitive partagée socialement a pour effet d'étendre les ressources cognitives individuelles. Par conséquent, le travail collectif permet le développement de connaissances qui dépassent la somme des connaissances individuelles des membres du groupe (Grosbois, 2012). Cependant pour que l'apprentissage collectif stimule la déstabilisation et l'apprentissage individuels, certaines conditions doivent être remplies : le groupe doit viser l'apprentissage – et ne pas limiter ses objectifs à la seule visée de réaliser la tâche donnée – et ses membres doivent accepter de s'engager dans le groupe et dans l'interaction.

Effectivement, Meirieu (1996) et Pléty (1998) font une distinction entre le groupe d'apprentissage et le groupe de production, auxquels Pléty (1998) ajoute un troisième type : le groupe à visée relationnelle (Nissen, 2019, p. 171). Dans le groupe d'apprentissage l'intérêt est porté sur la contribution de chaque apprenant à la réalisation de la tâche. Le premier type, le groupe d'apprentissage, met l'accent sur la contribution individuelle de chaque apprenant à la réalisation de la tâche. Cette interaction au sein du groupe permet d'enrichir les idées de chacun, d'offrir et de recevoir de l'aide, et d'apprendre les uns des autres. Cela contribue au développement cognitif de tous les membres du groupe et la dynamique de groupe aide à renforcer cet apprentissage. Le deuxième type de groupe, le groupe de production, est principalement axé sur la qualité du produit final, mettant l'accent sur l'efficacité. Dans ce type de groupe, chaque membre apporte ses compétences spécifiques, ce qui peut parfois mener à une résistance à remettre en question les connaissances et compétences préexistantes. Enfin, le troisième type de groupe, le groupe à visée relationnelle, est, comme son nom l'indique, centré sur la relation entre les membres. Dans un contexte formatif, le groupe d'apprentissage est généralement privilégié. Cependant, les deux autres types de groupes sont également nécessaires, bien qu'ils servent principalement de moyens pour faciliter l'apprentissage. La dimension relationnelle est importante car sans une entente minimale entre les membres et une dynamique de groupe, le groupe ne fonctionnera pas correctement. De plus, la dimension de la production, ou autrement dit de la tâche, telle

qu'elle est définie dans la perspective actionnelle, crée des préoccupations communes et guide les actions du (Nissen, 2019).

Dans le domaine de la didactique des langues, une distinction est généralement faite entre la "collaboration" et la "coopération" (Grosbois, 2012, p. 85). La coopération se caractérise par la décomposition d'une tâche en sous-tâches qui sont réparties entre les membres d'un groupe, chacun d'eux étant chargé de réaliser une partie de la tâche. Les résultats individuels sont ensuite assemblés pour former un tout. D'autre part, la collaboration est une méthode qui implique que les apprenants accomplissent la totalité d'une tâche ensemble. Dans le cadre de l'Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur (ACAO, ou Computer Supported Collaborative Learning en anglais), la collaboration est considérée comme un idéal et est définie par deux critères principaux. Le premier critère met l'accent sur une intention partagée et un processus commun de partage et de co-construction des connaissances parmi les apprenants, et peut-être même sur la création d'une compréhension partagée du problème à résoudre. Le second critère souligne l'importance d'une production collective au sein de petits groupes (généralement de 2 à 5 personnes). Dans les deux cas, on considère que : « *la collaboration assistée par ordinateur favorise une extériorisation de la cognition* » (Lewis, 1998).

C. Dejean et F. Mangenot soulignent que d'autres modalités d'apprentissage, qui font appel au « *groupe* » comme dénominateur commun sont occultées par les modèles d'apprentissage collaboratif et coopératif qui sont loin de constituer le meilleur modèle quand on désire concevoir une formation en ligne du fait de leur exigence en terme d'« *autonomie* » chez les apprenants et d'« *encadrement* » chez les enseignants comme le souligne Arnaud. Ces derniers sont souvent loin d'être le modèle optimal pour concevoir une formation en ligne en raison de leurs exigences en termes d'"autonomie" des apprenants et d'"encadrement" des enseignants, comme le note Arnaud. De nombreux chercheurs qui ne s'inscrivent pas dans le cadre de l'Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur (ACAO) utilisent le terme "collaboration" dans un sens plus large. Ils décrivent des situations d'échange d'informations ou de débats via des forums de discussion comme des formes de collaboration.

Pour différencier les différentes formes d'apprentissage collectif, C. Dejean et F. Mangenot retiennent les définitions proposées par George. En exprimant une préférence pour le terme générique « *apprentissage collectif* », qui permet une organisation plus flexible du travail par les

apprenants, trois modes distincts sont distingués : la « *co-action* » où les participants visent une production individuelle, mais partagent des ressources communes, la « *coopération* » où la production est collective, mais les sous-objectifs varient, conduisant à une certaine division du travail et la « *collaboration* » où l'objectif général, la production et les sous-objectifs immédiats sont partagés par tous les participants. C. Dejean et F. Mangenot adoptent le terme "apprentissage collectif", initialement proposé par George, pour désigner les formes d'apprentissage qui impliquent un "groupe" et ils élargissent son acception pour englober toutes les formes de d'apprentissage collectif médiatisé. Par ailleurs, ils adoptent le terme "mutualisation" au lieu de "co-action" pour décrire les situations où des échanges ont lieu sans qu'une production collective soit nécessairement l'objectif. Ainsi, ils distinguent quatre modalités de travail collectif : *mutualisation* qui n'implique ni travail en petits groupes ni production commune, mais où des échanges d'informations et de ressources ont lieu, la *discussion* qui n'implique pas non plus de travail en petits groupes ni de production commune, mais qui nécessite un plus grand degré de "conception partagée" ou de dialogue constructif, la *coopération* où les apprenants travaillent en petits groupes en vue d'une production commune, avec un partage des tâches entre les membres du groupe et la *collaboration* similaire à la coopération, mais où les apprenants travaillent ensemble sur tous les aspects de la production, sans division spécifique des tâches. (Mangenot, 2008) :

- ✓ ***Mutualisation*** : implique l'échange de points de vue entre les apprenants sur un sujet donné. Chaque apprenant lit les contributions des autres, mais n'interagit pas activement avec ses pairs. Ce type de travail peut être réalisé efficacement dans un grand groupe.
- ✓ ***Discussion*** : peut se dérouler soit dans un grand groupe, soit dans des groupes plus restreints. Elle nécessite que les apprenants prennent en compte les arguments des autres et s'y réfèrent dans leur production. Une discussion peut aboutir à une prise de décision. Un exemple de cela pourrait être un débat en ligne via un forum de discussion, qui peut être considéré comme un cas intermédiaire entre la mutualisation et la coopération.
- ✓ ***Coopération et Collaboration*** : leurs étapes se déroulent obligatoirement dans des groupes restreints et visent une production collective. La différence entre la coopération et la collaboration réside dans le degré de partage des tâches. Dans un contexte de coopération, les apprenants se répartissent le travail. En revanche, si tous

les aspects de la production sont négociés collectivement, on parle alors de collaboration.

	Conception partagée, négociation du sens	Travail par groupes restreints	Production commune
Mutualisation	Pas nécessaire	Non	Non (productions individuelles juxtaposées)
Discussion	Oui	Non	Non (productions individuelles en interaction les unes avec les autres)
Coopération	Oui	Oui	Oui (mais répartition du travail)
Collaboration	Oui	Oui	Oui (toutes les étapes sont négociées)

Tableau n° 09 : les modalités d'apprentissage collectif

Cette hiérarchisation des configurations du travail collectif nous permet de comprendre que le travail peut se dérouler en différents formats, soit en petits groupes, soit en groupes plus larges. Le degré d'interaction et de négociation entre les apprenants peut varier considérablement en fonction de la configuration choisie. De même, l'importance de la participation régulière peut être plus ou moins capitale selon la configuration. De plus, le rôle de l'apprenant et le niveau de responsabilité qui lui est attribué peuvent différer en fonction de la configuration de travail choisie. Le rôle de l'enseignant et le degré de contrôle qu'il exerce sur le groupe peuvent également varier en fonction de la configuration. Enfin, les apprentissages attendus peuvent être très différents d'une configuration à l'autre.

Pothier récapitule les avantages du travail du groupe en ces termes : « *en attendant un hypothétique long séjour en milieu étranger, le groupe (petit ou grand) est un incomparable moyen d'exercice et de mise en pratique plus motivante que le travail solitaire grâce aux interactions et aux conflits socio-cognitifs qui ne manquent pas de s'y produire* » (Pothier, 2003, p. 87). Cela nous amène au rôle de l'interaction dans l'appropriation d'une L2.

II.1.4.2- L'accompagnement et l'interaction sociale

Depuis Vygotsky, l'interaction sociale est établie comme étant une condition incontournable à tout apprentissage et/ou à tout développement. L'apport fondamental du socio-

constructivisme est de souligner le caractère à la fois intra-individuel et inter-individuel de l'apprentissage où deux types de négociation y participent. La première implique que l'apprenant réfléchisse sur ses propres représentations. La seconde se produit lors d'interactions sociales et lui permet de confronter ses représentations à celles des autres, et éventuellement de les réorganiser. De nombreux processus potentiels ont été mis en avant pour l'apprentissage en situation d'interaction sociales, symétrique et/ou dissymétrique, c'est-à-dire avec des pairs de niveau équivalent ou bien de niveaux différents. Il s'agit en particulier :

- ✓ Le conflit sociocognitif dans lequel un désaccord entre pairs relatif à la réponse à apporter à un problème est discuté et surmonté au niveau cognitif, amenant idéalement l'apprenant à déconstruire les schémas d'action intériorisés et à les reconstruire différemment
- ✓ L'imitation active, où une personne fournit un étayage tel que celui décrit par Bruner (1983), et l'autre observe les actions produites par cette personne, en sélectionne des informations, les trie, les organise (elle ne les répète donc pas passivement), demande des clarifications, afin de les utiliser dans des situations de résolution de problème.
- ✓ La négociation du sens : en s'intéressant au rôle de la production pour le développement langagier, Gass & Selinker, 2008) ont montré que des apprenants qui ne sont amenés qu'à faire des activités de compréhension font preuve d'une performance moindre lors d'une tâche de rédaction que ceux qui avaient pratiqué, en plus, la production écrite. La production demande en effet à l'apprenant de saisir bien davantage le fonctionnement syntaxique, morphologique, phonologique, etc., que ne le fait la compréhension qui s'arrête davantage à un niveau sémantique. Long (1996) insiste sur l'importance d'inscrire cette production dans une interaction. Il souligne les apports de la négociation afin de comprendre son interlocuteur (par exemple lorsqu'un interlocuteur demande à un autre de reformuler).

La mise en œuvre de pratique interactives « *permet d'orienter l'apprentissage de la construction vers la co-construction des savoir et des savoir-faire, d'une démarche constructiviste vers une démarche socioconstructiviste* » (Guerid, s. d., p. 155) en mettant en valeur l'« *activité de l'apprenant (individuelle) et de la communauté d'apprenant (collective) et/ ou celle de l'apprenant au sein de la communauté d'apprenants (individuelle dans le collectif)* » (Guerid, s. d., p. 155).

II.1.5- L'accompagnement par les outils

L'accompagnement par les outils porte sur différents niveaux : organisationnel, pédagogique et technique. S'effectuant par le biais d'outils technologiques mis à la disposition des apprenants, cet accompagnement vise, pour l'essentiel, à « *faciliter l'organisation du travail* ». Dépendant des besoins de l'apprenant, cet accompagnement est généralement facultatif (Nissen, 2009) Cependant, certains aides restent fondamentales et très utiles en particulier ceux qui vise l'accompagnement méthodologique des apprenants dans le développement de leur stratégie de compréhension et de production (Nissen, 2009). De notre part, nous pensons que tout en créant une certaine présence dans la distance, cet accompagnement contribue à l'autonomisation des apprenants et au développement de leur capacité à « *apprendre à apprendre* ». Donc, proposer des aides à l'apprentissage, nous apparaît important, même si leur consultation demeure facultative.

II.2- L'appropriation d'une L2 : un processus « intra » et « inter » individuel situé

L'appropriation d'une L2 n'est pas un processus linéaire et uniforme, mais un processus complexe et dynamique, qui dépend de facteurs intra-individuels (cognitifs, affectifs, motivationnels), inter-individuels (interactions sociales) et situés (contextes d'apprentissage, opportunités d'exposition à la langue cible et de pratique). Dans cette section, nous nous proposons d'analyser les différentes dimensions de ce processus d'appropriation, en nous appuyant sur des repères théoriques issus de la recherche en psychologie cognitives et de ceux entreprennent dans le domaine l'acquisition d'une L2 (ASL).

II.2.1- Le processus d'appropriation : l'acquisition et l'apprentissage

Largement répondue, la distinction entre ces deux modes d'appropriation a pour origine les travaux du psycholinguiste S. Krashen (1981) et plus précisément sa théorie du contrôle (moniteur). Dans cette théorie Krashen distingue :

« L'apprentissage ("learning"), qui suppose de maîtriser des règles explicitées, de l'acquisition ("acquisition"), qui se fonde sur l'élaboration de règles intériorisées implicites [...] Les processus de production peuvent correspondre selon les cas à des connaissances "acquises" ou à des connaissances "appries" : dans le premier cas, il s'agit d'expression spontanée, dont la correction n'est contrôlée par le locuteur qu'à travers le "sentiment" (feel) subjectif qu'on peut avoir que quelque chose est juste ou faux : le "moniteur" n'intervient pas ; dans le second cas, les productions sont contrôlées par l'appel conscient à des règles : c'est alors que le "moniteur" est utilisé » (Daniel Gaonac'h, 1991, p. 152).

L'acquisition se caractérise par des opérations implicites, et renvoie à un processus inconscient et involontaire résultant de l'exposition à la langue et de la participation à des échanges dans cette langue dans un milieu naturel. C'est le cas de l'appropriation d'une langue maternelle ou d'une langue seconde dans un contexte d'immersion sociale. Alors que l'apprentissage a trait à la raison et à la réflexion et renvoie à un processus conscient et volontaire se déroulant dans un milieu institutionnel. C'est le cas de l'appropriation d'une langue dans un établissement scolaire ou universitaire (ou autres) qui implique l'existence d'une partie guidante (L'enseignant) et d'une partie guidée (l'apprenant).

La dichotomie apprentissage/acquisition, comme énoncée par Krashen, a suscité de nombreuses controverses. Ces critiques ont surtout contribué à mettre en relief que le processus d'appropriation d'une langue étrangère implique l'apprentissage autant que l'acquisition. L'usage même du terme appropriation comme hyperonyme par certains didacticiens pour « désigne l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes et volontaires ce que d'autres appelleraient apprentissage aux moins conscientes ce que d'autres appelleraient acquisition » (J. P. Cuq, 2003) témoigne de cette tendance à neutraliser la distinction établie entre ces deux processus. Pour M. Pothier : « le distinguo entre acquisition et apprentissage nous semble de nature plutôt heuristique et théorique que pratique, car les deux processus sont inextricablement liés dans la majorité des cas » (Pothier, 2003, p. 53). En se questionnant sur la possibilité et/ou la nécessité d'articuler des deux notions, M. Pendanx (1998) avance qu'il serait plus pertinent d'admettre que tout apprentissage débouche sur un certain degré d'acquisition. L'acquisition dans cette perspective est l'aboutissement de tout apprentissage qui pourrait être défini comme : « le traitement du matériau langagier (qu'il soit imposé de l'extérieur – dans la situation d'enseignement – ou qu'il s'exerce dans le cadre d'un auto-apprentissage plus ou moins guidé) et l'acquisition considérée comme ce qui est automatisé et intériorisé, et qui résulte d'opérations conscientes et non conscientes de traitement langagier » (Pendanx, 1998, p. 59). Dans une perspective similaire, P. Bange et son équipe (2005), adoptant une approche socio-cognitive, réfutent également cette dichotomie. Ils considèrent les deux termes – apprentissage et acquisition – comme interchangeables et que cette dichotomie :

« Ne repose que sur des approximations conceptuelles (BANGE, 2002). Même si on peut effectivement distinguer "implicite" et "explicite", "procédural" et "déclaratif", il n'y a aucune raison de penser qu'il existe deux sortes de mécanismes d'acquisition ou d'apprentissage étrangers l'un de l'autre. Il est plus simple de penser, au contraire, qu'il existe un mécanisme unique et complexe d'appropriation des langues qui est une spécification des mécanismes

généraux de l'apprentissage et dans lequel il faut démêler la part de l'implicite et de l'explicite, du déclaratif et du procédural et aussi la place de l'externe (du social) et du cognitif » (Bange, 2005, p. 33).

De plus, l'approche interactionniste, soutenue par des chercheurs comme B. Py (1994), M. Matthey (2003) et P. Bange (1992), a également joué un rôle clé dans la remise en question de cette dichotomie. Bange souligne que : « *l'acquisition en milieu naturel n'a rien d'une symbiose magique entre l'apprenant et la langue cible. Elle suppose au contraire un travail intense, aussi bien de la part du natif que de l'apprenant* » (Bange, 1992). Même dans les formes scolaires traditionnelles, l'apprentissage linguistique recourt, comme le souligne M. Matthey (2003), « *à des formes d'activités verbales utilisées dans toutes situations de communication inégale, dans lesquelles les participants endossent spontanément, qui le rôle de l'expert linguistique, qui le rôle du novice afin de mener l'échange verbal à son terme* » (Mahieddine, 2009). Cette perspective a par la suite amené De Pietro, Matthey & Py (1989) à élargir l'application du concept de contrat didactique - initialement conçu pour décrire une relation entre l'enseignant et l'apprenant en classe - à des situations de communication non pédagogiques (exolingues) où le locuteur natif (ou l'expert) adopte un comportement didactique pour aider l'apprenant à résoudre des problèmes de communication (De Pietro et al., 1989). Nous adopterons dans notre travail de recherche ce point de vue dans la mesure où (en cohérence avec) :

- ✓ La classe de langue, comme le précise Coste (1984) : « *n'a rien d'un lieu à part, réputé "artificiel" par rapport à un environnement prétendu "réel". Les interactions qui s'y réalisent, la communication qui s'y établit, sont soumises aux normes, aux routines, aux rituels du lieu, tout comme d'autres lieux sociaux, du bureau de poste au salon de thé, de l'église au stade, connaissent leurs propres normes, routines et rituels* » (Mahieddine, 2009, p. 59).
- ✓ L'authenticité de la communication serait possible particulièrement quand la méthodologie retenue incite à la conception de tâches interactives et collaboratives où la langue endosse une fonction pragmatique, instrument d'action sociale. C'est le cas des pédagogies actives (approche par tâche, approche actionnelle, etc.) qui permettent l'émergence de schémas interactionnels comparable à ceux observés dans un contexte naturel et où le rôle d'expert linguistique peut être assumé par les pairs (Mahieddine, 2009).

Les deux termes « acquisition » et « apprentissage » sont fréquemment employés de manières indifférentes : « *l'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage, ni par les psychologues ni par*

les didacticiens. Lorsqu'elle l'est, elle est associée à milieu naturel et l'apprentissage est alors associé à milieu guidé » (J. P. Cuq, 2003, p. 12). Néanmoins, didactiquement parlant, la distinction entre les deux termes reste utile en terme de contexte d'appropriation différent et non en terme de processus différents d'appropriation (J. P. Cuq, 2003). Le terme « *apprentissage* » désigne les situations où un individu est pris en charge pédagogiquement et renvoie aux décisions entreprises pour permettre à un apprenant l'acquisition de nouveaux savoir et savoir-faire tels que la fixation des objectifs, le choix des supports et des activités, etc.

II.2.2- L'appropriation d'une LE : un processus interpsychique et situé

II.2.2.1- Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme -ou conception historico-socio-culturelle de l'apprentissage- n'est pas une méthode ou un courant pédagogique, mais *“un paradigme épistémologique de la connaissance”*. Il est un cadre général de référence comme le souligne Jonnaert (Jonnaert, 2009). Depuis les travaux de L.S. Vygotski (1985), il est communément admis que la dimension sociale précède la connaissance individuelle : *« Le travail cognitif s'exerce dans un univers humain, social et culturel, et loin d'en être indépendant, il en est au contraire fortement déterminé. »* (Develotte, 2008). La conception socioconstructiviste introduit l'idée que *« le rapport à autrui peut jouer un rôle décisif dans le mouvement conduisant l'élève à renoncer à ses préconceptions pour adopter des vues plus conformes à la réalité »* (Lopez, 2017, p. 13). En s'intéressant aux rapports entre l'interaction sociale dans le développement cognitif, le socioconstructivisme montre que l'interaction sujet-objet au cœur de la conception constructiviste n'est pas la seule source du progrès cognitif.

Dans cette conception, on distingue respectivement deux types d'études. Les premières s'intéressent aux interactions entre pairs ont mis en exergues le rôle bénéfique du conflit sociocognitif dans le processus acquisitionnel. Les deuxièmes s'intéressent quant à elle aux interactions entre un expert et un novice. Dans cette perspective, les travaux de Vygotsky et ses successeurs soutiennent la thèse que les interactions avec des partenaires plus compétents sont nécessaires au développement de la pensée. Ces interactions, dites de tutelle, sont susceptibles de créer des zones proximales de développement qui permettent à l'apprenant de s'engager dans une tâche qui dépasse ses compétences actuelles, mais qu'il sera en mesure de réaliser grâce à l'étayage ou au guidage de l'expert (Lopez, 2017). Que ce soit dans un

contexte social symétrique ou asymétrique, ces travaux soulignent le rôle des relations inter-individuelles, mais qui, pour être bénéfique, doivent déboucher nécessairement sur un développement intra-individuel. Pour Vygotsky le passage de l'inter-psychique à l'intra-psychique s'exerce par des processus de médiations sémiotiques (en particulier langagières permises par les interactions avec l'autre) (Lopez, 2017).

Bruner accordait, également, un rôle essentiel à la médiation dans l'apprentissage. En réinterprétant les travaux de Vygotsky sur la zone proximale de développement, Bruner développe le concept d'« étayage » (*Scaffolding*). Ce concept renvoie à la manière dont le tuteur soutient ou stimule les comportements et comprend selon Bruner, six fonctions : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de frustration, la démonstration ou présentation du modèle.

Outre les dimensions interpersonnelle et intra-personnelle valorisées par les thèses vygotkiennes, ces dernières mettent en avant également le rôle de la culture, des outils culturels et symboliques dans le processus d'apprentissage et de développement. Autrement-dit, non seulement il y a une interaction interpersonnelle, mais il y a aussi une interaction avec les produits de la culture qui participent pleinement à la régulation des conduites individuelles par leur fonction de médiation. Pour Rivière (1990), c'est « *Au moyen des signes, les autres régulent la conduite de l'enfant, et l'enfant, la conduite des autres* » (Lopez, 2017). Cela met l'accent sur l'idée de la co-régulation entre l'expert et l'enfant à travers l'usage d'outils, de signes, de symboles qui sont des instruments d'interaction et d'acculturation. Les langages (verbaux, gestuels, et plus généralement symboliques) sont considérés comme de puissants moyens de médiation pour la régulation de l'activité apprenante. Ces thèses nous amènent à la perspective socioculturelle située qui explore tout particulièrement la relation entre les processus mentaux et les activités accomplies localement tout en étant ancrées dans des cadres institutionnels et sociohistoriques plus larges (Lopez, 2017).

II.2.2.2- L'apprentissage situé

Partant des propositions de Dewey, la perspective de l'apprentissage situé rejette les dualismes établis traditionnellement entre l'esprit et l'action, le psychologique et le social, l'individu et la société, les fins et les moyens, l'activité pratique et l'activité intellectuelles, etc. Sur cette base, il émerge comme le soulignent Mondada et Pakarek « *une conception de la cognition*

humaine comme étant contextuellement déployée à l'intérieur d'activités sociales, qui débouche sur l'idée d'une cognition 'située' et 'distribuée' dans des contextes sociaux, institutionnels et interactifs » (Lopez, 2017, p. 14). L'apprentissage situé soutient la thèse que toute connaissance, quelle qu'elle soit, est marquée par les conditions contextuelles dans et avec lesquelles elle s'est développée en interaction avec l'individu-en-action. Apprendre, dans cette perspective, se conçoit, selon Lave et Wenger (1991), à travers la métaphore de la participation à des pratiques sociales et culturelles d'une communauté donnée, en tant que moyen et à la fois buts de l'apprentissage. Dans l'apprentissage situé, Basque et al. (2005) précisent qu'il est question d'inciter les apprenants « à réaliser des activités, à utiliser des outils et à exercer des compétences similaires à ceux qui sont d'usage dans les situations hors classe ou dans les professions visées » (Sarré, 2010, p. 58). Herrington et Oliver (2000) énoncent neuf principes essentiels au développement d'environnements d'apprentissage situé, qui se doivent de :

- ✓ Fournir des contextes authentiques reflétant la façon dont les connaissances acquises seront utilisées dans la vraie vie ;
- ✓ Fournir des activités authentiques ;
- ✓ Donner l'accès à des production d'experts ;
- ✓ Fournir des rôles et des perspectives multiples ;
- ✓ Favoriser la construction collective des connaissances ;
- ✓ Favoriser la réflexion menant à l'abstraction ;
- ✓ Favoriser l'explicitation des connaissances tacites (*articulation of learning skills*) ;
- ✓ Fournir une aide à travers le coaching : étayage (*scaffolding*) lorsque cela s'avère nécessaire, désétayage (*fading*) quand le besoin ne se fait plus sentir ;
- ✓ Fournir une évaluation authentique de l'apprentissage intégrée aux tâches à accomplir (Sarré, 2010, p. 58).

II.2.3- L'appropriation d'une LE : un processus intrapsychique

II.2.3.1- Le cognitivisme

Le cognitivisme étudie le fonctionnement de la cognition, les mécanismes mentaux qui régissent l'apprentissage. Centrée sur l'analyse de la « *boîte noire* », ce courant psychologique s'inscrit en

rupture avec les conceptions béhavioristes¹¹ (Grosbois, 2012). Le cognitivisme considère : « le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire » (J. P. Cuq, 2003, p. 44). L'apprentissage résulte de l'établissement de rapports entre les données extérieures et les représentations internes où l'activité mentale de traitement de donnée est au centre de leur conception. Les éléments du système cognitif de l'individu sont responsables, entre autres, « de la conservation des connaissances et des croyances, des décisions d'action, de l'élaboration des représentations et de la régulation de l'action » (J. P. Cuq, 2003, p. 44). Le traitement des données entrantes ne s'organise pas en fonction de leurs caractéristiques inhérentes, mais selon des schémas que le système cognitif applique à ces données. La didactique de L2 retient justement cet aspect structurant de l'activité mentale comme le fait rappeler Gaonac'h : « l'approche cognitive ou structurante pose en principe que l'apprentissage d'une compétence communicative étrangère relève de l'auto-structuration de matériaux verbaux et non-verbaux et consiste pour l'apprenant, à se construire des règles afférentes au code et à son emploi par la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement » (Daniel Gaonac'h, 1991, p. 108).

La conception cognitive se rapproche de l'analyse cognitive de la résolution de problème et de manière plus générale de l'approche cybernétique en psychologie pour qui le fonctionnement cognitif de l'être humain est similaire à tout autre système de traitement d'information. Ainsi, le système cognitif est formé de quatre parties :

« L'être humain est conçu comme un système de traitement de l'information [...] À l'image d'un ordinateur, le système cognitif qui sous-tend les activités psychologiques est supposé être composé essentiellement de quatre parties : un dispositif d'entrée (saisie) ; une mémoire (stockage des connaissances) ; un dispositif de traitement, qui peut accomplir un ensemble d'opérations sur les informations (issues de l'entrée, ou du système de stockage) ; un dispositif de sortie »
(Daniel Gaonac'h, 1991, p. 109).

Au sein de cette configuration, J.-P. Narcy-Combes (2010) souligne la nécessité de s'intéresser non seulement à la façon avec laquelle se construisent connaissances et habilités, mais également à celle de la construction des automatismes de traitement dans le processus d'apprentissage d'une L2. Pour se faire, l'auteur nous renvoie aux travaux d'Anderson sur l'automatisation et les habilités (Terzieva Bozhinova, 2016).

¹¹Le béhaviorisme désigne une théorie associationniste dont l'origine est la critique des théories introspectives (J. P. Cuq, 2003, p. 32). L'homme est étudié de façon objective, autrement-dit, à travers des dispositifs expérimentaux qui mettent en liaison deux observables : le stimulus et les réponses ; avec pour objectif la détermination des lois générales du comportement. Fortement critiqué dans la mesure où le béhaviorisme a montré ses limites dans l'explication des apprentissages complexes, tels que celui des langues (LM-LE).

Avec les approches interactionnistes développées dans sillage du cognitivisme, nous sommes à l'intersection du cognitif et du social (Bertin et al., 2010). Ces approches conçoivent l'apprentissage des langues comme un processus cognitif et individuel dans lequel les connaissances sont construites lorsque les apprenants sont exposés un input compréhensible (Krashen, 1982), ont l'occasion de négocier du sens (Gass, 1977), ont l'occasion de recevoir une rétroaction négative (Long 1996) et de reformuler leur énoncé (Bertin et al., 2010). Ce modèle a été élaboré sur la base de l'hypothèse de Krashen (1982) selon laquelle un input compréhensible en quantité accrue est nécessaire pour l'acquisition d'une langue seconde (L2). Le modèle, illustré par la figure x, est une version simplifiée de celui décrit par Gass (1997). Il résume une perspective largement acceptée dans les recherches menées dans le cadre de l'approche interactionniste en recherche en acquisition des langues (RAL).

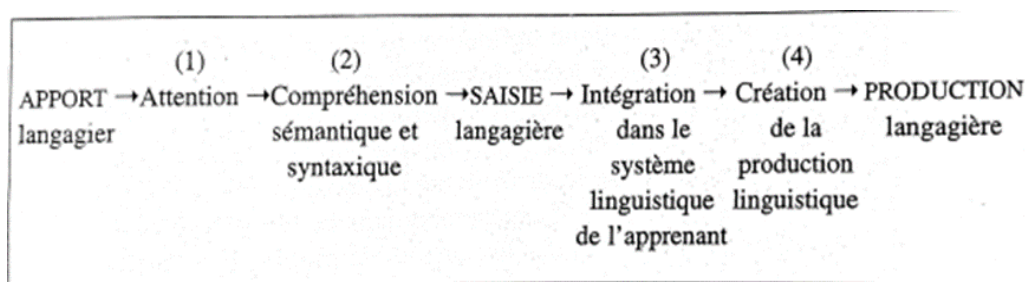


Figure n° 05 : Eléments de base qui caractérisent l'ALS selon la recherche interactionniste

La figure n° 05 montre les relations entre les principaux éléments constituant la théorie interactionniste. L'apport langagier représente la langue cible à laquelle les apprenants sont exposés. Les termes de cette figure renvoient à des actes de langue tel que : apport, saisie et production ou à des mécanismes linguistiques tel que : attention, compréhension, intégration et création. S'agissant d'un acte dépendant de l'apport langagier et qui doit être compris par l'apprenant pour qu'il lui sert de donnée de base dans l'acquisition, l'expression « La saisie langagière » est mise entre parenthèse. Quant à la production langagière, elle résulte de la création linguistique élaborée par l'apprenant lui-même. Les flèches désignent la direction supposée du processus d'acquisition linguistique. Par exemple l'attention (1) peut mener à la compréhension sémantique et syntaxique de l'apport langagier.

D'après la théorie interactionniste, l'apport langagier n'est jamais entièrement saisi ni acquis, ceci dit, qu'un apport langagier incompréhensible est sans importance dans tout

développement linguistique. Long et Robinson (1998) précisent que les apprenants sont appelés à focaliser leur attention sur la forme de l'*input* avant de l'acquérir :

« La concentration sur la forme fait référence aux ressources psycholinguistiques activées pour assister l'apprenant dans ses observations linguistiques. Il y a différents degrés d'attention, sans oublier le fait que la concentration sur la forme et l'attention au message ne sont pas forcément mutuellement exclusives. En fait, lors d'une [interaction] centrée sur le message, toute concentration sur la forme se réduit souvent à certains aspects du code linguistique apporté par l'enseignant et par un ou plusieurs étudiants. En effet, l'attention portée sur la forme est généralement provoquée par la perception de problèmes de compréhension ou de production » (Duquette & Laurier, 2000, p. 27).

La concentration sur la forme mènerait l'apprenant à une double compréhension, celle de la sémantique et celle de la syntaxe qui sont primordiales pour que l'apport langagier active le processus d'acquisition. Du fait que l'une complète l'autre, la compréhension sémantique a besoin d'acquérir le système syntaxique pour assister l'apprenant à organiser la réalité sémantique et à reconnaître les unités lexicales voir même les unités non linguistiques, les caractéristiques linguistiques de l'apport langagier sont alors saisies. La saisie langagière est donc l'opération cruciale permettant de développer le système linguistique de l'apprenant. Son intégration dans le système linguistique de l'apprenant dépendrait donc des mécanismes cognitifs exploités afin de retenir cet input dans la mémoire à court terme du développement linguistique constituant la base des connaissances nécessaires à la production langagière.

Dans la figure n° 05, l'une des flèches irait de la production langagière vers le système linguistique de l'apprenant et l'autre de la production vers l'apport langagier afin de montrer les deux manières de la contribution au développement linguistique. La production langagière invite l'apprenant à travailler son système syntaxique d'une façon plus approfondie qu'à l'étape précédente qui est celle de la compréhension. Swain et Lapkin (1995) décrivent cette hypothèse comme suit : A l'occasion de la production en L2, un apprenant devra éventuellement focaliser (c'est-à-dire concentrer) sur un problème linguistique (résultat d'une requête dirigée vers autrui pour obtenir une clarification, par exemple, ou le résultat d'une autoanalyse). Quand un apprenant porte son attention sur un problème, il est amené à modifier sa production langagière. Ceci étant, l'apprenant peut, dans certains cas, être forcé à une analyse syntaxique plus poussée à l'étape de la production qu'à celle de la compréhension. La façon dont l'apprenant traite l'élément syntaxique devrait donc l'aider à la construction de nouvelles formes et à améliorer ses connaissances grammaticales avec exactitude. La production linguistique des apprenants interpelle un apport langagier de la part

d'interlocuteurs vers qui cette production aura été dirigée, en plus du traitement linguistique fait au préalable. Dans le cadre d'une telle situation de communication, les indices fournies par les interlocuteurs dans leurs réponses pourraient aider les apprenants dans la résolution de leurs problèmes linguistiques et donc à améliorer leur production. Ces indices conduisent les apprenants à concentrer sur la forme linguistique, à formuler de nouvelles hypothèses et donc de s'engager dans des nouvelles activités de productions langagières.

II.2.3.2- Le constructivisme

Selon la théorie de Piaget, le langage est considéré comme un outil de représentation qui n'a pas de statut particulier par rapport aux autres outils qui remplissent une fonction sémiotique. Ainsi, le langage en tant qu'objet de connaissance n'est pas fondamentalement différent des autres objets présents dans l'environnement physique ou social (Daniel Gaonac'h, 1991). Visant à l'élaboration d'une *"théorie de la connaissance"*, cette théorie est à considérer comme étant une théorie cognitive mais à la différence des théories cognitives anglo-saxonnes, elle nous place dans un contexte plus large. De fait, l'objectif de Piaget est de proposer une théorie de connaissance proposée en s'appuyant sur l'application de la loi biologique fondamentale stipulant que *« l'organisme possède des structures adaptatives, constituées de systèmes actifs de réponse et de réorganisation »* (Daniel Gaonac'h, 1991, p. 118).

Deux concepts essentiels permettent de décrire la perspective piagétienne sur le développement du langage : *l'interactionnisme* et le *constructivisme*. Le premier fait référence à l'interaction constante entre le sujet et son environnement afin de maintenir un état d'équilibre dans l'organisme et/ou de le rétablir en cas de perturbations extérieures par un processus d'auto-régulation. La seconde renvoie à l'action de l'organisme sur le milieu qui peut présenter des résistances. Les connaissances s'élaborent progressivement selon une succession d'équilibres et de déséquilibres, par stades ou paliers, tout nouveau stade intégrant les précédents. Appliquant cette conception au développement langagier, il est possible d'envisager que le langage *« se développe à travers des systèmes successifs, dont chacun possède ses propres règles de fonctionnement, sa propre cohérence »* (Daniel Gaonac'h, 1991, p. 119) et que *« chaque état constitue un système d'opérations à partir duquel l'état ultérieur est construit »* (Daniel Gaonac'h, 1991, p. 119).

Piaget considère le développement langagier comme faisant partie du développement cognitif et non pas comme une capacité innée. Étant des processus actifs tout au long de la vie, ces deux processus permettent la mise à jour et la réorganisation des schèmes de connaissances. Ainsi, le développement « *procède de construction d'organisations données d'une relative stabilité qui se succèdent dans le temps* » (J. P. Cuq, 2003, p. 53). Le progrès est tributaire d'une activité constructive qui fait entrer l'apprenant en conflit avec lui-même moyennant l'« *assimilation* » de nouvelles informations et leur « *accommodation* » aux représentations antérieures (Grosbois, 2012). Ces deux termes tels qu'ils sont définis par Piaget correspondent aux termes de nativisation et de dénativisation proposés par Andersen (1983) (J.-P. Narcy-Combes, 2005). La nativisation se définit comme : « *le phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels. Ces critères varient évidemment au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage* » (Demaizière & Narcy-Combes, 2005, p. 48). Cela signifie que l'apprenant traite les données langagières exposées selon des normes qui ont pour origine ses connaissances en L1 et/ou ses connaissances en L2 dans le cas de l'apprentissage d'une L3. Il en découle que la nativisation empêche l'apprenant de savoir sur quels éléments de L2 porter son attention. En conséquence, ces productions langagières se caractérisent en général par des écarts par rapport aux normes de la langue cible. L'apprenant se trouve donc dans l'obligation de prendre conscience que ses activités cognitives sont nativisées. Cette prise de conscience et plus précisément ce recul permettra à l'apprenant d'enclencher le processus inverse « *la dénativisation* » qui implique la restructuration et la stabilisation des connaissances. En effet, pour être efficace, l'apprentissage d'une L2 doit permettre à l'apprenant de :

« Passer par un travail cognitif que l'on peut qualifier de dénativisation, qui permettra de [...] [faire évoluer] les représentations [...] [pour qu'elles] correspondent bien au système de L2. La dénativisation n'est possible que si l'apprenant est devenu lucide sur les écarts entre ses premières représentations ou interprétations et le système de la L2 s'il s'entraîne à les réduire. [...] On perçoit ainsi que l'apprentissage de L2 est en quelque sorte une forme de ré-apprentissage ou de nouvel apprentissage » (Demaizière & Narcy-Combes, 2005, p. 48).

En envisageant la nativisation comme un processus de construction de représentations à partir de connaissances préexistantes, Arthaud (2007) met en évidence que ce phénomène favorise l'apprentissage explicite de la langue seconde (L2) et nécessite l'intervention de l'enseignant en tant que médiateur (Aabd, 2018), avec pour rôle la mise en place de dispositifs qui facilitent et organisent les apprentissages, qui en tant que tels, lui échappent.

Malgré leurs divergences, les approches cognitiviste et constructiviste convergent sur la conception d'un apprentissage basé sur un processus dynamique de construction des connaissances. Cependant, lorsqu'ils examinent le langage et son acquisition du point de vue du travail intrapsychique (cognitif), ces approches sont critiquées pour avoir négligé le rôle de l'interaction sociale dans la construction des connaissances. Concernant l'apprentissage d'une manière général, comme nous l'avons déjà signalé, Miller (1986) précise que : « *ce n'est que dans le groupe social et sur la base de processus d'interaction entre les membres d'un groupe que l'individu peut faire les expériences qui permettent des progrès fondamentaux de l'apprentissage* » (Bange, 2005, p. 34).

II.3- Les processus impliqués dans l'appropriation d'une L2

L'acquisition d'une L2 ainsi que son utilisation sont des actes éminemment sociaux et pragmatique. Toutefois, bien que le sens et les fonctions des éléments linguistiques soient socialement influencés, il est indéniable que les mots et les routines discursives qui facilitent notre communication font partie intégrante et structurante de notre système cognitif. Comprendre le fonctionnement cognitif est donc une étape préalable indispensable pour aborder de manière appropriée l'acquisition d'une L2. Dans cette section, nous présenterons de manière succincte les connaissances scientifiques relatives à la structure et au fonctionnement de la mémoire, au rôle de l'attention, aux connaissances explicites et implicites, ainsi qu'au rôle de l'input et de l'output dans l'acquisition d'une langue seconde (L2). L'objectif étant de mettre à l'exergue leurs implications au niveau pédagogique. La section sera clôturée par une réflexion sur l'interlangue et le statut de l'erreur dans l'appropriation d'une L2.

II.3.1- La mémoire

Un consensus semble existé quant au rôle prépondérant de la mémoire dans l'appropriation d'une langue soit-elle maternelle ou étrangère. La psychologie cognitive conçoit la mémoire comme la : « *capacité d'un individu [...] à saisir l'information issue de l'environnement, à la conserver selon différentes modalités, puis à la recouvrer* » (J. P. Cuq, 2003, p. 163). Le processus mnésique procède, donc, par l'activation successive de trois sous-processus fondamentaux :

- ✓ L'encodage de l'information (ou constitution des traces) est le processus par lequel les informations d'entrée sont enregistrées. Dans le contexte de la mémoire à court

terme (MCT), l'encodage est principalement automatique, tandis que dans la mémoire à long terme (MLT), il est davantage contrôlé par le sujet. Il implique la structuration des nouvelles informations en des représentations mémorielles.

- ✓ Le stockage, ou *‘mécanisme de consolidation’*, s’occupe de la conservation permanente des informations en MLT dont la capacité est considérée comme illimitée.
- ✓ La récupération permet la réactualisation des connaissances stockées en MLT. L’activation de ce processus est soutenue par des indications contextualisées et associées à l’information à rappeler.

L’une des questions centrales dans la recherche portant sur le système mnésique est de savoir : « *s’il existe une ou plusieurs mémoires* » (Robert, 2008, p. 61). La conception prédominante soutient : « *une architecture modulaire de la mémoire* » (J. P. Cuq, 2003, p. 162) où la mémoire est envisagée comme un ensemble de systèmes qui interagissent dans le traitement et le stockage de l’information. Le modèle d’Atchison et Schiffrin (1968) postule l’existence de trois composantes : une mémoire sensorielle, une mémoire à court terme (MCT) et une mémoire à long terme (MLT). Par la suite, Baddeley et Hitch (1974) ont substitué la mémoire à court terme par la mémoire de travail (MDT)¹² dans laquelle sont conservées, sélectionnées et traitées les informations issues de la mémoire sensorielle et de la MLT. Concernant cette dernière, ils y attachent deux types de connaissances : déclaratives et procédurales. Ces trois types de mémoires s’emboîtent comme « *des poupées gigognes* » (Robert, 2008, p. 126) ; la mémoire sensorielle constitue un passage obligé vers le stockage de la MCT, qui à son tour constitue un passage obligé vers le stockage des informations dans la MLT. Le tableau ci-dessous synthétise le fonctionnement de la mémoire compte tenu de ses composantes et de leurs fonctions respectives :

¹² Contrairement à la mémoire à court terme a été conçue comme un tampon de stockage passif, la mémoire de travail développée comme un moyen de se référer à une partie plus active du traitement humain système [...]. La mémoire de travail est supposée avoir des fonctions de traitement et de stockage ; ça sert en tant que lieu d’exécution des processus et de stockage des produits de ces processus.

	Mémoire sensorielle (Traces perceptibles)	Mémoire de travail (MDT)	Mémoire à long terme (MLT)
Fonction	Enregistrement momentanée des traces perceptuelles	Manipulation (explicite ou implicite) des informations à traiter	Système d'encodage et de stockage durables
Composantes	<ul style="list-style-type: none"> -Mémoire iconique (information visuelle) -Mémoire échoïque (information auditive) 	<ul style="list-style-type: none"> -Exécutif central -Calepin visuo-spatial -Boucle phonologique -Tampon épisodique 	<ul style="list-style-type: none"> ● Mémoire déclarative -Episodique (souvenirs d'expériences personnelles) -Sémantique (connaissances du monde ; lexique mental ; sémantique visuelle) ● Mémoire non-déclarative -Programmes sensori-moteurs -Procédures -Habitudes -Réactions conditionnées

Tableau n° 10 : Les structures mnésiques selon Hilton (2009) (Terzieva Bozhinova, 2016, p. 16)

La mémoire sensorielle iconique (ou échoïque) garde les traces des informations : environ une seconde pour les informations visuelles et trois ou quatre secondes pour les informations auditives. Baddeley et al. (2009) mettent en évidence que ce sont ces phénomènes éphémères, qui pourraient être plus liés à un processus perceptuel qu'à une structure de la mémoire, qui alimentent les composantes du modèle de la mémoire de travail (MDT) (H. Hilton, 2005).

Avec sa capacité illimitée, la mémoire à long terme (MLT) est la structure mnésique principale. Elle est constituée par *« l'ensemble des connaissances que nous possédons [...], un univers de réseaux neuronaux riches et complexes, le produit de nos expériences et de tous nos apprentissages »* (J.-P. Narcy-Combes, 2005, p. 50). Ce sont ces connaissances qui constituent le fondement de tous les processus de traitement de l'information provenant des différentes voies sensorielles. Les traiter implique de les relier aux connaissances déclaratives et non déclaratives de la mémoire à long terme (MLT) (H. Hilton, 2005). Les processus automatiques et rapides qui s'y produisent échappent à toute observation et à tout contrôle conscient comme le souligne J. N. Combes. L'auteur ajoute que *« La pratique courante de la langue centrée sur les contenus permet de mettre en MLT de nouvelles combinaisons plus riches et plus complexes. Liées à l'intention et à l'émotion, elles peuvent rester disponibles pendant des années »* (J.-P. Narcy-Combes, 2005, p. 52).

Dans la cognition le rôle de la mémoire de travail est essentiel. Elle est, comme le souligne Rendall (2007), le lieu où l'information s'analyse et où le sens se construit (J.-P. Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019). Concernant l'appropriation du langage, le rôle de la MDT

est primordial. C'est dans cette mémoire que les nouvelles informations sont apprises par répétition avant leur passage à la MLT où elles seront stockées. La MDT possède des fonctions exécutives qui permettent entre autres la gestion des opérations surveillées par l'attention, des inhibitions, du contrôle et de la préparation des traitements comme le souligne (H. E. Hilton, 2009).

J.-P. Narcy-Combes (2005) précise que sur le plan mémoriel, le processus de production langagière peut être expliqué à partir de deux perspectives théoriques. Certains chercheurs soutiennent que la production langagière s'effectue en appliquant des règles (*rule-based system*), tandis que d'autres avancent l'utilisation d'un stock de modèles préfabriqués ou de blocs lexicalisés (*exemplars, instances* ou *chunks*). Narcy-Combes fait partie de ceux qui soutiennent que la production langagière fonctionne selon deux modes :

« La production langagière relève à la fois de la production automatisée de modèles lexicalisés adaptés à la situation de communication (donc à l'emploi que l'on veut en faire) et d'une application de règles (la conception la plus fréquente). Il importe de se rappeler que, pour parvenir à produire, l'apprenant de L2 a besoin de traiter du sens, de focaliser son attention et d'être conscient que toutes ses activités cognitives sont nativisées » (J.-P. Narcy-Combes, 2005, p. 85).

II.3.2- Les connaissances explicites et les connaissances implicites

Les théories cognitivistes distinguent entre deux types de connaissances : les connaissances explicites et les connaissances implicites. Les connaissances explicites se réfèrent à des informations déclaratives, tandis que les connaissances implicites concernent les procédures de traitement, d'extraction et de mise en relation des informations. Le rapport qu'entretient ces deux types de connaissance est d'une importance fondamentale en didactique. Cependant, de par leur nature différente d'un côté, et, de leur traitement au niveau du cerveau de l'autre côté, il s'avère difficile de concevoir une interaction directe entre ces deux types de connaissances¹³. Néanmoins, une interaction existerait entre connaissances implicites et

¹³ Le passage entre ces deux types de connaissances est régi par deux mécanismes distincts. Le premier, connu sous le nom de procéduralisation, a été élaboré par Anderson (1983) dans le domaine de la psychologie cognitive pour décrire l'apprentissage par l'action. Ce mécanisme fait référence à une étape où les connaissances générales et descriptives (connaissances déclaratives) se transforment en connaissances qui peuvent être mises en pratique (connaissances procédurales). Le second mécanisme est l'explicitation, que Karmiloff-Smith (1992) considère comme la caractéristique principale du développement linguistique en langue maternelle. Ce mécanisme représente le processus cognitif inverse de la procéduralisation : il s'agit de prendre conscience et d'acquérir la structure d'un comportement linguistique préexistant. Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, ce processus équivaut à maîtriser et automatiser l'utilisation initiale d'une expression en bloc (*chunk*) dans des contextes spécifiques, qui sera par la suite décomposée en ses éléments constitutifs (Véronique et al., 2009, p. 27).

connaissance explicite. En effet, s'agissant de « *l'acquisition d'une L2, la relation entre connaissances implicites, connaissances explicites et traitement du sens est essentielle. Les chercheurs s'orientent vers un accord sur le fait que les deux formes de connaissance cohabitent* » (Demaizière & Narcy-Combes, 2005, p. 47). Effectivement, la connaissance implicite et la connaissance explicite fonctionnent simultanément et peuvent toutes deux être mises à contribution dans le cadre d'une même activité apprenante (Aabd, 2018).

Les connaissances explicites facilitent le processus de repérage, ou « *noticing* ». Que l'apprenant soit dans un contexte de production ou de réception, ces connaissances lui permettent de concentrer ses capacités attentionnelles sur les aspects qui lui posent des difficultés. Grâce à ce repérage conscient, l'apprenant peut commencer à construire un énoncé. Ce processus initial déclenche des mécanismes qui favorisent l'utilisation des connaissances implicites, contribuant ainsi à leur mise en œuvre (Demaizière & Narcy-Combes, 2005). Néanmoins, puisque la production langagière ne semble pas découler d'une mémoire de faits ou d'événements, mais plutôt d'automatismes, la consolidation des connaissances implicites nécessite une forme d'entraînement, car il est difficile d'imaginer une implication immédiate (Demaizière & Narcy-Combes, 2005).

II.3.3- Le rôle de l'attention

L'attention joue un rôle essentiel dans l'apprentissage des langues. Sans un effort conscient d'attention conduisant au repérage, l'apprentissage ne peut avoir lieu. (Demaizière & Narcy-Combes, 2005). L'attention est à considérer comme le repérage des caractéristiques des données linguistiques (Input). Selon Schmidt, le repérage des caractéristiques spécifiques de l'input est facilité par six facteurs dont : besoins linguistiques particuliers pour réaliser une tâche communicative, fréquence, caractéristiques inattendues, saillance perceptuelle, modifications issues des interactions pour négocier du sens, connaissances préexistantes (R. Ellis 1997 : 120). Il est donc essentiel de déterminer clairement les conditions qui permettent à l'attention de fonctionner efficacement. Selon Guichon (2006), l'attention se caractérise par :

- ✓ Elle est limitée et sélective. Buser la décrit métaphoriquement par l'utilisation de l'image du « *phare attentionnel* » dont le faisceau éclaire certains aspects en laissant dans

l'obscurité les aspects considérés comme moins et/ou pas pertinents. Ainsi, une médiation s'impose dans la mesure où la nativisation empêche l'apprenant de savoir exactement à quoi faire attention face à L2.

- ✓ Elle relève partiellement d'un contrôle volontaire qui donne ainsi accès à la conscience. Buser identifie deux types d'attention. La première consciente et active, elle contient les informations effectivement sélectionnées et retenues au niveau conscient. La seconde inconsciente et passive regroupe un ensemble plus vaste d'informations captées que soient-elles pertinentes ou non. La détection (la saisie de l'input) peut être donc consciente ou non. Mais dans la mesure où seule la détection consciente semble être efficace, la nativisation impose la mise en place d'une médiation afin de permettre à l'apprenant de saisir l'input de manière conforme aux règles de L2.
- ✓ En mettant en place de nouvelles représentations, l'attention contribue à l'accroissement des connaissances tout en facilitant l'accès. En classe, elle permet aux apprenants via "des micro-tâches" une focalisation délibérée sur les aspects spécifiques de la langue cible qu'ils sont peu enclins à remarquer.
- ✓ La focalisation de l'attention est favorisée par la médiation qui, entre autres, peut prendre la forme d'instructions explicites. Ainsi, les consignes ont une grande importance puisqu'elles permettent la mise en relief de l'input.

II.3.4- Le rôle de l'input et de l'output

Le terme *input* désigne l'environnement linguistique auquel on expose l'apprenant et le terme *output* désigne les productions langagières de ce dernier. Ces deux termes proviennent du modèle cybernétique développé en psychologie cognitive, qui compare le fonctionnement de la cognition humaine à celui d'un ordinateur. Tout en exprimant des réserves sur leur validité qu'il considère comme limitée, Gaonac'h souligne qu'il est nécessaire d'examiner le rôle de la mémoire dans « *les traitements qui aboutissent à l'élaboration de nouvelles connaissances* » (Daniel Gaonac'h, 1991, p. 109). Dans ce qui suit, nous détaillerons deux hypothèses portant respectivement le rôle de l'input et l'output dans le processus acquisitionnel d'une L2.

II.3.4.1- Le rôle de l'input

L'input est « *l'apport de données à partir duquel l'apprenant va saisir celles qui l'intéressent, et qui constituent les matériaux que traite l'acquisition* » (J. P. Cuq, 2003, p. 99). En d'autres termes, il correspond à l'information produite dans la langue cible à laquelle l'apprenant est exposé. Pour Combes-Joncheray (1999), cet apport désigne « *l'information linguistique et extra-linguistique telle qu'elle est présentée à l'apprenant dans un cadre institutionnel par l'enseignant de langue et éventuellement modifiée lors des contacts avec le terrain* ». Pour Narcy-Combes J-P, l'input ou les « *données langagières en entrée* » n'a pas de réalité objective ni concrète, puisqu'il « *représente un encodage qui véhicule ce que l'interlocuteur a construit mentalement en fonction de ses représentations, de son intention de communiquer et de l'image qu'il se fait de l'autre personne dans la situation de référence* » (J.-P. Narcy-Combes, 2005, p. 136). De fait, la réception d'un input est dépendante « *des caractéristiques affectives, culturelles et cognitives de l'apprenant et sera reconstruit en une interprétation relativement différente des objectifs de celui qui l'a construit initialement* ».

La théorie de l'input compréhensible, développée par Krashen (1985), distingue les tâches de compréhension de celles de production. Elle suggère l'importance d'une "période de silence", dont le but est de développer la compétence de compréhension avant de passer automatiquement à la compétence de production. Cette séparation est observable dans certaines ressources médiatisées créées dans les années 2000, comme Tell Me More pour la production orale et Gammes d'écriture pour la production écrite. Long 1983 et Ellis (1997) soulignent que le développement langagier est facilité lorsque l'input est rendu compréhensible (modifié pour qu'il soit intelligible) en particulier lorsque l'apprenant est appelé à négocier du sens dans le cas d'un problème communicatif dans l'interaction. En classe, il convient d'organiser le travail de l'apprenant de manière à faire des interactions qui favorisent la négociation de sens. Les caractéristiques des données linguistiques (input) sont d'une importance cruciale pour le déclenchement du processus de structuration de la langue. Des propriétés telles que la fréquence et la saillance renforcent le repérage et l'apprentissage. Même dans les tâches de nature communicative l'input peut présenter des caractéristiques. Cependant, étant focalisées sur le sens, leur repérage est difficile, le discours et le suivi de l'enseignant peut jouer un rôle important dans ce processus (repérage).

II.3.4.2- Le rôle l'output

Le développement des compétences langagières est fortement associé à la qualité et à la nature de l'input. Néanmoins, une simple exposition aux données n'est généralement pas suffisante. En opposition à la théorie de « *l'input compréhensible* » de Krashen, Swain propose la théorie de « *l'output compréhensible* ». Selon cette dernière, l'acquisition de la compétence de compréhension doit être réalisée grâce à des moyens « *sémantiques et pragmatiques* ». Ainsi, plutôt que la simple compréhension, c'est l'effort de produire de nouveaux énoncés qui poussent les apprenants à produire de nouvelles hypothèses sur les particularités syntaxiques d'une L2. L'output se réfère aux réalisations de l'apprenant en termes de production linguistique dans une langue seconde (L2). Il peut être caractérisé comme « *comme tout ce que l'apprenant peut faire grâce aux connaissances de L2 telles qu'elles sont structurées dans son interlangue* » (Paul, 2007, p. 160).

La théorie de l'input compréhensible de Krashen (1985, 1994) a été remise en question par Swain (1985) et Swain et Lapkin (1995) à la suite de deux études menées auprès d'étudiants en immersion française au Canada. Ces recherches ont révélé que l'input compréhensible n'était pas suffisant pour l'acquisition de compétences grammaticales et sociolinguistiques. En effet, malgré une forte exposition à l'input compréhensible dans la langue cible, les productions orales et écrites des apprenants présentaient toujours des écarts par rapport aux normes grammaticales et syntaxiques attendues. En somme, ces études ont montré que, bien que les performances de compréhension orale des étudiants étaient équivalentes à celles d'un locuteur natif, leurs productions orales et écrites étaient fossilisées, présentant une interlangue figée (Guichon, 2005). Sur la base de ces résultats, Swain (1985,1995) a proposé la théorie de l'output compréhensible, qui stipule que seule la production en L2 incite l'apprenant à se concentrer sur la forme et à formuler des hypothèses sur le fonctionnement grammatical de la L2, favorisant ainsi son appropriation (McAllister Pavageau, 2013). Swain (2000) précise que : « *lorsqu'une tâche de compréhension débouche sur une production, le traitement de l'information est moins superficiel* ». En étant en situation de produire un objet lié à sa compréhension, l'apprenant mettrait en œuvre des stratégies plus mobilisatrice en termes d'attention. Cet effort de production amène l'apprenant à prendre conscience des limites de sa compréhension en créant des besoins linguistiques. Cette prise de conscience de l'écart est un élément crucial dans le développement des compétences langagières.

Dans cette optique, Swain souligne l'importance d'encourager l'apprenant à produire un texte significatif et compréhensible, en l'incitant à se concentrer non seulement sur le contenu, mais aussi sur la forme à travers des tâches combinant compréhension et production. Ces tâches, axées sur le sens, créent un véritable besoin de communication avec autrui et offrent à l'enseignant l'occasion de sensibiliser les apprenants à la précision, à la cohérence et à la pertinence des énoncés. Il ne suffit pas d'extraire le sens, l'apprenant doit être conscient qu'il doit se donner les moyens de transmettre son message.

Comparativement à l'input, l'output encourage l'apprenant à être plus actif tout en permettant un traitement en profondeur (*deep processing*) de l'input. Selon Swain (2000), en incitant l'apprenant à s'engager dans des processus de traitement ascendants (*bottom-up processing*), l'output le pousse à prêter davantage attention aux aspects syntaxiques, plutôt qu'aux processus de traitement descendants (*top-down processing*) qui, en se basant sur la dimension sémantique, favorisent les activités de compréhension. La formule « noticing the gap », introduite par Schmidt et Frota (1986) et R. Ellis (2003), qui fait référence au repérage des écarts a conduit certains chercheurs (Gass & Selinker, 2001 ; Swain & Lapkin, 1995) à soutenir que la production remplit des fonctions importantes en matière d'acquisition d'une L2 en permettant à l'apprenant de prendre conscience de ses besoins d'apprentissage. Swain (2000) met en évidence que la production peut exercer une influence, soit directe, soit indirecte, sur le processus d'acquisition linguistique. Elle identifie trois rôles clés pour la production :

- ✓ En accord avec le principe de "noticing" de Schmidt (1995), la production permet à l'apprenant de discerner l'écart entre ce qu'il produit et ce qui est attendu. Cela favorise la concentration de l'attention de l'apprenant sur les problèmes qu'il rencontre dans la langue cible (L2), identifiant ainsi un "hole" in their interlanguage". En reconnaissant ces limites, les apprenants sont incités à les dépasser en sollicitant l'aide de l'enseignant ou d'autres apprenants, ce qui facilite l'acquisition de nouvelles connaissances ou la consolidation des connaissances existantes.
- ✓ La production, en offrant à l'apprenant des occasions d'expérimenter de nouvelles structures et formes linguistiques, permet le "hypothesis testing", c'est-à-dire le test de ses propres hypothèses linguistiques.
- ✓ En incitant l'apprenant à réfléchir sur les problèmes linguistiques qu'il rencontre et à chercher des solutions, la production stimule l'activation des processus métacognitifs

et métalinguistiques. Selon Long (1996), ces processus sont déclenchés par le besoin de résoudre un problème linguistique, et non par un manque de compréhension entre deux interlocuteurs (McAllister Pavageau, 2013).

Nous pouvons déduire que plus les apprenants utilisent la langue seconde (L2), plus ils prennent conscience de leurs problèmes linguistiques potentiels et tentent de les résoudre, en partie grâce aux rétroactions correctives de leurs interlocuteurs. Par ailleurs, cette mise en pratique de ses savoirs linguistique leur permettra de les automatiser (Guichon, 2006).

Synthèse et positionnement

Dans ce chapitre, nous avons focalisé notre attention sur les théories d'apprentissage qui proposent un dépassement de l'opposition entre innéisme et empirisme dans l'acquisition de nouvelles connaissances. Nous nous sommes adhérents au postulat issu des théories non-innéistes qui considère que l'acquisition ne résulte ni d'une simple copie de l'organisation du monde extérieur ni du déterminisme passif imposé par des contraintes externes ni de l'existence d'un dispositif inné préalable à toute expérience langagière. Nous considérons que l'apprenant est l'acteur principal de son apprentissage langagier dont le développement se réalise à travers ses réactions aux sollicitations environnementales. D'où l'intérêt que nous accordons à la *médiation* 45 qui peut influencer la relation de l'apprenant avec l'objet de ses apprentissages en l'occurrence la langue dans notre cas.

Le socio-constructivisme insiste sur l'émergence des formes de pensée de niveau supérieur d'abord sur le plan interpsychique (dans l'interaction sociale) et par la suite, sur le plan intrapsychique qui évolue vers la prise de contrôle et l'utilisation autonome par l'apprenant. Tout comme les autres formes de réflexion de niveau supérieur, l'apprentissage d'une langue suppose donc une médiation pour favoriser le développement. Le rôle de la médiation dans le développement langagier est fondamental pour le socio-constructivisme qui insiste sur l'acquisition dans l'interaction, c'est-à-dire que l'acquisition est favorisée par le fait de participer aux échanges verbaux. En classe de langue, l'enseignant doit concevoir et mettre en place des tâches interactives et collectives dont l'objectif est de créer un climat propice aux interactions sociales qui contribuent à l'élaboration cognitive chez les apprenants. Pour l'apprentissage situé, l'acquisition des savoirs et la construction de compétence découlent de la participation. Dans cette perspective, il est surtout question de proposer aux apprenants des contextes authentiques qui reflètent la façon dont les connaissances acquises sont utilisées dans la vraie vie.

Le constructivisme place l'apprenant « *au cœur du processus et il en fait l'acteur principal* » (Guerid, 2018, p. 65). Ce courant conçoit l'apprentissage d'une langue comme un processus de construction de structures mentales et pour être efficace, l'apprentissage d'un L2 doit passer par un travail cognitif qui permettra à l'apprenant soit la substitution de ses représentations erronées par des représentations conformes au système de la L2 soit la construction de nouvelles représentations. Cependant, dans la mesure où la nativisation empêchera

l'apprenant de produire un langage conforme aux normes de la langue cible, l'enseignant doit prévoir la mise en place d'une forme de médiation compensatrice (avec l'enseignant-tuteur, avec d'autres apprenants ou avec d'autres interlocuteurs) pour favoriser la prise de conscience des écarts. Cette prise de consciences sera suivie d'activités d'entraînement qui permettront l'automatisation du traitement et son utilisation en contexte d'interaction réelles. Le cognitivisme conçoit l'apprentissage comme une transformation des structures cognitive de l'apprenant en s'appuyant sur de traitement de nouvelles connaissances. Par conséquent, il est nécessaire de veiller aux conditions de transférabilité des connaissances et des habiletés acquises à des réelles situations de communication. La théorie de l'output compréhensible de Swain démontre comment la création d'un objet signifiant pourrait constituer une solution cognitive pertinente pour la compréhension. Pédagogiquement, lors de la scénarisation cela implique :

- ✓ Proposer des tâches qui impliquent l'apprenant non seulement dans un processus de reproduction et de vérification, mais surtout dans un processus de transformation et d'appropriation de l'input, afin de le rendre compréhensible.
- ✓ L'objet à créer (l'output) doit naturellement respecter certaines exigences et normes. Cependant, il est essentiel qu'il laisse une place importante au développement d'une voix personnelle. Parce qu'elle est rendue publique, cette voix rend l'apprenant responsable du contenu (qui doit être étayé, structuré et informé) et de la forme (l'objet partagé doit être compréhensible pour l'autre).
- ✓ Proposer des approches collectives dans le cadre de tâches articulant présentiel et distanciel. En organisant des travaux en petits groupes et/ou en grands groupes, l'enseignant crée un environnement favorable aux interactions sociales qui stimulent le développement cognitif chez les apprenants.

Troisième chapitre

*De la production écrite en langue
étrangère et de son Enseignement-
Apprentissage*



Introduction

En didactique du FLE, différentes raisons d'ordre méthodologiques ont contribué à donner à l'apprentissage de l'écrit une place de plus en plus importante.

III.1- La rédaction en langue étrangère : processus, texte et difficultés

L'écriture, comme le souligne C. Barré-De Maniac (2015), est une activité d'organisation, de réorganisation, de mobilisation et de construction de connaissances sur elle-même et sur le monde. Elle est une activité cognitive à part entière et peut être définie comme : « *une activité de résolution de problèmes¹⁴, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence* » (Plane, 1994, p. 44).

III.1.1- Les modèles psycho-cognitifs de la production écrite

Dans le domaine de la psychologie cognitive, l'étude de la production verbale écrite a exploré deux dimensions clés : d'une part, la caractérisation des connaissances stockées en mémoire à long terme, et d'autre part, l'identification des processus mentaux responsables du traitement de ces connaissances pour faciliter la rédaction d'un texte. Plusieurs modèles ont été développés pour appréhender l'univers complexe du rédacteur. Parmi ces modèles, celui de Rohmer (1965) occupe une place prépondérante. Ce modèle décompose le processus de production textuelle en trois étapes majeures : la pré-écriture, l'écriture et la réécriture. Ces sous-processus s'exécutent indépendamment les uns des autres, et le texte final, fruit du processus rédactionnel, peut être considéré comme le résultat de l'ensemble des opérations mobilisées à chaque étape. Qualifié d'*unidirectionnel* par Cornaire et Raymond (1999), ce modèle conceptualise du fonctionnement cognitif d'un scripteur novice (Cornaire & Raymond, 1999). Pour ce qui nous concerne, nous nous appuyerons, essentiellement, sur le modèle princeps de Hayes et Flower (1980), tout en prenant en considération la distinction entre scripteur expert et scripteur novice proposée par C. Bereiter et M. Scardamalia.

¹⁴ La résolution d'un problème est un processus cognitif qui implique la mise en place d'une séquence d'actions visant à atteindre un objectif spécifique. Lors de la production d'un texte, la résolution de problème peut prendre différentes formes, telles que la sélection et l'enchaînement des mots pour former une phrase, l'organisation des propositions pour créer une séquence cohérente, l'élaboration d'une stratégie de planification, ou encore la détermination de l'ordre d'énonciation des idées, parmi d'autres exemples.

III.1.1.1.- Le modèle de base

Elaboré à partir de l'analyse de protocoles verbaux recueils en temps réel, le modèle Flower et Hayes (1980) conçoit la production textuelle comme une habileté cognitive dictée par trois composantes : l'environnement de la tâche, la mémoire du scripteur et les processus cognitifs. Dans ce modèle, l'environnement de la tâche renvoie à l'ensemble des paramètres contextuels qui influencent la performance du scripteur et s'organise en deux volets : l'environnement social et l'environnement physique. Le premier concerne la prise en compte du destinataire et de la consigne de la tâche. Quant au second, il recouvre, le médium d'écriture, le texte déjà écrit ainsi que les brouillons produits (mots, groupe de mots, propositions, plan, etc.).

Dans ce modèle, l'accent est mis sur la caractère récursif du processus de production textuelle où trois sous-processus en sont impliqués : la planification, la formulation et la révision. Ces processus ou phases de rédaction sont coordonnées par une instance que Hayes et Flower (1980) appellent "*monitor*". Au cours du premier sous-processus, planification, il s'agit pour le scripteur de rassembler et d'organiser ces idées et de veiller à la fixation des objectifs rhétoriques. Dans ce processus, la mémoire à long terme (MLT) joue un rôle très important. C'est dans cette instance que sont stockées les connaissances relatives au sujet, au destinataire et au type de texte à produire que mobilise le scripteur lors d'une tâche de production écrite. Le deuxième sous-processus, « *la mise en texte* », concerne les opérations qui assurent la transcription des représentations élaborées lors de la planification en signes graphiques, autrement dit, la mise en mots, en phrases, en paragraphes des idées récupérées et organisées. Ce processus, comme le souligne Bronckart, se réalise par le biais d'opérations de connexion, de cohésion et de modélisation qui impliquent connaissance et maîtrise des contraintes relatives au genre discursif à produire (Escorcia, 2007). La mise en texte s'intègre selon Hayes (1995) dans le processus général de la production langagière étant donné que « *les connaissances linguistiques en écriture sont sensiblement les mêmes que celles requises à l'oral* » comme le précise Hayes (1995) (Barré-De Miniac, 2015, p. 42). Concernant la « *révision* », il est question d'un retour sur le *premier jet* du texte à produire pour l'améliorer. La révision est répartie en deux sous-processus : la *lecture* qui permet au scripteur d'évaluer l'adéquation entre le texte réalisé et le texte visé et la *correction* qui permet au scripteur la réduction des écarts entre son intention d'écriture et le texte qu'il a produit.

Le processus rédactionnel est surveillé par un monitor soit « *une instance générale de gestion des différentes opérations* », comme le souligne Ollivier (2011), dont le rôle est d'assurer de manière stratégique la surveillance de l'activation des processus et des sous-processus qui fonctionnent de manière hiérarchique et imbriquée (Terzieva Bozhinova, 2016).

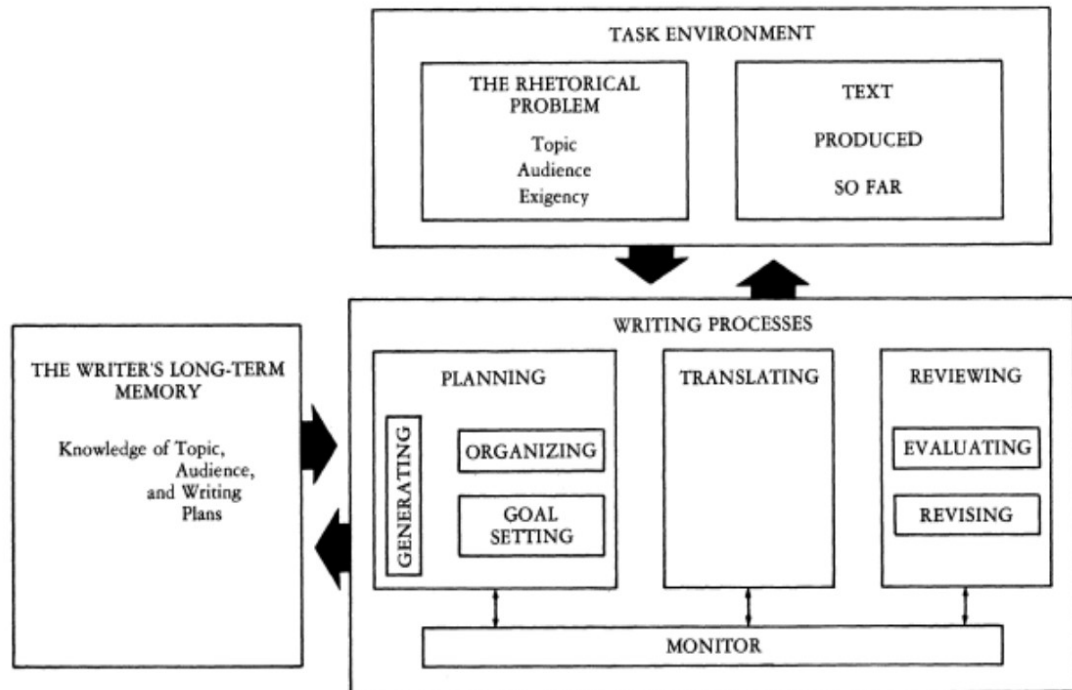


Figure n° 06 : Le modèle de processus d'écriture, Hayes et Flower (1980) adapté par Fayol (1997)

III.1.1.2 - L'évolution du Modèle

Représentant le processus rédactionnel de manière schématique sans aucunement aucune explication sur les mécanismes permettant la réalisation des sous-processus, ce modèle a été critiqué par de nombreux spécialistes. Cela n'empêche que le modèle a servi, par la suite, de base à certaines recherches expérimentales et à l'élaboration d'autres modèles qui décrivent les processus et les opérations chez les scripteurs novices. En maintenant les trois sous-processus (planification, textualisation et révision), ces modèles constituent « *des (sous-) composantes linguistiques et graphomotrices du modèle précédent* » (Fayol, 2007, p. 22) dont le contenu peut se synthétiser comme suit :

« Une synthèse de ces modèles fait apparaître que la PVE [Production Verbale Écrite] mobilise des connaissances de deux types : connaissances relatives au contenu évoqué (le thème du texte) et connaissances langagières (lexique, syntaxe, agencements rhétoriques). Elle fait

également intervenir une mémoire temporaire (mémoire dite de travail) susceptible à la fois de maintenir actives les informations et de les manipuler. Elle s'inscrit également dans une situation dynamique : le texte à produire dépend des conditions de production (consigne) et de ce qui a déjà été rédigé » (Fayol, 2007, p. 22).

Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1983, 1987) apporte des contributions significatives à deux aspects : la modélisation du processus de révision et la prise en compte à la fois des rédacteurs experts et des rédacteurs novices (Marin & Legros, 2008). Selon le modèle de révision "CDO" (Comparer, Diagnostiquer, Opérer) présenté, le scripteur effectue une comparaison entre le texte écrit et celui qu'il avait l'intention d'écrire (le texte planifié), afin de diagnostiquer l'origine de l'écart constaté entre les deux versions. En fonction de cela, il procède à des modifications dans son texte. Le deuxième apport de ce modèle concerne la distinction entre deux types de stratégies. La première stratégie, appelée "stratégie de connaissances rapportées", est caractéristique du scripteur novice, où le processus de planification est souvent inexistant ou très rudimentaire. En général, ce type de scripteur transcrit ses idées au fur et à mesure de leur récupération de la mémoire à long terme (MLT), sans se soucier de leur réorganisation ou de leur pertinence par rapport au contexte de production. Leurs efforts limités en termes de planification sont généralement associés à un niveau insuffisant de fixation d'objectifs rhétoriques et d'organisation de l'écrit, ainsi qu'à une méconnaissance quasi-totale des attentes du lecteur. La deuxième stratégie, la « *stratégie de connaissances rapportées* », décrit quant à elle la démarche d'un scripteur expérimenté capable de réajuster le contenu conceptuel en fonction des objectifs rhétoriques et pragmatiques. Pour ces deux stratégies se situent, selon Alamargot et Chanquoy (2001), aux extrémités d'un continuum, ce qui signifie que pour l'atteinte de l'expertise rédactionnelle, le scripteur passe par des stratégies intermédiaires. Cependant, tout en adoptant une perspective développementale, ce modèle reste purement descriptif et ne propose pas de discussions sur les facteurs susceptibles d'expliquer le développement des stratégies rédactionnelles autrement dit le passage de la première stratégie à la deuxième (Fayol, 2007).

Le modèle de Deschênes décrit les processus psychologiques qui sous-tendent les activités cognitives de compréhension et de production. Jetant les ponts entre l'activité de compréhension et celle de production, ce modèle fait de la compréhension une condition *sine qua nunc* à la production. Deschênes conçoit la production écrite comme une interaction entre trois éléments : scripteur, texte et contexte. Ces derniers sont regroupés en deux grandes variables : la situation d'interlocution et le scripteur. La première renvoie aux facteurs

situationnels pouvant influencer l'activité scripturale. La seconde décrit, quant à elle, les structures de connaissances (la mémoire à long terme et la composante affective) et les cinq processus psychologiques. Ce modèle montre que loin d'être une simple transposition de connaissances, la production écrite constitue une tâche ardue qui nécessite la mise en œuvre, de manière récursive, d'une série d'étapes et d'opérations complexes.

En 1995, Hayes propose un nouveau modèle qui complète et complexifie le premier. Ce modèle réorganise les processus et introduit de nouveaux éléments au sein de son architecture. Centré sur le fonctionnement interne du scripteur, il présente une perspective cognitiviste plus « *réaffinée voire accentuée* » (Barré-De Miniac, 2015, p. 35). Dans le nouveau modèle « *la motivation, la cognition et la mémoire sont considérés comme des propriétés reliées à l'individu, alors que l'environnement social et physique fait partie du contexte de la production [l'environnement de la tâche]* » (Barré-De Miniac, 2015, p. 37). Ce modèle s'organise autour de deux composantes principales : l'individu et le contexte de la production. La première composante comporte trois variables : l'affectivité (motivation), les connaissances du sujet ou la mémoire à long terme¹⁵ (connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétorique) et les processus cognitifs (sur lesquels porte le plus grand changement). Les processus principaux sont réorganisés : la révision est remplacée par l'activité l'interprétation du texte, l'élaboration du plan du texte fait partie du processus plus général de réflexion et la mise en texte est incluse dans un autre processus plus général, la production de texte. La seconde composante, l'environnement de la tâche traite des paramètres exogènes au scripteur pouvant influencer sur le déroulement de la tâche scripturale et comprend le contexte social (destinataires imaginaire ou réel et collaborateurs/co-auteurs) et le contexte physique (texte déjà produit et moyen de la mise en texte comme l'écriture à la main ou le traitement du texte).

Les modèles exposés jusqu'ici décrivent la rédaction en L1. Du côté de la rédaction en L2, les modèles sont plutôt peu nombreux. Ceci dit, plusieurs recherches se sont intéressées aux différences entre rédaction en LM et en L2. Ces derniers sont d'une importance cruciale en didactique de la production de l'écrit.

¹⁵La mémoire de travail qui était absente initialement, joue désormais un rôle central dans la production de texte. Ce concept est introduit pour différencier entre le traitement des représentations phonologiques, visuo-spatiales et sémantiques.

III.1.1.3 – Les modèles de la production écrite en L2

Plusieurs modèles de la production écrite en langue seconde (L2) sont bien connus dans la recherche anglophone, notamment ceux proposés par Zimmerman (2000), Chenoweth et Hayes (2001), Grabe et Caplan (1996) et Kern (2000). Le modèle de Zimmerman (2000) propose un réajustement du modèle de Hayes et Flower (1980) concernant le processus de formulation (La mise en texte). Partant d'observations de procédés d'écriture en anglais (L2) d'apprenants ayant l'allemand comme langue maternelle, Zimmermann propose un modèle alternatif du processus de formulation. Ce modèle met l'accent sur l'importance des tentatives de formulation pendant la rédaction en L2 qui peuvent mener à des modifications. Ces modifications seront par la suite évaluées et parfois abandonnées et remplacées par des variantes, le plus souvent plus simples que ceux que le scripteur a décédé d'abandonnées. Cela entraîne la possibilité d'une baisse de qualité lors de la phase de révision comme le signale Fayol (Barbier, 2003). Zimmermann (2000) précise que mis à part les tentatives de formulation en L1 rarement observées, les processus en L2 sont les mêmes qu'impliquent la rédaction en L1 et que la spécificité de la rédaction en L2 tient aux modes d'activation de ces processus. Zimmerman précise que la phase de formulation est en relation étroite avec la phase de révision. Cela suppose que l'étayage pédagogique lors de la révision doit prendre en considération les différentes versions du texte produit (Terzieva Bozhinova, 2016).

Le modèle de Grabe et Caplan (1996) se fonde, est un modèle descriptif du traitement langagier communicatif qui intègre les aspects cognitifs, sociaux et textuels de l'écriture. Il se fonde d'une part sur une conception sociolinguistique de l'utilisation de la langue (contexte, situation, participants, cadre, tâche, texte et thème) et d'autre part sur une conception psycholinguistique (objectif interne, traitement verbal ; traitement interne de l'output). L'atout de ce modèle réside dans l'intégration du contexte social, des processus cognitifs et du produit textuel tout en précisant les connaissances nécessaires à la rédaction (linguistiques et discursives) d'un texte cohésif en langue étrangère. Cela permettra d'accorder plus d'attention à la composante langagière et à la variation de la production de différents groupes de scripteurs.

Par ailleurs, le modèle de Chenoweth et Hayes (2001), montre que la fluidité est étroitement dépendante du processus de textualisation et de celui de la révision. Les deux auteurs ont montré que la langueur constitue le paramètre principal qui influe sur la fluidité d'un texte

produit dans un seul jet. Cela signifie que la capacité de traitement des structures complexes est fortement influencée par la longueur du texte : plus un texte est long plus le scripteur est capable de traiter les structure complexes. Corrélativement, une capacité linguistique avancée facilite l'extraction des formes lexicales nécessaire tout en permettant aux scripteurs de porter plus d'attention à l'application des règles grammaticales. Cependant, dans le cas d'une compétence linguistique limitée, la grammaire est revue dans l'étape du retour sur le texte déjà rédigé du fait que la mobilisation du lexique nécessite plus de ressources cognitives. Les auteurs du modèle précisent que plus la compétence linguistique des scripteurs est avancée, moins ils éprouvent le besoin du retour sur le déjà écrit.

Pour Kern (2000) l'écriture est étroitement dépendante d'un contexte socioculturel plus large. Son modèle se fonde sur l'idée de la disponibilité des plans et considère l'écriture comme un acte social et culturel incluant des aspects cognitifs et des aspects linguistiques ce qui le rapproche des études de genres. Les plan disponibles (available designs) s'organisent sur un continuum deux extrémités les ressources linguistiques (systèmes d'écriture, vocabulaire, grammaire et conventions de cohésion) et les ressources schématiques. L'auteur insiste sur l'effet facilitateur dans le cas où le scripteur est capable d'utiliser les plans disponibles en plusieurs langue en précisant l'auteur précise que les connaissances procédurales permettent l'utilisation des plans disponibles pour la production de nouveaux plans. Par ailleurs Kern insiste également sur la prise en compte de la biographie des apprenants et du contexte d'apprentissage de la langue en général et de la production écrite en particulier.

III.1.1.4 – Modèle de Sophie Moirand

Référence incontournable en didactique de l'écrit, le modèle de Sophie Moirand diffère des modèles qui décrivent les processus mentaux activés lors d'une tâche rédactionnelle. Ce modèle se fonde sur l'interaction sociale et considère la production d'un texte comme un acte socialement situé. Il s'ensuit que le texte produit est parsemé d'indices qui informent sur l'appartenance du scripteur à des groupes sociaux, sur son passé socioculturel (son histoire), sur les relations du scripteur avec ses lecteur (ou l'image du lecteur) et sur l'intention de communication (le scripteur écrit pour faire faire quelque chose, pour persuader son lecteur de faire quelque chose). Le modèle souligne également l'importance et l'influence d'autres facteurs sur la forme linguistique du document à produire, à savoir : le référent (le sujet), le moment et l'endroit (le lieu). En outre de ces facteurs, le référent, le moment et l'endroit

(Cornaire & Raymond, 1999). En bref, un texte n'est bon que c'est il y a interaction entre un document, un scripteur et un lecteur (Cornaire & Raymond, 1999). En décrivant les paramètres d'une situation d'écrit, ce modèle a contribué à une meilleure compréhension des exigences des activités lectorales et scripturales. Son intérêt réside dans la mise en relief de l'interactivité entre les différents paramètres d'une situation d'écrit, en l'occurrence : scripteur-lecteur, scripteur-texte, etc. De fait, la communication ne sera vraiment efficace que dans « *la mesure où les dimensions sociales et socioculturelles ne sont pas laissées pour compte* » (Cornaire & Raymond, 1999, p. 38). Le modèle est constitué des composantes suivantes : Le scripteur ; Les relations scripteur/ lecteur(s) ; Les relations scripteur/ lecteur(s)/ document ; Les relations scripteur/ document/ contexte extra-linguistique (Cornaire & Raymond, 1999).

III.1.2- Ecrire en langue étrangère : texte, processus et difficultés

Partant des études entreprises, nous tenterons dans cette partie de mieux comprendre les caractéristiques de la production d'écrit en L2 en particulier des textes écrits et des processus d'écriture en L2.

III.1.2.1- Des textes produits en L2

Les apprenants de L2 produisent des textes plus courts, utilisent un vocabulaire plus restreint et redondant, une syntaxe simple (la syntaxe des textes rédigés en L2 est moins complexe, il y a moins d'enchaînements au moyen de conjonctions de subordination et commettent davantage d'erreurs (qui relèvent de la forme globale du texte, de la syntaxe, des marques de cohésion et autres aspects). D'une manière générale la production en L2 témoigne d'une langue et d'une syntaxe qui se veulent « *à l'abri des risques* » comme le soulignent Carson (1988) et Scarcella (1984) (Cornaire & Raymond, 1999). Les apprentis-scripteurs en L2 développent des stratégies rédactionnelles qui se rapprochent de celles mise en œuvre par le scripteur novice en langue maternelle. Leurs textes témoignent d'une certaine immaturité qui se traduit à travers la rédaction de textes courts qui en plus contiennent davantage de répétitions que ceux rédigés en L1. En s'appuyant sur les études réalisées, Cornaire et Raymond, 1999 dégagent les caractéristiques suivantes :

- ✓ Textes courts : étant caractérisés par un contenu informationnel pauvre, les textes produits en L2 sont généralement assez courts comparativement à ceux produits en langue maternelle.

- ✓ Vocabulaire limité : les textes produits en L2 se caractérisent par un vocabulaire très restreint et redondant. Cette pauvreté du bagage lexical incite les apprentis-scripteurs à recourir à l'emprunt de mots d'autres langues présentes dans leur répertoire linguistique.
- ✓ Syntaxe simple : les textes produits en L2 se caractérisent, majoritairement, par une syntaxe moins complexe qu'en langue maternelle : juxtaposition de phrases courtes (de type : nom + verbe + complément) et absence d'enchaînement au moyen de conjonctions de subordination. Cette syntaxe est une syntaxe qui se veut « à l'abri du risque » comme le précisent Carson et Scarcella (Cornaire & Raymond, 1999).
- ✓ Davantage d'erreurs aux niveaux formel, syntaxique et des marques de la cohésion/cohérence.

III.1.2.2- Des processus d'écriture en L2

Barbier souligne que comparativement à la langue maternelle, la production écrite en L2 demande plus de ressources cognitives et plus de temps. Le processus auquel les scripteurs consacrent le plus de temps est celui de révision du texte, tandis que la planification et la génération des idées se caractérisent respectivement par la brièveté et la pauvreté. Au niveau procédural l'écriture en L2 se caractérise par :

- ✓ Un temps de rédaction plus long : Hall (1990) précise que pour diverses raisons le scripteur en L2 consacre plus de temps à l'écriture ; il s'arrête souvent après chaque mot pour vérifier l'orthographe ou une règle grammaticale, certaines fois, il prononce chaque mot à haute voix comme pour un enfant qui apprend à écrire (Cornaire & Raymond, 1999).
- ✓ Par ailleurs, comme pour un scripteur-novice en L1, les scripteurs en L2 possèdent un répertoire de stratégies limité et inadéquat. Les textes produits par ces derniers reflètent le processus mis en œuvre lors de la production ; *“quelques idées rapidement jetées sur le papier, associées à deux ou trois renseignements retrouvés dans la mémoire et regroupés dans un plan rigide qui ne sera jamais modifié”* (Cornaire & Raymond, 1999, p. 57).
- ✓ Une compétence linguistique limitée : Cummins (1980) a remarqué qu'il existe un seuil linguistique (un niveau de compétence minimale) en deçà duquel l'apprenant éprouve des difficultés à fonctionner convenablement au niveau cognitif (Cornaire & Raymond, 1999).

Plus couteuse en LE qu'en LM, le processus de planification se caractérise par son caractère rudimentaire. De fait, le scripteur en LE tend à moins planifier qu'en LM. Et que lorsqu'il le fait, c'est à un niveau moins avancé un niveau plus local (d'une phrase à l'autre) plutôt qu'au niveau global du texte. Les traces visibles du processus de planification que sont les brouillons montre qu'en L1 il s'agit d'une organisation d'idée alors qu'en L2 le brouillon consiste en un texte déjà agencé, car le scripteur est plus préoccupé par la formulation de ses idées que par leur structuration (Hidden, 2013).

En langue étrangère, les processus de mise en texte apparaissent comme prioritaire en particulier ceux portant sur des niveaux locaux : la moitié du temps consacrée à la textualisation est utilisée pour la recherche de vocabulaire adéquat et à résoudre des problèmes morphosyntaxiques, alors qu'en L1 le scripteur ne réserve que 1/5 du temps à la mise en texte de ces aspects. La textualisation est considérablement ralentie et beaucoup moins fluide qu'en langue maternelle : les pauses sont plus nombreuses et ont lieu non seulement aux frontières des propositions, mais au milieu de celles-ci, entre les mots voire entre les lettres d'un même mot. Ce ralentissement est dû selon Zimmermann (2000) au fait que le scripteur doit le plus souvent plusieurs reformulations avant de parvenir à une forme qu'il juge acceptable (Hidden, 2013).

Au niveau du processus de révision : Le processus de révision est plus laborieux et nécessite plus de temps en raison des difficultés à traduire leurs idées en L2. En examinant le processus de révision chez des étudiants universitaires qui devaient écrire un texte informatif en L1 et d'autres qui devaient écrire un texte informatif en L2, Hall (1990) constate que les révisions en L2 sont plus nombreuses et quelles sont surtout de nature grammaticale (Cornaire & Raymond, 1999). Lors de la révision, le scripteur se concentre surtout sur les aspects locaux : il corrige principalement des certaines erreurs d'orthographe et de grammaire et semble négliger les dysfonctionnements qui touchent la structure globale du texte.

III.1.2.3- Des difficultés en production écrite en LE

L'écriture en langue étrangère présente des difficultés spécifiques. Wolff (199) les classe en trois catégories : les difficultés linguistiques (notamment sur le plan lexical), les difficultés cognitives (qui concernent la mise en œuvre en L2 des stratégies de production textuelle automatisé en L1) et les difficultés socioculturelles (qui ont trait à la méconnaissance des

caractéristiques rhétoriques propre à chaque langue) (Mangenot, 2000). De leur côté, Allouche & Maurer (2016) classent les difficultés des scripteurs de FLE en trois catégories :

Les difficultés liées à la mobilisation des connaissances : ces opérations, font appel comme le souligne E. Espéret à des connaissances plus ou moins disponibles en mémoire : des connaissances déclaratives sur le domaine dont il est question ainsi que des connaissances sur les types de texte à produire. Ollivier et Puren (2011, p. 67) souligne qu'en plus des contraintes interdépendantes rencontrées par les scripteurs en L1, « *la possible difficulté de mobiliser les connaissances présentes en mémoire à long terme, les règles gouvernant la production de textes et les problèmes rhétoriques* », s'ajoutent la compétence langagière limitée et les particularités socioculturelles des règles de production.

Les difficultés liées au manque de modèles : L'approche communicative a placé l'oral au premier plan des apprentissages est placé. Il en résulte une exposition massive de l'apprenant aux modèles de la communication orale (Allouche & Maurer, 2016). Dans le cadre de jeux de rôles, l'apprenant est amené à réfléchir sur les productions orales, à inventer des répliques qui par la suite seront évaluées sur leur correction et sur leur pertinence et adaptation à la situation fictive de communication proposée. L'auteur précise par ailleurs que depuis les travaux de S. Moirand en 1979, les discours écrits et plus précisément les écrits dits fonctionnels (lettres, recettes de cuisine, ordonnances, etc.) sont intégrés dans les méthodes du FLE. Mais malgré cette présence, il reste que l'oral du dialogue est le modèle le plus familier pour les apprenants du FLE et celui dont ils disposent de plus de repères. L'une des difficultés des apprenants non natif a trait à leur incapacité à comparer des solutions différentes faut de modèles linguistiques. À ce manque des modèles textuels relatifs à l'écrit, s'ajoute le manque des modèles linguistiques qui fait particulièrement défaut au moment la mise en mots et de la révision. C. Fabre en instant sur l'importance de cette phase dans la production écrite, précise que le retour sur le texte pour le modifier suppose l'existence de modèles par rapport auxquels comparer sa production et une capacité à évaluer comparativement les différentes solutions, celles qui figurent sur le papier et celle appartenant au même paradigme et avec lesquelles il y a concurrence. À ce constat de manque de modèles linguistiques, s'ajoute selon M. M. de Gaulmyn l'existence de "trous" dans l'apprentissage de la production écrite qui tient au fait que le savoir-faire grammatical est enseigné et exercé sur des phrases isolées (Allouche & Maurer, 2016).

Les difficultés liées à l'inactivation des processus de haut niveau : les travaux de Daniel Gaonac'h ont contribué à mettre en cause la question du processus de transfert des compétences de haut niveau. En langue étrangère « *Tout se passe comme si les difficultés linguistiques des apprenants avaient pour effet de court-circuiter les processus de haut niveau* » (Allouche & Maurer, 2016, p. 18). Ainsi, l'entrée dans une tâche d'écriture en L2 s'accompagnerait par une sorte d'oubli des compétences stratégiques d'analyse et de repérage auxquelles l'apprenti-scripteur a recours dans sa langue maternelle face à une consigne de production écrite. Corrélativement, la différence entre un bon scripteur dont les comportements font appel à des processus qui combinent des stratégies de haut et de bas niveau et un mauvais scripteur en LM s'estompe dans une situation d'écrit en langue étrangère. Ce phénomène s'explique selon Daniel Gaonac'h par le fait que les apprenant considèrent les activités en LE comme des exercices visant le développement de nouvelles compétences. Une telle conception les incite à porter plus d'attention aux aspects de la tâche qui ont un rapport direct avec les caractéristiques morphosyntaxiques et lexicales spécifique de la langue étrangère (caractéristiques relevant du processus de bas niveau) au détriment des caractéristiques dont le caractère *universel* ne semble guère pertinent pour la tâche à leur yeux (caractéristique relevant du processus de haut niveau).

III.2- La didactique de l'écrit : éléments de renouveau méthodologique

III.2.1- L'écrit : une communication

L'approche communicative privilégie l'apprentissage de la langue en intégrant des situations de communication qui correspondent aux besoins des apprenants. Ces situations exigent des apprenants qu'ils adoptent un comportement communicatif, en acquérant les compétences linguistiques et culturelles nécessaires pour faire face à ces situations et adopter le comportement approprié. En mettant l'accent sur l'importance de la communication comme moyen d'accès à la langue et à la culture, le passage des méthodes structuro-globales audiovisuelles à l'approche communicative a accordé une place plus importante à l'écrit. Ainsi, l'accent mis sur l'écrit est étroitement lié à la notion de compétence de communication, qui implique la transmission d'un contenu et un besoin de communication. G. Capelle (1991) souligne que contrairement aux situations de communication orale, celles liées à l'écrit reposent souvent sur une base communicative plus satisfaisante. En production écrite, l'apprenant doit prendre en compte les paramètres de la situation de communication et

devenir le producteur d'un message tout en anticipant les attentes et les réactions du destinataire. En tenant compte de ces deux aspects, l'apprenant en situation de production écrite prend pleinement conscience de la signification de la communication.

III.2.2- De la centration sur l'apprenant à la centration sur l'apprentissage

En didactique des langues étrangères, la centration de l'enseignement sur l'apprenant constitue le principe fondamental d'une orientation axée sur une approche fonctionnel¹⁶ du français, comme le souligne R. Richterich. La contribution de cette approche, qui exige d'« identifier avec le plus d'exactitude possible les besoins des apprenants » (Boyer et al., 1990, p. 58), à la pédagogie de la PE réside dans la mise en lumière de l'intérêt d'une approche générique où communiquer par écrit revient à « investir des formes de discours répondant à des régularités fortes, entrant dans des sortes de moules discursifs ». La connaissance de ses modèles dont la présentation dans une classe de langue prend la forme d'une matrice et/ou d'un canevas, constitue donc l'une des sous-compétences de la compétence communicative. En précisant que les genres discursifs sont « la catégorie à travers laquelle le texte est toujours interprété », Schneuwly (2002) insiste sur la nécessité d'étudier les textes comme étant des exemplaires de genres discursifs (Allouche & Maurer, 2016). Le rôle prépondérant de l'écrit dans la première génération des approches communicatives s'est renforcé avec la dimension "méta" qui a caractérisé, par la suite, le discours didactico-pédagogique et les pratiques du Français Langue Étrangère (FLE). G. Capelle (1991) souligne que, par rapport à l'oral, l'écrit en FLE permet de solliciter davantage l'apprenant et de manière plus importante :

« L'écrit, support stable, permet de prendre son temps, de modifier ses premières constatations, de reconsidérer ses hypothèses alors que dans une langue étrangère, un long entraînement à l'oral est nécessaire avant que ces démarches soient permises. La réflexion sur le texte écrit permet de transformer la semi-passivité de l'apprenant [...] en attitude active, créative et auto-critique, de confronter l'apprenant aux problèmes que pose naturellement toute construction ou production de sens et de lui fournir peu à peu les moyens de les résoudre par lui-même » (Allouche & Maurer, 2016, p. 12).

Ce support offre à l'apprenant de nombreux points d'appui et plus de temps pour une réflexion sur l'utilisation la plus efficiente que possible de ses connaissances linguistiques dont il dispose pour la transmission de son message (Allouche & Maurer, 2016). Qualifie

¹⁶ L'enseignement fonctionnel du français en tant que langue étrangère ne se limite pas exclusivement à des publics spécialisés, mais englobe un spectre plus large de publics ciblés par un enseignement qui se caractérise par la détermination d'objectifs linguistiques spécifiques et l'adoption de moyens méthodologiques efficaces pour les réaliser (Boyer et al., 1990).

d'« *algèbre du langage* » par Vygotsky comparativement à l'oral (*son arithmétique*), le langage écrit : « *permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là-même aussi le système psychique antérieur du langage oral* » (Allouche & Maurer, 2016, p. 15). Sur cette note, nous pouvons avancer que l'écrit contribuerait à une modification radicale du rapport qu'entretient un apprenant-scripteur non seulement avec le langage mais aussi avec le processus de son appropriation.

III.2.1.3- Du texte à produire aux processus de production

La didactique de l'écrit a, également, tiré profit de la connaissance de la nature des textes eux-mêmes ainsi que de celle des processus à l'œuvre dans leur production. Actuellement, L'enseignement de la production d'écrit L2 dispose d'une panoplie d'outils qui lui sont fournis par la linguistique textuelle, la linguistique discursive et la psychologie cognitive (Allouche & Maurer, 2016). Jeter les ponts entre la phrase et le texte constitue l'apport principal de la linguistique textuelle. Désormais, le texte ne peut et ne doit être perçu que comme une unité d'organisation dont la mise en continuité est assurée par deux principes : *la cohérence* qui porte sur l'unité sémantique du texte et *la cohésion* qui renvoie à l'existence de dispositifs de rappel, d'une phrase à une autre et qui permettent au lecteur de suivre l'enchaînement des idées. À cela s'ajoute le principe de progression de l'information, stipulant que chaque phrase doit non seulement contenir des éléments qui font écho aux phrases précédentes, mais également introduire de nouveaux éléments, avec une alternance qui peut varier d'un texte à l'autre. Ces trois principes permettront aux enseignants une meilleure identification, explication et correction des erreurs liés à la confusion, à l'incomplétude sémantique et à la rupture thématique. Par ailleurs, la linguistique textuelle a mis, également, en exergue l'existence de formes relativement régulières, dans lesquelles la pédagogie de l'écrit trouve un cadre organisateur : *les types de textes* (le narratif, l'explicatif, l'argumentatif et l'injonctif). Toutefois, cette catégorisation qui oriente l'enseignant dans ses choix en matière de traitement du lexique, de la cohésion et de la progression thématique, présente des limites dans la mesure où tout texte constitue un ensemble polymorphe pouvant ainsi contenir divers types de textes. La linguistique discursive a inscrit les types de textes dans le cadre de l'échange. La notion du genre discursif a permis l'inscription des structures formelles, les textes, dans un cadre plus large, à savoir celui de l'échange. L'écrit prend ainsi place dans un répertoire de genres plus stabilisé. Écrire, dans cette perspective, c'est prendre place dans un espace social d'échange, c'est produire des formes connues des locuteurs et dont les

conventions partagées (savante ou populaire) déterminent pour le scripteur un répertoire de compétences langagières plus ou moins étendu. Loin de se réduire à l'écriture de phrases correctes, produire de l'écrit, c'est inscrire ces phrases dans un cadre textuel et discursif conformes à la rhétorique propre à une langue. On n'écrit pas de la même manière d'un pays à un autre, même quand l'écrit répond à une visée fonctionnelle commune. Cela signifie que produire de l'écrit dans une autre langue que la sienne est toujours susceptible d'entraîner des malentendus, objet d'étude de la rhétorique contrastive (Vigner, 2012).

Les avancées de la recherche en psychologie cognitive ont joué un rôle significatif dans le développement de la pédagogie de l'écrit, en considérant le texte comme le produit d'un processus cognitif. Les chercheurs ont accordé une attention croissante aux processus de rédaction, ce qui a suscité l'intérêt des didacticiens de l'écrit et des enseignants (Allouche & Maurer, 2016). L'un des principes fondamentaux de la pédagogie de la production écrite consiste à identifier les opérations nécessaires à la rédaction d'un texte bien structuré. La pédagogie de la production écrite a adopté la distinction entre les différentes étapes du processus de production textuelle, à savoir la planification, la textualisation et la révision, en raison de son caractère rassurant pour les apprenants (planification = organisation des idées ; mise en texte = écriture, brouillon ; révision = relecture, correction) (Vigner, 2012).

III.2.2.4- Voies pour une didactique de la production écrite en LE

L'enseignement de l'écrit a été et pour longtemps dominé par des préoccupations d'ordre grammatical et où la production écrite avait pour objectif le contrôle des connaissances linguistiques (J.-P. Cuq & Gruca, 2005). Il en résulte, comme le précisent Defays et Deltour (2003), que l'écrit était pratiqué, principalement, dans une « *perspective normative et évaluative* » (J.-P. Cuq & Gruca, 2005). En insistant sur la nécessité d'asseoir l'apprentissage de l'écrit sur des bases théoriques et pratiques plus solides, J.-P. Cuq et Gruca soulignent l'existence d'un rapport étroit entre la didactique de la production écrite en L1 et celle de la L2 : « *La didactique de la production écrite se constitue à partir de certaines constantes qu'on retrouve en langue maternelle et les variations qu'on peut remarquer au niveau de chaque constante dépendent essentiellement du niveau linguistique en langue étrangère et du répertoire discursif et textuel en langue maternelle* » (J.-P. Cuq & Gruca, 2005, p. 184).

L'accompagnement et la facilitation de l'apprentissage de la production écrite peuvent être abordés à travers deux approches distinctes : l'articulation entre la lecture et l'écriture, et la facilitation procédurale (ou la médiation). La première voie met l'accent sur l'interaction entre les activités de lecture et d'écriture, et a été soulignée dès les premiers travaux dans le domaine de la didactique de la production écrite (Goldenstein, 1985 ; Peytard & Moirand, 1992 ; Oriol-Boyer, 2002) (Mangenot & Phoungsub, 2010). En langues étrangères, « *il serait vain d'essayer de faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans la langue qu'on apprend, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels « étrangers »* » comme le soulignent Peytard et Moirand (1992). Dans cette optique, il est question de d'exposer l'apprenant à des textes et/ou à des extraits de textes en rapport avec le genre discursif dont il est question afin de l'aider à résoudre les difficultés rencontrées (Mangenot & Phoungsub, 2010, p. 102). Le choix des textes doit s'effectuer en fonction de leurs caractéristiques génériques afin de servir « *d'embrayeurs ou de modèles* » (J.-P. Cuq & Gruca, 2005, p. 188). Au regard des recherches réalisées dans le domaine, J. P. Narcy-Combes préconise d'organiser l'apprentissage de la production écrite autour d'un travail sur : « *un authentique contenu, disciplinaire, scientifique, littéraire, artistique ou autre* » (J.-P. Cuq & Gruca, 2005, p. 55) afin d'accélérer le processus d'apprentissages tout en favorisant le développement des performances des apprenants en L2. Cependant ce contenu, cet apport langagier (l'input) n'est guère suffisant. Faut-il encore le rendre compréhensible en le complétant par les rétroactions de l'enseignant et la négociation du sens avec les pairs. La médiation donc s'impose.

La familiarisation avec des modèles de textes dans une langue étrangère (LE) est considérée comme un outil utile pour initier les apprenants à la grammaire des textes, mais elle est insuffisante pour le développement des compétences des apprenants. Dans le domaine de la production écrite, il est largement reconnu que seule une pratique effective de l'écriture permet d'acquérir des connaissances procédurales significatives. Ainsi, l'apprentissage de l'écriture en passant par la pratique active est essentiel, mais il est également nécessaire de recourir à des techniques de « *facilitation procédurale* » et/ou à la « *médiation* ». Halté (1992) met en avant la pertinence de mettre en œuvre des facilitation procédurale dans lesquelles une tâche complexe est allégée pour se concentrer sur les procédures spécifiques visées, constituant ainsi une voie didactique prometteuse (Mangenot, 2000). La surcharge cognitive se manifeste de manière exacerbée chez les apprenants novices en langue seconde ou étrangère, qui éprouvent des difficultés à mobiliser les stratégies d'écriture qu'ils utilisent

automatiquement dans leur langue maternelle. Les recherches menées dans le cadre de la psychologie cognitive ont identifié la « *charge cognitive* » comme l'un des principaux obstacles à la rédaction de textes. Dans cette perspective, l'idée d'alléger la production écrite à l'aide de facilitations procédurales émerge, permettant ainsi aux apprenants scripteurs de se concentrer sur des aspects spécifiques du texte (Mangenot & Phoungsub, 2010). Halté (1992) définit la facilitation procédurale comme une stratégie visant à simplifier la tâche en se focalisant uniquement sur les procédures précises à acquérir (Mangenot, 2000). Il convient de noter que cette notion était déjà intégrée dans les manuels et les classes de langue dès le début du XXe siècle, comme le souligne Reuter (2000), avec des propositions de plans de composition accompagnés de titres et de sous-parties (Mangenot, 2000).

III.3- Les TIC et l'aide à la production écrite

L'intégration des TICE favorise la mise à disposition d'aides afin d'assister l'apprenant dans ses apprentissages. Le recours à des outils tels que les correcteurs grammaticaux, les corpus, les concordanciers peuvent apporter une aide considérable à l'apprenant en lui montrant que le texte une fois soumis à l'analyse (lexicale et syntaxique) peut être considérablement amélioré et en lui permettant de se référer à des écrits qui émanent du domaine concerné par la rédaction de son texte.

Avec l'avènement du Web 0.2 (Web social), la palette des outils d'aide s'est élargie tout en glissant vers des modalités plus interactives et plus incitatives, où les pairs sont à considérer comme de réelles ressources d'apprentissage à ne pas négliger. Le recours à des aides ouvre la voie à de nouvelles possibilités pédagogiques et contribuerait à la mise en place de pédagogies actives qui se fond sur une conception socio-constructiviste de l'apprentissage (Mompean, 2017). Cependant, il est à signaler que « *il ne s'agit pas uniquement d'introduire les technologies numériques pour enseigner, mais de concevoir et de mettre en place les manières et les moyens spécifiques par lesquels s'opèrent la révision, la modification et l'adaptation du processus de l'apprentissage* » (Guerid, s. d., p. 154). Dans l'apprentissage de la production de l'écrit, Gerbault (2010) décrit cinq niveaux d'aide à l'écriture :

- ✓ Niveau cognitif : Ce niveau se concentre sur le développement des compétences cognitives de l'apprenant, telles que sa capacité à organiser le texte, à le relire en cours de composition et à le réviser. Il englobe également l'acquisition de stratégies

d'écriture telles que la prise de notes, la reproduction et la reformulation. De plus, ce niveau encourage une attitude réflexive vis-à-vis de ses propres écrits, en favorisant l'élaboration et la vérification d'hypothèses, la prise de risques, l'initiative et la créativité, l'autonomie ainsi que la capacité à collaborer et à planifier son travail.

- ✓ Niveau communicationnel : Ce niveau concerne la capacité de l'apprenant à utiliser l'écriture comme un outil de communication. Il consiste à proposer des activités d'écriture qui ont un sens réel, c'est-à-dire qui s'inscrivent dans une situation de communication authentique. Cela implique également de fournir une rétroaction permettant à l'apprenant d'évaluer la qualité communicative de sa production écrite. Par ailleurs, la motivation découlant de la pertinence d'une situation de communication peut également revêtir une dimension affective.
- ✓ Niveau linguistique : Ce niveau vise à mettre à disposition de l'apprenant, ou à lui permettre de rechercher, les outils linguistiques nécessaires pour produire de l'écrit dans une situation de communication donnée. Cela englobe les ressources lexicales et grammaticales, ainsi que les écrits déjà produits qui peuvent servir de référence.
- ✓ Niveau affectif : L'aide à l'écriture peut prendre diverses formes sur le plan affectif, notamment en suscitant la motivation grâce à la pertinence d'une situation de communication, en favorisant l'interaction et la rétroaction de l'enseignant ou des pairs pour construire une attitude positive envers l'activité d'écriture.
- ✓ Niveau des compétences transversales : Ce niveau englobe les compétences transversales qui sont encouragées dans le processus d'écriture. Il s'agit notamment de favoriser une attitude réflexive vis-à-vis de ses propres écrits, de stimuler l'élaboration et la vérification d'hypothèses, d'encourager la prise de risques, l'initiative et la créativité, d'inculquer l'autonomie et de développer la capacité à collaborer et à planifier son travail.

III.3.1- Les logiciels de bureautique et les correcteurs

L'utilisation des outils de bureautique tels que le traitement de texte et les correcteurs facilitent considérablement l'écriture pour les apprenants. Le traitement de texte peut être utile non seulement pour l'organisation de l'information en fonction des besoins et des objectifs de l'apprenant, mais aussi pour la révision en cours d'écriture et du texte de produit.

Les apprenants peuvent également utiliser des modèles de textes spécifiques¹⁷, manipuler leur production à l'aide des différentes fonctions du traitement de texte et recourir aux correcteurs orthographiques et grammaticaux intégrés. Toutefois l'efficacité de ces outils pour un apprenti-scripteur d'une langue étrangère peut être limitée dans la mesure où l'évaluation de la pertinence des corrections automatiques proposées peut encourager une prise de conscience linguistique plus ou moins importante. La correction orthographique, morphosyntaxique et sémantiques peut, également, faire appel à des logiciels, qui en offrant des fonctionnalités formatives telles que des jeux de couleurs et de surlignage, un résumé des erreurs, un dictionnaire et un conjugeur s'avère plus pertinent et plus efficace que le traitement de texte (O'Regan et al., 2010). Pour la langue française, nous pouvons citer les deux logiciels *BonPatron* et *Antidote Prism*.

Exploitable à toutes les étapes de production écrite, les logiciels de bureautique et les correcteurs peuvent être utilisés dans des macros tâches de type B la condition de mobiliser d'autres outils qui permettent l'échange ou le travail collectif sur des documents (comme *Google docs*, ou le module *wiki* sur la plateforme *Moodle*) (Terzieva Bozhinova, 2016, p. 81). Ces logiciels permettent également l'évaluation formative grâce aux fonctions de commentaires et de révision tout en favorisant la créativité s'ils sont exploités dans des tâches où les productions écrites seront partagées avec d'autres (Terzieva Bozhinova, 2016, p. 81). Cependant pour supporter efficacement le travail d'écriture, le contexte de pédagogie dans lequel s'inscrit l'usage des logiciels de bureautique et des correcteurs est prépondérant. Le recours à ce type de logiciel nécessite que les enseignants conçoivent des scénarios d'intégration, voire des projets d'écriture. En concluant une revue de recherche sur l'utilisation de l'ordinateur en écriture, Mangenot insiste sur l'importance de cette intégration :

« La réflexion sur l'écriture assistée par ordinateur a été dominée par l'idée que le traitement de texte pouvait constituer un outil d'instruction capable de par ses caractéristiques propres de faire progresser les apprenants dans leur écriture cette croyance a été contredite par les résultats des recherches empiriques celles-ci obligent à avoir une vision systémique certaines fonctionnalités spécifiques utilisées dans des situations d'apprentissage construites de manière cohérente conduisent à des résultats parfois spectaculaires bref la situation d'apprentissage est primordiale » (Mangenot, 2012).

¹⁷ Le traitement de texte contient des modèles dans différentes langues (lettres formelles et personnelles, invitations, rapports, CV, dépliants, formulaires, etc.) inclus dans le logiciel ou bien importés à partir de sites Internet.

Les correcticiels actuels présentent des limites significatives en termes de capacité à fournir une rétroaction adéquate concernant les difficultés orthographiques des apprenants. Par conséquent, il incombe à l'enseignant de gérer la situation de manière à en tirer le meilleur parti pédagogique. Il convient de souligner que les correcticiels ne transmettent pas un nouveau savoir à l'utilisateur, mais sollicitent plutôt la réflexion de l'apprenant sur ses connaissances existantes. Cette démarche constitue une activité à la fois intéressante et productive (Depover et al., 2007).

III.3.2- Les traducteurs automatiques

Les traducteurs automatiques proposent des solutions qui peuvent être considérées comme une forme de guidage proactif c'est-à-dire en amont de la production (Gerbault, 2010). L'usage de ces outils favorise la révision, la prise de conscience des différences entre les langues sources et cibles et le travail en autonomie (Terzieva Bozhinova, 2016). Les traducteurs automatiques (comme *Google traduction* et *Reverso*) sont exploités particulièrement dans les activités de compréhension globale d'un texte écrit dans une langue méconnue ou peu maîtrisée par l'apprenant. En production écrite l'apport de ces outils s'avère limité. Cependant, l'utilisation des traducteurs automatiques avec d'autres outils tels que les dictionnaires monolingues, bilingues et multilingues ainsi que les moteurs de recherche pour vérifier l'existence de certaines expressions peut améliorer le résultat tout en encourageant le repérage et la réflexion métalinguistique, en particulier, au niveau sémantique, morphosyntaxique et culturel qui présentent les problèmes les plus importants des apprenants. Leur potentiel en production écrite dépend, selon Terzieva (2016), de leur usage dans le cadre d'une macro-tâche s'inscrivant dans une approche plurilingue. Les résultats de l'étude entreprise par Bussière et Narcy-Combes (2014) sur une tâche de rédaction d'un journal de bord dans le cadre d'une simulation d'un voyage en un pays hispanophone a permis de relever chez les apprenants cinq types de stratégies de révision :

*« Retour vers la langue source de tout obtenue en utilisant le même traducteur ;
La comparaison avec un autre traducteur ;
Le recours à un dictionnaire pour vérifier quelques mots ;
La comparaison avec ses propres connaissances antérieures ;
Demander à un avis extérieur »* (Terzieva Bozhinova, 2016, p. 82)

Les résultats montrent que ce type de travail a permis un progrès certain au niveau de l'amélioration de l'organisation textuelle de la complexification des textes produits, et de la richesse lexicale tout en favorisant le développement de la créativité et de l'autonomie de

l'apprenant. Par ailleurs, les résultats attestent d'une confirmation des problèmes morpho-syntaxiques et sémantiques qui se traduit par des calques d'ordre structuraux et lexicaux. Un autre aspect négatif de ces outils et leur traitement imprécis du langage formulaique dont la fonction est le plus souvent d'ordre pragmatique (Terzieva Bozhinova, 2016).

III.3.3- Les logiciels d'apprentissage

Les logiciels d'apprentissage multimédia offrent la possibilité d'un entraînement individuel et présente des fonctionnalités limitées en matière de production personnelle. Ils sont plus adaptés pour travailler sur des aspects linguistiques spécifiques (vocabulaires, orthographe et syntaxe) avec une correction automatisée et donc pour réaliser des micro-tâches. Les logiciels d'apprentissage multimédia présentent de nombreux atouts tels que la combinaison des trois canaux (oral, écrits et visuel), la contextualisation socioculturelle, l'articulation des activités de réception et de production, la possibilité de construire son propre parcours d'apprentissage en naviguant entre les modules et les activités, l'auto correction et les aides et ressources disponibles. Certains logiciels permettent de réaliser des productions écrites ouvertes, mais la correction du texte intégral reste traditionnelle : envoi par voie électronique à l'enseignant, au tuteur ou à d'autres apprenants. En matière de rétroaction corrective, Brudermann (2013) a conçu un système de tutorat en ligne avec matrice de correction qui incite à l'auto révision accompagnée de réflexions sur l'origine des erreurs. Ce type d'aide favorise le repérage et la dénativisation.

III.3.4- Les ouvrages de référence

Le recours à des ouvrages de référence ((grammaire et dictionnaire) est grandement facilité par la technologie aujourd'hui. Dans une tâche de production écrite, l'utilisation des dictionnaires et des grammaires constitue une aide incontournable. Consultable à toutes les étapes du processus rédactionnel, ces outils contribuent en général à une meilleure prise de conscience linguistique et métalinguistique ainsi qu'au développement de la compétence plurilingue (dans le cas des dictionnaires comparés aux multilingues) (Terzieva Bozhinova, 2016). Par ailleurs, les dictionnaires contextuels *Lingue* (<http://www.lingue.fr>) et *Reverso Context* (<http://context.reverso.net>), qui fonctionne comme des moteurs de recherche de traduction, sont construits à partir de corpus multilingues. Ils fournissent des exemples de

phrases traduites alignés dans les langues sélectionnées où le mot ou la collocation recherchée apparaissent en contexte. Ces outils sont particulièrement plus pertinents que les traducteurs automatiques pour la production écrite dans la mesure où les problèmes d'ordre lexicosémantique sont diminués : l'apprenant peut lire et comparer de nombreuses traductions, éviter les faux-amis et trouver la traduction la plus appropriée d'une construction idiomatique (Terzieva Bozhinova, 2016).

III.3.5- Concordanciers et corpus

L'utilisation des concordanciers et des corpus fait partie de l'enseignement des langues depuis une vingtaine d'années. Il s'agit le plus souvent d'exploitation de corpus monolingues et très peu de corpus parallèles dans deux langues. Le concepteur doit alors choisir le/les corpus et le concordancier. Comme le souligne Schaeffer-Lacroix (2012), il est difficile de trouver des ressources adaptées à un public peu avancé dans la langue et donc, créer son propre corpus de petite taille (corpus réflexif) en collectant des textes d'un genre spécifique est une option appropriée. Les concordanciers permettent d'examiner des textes et des corpus qui existent ou sont élaborés par l'enseignant afin d'observer l'usage de mots et d'expressions en contexte. Ils affichent le résultat de la recherche en faisant ressortir le mot-clé au centre de plusieurs lignes de concordance avec leur contexte à gauche et à droite. Cela permet d'observer les collocations et de renforcer le repérage grâce à la possibilité de mettre en évidence les éléments linguistiques nécessaires, d'exposer les apprenants à une quantité accrue d'input (*flooding*) et d'instances (*chunks*) qu'ils peuvent mémoriser. Les concordanciers peuvent donc être utilisés dans des micro-tâches pour faciliter le repérage d'éléments utiles pour la rédaction ou pour réviser les textes produits (Terzieva Bozhinova, 2016). Cet outil présente, entre autres, l'intérêt de permettre l'exploitation de corpus relevant d'un genre déterminé et de se concentrer sur les occurrences (*chunks*) en orientant les tâches vers l'appropriation des aspects linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques du genre discursif étudié.

En linguistique, les corpus sont définis par exemple de la manière suivante : « *Un corpus est un regroupement structuré de textes intégraux, documentés, éventuellement enrichis par des étiquetages, et rassemblés : (i) de manière théorique réflexive en tenant compte des discours et des genres, et (ii) de manière pratique en vue d'une gamme d'applications* » (Rastier, 2004). En s'appuyant sur des recherches menées sur le corpus (Tarasheva 2008, Chambers 2010, O'Sullivan 2010, Yoon 2008), Terzieva met en évidence que les tâches basées sur l'analyse de corpus permettent à l'apprenant d'endosser le rôle d'un véritable chercheur tout en contribuant à une meilleure

sensibilisation à l'emploi des collocations et à une plus grande responsabilisation des apprenants pendant la rédaction de leurs textes (Terzieva Bozhinova, 2016). L'intérêt de créer et d'utiliser des corpus d'apprenants, qui contiennent des textes produits par des apprenants d'une langue étrangère spécifique, est également mis en évidence par d'autres études. Par exemple, Kaweki (2013) a démontré comment une telle ressource peut servir au feedback et à la remédiation avec des apprenants de français de niveau débutant et intermédiaire (Terzieva Bozhinova, 2016). Le corpus peut être utilisé en amont de l'écriture, mais aussi dans la phase de révision, dans les tâches de sensibilisation, de solution de problème et de « *chasse au trésor* ». Le recours aux ressources proposées contribue au développement de la créativité et de l'autonomie des apprenants à condition d'être accompagnés.

III.3.6- Les logiciels d'aide à l'écriture

Selon Mangenot (1996), les logiciels d'aide à l'écriture viennent combler l'espace entre les tutoriels (et les exercices) qui ne laissent aucune place à l'enseignant et les logiciels outils tels que le traitement de texte qui en l'absence de toutes pistes pédagogiques exigent plus de la part de l'enseignant. Les logiciels d'aide à l'écriture ont pour la plupart porté sur la première et la dernière étape du processus rédactionnel : la planification et la révision. Concernant la textualisation, certains logiciels qui intègrent autour d'un traitement de texte de nombreuses fonctionnalités pour faciliter la tâche aux apprenants sont à considérer comme des environnements d'écriture. *Gamme d'écriture* est un logiciel qui propose à l'apprenti-scripteur une bibliothèque de textes, des exercices et surtout des modules aide à la mise en texte fondés sur un « *dialogue* » avec l'apprenant puis sur la génération automatique d'un texte que l'utilisateur peut retravailler Mangenot (1996). *ScribPlus*, une version internet de *Gamme d'écriture* ne comporte plus de d'exercice (les exercices sont fournis à part) et la bibliothèque est remplacée par une fonctionnalité permettant de lier un texte de précis (généralement pris sur la Toile) à un « *dialogue* » machine-utilisateur visant la production d'un texte de même genre. Le texte produit, une fois révisé, peut être mis en commun dans un forum. Mangenot et Phoungsub (2010) mettent en exergue que dans ces logiciels, les fonctionnalités d'aide à la rédaction s'inscrivent dans une série de principes fondamentaux. Ceux-ci comprennent : faciliter la génération de contenu authentique, en mettant la longueur et la complexité à des niveaux modérés ; mettre l'accent sur la textualisation et l'exploration des nuances discursives, tout en instaurant une liaison harmonieuse entre lecture et écriture ; promouvoir un environnement de travail collaboratif axé sur la résolution de problèmes. En incorporant

des systèmes d'analyse automatisée du texte en cours de production, et en offrant des aides proactives pour peaufiner l'écriture en prévenant ou rectifiant les erreurs, ces logiciels guident l'apprenant à travers une série d'incitations, cultivent l'autonomie et l'auto-évaluation parmi les apprenants (Terzieva Bozhinova, 2016).

III.3.7- Les outils de communication médiatisés par ordinateur

La communication pédagogique médiatisée par ordinateur, désormais CMO, renvoie à *« l'utilisation d'ordinateurs mis en réseau à des fins de communication : le courrier électronique, les forums de discussion, les salons de clavardage (MSN), les réseaux sociaux (Facebook), la visioconférence sont des outils de CMO qui sont entrés ils sont en passe d'entrer dans nos usages sociaux et modifient nos pratiques communicationnelles et, progressivement les pratiques pédagogiques »* (Guichon, 2012, p. 150). En outre, du fait de briser la solitude dans laquelle se trouve l'apprenant, ces outils offrent un vrai potentiel, car ils permettent une rupture dans les pratiques enseignantes : la langue est utilisée à des fins pragmatiques et les étudiants développent de nouvelles compétences (Guichon, 2012). En soulignant que ces outils permettent le travail des compétences de haut niveau Thibert résume les avantages de l'exploitation des outils de la CMO en classe de langue étrangère comme suit :

« Met progressivement vos diapasos les pratiques communicationnelles et cognitives des apprenants et les pratiques pédagogiques des enseignants ; réduit le temps d'apprentissage des outils par les apprenants et accroît celui consacré à l'apprentissage de la L2 ; favorise le développement de nouvelles littératies ; enrichit le répertoire communicationnel des apprenants en L2 ; ménage des situations de communication potentiellement propices au développement des compétences langagières ; donnent davantage de contrôles aux apprenants sur les outils et davantage de prise sur leur contribution à l'apprentissage ; facilite le passage d'une pédagogie essentiellement transmissive à une approche pédagogique sociocognitive » (Thibert, 2010, p. 8).

Le *clavardage* (ou le *chat*) est un outil de communication synchrone à base textuelle. Ces potentialités sont nombreuses dans l'apprentissage des langues. Cet outil *« faciliterait l'acquisition de la compétence d'interactions, développerait de nombreuses formes de prises de parole, s'avérerait être une passerelle entre la compétence d'expression écrite et d'expression orale et donnerait lieu à un plus grand nombre d'échanges entre apprenants par rapport au face à face »* (A. Foucher et al., 2010, p. 156). Cependant pour éviter que *« le clavardage ne devienne une fin en soi »* (A. Foucher et al., 2010, p. 156), Tudini précise que : *« la conception de la tâche demeure un élément fondamental pour faire en sorte que les apprenants s'impliquent dans le type de négociation propre à la conversation authentique »* (A. Foucher et al., 2010, p. 156). Pellettieri (2000) examine la question de la compétence

grammaticale à travers une étude sur le clavardage comme outil de négociation du sens. Elle constate que le clavardage se révèle être un bon outil de négociation du sens à condition de privilégier les tâches qui favorisent l'apprentissage collaboratif et qui reposent sur un usage correct de la langue cible (Yun & Demaizière, 2008). Pellettieri (2000) conclut que la rétroaction implicite et/ou explicite pendant une session de clavardage conduite à l'amélioration des compétences grammaticales. Tudini (2003), à travers une étude menée auprès d'étudiants italiens de niveau intermédiaire, a soulevé l'idée que le clavardage pourrait améliorer l'attention portée par les apprenants à la forme (Yun & Demaizière, 2008) et où les difficultés lexicales et syntaxiques s'avèrent être les déclencheurs principaux de la négociation et de la modification de l'interlangue des apprenants (Yun & Demaizière, 2008).

Le forum relève d'un mode de communication écrite asynchrone qui permet « *l'échange et la discussion sur un thème donné : chaque utilisateur peut lire à tout moment les interactions de tous les autres et apporter sa propre contribution* » (Grosbois, 2012, p. 72). Concernant cet outil, F. Henri (2007) note plusieurs aspects positifs : l'élucidation des concepts, la mutualisation des perspectives, ainsi que l'établissement d'un langage commun, ce qui favoriserait une quête conjointe de solutions (A.-L. Foucher et al., 2010). Cet outil se révélerait propice à la rétroaction, tout en conférant aux apprenants un rôle proactif dans la gestion de leurs apprentissages. De surcroît, l'activité rédactionnelle intrinsèque aux forums impliquerait un effort cognitif plus méticuleux comparativement aux interactions verbales, et encouragerait une réflexion plus approfondie. Par ailleurs, le forum se distingue par sa capacité à focaliser l'attention des apprenants sur le contenu, tout en instaurant un climat émancipateur qui s'avère propice aux jeux de mots, aux messages teintés d'humour, voire aux auto-critiques, lesquels sont orientés davantage vers l'entraide et la socialisation plutôt que la compétition. Le forum pourrait ainsi être considéré comme un catalyseur de cohésion sociale, ainsi qu'un terreau fertile pour la construction collective des connaissances. Le forum présente également des points négatifs : la brièveté des échanges qui rarement vont au-delà du deuxième tour de parole, la prédominance, l'incohérence au niveau des interactions, la faible participation des apprenants (majoritairement les messages proviennent de l'enseignant ou du tuteur) (A.-L. Foucher et al., 2010, p. 158). Les limites que présentent les outils de la CMO n'empêche que ces outils présentent des caractéristiques pertinentes pour l'apprentissage de la production écrite en L2, particulièrement, pour les différents types d'aides qu'ils offrent. L'accompagnement des apprenants par ces outils, contribue comme le souligne Faucher et al. (2010) à :

- ✓ Assiste l'apprenant dans sa rédaction en ce qui concerne le contenu, en facilitant l'exploration d'idées à organiser au sein des textes ;
- ✓ Atténuer la charge cognitive inhérente à l'exercice de l'écriture en français langue étrangère en dédramatisant cette activité, notamment par le biais du clavardage, ce qui permet une moindre préoccupation relative à la forme grammaticale ;
- ✓ Éveiller la conscience des apprenants vis-à-vis des défis spécifiques de l'écriture en français langue étrangère, en particulier les obstacles linguistiques et lexicaux ;
- ✓ Inciter les apprenants à reconnaître que tout texte est susceptible d'être, voire doit être, révisé. L'usage du forum se révèle être un instrument efficace pour centrer l'attention sur la révision minutieuse des textes, grâce aux retours des tuteurs, ainsi qu'à l'interaction avec les pairs. De plus, le forum offre l'opportunité de présenter des exemples de textes, complétant ainsi les efforts déployés dans un cadre en présentiel.

En gros, intégrer dans une plateforme d'enseignement à distance, clavardage et forums servent à soutenir le travail collectif et/ou à susciter les échanges entre les apprenants. Ces éléments mettent à l'épreuve l'apprenant dans son savoir-être (son identité), ses savoirs (connaissances) et ses savoir-faire (compétences). Par ailleurs, ces outils de la CMO engagent les apprenants dans un processus de réaffirmation identitaire par le biais d'actions qui détermine son rôle dans la réalisation des tâches. Les outils de la CMO contribueraient à un changement paradigmatique en facilitant le passage d'un modèle transmissif à un modèle collectif fondé sur les principes et les hypothèses des théories interactionnistes et du socioconstructiviste. Cela fait appel à une pédagogie active qui incite l'apprenant à interagir avec son environnement.

III.3.8- Les outils de la collaboration et de la socialisation

Avec les outils du web 2. 2, l'écriture, son avenir, s'appuie « *sur un texte global et collaboratif, où tout écrit et potentiellement public* » comme le précise Clark (Mangenot, 2012, p. 113). Dans cette perspective les chercheurs plaident pour une pédagogie de l'écrit qui se plie à cet impératif numérique. Dans l'apprentissage de la production d'écrits collaboration et socialisation sont étroitement liées. La collaboration désigne l'écriture conjointe d'un texte par plusieurs apprenants, qui par la suite, peut faire l'objet d'une socialisation. Cette dernière fait écho à

l'un des principes de base des ateliers d'écriture, où l'accent est mis sur la valorisation de l'acte productif de l'apprenant en lui procurant un lectorat qui ne se limite pas uniquement à la figure de l'enseignant. Ce partage constitue une opportunité pour retours critiques de la part des pairs et peut, dans certains cas, engendrer des phases de réécriture. Dans les dispositifs exploitant les outils du Web 2, cela est rendu possible grâce à des outils tels que les *blogs*, lieux possibles de publications et de commentaires et les *Wiki* qui fournissent une aide à la rédaction collaborative (Mangenot & Phoungsub, 2010).

Le *blog* se définit comme un « *site internet individualisé où l'on peut poster des messages de nature écrite visuelle audio ou vidéo qui apparaissent selon un mode chronologique et sur lequel on reçoit en retour des commentaires des visiteurs* » (Grosbois, 2012, p. 73). La caractéristique principale d'un *blog* et donc son interactivité. Dans ce dernier, il est question d'une communication « *d'un vers tous* » permettant ainsi aux visiteurs et aux lecteurs des articles publiés la possibilité de poster des commentaires (*feedbacks*). Son intérêt en classe de langue est dû à la combinaison entre la dimension d'*information* qui renvoie à l'outil d'auto-publication et celles de *communication* qui renvoie aux outils de la communication médiatisée (Mangenot & Louveau, 2006). Par ailleurs, en faisant partie d'un réseau thématique social, le *blog* par le biais des liens qui se trouve dans les marges de la page permet aux blogueurs de s'en saisir de l'entourage intellectuel et des réseaux auxquels ils s'y attachent. Dans les tâches de production écrite les usages du *blog* sont multiples : nous pouvons s'en servir comme un carnet de voyage personnel ou les apprenants narrent des voyages et des sorties réelles où fictives. Concernant le *Wiki* qui est un système informatique permettant à plusieurs personnes d'écrire ensemble un seul et même texte publié en ligne grâce à un éditeur d'utilisation assez simple. Les pages d'un *Wiki* sont modifiables et non uniquement consultables par les visiteurs autorisés (Grosbois, 2012) qui peuvent à tout moment ajouter supprimer ou modifier des éléments du texte. De plus, le système garde une trace de toutes les modifications apportées et des versions successives associées au nom de leurs auteurs ces versions pouvant être consultées et si besoin rétablis *a posteriori*. Il en résulte que de nature que liberticide et flexible le *wiki* semble être un bon outil pour les tâches créatives.

III.3.9- Les réseaux sociaux

Les réseaux sociaux comme Facebook et Tweeter offrent des opportunités inégalées pour motiver, autonomiser et développer les compétences transversales des apprenants. En

exposant les apprenants à une quantité et à une fréquence d'entrées langagières (*input*) sans commune mesure avec celles d'un environnement d'apprentissage dépourvu de TIC, ces dispositifs favorisent un effet « cumulatif » pour la mémorisation (Gerbault, 2010, p. 48). L'exploitation des réseaux sociaux à des fins pédagogique contribue à rendre l'apprentissage d'une L2 plus actif et plus signifiant. L'enseignant, s'il en fait partie du réseau créé, n'aurait d'autre rôle à jouer que celui d'être un accompagnateur des apprenants dans la réalisation des tâches en portant un intérêt particulier à la langue et à sa culture. L'immersion dans les réseaux sociaux est particulièrement propice aux tâches de production écrite en L2, car les connaissances sont filtrées et tissées à plusieurs niveaux : linguistique, culturel et procédural. En outre, dans de tels environnements, les tâches d'écriture ne pourraient que s'inscrire dans des actions réelles et où les apprenants ne pourraient qu'être acteurs sociaux à part entière comme le souligne Terzieva Bozhinova (2016) en donnant l'exemple d'un concours d'écriture avec publication et vote des textes par la communauté.

III.3.10- Autres outils

Le module Atelier permet la récolte, la lecture et l'évaluation des productions écrites. Ces productions peuvent être remises soit sous forme d'un fichier numérique (possibilité de pièce jointe) soit saisis directement au moyen d'un éditeur de texte. Les textes seront par la suite évalués moyennant d'une grille d'évaluation critériées dont la double utilité, comme le souligne Bourguignon (2010) permet de définir le niveau de performances des apprenants et de mettre en place une remédiation. Par ailleurs, grâce aux critères et aux indicateurs de performance, elles permettent également de donner des indications aux apprenants de ce qu'il faut mettre en œuvre pour atteindre un niveau supérieur, ce qui contribue à les responsabiliser pour prendre en charge leur apprentissage (McAllister Pavageau, 2013). Cette activité donne à l'étudiant l'opportunité soit d'auto-évaluer ses performances soit d'évaluer celles des autres étudiants.

La carte heuristique (*Mindmap*), comme son appellation l'indique, est un outil à double fonction : « *il est à la fois un outil pour réfléchir, chercher des idées, les organiser, mais aussi un support pour s'appropriier les informations développées par la carte.* » (Régnard, 2010, p. 216). Il s'agit d'un outil dont l'utilité concerne l'organisation des idées, l'élaboration des concepts, la prise des notes, et la recherche d'idées, à la résolution de problèmes et à la prise de décision (Bishawi, 2014). En classe de langue, cet outil peut être exploité de différentes manières et pour

différents objectifs. Entre autres, Il peut servir : à un remue-méninge collectif, à réactiver ses connaissances ultérieures, à structurer une production, affiner une idée centrale en sous-catégories, etc. Réalisée à la main ou à l'aide d'un logiciel (tel que *FreeMind*), l'exploitation de la carte conceptuelle dans une tâche de production écrite facilite les opérations de la planification qui aboutissent à l'élaboration d'un plan de rédaction (Bishawi, 2014). Selon Wycoff (1986) la carte conceptuelle constitue :

- ✓ Un excellent moyen pour la génération et l'organisation des idées avant de commencer la textualisation. Dans la même optique, Buzan (2000) affirme qu'une carte conceptuelle permet de fournir toutes les divisions et les sous-divisions pour une dissertation ainsi que les points clés à mentionner dans chacune et la manière dont les points sont reliés les uns aux autres.
- ✓ Un moyen presque garanti pour briser le blocage du rédacteur devant sa page blanche (Bishawi, 2014).

III.3.11- Les plate-forme de téléformation

Les dispositifs de formation tendent actuellement, grâce au Web 2, à combiner les différents avantages apportés par les TICE (Gerbault, 2010). Comme c'est le cas des formations qui s'appuient sur des plateformes de téléformation. Ces plateformes peuvent être définies comme étant des progiciels, autrement-dit :

« Un ensemble complexe de logiciels rassemblés dans un environnement cohérent à point d'entrée unique. Les logiciels internes à la plate-forme permettent de mettre en ligne des documents ou des programmes informatiques, de communiquer de façon asynchrone (courriel, forums de discussion) ou synchrone (bavardage, tableau blanc, etc.), de gérer un agenda collectif, de créer des espaces de travail individuel ou des espaces collectifs, d'utiliser des procédures spécifiques pour soumettre les travaux ou les corriger, les partager avec d'autres » (Chanier, 2001, p. 56).

En regroupant des outils indispensables aux principaux acteurs d'un dispositif de formation (apprenant, enseignant et administrateur), nous pouvons avancer suite à cette définition que la finalité d'une plate-forme est la consultation à distance de contenus pédagogiques, l'individualisation de l'apprentissage et le tétutorat. Ses fonctionnalités sont diverses. Eric Ecoutin et Nathalie Even (2011) y distinguent cinq types de fonctionnalités : de *communication* (communication synchrone et asynchrone entre les acteurs d'un dispositif), d'*ingénierie* (conception de des scénarios pédagogiques), de *création de contenu* (ou son importation), de *suivi des apprenants* (une plate-forme fournit à l'enseignant des informations sur l'activité des apprenants -nombre d'accès à telle ou telle activité, le temps découlé, le score obtenu, etc.)

et enfin de *gestion* (la plate-forme assure, enfin, la gestion administrative des apprenants (demande d'inscription, attestation d'assiduité, etc.) (Grosbois, 2012). Partant de ces fonctionnalités, Henri (2010) précise que les plateformes ont des fonctions multiples qui permettent à l'enseignant la conception de scénarios pédagogiques :

« fonctions d'awareness ou de mise en évidence de « signes de la présence [des acteurs] à distance » ; b) de collaboration, communication et échange ; c) d'information définie au sens de mise à disposition de ressources ou d'objets d'apprentissage ; d) de production individuelle ou collective des apprenants ; e) de gestion et de planification (des activités et des acteurs) ; f) de soutien et d'accompagnement ; g) d'émergence et de systématisation de l'activité métaréflexive ; h) d'auto et d'hétéroévaluation » (Grosbois, 2012, p. 75).

Synthèse et positionnement

Le passage en revue des différents modèles rédactionnels montre que la conception de production écrite en langue étrangère a beaucoup évolué. Cependant, il est à souligner que dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite, ces modèles n'apportent pas de solution toutes faites et/ou définitives. Leur intérêt réside dans l'orientation des démarches enseignantes tout en leur montrant la nature complexe et les exigences de cette activité (Cornaire & Raymond, 1999). Ces modèles organisent le processus rédactionnel en trois sous-processus fondamentaux : la planification, la mise en texte et la révision de manière non linéaire et récursive mettent en évidence le caractère dynamique et itératif de la production écrite, où les processus interagissent et se chevauchent. Nous pensons que le recours à ces modèles encourage les étudiants à se concentrer sur différents aspects de l'écriture à différentes étapes du processus, en tenant compte des retours d'information, en révisant et en améliorant leur texte au fur et à mesure de leur progression.

Il est effectivement essentiel de considérer l'écriture comme un acte socialement situé. Ecrire ne se limite pas à la simple application de règles grammaticales et lexicales, mais elle est également influencée par des conventions culturelles et discursives. En comprenant l'aspect socialement situé de l'écriture, les apprenants peuvent être encouragés à développer une sensibilité aux attentes et aux normes sociales de la langue cible. Cela implique de les familiariser avec les genres textuels spécifiques, les formes de politesse, les expressions idiomatiques et les stratégies de communication appropriées dans différents contextes. Les apprenants peuvent être amenés à analyser et à reproduire des textes authentiques ce qui les aide à développer leur capacité à s'exprimer de manière appropriée dans des situations réelles.

L'apprentissage de la production écrite passe par la lecture. L'enseignant doit fournir à l'apprenant un input qui favorise cet apprentissage. Cette input doit contenir des textes ayant un sens pour l'apprenant tout en lui montrant que la production écrite se modèle sur des règles établies dont le repérage permettrait leur réutilisation éventuelle (Cornaire & Raymond, 1999). Par ailleurs, il est important de souligner l'articulation entre la lecture et l'écriture. La

lecture active et régulière de différents types textuels permet aux apprenants de s'exposer à des modèles de langage, de développer leur compréhension des structures discursives et d'enrichir leur vocabulaire. La lecture peut également servir de source d'inspiration pour la production écrite, en fournissant des idées, des exemples et des références.

Par ailleurs, il est essentiel de souligner que pour apprendre à écrire, il est indispensable de pratiquer régulièrement l'écriture. L'acte d'écrire lui-même constitue une voie essentielle pour développer les compétences en production écrite. Toutefois, il est tout aussi important de souligner que cet apprentissage ne se fait pas en solitaire. La médiation, sous différentes formes (Le feedback de l'enseignant, l'interaction avec les pairs et les aides à la rédaction et à la révision), joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de la production écrite en L2.

Sur la base de ces considérations, nous partageons les propositions de F. Mangenot (2000) concernant les principes de l'apprentissage de la production écrite à l'aide des TICE :

- ✓ Les activités proposées doivent aboutir à une véritable production : Il est important que les apprenants aient l'occasion de produire leur propre travail, même si celui-ci est limité en ampleur et en complexité. Cela peut prendre la forme de courts essais, de réponses à des questions ou de projets créatifs. L'objectif est de permettre aux apprenants de mettre en pratique les compétences et les connaissances qu'ils acquièrent.
- ✓ Cette production n'est pas évaluée par l'ordinateur : Pour encourager la créativité et l'exploration, l'ordinateur ne doit pas être utilisé pour évaluer la production des apprenants. Au lieu de cela, le travail des apprenants doit être partagé et discuté avec d'autres, créant ainsi une expérience d'apprentissage plus sociale et collaborative.
- ✓ L'outil informatique aide à comprendre le "fonctionnement des discours" : L'ordinateur peut être utilisé comme un outil pour aider les apprenants à comprendre les aspects complexes des discours, comme la structure, le ton et le style. Cela peut être réalisé grâce à des exercices d'écriture divers, qui vont de la reconstitution de textes à la rédaction assistée par des incitations, en passant par les transformations.
- ✓ Maintenir le lien entre la lecture et l'écriture : il est crucial d'assurer une connexion forte entre la lecture et l'écriture. Par exemple, les apprenants peuvent être

encouragés à lire un texte puis à écrire une réponse ou une réflexion à ce sujet. De cette manière, les compétences en lecture et en écriture sont renforcées simultanément.

- ✓ Encourager le travail de groupe et les interactions riches : Le dispositif d'apprentissage doit être conçu de manière à promouvoir le travail en groupe et la résolution collective de problèmes d'écriture. Les apprenants doivent être encouragés à travailler en équipes sur des tâches d'écriture, à se relire et à se critiquer les uns les autres, ce qui peut conduire à des interactions enrichissantes. Idéalement, le dispositif doit combiner une bonne interactivité logicielle avec des interactions humaines entre les pairs et avec l'enseignant.

Quatrième chapitre

Problématique et méthodologie de la recherche

Introduction

Après avoir défini le cadre théorique de notre étude, nous allons formuler notre problématique, nos questions et nos hypothèses de recherche. Puis, nous présenterons la méthodologie de recherche retenue. Notre intervention consiste à mettre en place une formation hybride pour développer la compétence communicative langagière en production écrite en FLE chez les étudiants, dans certains de ses aspects linguistiques et pragmatiques. Ce projet repose sur le volontariat des participants.

IV.1- Problématique et hypothèses de la recherche

IV.1.1- La problématique

Notre statut d'enseignant-chercheur, nous a orienté vers la méthodologie de « *recherche-action* ». Le va-et-vient permanent entre théories et pratique qu'implique le cycle de cette méthodologie, nous permettra d'effectuer le recul réflexif authentique imposé par la situation. Le point de départ de notre recherche a été le constat des difficultés que rencontrent les étudiants dans la production écrite en FLE. La phase préparatoire de notre recherche visait d'une part l'examen et le recensement des difficultés et d'autre part à l'examen des usages des outils des technologies de l'information et de la communication chez les étudiants ainsi qu'à leur perception de l'utilité et de l'utilisabilité vis-à-vis à ses outils dans l'apprentissage de la production de l'écrit. Cette phase nous a permis de déceler la récurrence d'un certain nombre de difficultés en production de l'écrit chez les étudiants aussi elle nous a permis de mettre en exergue des usages inappropriés ou plutôt peu favorables pour le développement de la compétence rédactionnelle chez les étudiants :

- ✓ Une syntaxe simple et impropre (Juxtaposition de phrases très simples et excessivement courtes) ; maladresses au niveau des rapports inter-phrastiques et/ou absence de tout rapport ; surexploitation d'un vocabulaire de base ; cohésion textuelle très défailante (procédés anaphoriques, des connecteurs et des signes de ponctuation mal employés ou inexistantes) ; mauvaise prise en charge énonciative ; insuffisances relatives à la cohérence logique et argumentative du texte ;
- ✓ Usages très limités des outils technologiques : dictionnaire bilingue, traducteur google.

Pour la construction de l'objet de la recherche et l'élaboration de notre problématique, nous nous sommes servis de la technique des entonnoirs. Cela nous a permis de soumettre les théories évoquées au filtre de la question de recherche et des paramètres contextuels. La revue de la littérature nous a conduits dans un premier temps à délimiter la définition de la formation hybride. Cela nous amène à l'approche méthodologique à mettre en place : « *l'approche par tâche* ». Cette approche considère l'apprenant comme un acteur social à part entière. Ce dernier est appelé à réaliser des tâches en s'appuyant sur ces connaissances et en faisant appel à des stratégies tout en interagissant avec les autres acteurs du dispositif. Ce concept nous a paru susceptible d'organiser l'apprentissage dans une configuration souple et dynamique en conformité avec les théories cognitiviste et socioconstructivistes. Le cycle d'apprentissage par tâche dans ce modèle propose une distinction entre deux types de tâches (tâches sociales ou macro tâches et tâches d'entraînement ou micro tâches) conformément aux théories du double fonctionnement langagier, du traitement du sens en profondeur et du rôle de l'attention dans le repérage des écarts et dans le processus d'accommodation/dénativisation. Le recours au numérique nous donne la possibilité d'organiser les tâches d'apprentissage dans un environnement sur mesure en fonction du contexte et des besoins des apprenants.

La revue de la littérature nous a conduits, par la suite, à l'étude des conceptions de l'apprentissage issues du socio-constructivisme, de l'apprentissage situé, du cognitivisme et du constructivisme. Ces théories considèrent le processus d'appropriation d'une L2 comme un processus de construction des connaissances, et que le contexte social, notamment les interactions avec les autres, ont une grande influence. Les processus interactionnels conduisent aux processus d'acquisition d'une L2. C'est pourquoi l'apprentissage actif et les environnements collaboratifs et communicatifs sont recommandés. Par ailleurs, ces théories l'appropriation d'une L2, il faut prendre en compte que :

- ✓ La mémoire est capable de traiter des unités qui relèvent à la fois des règles et des instances.
- ✓ L'apprentissage explicite favorisera la correction de la production écrite tout en contribuant à de manière indirecte au développement des connaissances implicites.
- ✓ L'attention a rôle majeur dans le repérage des propriétés de l'input et des écarts dans l'output Le repérage et la prise de recul sont des processus d'importance majeure pour assurer l'intake.

- ✓ Des facteurs tels que la mise en relief de l'input, l'augmentation de sa quantité, le traitement du sens en profondeur, le repérage des écarts et la médiation pour surmonter l'effet de l'assimilation/la nativisation pourraient faciliter l'appropriation d'une L2.
- ✓ Le transfert est favorisé par la réalisation de tâches ancrées dans des situations suscitant un besoin réel de communication.

Notre réflexion, c'est focalisé également sur les modèles psycho-cognitifs de la production écrite et sur leurs implications didactiques. Notre attention s'est portée essentiellement sur les modèles qui organisent les processus impliqués dans la rédaction d'un texte dans une configuration non-linéaire et récursive et qui considère la production écrite comme un acte socioculturel est situé. Tout en insistant sur l'articulation entre les tâches de compréhension et tâches de production. L'intérêt de ces modèles est de mettre à l'évidence la complexité du processus rédactionnel et la nécessité de proposer des facilitations procédurales. Dans un dispositif, l'accompagnement s'actualise par la mise en place de deux types de médiation : la médiation humaine qui renvoie à l'interaction de l'apprenant avec les autres acteurs enseignant, pairs et acteur extra. La médiation technologique à travers les outils d'aide à la rédaction (exemple d'outil). Par ailleurs ces modèles considèrent la production de l'écrit comme un acte socialement situé.

L'observation du terrain et l'examen approfondi des théories et des concepts qui s'y attachent, nous ont permis de formuler notre question de recherche comme suit : dans quelle mesure une formation hybride en langue peut mener les étudiants à des productions écrites de bonne qualité. Il s'agit de comment rendre l'apprentissage par tâche opérationnel dans le cadre d'un dispositif hybride pour l'apprentissage de la production écrite en FLE de sorte que la formation hybride soit perçue par les étudiants comme apportant de la valeur ajoutée à leur apprentissage.

IV.1.2.- Les hypothèses de la recherche

Selon Maurer (2014), la recherche-action suppose de formuler deux types d'hypothèses interdépendantes : des hypothèses d'explication et des hypothèses d'action. Les hypothèses d'explication sont de « *nature causale* », et concernent « *l'explication d'un phénomène* ». Quant aux hypothèses d'action, elles découlent des hypothèses d'explication et sont à relier au « *but à*

obtenir » (Terzieva Bozhinova, 2016). Ainsi, après le diagnostic de la situation de départ (observation participante et questionnaire d'exploration) et la revue de la littérature, nous avons formulé une hypothèse explicative stipulant que les difficultés des étudiants en production écrite en FLE ainsi que leur démotivation sont principalement dues :

- ✓ Au manque de pratique de la production écrite dans le cadre de leur formation ;
- ✓ À une exposition à des données limitées ;
- ✓ À la non articulation des activités de compréhension et de production écrite.
- ✓ Au manque d'activités de sensibilisation et d'entraînement qui favorisent le repérage des éléments langagiers et des propriétés du discours pour assurer le recul réflexif nécessaire ; et le développement d'automatisme.
- ✓ Aux contextes non authentiques des tâches de production écrite où les textes produits par les étudiants sont, le plus souvent (sinon toujours), lus par l'enseignant uniquement dans une perspective sommative.
- ✓ A une mauvaise exploitation d'outils technologiques et de ressources en ligne.

En s'appuyant sur les réflexions théoriques, notre hypothèse d'action stipule qu'une formation hybride, conçue selon les principes d'une approche par tâche, contribuerait au développement de la compétence communicative langagière en production écrite en L2 (dans ses aspects linguistiques et pragmatiques) et serait perçue comme apportant de la valeur ajoutée à l'apprentissage. Cependant pour se faire, elle se doit de :

- ✓ Mettre à disposition des étudiants des informations concrètes et variées ;
- ✓ Favoriser une implication personnalisée chez les étudiants ;
- ✓ Stimuler l'apprentissage par une variété de tâches et d'activités ;
- ✓ Amener les étudiants à construire leurs connaissances avec les autres ;
- ✓ Amener les étudiants à produire des *signes visibles* de leurs apprentissages ;

L'objectif de la partie expérimentale de notre de notre travail de recherche consiste à mettre à l'épreuve sur le terrain un dispositif hybride conçu selon les paramètres de l'hypothèse d'action. Nous proposerons des tâches sociales qui alternent avec des tâches de sensibilisation et d'entraînement en tenant compte des besoins et des difficultés spécifiques des apprenants. Cette alternance s'appuiera sur les modèles cognitifs de la production écrite considérée comme processus récursif. Le dispositif intègrera l'accompagnement par l'enseignant-tuteur, par les pairs et par les outils. Le choix des outils technologiques est

fonction de leurs aides (dimension communicationnel, cognitive, etc.). Tout en engageant les apprenants dans la réalisation de tâches ayant du sens, nous essayerons d'encourager le traitement réfléchi de l'input, en nous appuyant sur la notion de genre par le biais de tâches d'entraînement et de remédiation afin de favoriser l'activité métalinguistique chez les étudiants. L'analyse des données recueillies visera à vérifier en premier lieu, dans quelle mesure le travail réalisé conduit au développement langagier en focalisant notre attention sur certains aspects linguistiques et pragmatiques des productions écrites des étudiants. Dans ce qui suit, nous examinerons la méthodologie adoptée afin de confirmer ou infirmer notre hypothèse de recherche.

IV.2- La méthodologie de la recherche

La méthodologie « *permet, à partir d'un corps de principes ou de repères reconnus, de construire une action adaptée au contexte spécifique dans le lequel elle se met en place* » (Demaizière & Narcy-Combes, 2007, p. 3). En soulignant l'abondance des démarches méthodologiques en didactique des langues et l'absence d'un paradigme dominant, ces deux auteurs précisent qu'une telle situation incite le chercheur à « *se trouver une méthodologie* » parmi les méthodologies qui sont le plus souvent complémentaires et qui s'enrichissent de cette complémentarité (Demaizière & Narcy-Combes, 2007). La méthodologie de recherche est, comme le souligne Kuhn (1970), à lier au respect des règles et des conventions de discours de 'une communauté scientifique (J.-P. Narcy-Combes, 2005). Notre méthodologie est donc étroitement associée à notre observation initiale et à notre question de recherche, qui sont elles-mêmes liées au contexte de l'enseignement et de l'apprentissage. Cependant, elle doit être définie en fonction des méthodes scientifiques reconnues dans le domaine de recherche concerné.

IV.2.1- Les visées de notre recherche

Notre méthodologie de recherche s'inscrit dans une approche empirique, interventionniste et compréhensive. Elle est empirique dans la mesure où son point de départ vient de constats effectifs sur le terrain. Après avoir établi un constat, des actions sont mise en place et leurs effets en sont mesurés. Notre recherche est guidée par la volonté de contribuer activement à des changements de pratiques, ce qui l'aligne avec les caractéristiques de la recherche appliquée (Van der Maren, 1996). Elle s'inscrit plus précisément dans le cadre des recherches d'intervention, car son but principal est de transformer les pratiques - en particulier celles

liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la production écrite en FLE. Elle vise à initier des améliorations en faveur de meilleures conditions d'apprentissage. De plus, notre méthodologie se caractérise par une orientation compréhensive plutôt qu'explicative (J.-P. Narcy-Combes, 2005). Les questions initiales de la recherche intègrent l'observation des impacts de l'intervention et une phase d'évaluation réflexive, en cherchant à saisir et à comprendre les expériences des participants, en termes d'apprentissage et de perception des effets de la formation sur le processus d'apprentissage.

Notre recherche est basée sur un contexte précis, elle est motivée par l'identification d'un problème (en relation avec la mise en place de la FHL) et, finalement, elle aspire à améliorer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans leur contexte spécifique. Notre approche est donc en adéquation avec celle de la recherche-action.

IV.2.2- Notre recherche : une recherche-action

La recherche-action s'inscrit dans le domaine des recherches d'intervention, son objectif étant d'induire un changement, qui peut être plus ou moins radical, dans une situation éducative, en impliquant les populations concernées et les intervenants (Van der Maren, 1996). D'un point de vue épistémologique, la RA considère la construction du savoir comme étant étroitement liée à l'action. Elle révèle une vision du monde et de la recherche qui se fondent sur une perspective de complexité, explicitement contextualisée, où les acteurs sont les principaux moteurs de la construction du savoir (Macaire, 2011). Historiquement, la RA a vu le jour dans le domaine de la psychologie sociale, principalement grâce aux efforts de Kurt Lewin dans les années 1940 aux États-Unis, avec pour but d'étudier les pratiques sociales et d'intervenir sur les problèmes survenant au sein de groupes spécifiques. En didactique des langues, elle est souvent considérée comme la méthodologie la plus adaptée, comme l'indique Macaire (2010). Cette préférence découle de la nature de l'objet d'étude, à savoir l'enseignement et l'apprentissage des langues, qui sont considérés comme des pratiques sociales. En ce qui concerne son application à la didactique des langues, Demaizière et Narcy-Combes (2007) identifient certaines caractéristiques distinctives de la recherche-action, qui sont :

*« La recherche-action se positionne souvent en contraste à la recherche expérimentale, il serait plus juste, selon Juan, de dire **qu'elle relève de l'expérimentation, mais d'un point de vue compréhensif** (Juan 1999 : 13). Son approche est qualitative plus que quantitative. **Le chercheur est partie prenante de l'action et non "simple"** »*

observateur extérieur. Il ne s'agit pas toujours de valider une hypothèse mais plutôt de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique. Le praticien chercheur de la recherche-action met en place un certain type d'environnement d'apprentissage ou de tâches ou activités. Il définit précisément en quoi et pourquoi ses choix devraient avoir un effet positif» (Demaizière & Narcy-Combes, 2007).

La définition de Demaizière & Narcy-Combes (2007) souligne quatre caractéristiques essentielles de la RA :

- ✓ Elle relève d'une démarche expérimentale, mais d'un point de vue compréhensif (Son approche est qualitative plus que quantitative). Bien qu'elle partage certains aspects avec la recherche expérimentale, la RA se distingue par son orientation qualitative. Elle s'efforce de comprendre les phénomènes en profondeur en considérant les expériences, perceptions et contextes, plutôt que de se concentrer uniquement sur la collecte de données dans une perspective explicative.
- ✓ Le chercheur est partie prenante de l'action et non un simple observateur extérieur. Dans la RA, le chercheur est activement engagé dans le processus. Il ne se contente pas d'observer de loin, mais participe et interagit avec la situation ou le contexte étudié. Cette implication permet d'avoir une vision plus approfondie et une meilleure compréhension des enjeux en cours.
- ✓ Il ne s'agit pas toujours de valider une hypothèse mais plutôt de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique. Contrairement à la recherche expérimentale, qui vise souvent à tester des hypothèses spécifiques, la recherche-action est davantage axée sur la résolution de problèmes concrets et l'amélioration des pratiques. Les questions de recherche sont directement liées aux défis et aux enjeux des pratiques en question.
- ✓ Le chercheur se doit de définir avec précision en quoi et pourquoi ses choix devraient avoir un effet positif. En mettant en place des interventions ou des actions intentionnelles et réfléchies, le chercheur a une idée claire de ce qu'il souhaite mettre en œuvre, et des raisons pour lesquelles ces choix spécifiques devraient contribuer positivement à la situation ou à la pratique étudiée.

En synthèse, la recherche-action est une approche empirique et engagée, centrée sur la compréhension approfondie des phénomènes, l'amélioration des pratiques, et la participation active du chercheur dans le processus d'intervention et de changement. En didactique des

langués, elle se décline en une variété d'interventions allant de l'évaluation de dispositifs à la révision de programmes, en passant par la résolution de problème et l'intention d'apporter des modifications ou faire évoluer les pratiques pédagogiques (Bishawi, 2014). Elle se réalise dans trois directions principales comme le souligne Montagne-Macaire (Montagne-Macaire, 2007):

- ✓ Des actions de recherche qui visent l'innovation pédagogique et didactique ;
- ✓ Des actions de recherche qui visent la formation des enseignants de langues dans un cadre institutionnel ;
- ✓ Des actions de recherche qui visent la résolution d'un problème par le biais d'une de tâches et/ou de dispositif d'apprentissage. C'est dans cette optique que se situe notre travail de recherche dont l'objectif est de développer les compétences des étudiants dans la production écrite en FLE par le biais d'un dispositif hybride sous-tendu par une approche par tâche.

L'un des principaux apports de la RA est qu'elle fournit au chercheur « *un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les enseignants et les chercheurs en situations complexes de classe* » (Catroux, 2002). Cela lui permettra d'organiser son (ses) action (s) de recherche en s'appuyant sur un cadre théorique et méthodologie construits en fonction de la problématique émanant du terrain. Nancy-Combes propose une modélisation du cycle de la RA que présente dans la figure ci-dessous :

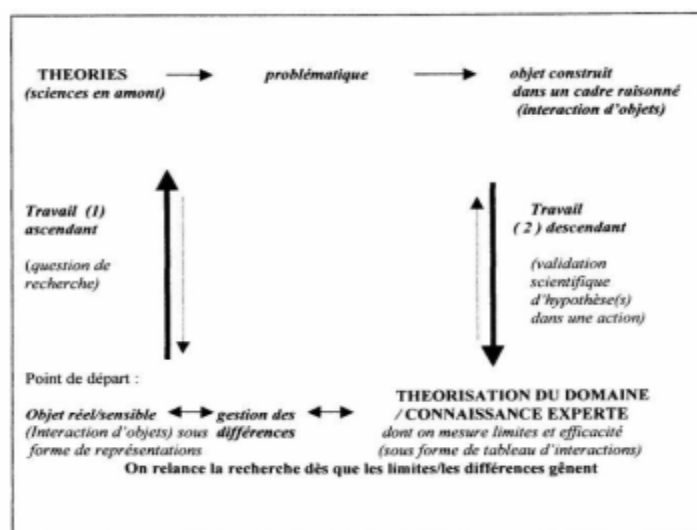


Figure n° 07 : La démarche d'une recherche-action (J.-P. Nancy-Combes, 2005, p. 94)

En partant de l'identification de l'objet réel, le chercheur dans un premier temps procède par un travail ascendant dont l'objectif est la construction de l'objet de recherche. Ainsi, ce travail lui permettra l'élaboration de la question de recherche en se référant aux diverses théories qui déterminent son positionnement. Dans un deuxième temps, le chercheur procède par un travail descendant dont l'objectif est la vérification de la validité des hypothèses émises contribuant ainsi au développement de la littérature du domaine. L'élaboration de la problématique est effectuée par le biais de la technique des entonnoirs. Cette technique permet au chercheur d'élaborer son cadre théorique en diversifiant ses références dans un contexte bien déterminé et qui conditionne son positionnement théorique à travers le filtre de la question de recherche. Nancy Combes (2005) illustre cette technique par l'image du kaléidoscope : différentes théories traitent du même phénomène et peuvent être considérées comme les cristaux d'un kaléidoscope. Ainsi, il suffit de tourner le kaléidoscope pour avoir une interprétation différente de la façon dont ce phénomène peut être organisé et expliqué. Il en découle que la problématique ou l'ensemble théorique qui servira de cadre au chercheur lui permet de construire un objet qui aurait été différent si le positionnement théorique du chercheur avait été autre. Cédric Sarré précise qu'étant dans l'impossibilité de mélanger des théories en provenance des disciplines contributives (psychologie, sociologie, etc.) auxquelles le chercheur emprunte certains de ces concepts, et conformément à l'idée du « *polythéisme théorique* » le chercheur peut opter pour l'adoption de perspectives différentes pour expliquer un même phénomène.

IV.3- Le contexte de la recherche

IV.3.1- L'enseignement du français à l'université et la réforme LMD

Mis en place en Algérie le 21 novembre 2004, en application du décret exécutif n 04-371, du système Licence Master Doctorat (LMD) vise principalement la création d'une synergie entre l'université et le milieu socioéconomique. La formation de licence de Français est organisée en six semestres dont chacun comporte une ou plusieurs unités d'enseignement. Nous distinguons quatre types d'unités : les unités d'enseignement fondamentales, les unités d'enseignement de découverte, les unités d'enseignement de méthodologie, et les unités d'enseignement transversales. En fonction des objectifs de la formation, le poids des unités d'enseignement est déterminé par le nombre de crédits alloués. Les unités fondamentales

sont les plus importantes avec au moins 60 % des crédits, viennent ensuite les unités de méthodologie avec 30 % des crédits et finalement les unités transversales et de découverte avec 10 % des crédits. Ces unités comprennent une ou plusieurs matières dispensées sous forme de cours ou de travaux dirigés. Au fil des six semestres, l'étudiant doit passer par des enseignements de base (en première année), suivis d'une étape d'approfondissement des connaissances de la filière choisie (deuxième année) et s'achève par une phase de spécialisation qui débouche, éventuellement, selon les modalités de la formation, par la rédaction d'un projet de fin d'études (mémoire, rapport de stage, etc.). La licence de type LMD débouche sur un cycle de master (Bac + 5). La formation de master comprend généralement deux étapes ; la première année est consacrée aux enseignements de base de la formation ; la deuxième année est plus spécialisée et vise surtout à l'initiation de l'étudiant à la recherche scientifique. Il faut signaler ici que certains départements de français proposent un master professionnel. Cette formation se termine par la rédaction d'un mémoire, soutenu devant un jury d'enseignants de rang magistral. Après l'obtention du diplôme de master, l'étudiant peut passer un concours national d'accès au doctorat (Formation de troisième cycle : Bac +8).

IV.3.2- La production écrite dans le département de Français

Dans le système classique, l'écrit s'enseignait dans les deux modules suivants : « *Pratique Systématique de la Langue* », avec un volume horaire d'une heure et demie par semaine en 1^{ère} et en 2^{ème} année et « *Techniques de l'Expression Écrite et Orale* » avec une séance hebdomadaire en 1^{ère} année alternant travail sur l'écrit et sur l'oral. Cependant, avec l'implémentation du système LMD en 2004 et la refonte des programmes, le volume horaire consacré à l'apprentissage de l'écrit dans les filières et/ou département de français a été nettement augmenté. Depuis, l'enseignement de l'écrit s'étale sur les six semestres de la licence avec un volume horaire de quatre heures par semaine (1h30 de cours et 3h de TD). La matière s'intitule « *Compréhension/Production de l'écrit* » où les étudiants accèdent à l'écrit tant en compréhension qu'en production. Cette augmentation du volume horaire s'explique d'une part par la nécessité de condenser dans trois ans une formation qui a été conduite auparavant en quatre ans (BENABBES, s. d.). D'autre part, comme le souligne Frier (2015), par le fait que :

« Les étudiants qui entrent à l'université ne sont pas illettrés, mais même pour ceux dont le français est la langue maternelle, l'adaptation aux écrits universitaires ne va pas de soi. Cela

pour deux raisons principales : la compétence écrite n'est pas aboutie lors de l'entrée à l'université et elle continuera à évoluer tout au long de la vie de l'individu ; les nouveaux étudiants sont confrontés à des usages nouveaux et plus complexes de la langue écrite » (BENABBES, s. d., p. 87).

L'analyse du programme révèle que les concepteurs accordent une attention particulière à différents genres discursifs académiques : la prise de notes, le résumé, le compte rendu, la synthèse de documents, et les écrits administratifs. Les œuvres littéraires occupent également une place importante, les étudiants étant tenus de lire et de composer des textes appartenant à différents genres littéraires tels que les pièces de théâtre, les fables et les poèmes dès leur première année. En conclusion, nous observons que malgré une concentration sur le renforcement des compétences en rédaction en lien avec le métier de l'étudiant, il est indéniable qu'en rejoignant l'université, celui-ci est exposé à une variété de textes. Il pénètre ainsi dans l'espace de l'écrit par excellence, le domaine des « *textes fondateurs* ».

Tableau n° 11 : Objectifs et tâches selon le programme du module C/P de l'écrit

	Semestre 1 et Semestre 2	Semestre 3 et Semestre 4	Semestre 5 et Semestre 6
Objectifs	Compréhension et production de textes courts et simples	-Interprétation, analyse, et synthèse de textes simples puis complexes -Evaluation et appréciation de textes	-Pouvoir comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, -Saisir des significations implicites -Rédiger une synthèse de documents en relation avec les trois spécialités (sciences du langage, littérature et didactique)
Tâches	Rédaction de texte courts et simples	-Le résumé -La prise de notes -Le compte rendu -La fiche de lecture -Lettres administratives -Curriculum vitae, -Lettre de motivation -Procès-verbal de réunion	-Le résumé -La synthèse de documents -Le commentaire et le commentaire comparé -Ecrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à ses intérêts ; -Écrire un essai ou un rapport en transmettant ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée.

IV.3.3- La population : caractéristiques et besoins

Le dispositif hybride élaboré dans le cadre de notre recherche a été expérimenté avec 11 étudiants au total. Ces derniers étaient inscrits en troisième année de licence (LMD) au département de français durant l'année universitaire 2021-2022. Etant dans le même groupe l'année précédente (deuxième année), les étudiants se connaissaient bien. Cela va créer, à notre avis, un climat convivial et propice à l'apprentissage et contribuerait à faciliter la mise en place des modalités collectives qu'implique la réalisation d'une tâche sociale médiatisée.

Afin de concevoir un dispositif en adéquation avec les besoins et les attentes des étudiants, nous avons jugé nécessaire de mener une analyse préliminaire dont les objectifs sont l'identification : des compétences et des difficultés des étudiants en PE en L2, de leurs compétences et de leurs usages en rapport avec les outils technologiques, ainsi que de leurs perceptions et de leurs attitudes envers ces outils. Cette analyse, qui a été conduite auprès de l'ensemble des étudiants constituant le groupe classe (36 étudiants), avait pour visée de rationaliser la conception du scénario pédagogique afin d'assurer un apprentissage¹⁸ en profondeur. Cette analyse était guidée par le questionnaire suivant :

- ✓ Ont-ils des difficultés dans la production quels sont leurs besoins ?
- ✓ Quels outils utilisent dans le cadre de leur formation ? et pour quelles raisons les utilisent-ils ?
- ✓ Dans le cadre de la production écrite font-ils appel aux outils technologiques ? Si oui, pour quelles raisons ?
- ✓ Ont-ils des opinions favorables vis-à-vis aux outils technologiques ? Les considèrent-ils comme étant des aides dans leur apprentissage de manière générale et de celui de la production écrite en particulier ?

Pour apporter des éléments de réponse à ses questions, différents types de données ont été collectées.

Données collectées	Méthode de collecte	Nombre d'étudiants
Teste autositionnement en PE, CE.	Outil en ligne DIALANG	36

¹⁸ Faut-il signaler que la formation s'intègre dans l'existant. Cela sous-entend qu'elle nous échappe partiellement dans la mesure où elle est déterminée partiellement par des contraintes et des objectifs institutionnels.

Test de niveau : grammaire et vocabulaire	Outils en ligne DIALANG	36
Déclarations des étudiants	Questionnaire d'exploration sur Google Form	36

Tableau n ° 12 : Les données collectées

Le premier volet de l'analyse a pour objectif d'identifier le niveau des compétences des étudiants en compréhension écrite, production écrite, grammaire et vocabulaire à l'aide de tests réalisés avec le logiciel DIALANG¹⁹. Développé avec le soutien de la commission Européenne comme application au CECRL, cet outil permet d'évaluer les compétences des apprenants en quatorze langues. L'évaluation réalisée avec ce logiciel fournit information diagnostique sur la compétence des apprenants (De l'Europe, 2003). Cependant, le feedback de l'évaluation diagnostique, proposée par DIALANG peut être considéré comme formatif (De l'Europe, 2003). L'évaluation permise par DIALANG est donc à la fois diagnostique et formative. Pour ce faire, une échelle de six niveaux communs de référence, assortie de descripteurs propres à chaque niveau, a été élaborée et publiée dans le CECRL. Ces six niveaux (de A1 à C2) sont eux-mêmes divisés selon une arborescence en trois niveaux généraux (Figure n °). Pour la CE et la PE, Les étudiants étaient invités à se situer sur l'échelle des trois niveaux communs de référence (du niveau « introductif ou de découverte » A1 au niveau « maîtrise » C2) moyennant un test que nous pouvons qualifier de test d'autopositionnement. En se référant à Sarré, le test permet aux étudiants de « *formaliser leurs représentations relatives à leur niveau de compétence à partir d'une liste de repérages de « capacité à faire »* » (2010, 16). Étant considérés comme représentations, les résultats du test sont subjectifs par nature et ne peuvent constituer une auto-évaluation. Du type « *je peux comprendre des mots familiers* », les descripteurs associés à chaque niveau sont simples à comprendre et font état de ce que l'apprenant peut faire dans la langue concernée par le test. Concernant la grammaire et le vocabulaire, le test de niveau de DIALANG invite les étudiants à compléter des phrases, à les corriger, etc.

En complément au premier volet, le deuxième est effectué par le biais d'enquête par questionnaire auprès de l'ensemble de la population. Cette enquête, de nature exploratoire, avait pour objectif d'établir le profil des étudiants : les usages des outils technologiques dans le cadre de leur formation et plus précisément dans les tâches de la production écrite, les perceptions des de l'utilité et l'utilisabilité des outils et leur attitude envers ces derniers. Cette

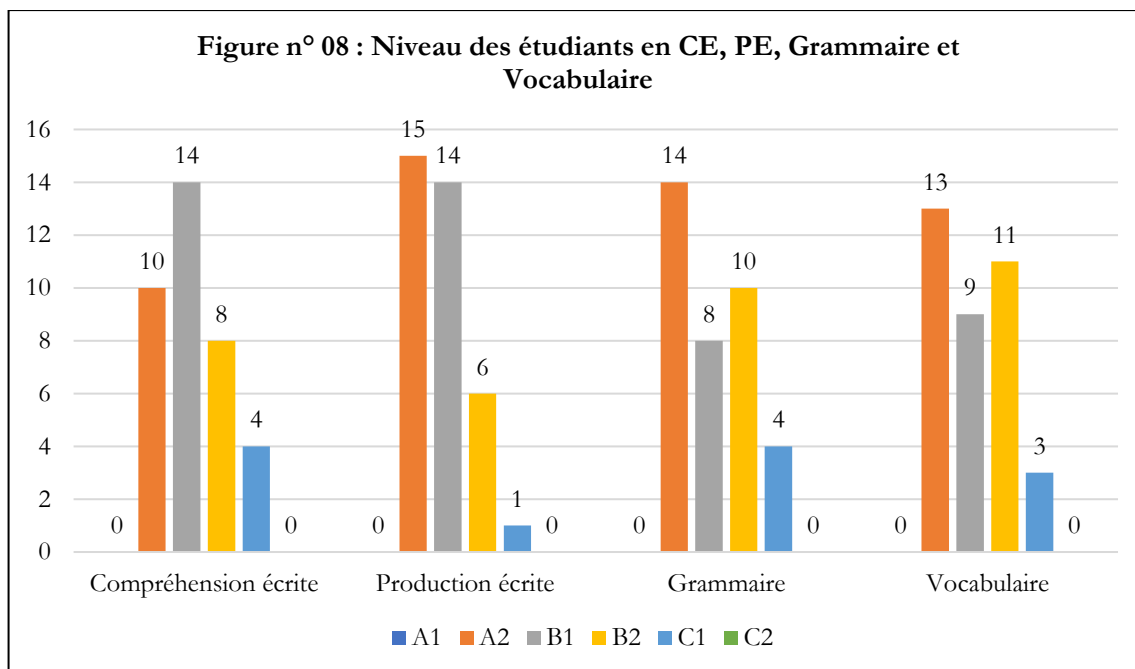
¹⁹ Lien du test : <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>

enquête vise à approfondir notre compréhension du problème soulevé dans le cadre de notre travail. L'autre objectif est de soutenir le travail ingénierique de l'enseignant. Par ailleurs, se renseigner sur le profil technologique des étudiants, de manière plus ou moins détaillée, nous permettra de mettre en place un dispositif d'accompagnement dans la prise en main des outils de manière individuelle et ciblée.

IV.3.3.1- Le niveau des étudiants en CE, PE, grammaire et vocabulaire

La figure n° xx présente les résultats du test pour la CE, PE, la grammaire et le vocabulaire. Partant des résultats du test réalisé par le biais de DIALNG, nous pouvons remarquer que :

- ✓ Pour la compétence de CE, les résultats suivent une répartition en cloche dont le centre est le niveau B1. Aucun étudiant ne s'est positionné au niveau A1 et ceux qui se sont positionnés au niveau C ne représente qu'un faible pourcentage. Ce qui est intéressant mais non surprenant, c'est le fait que les étudiants estiment être plus compétent en CE qu'en PE. L'une des explications possibles seraient la centration dans le cadre de leur formation sur cette compétence.
- ✓ Pour la compétence de PE, la majorité des étudiants se situent au niveau A1 (près de %), ensuite B1 (30 %). Ces résultats nous permettent de constater que les étudiants sont conscients de leur déficit au niveau de cette compétence. Leurs réponses au questionnaire corroborent ces résultats 80 d'entre eux affirme avoir des difficultés en PE. Ces difficultés peuvent s'expliquer entre autres par le fait que les étudiants ne rédigent que rarement voire jamais en classe et que les activités de productions de l'écrit prennent majoritairement sinon exclusivement la forme de devoir à réaliser à la maison et qui par la suite seront sanctionnés par l'enseignant. Signalons que le niveau B2 est le niveau requis dans les universités françaises pour pouvoir poursuivre des études supérieures.
- ✓ Pour la grammaire et le vocabulaire, les résultats du test sont aussi réguliers que linéaires : il s'agit cette fois d'une courbe linéaire allant 80 pour le niveau A1 à 20 pour le niveau C1.



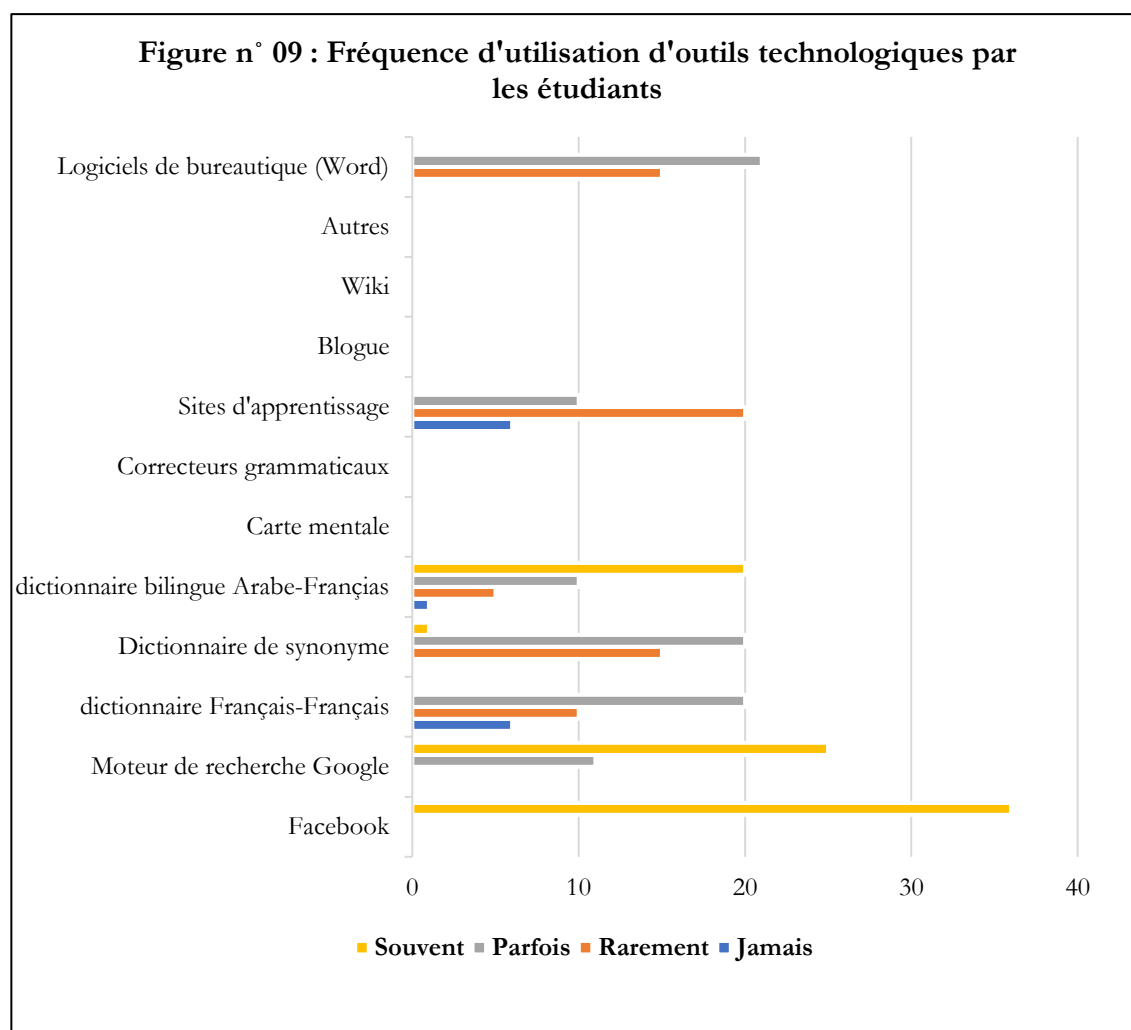
IV.3.3.2- Les outils utilisés et usages (Question : 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)

L'intégration des TIC dans un cours et/ou une formation, nécessite la prise en considération de plusieurs facteurs. Ceux-ci incluent non seulement le niveau de compétence des étudiants dans la langue cible et leurs perceptions de cette langue et de son apprentissage, mais aussi leur maîtrise des TIC. Les étudiants « *maitrisent, certes, l'utilisation des outils numériques en usage dans la vie quotidienne (ordinateurs, tablettes, smartphones,...), mais les activités et les tâches effectuées en contexte d'apprentissage scolaire différent de celles pratiquées par ces élèves dans leur utilisation personnelle de ces outils* » (Guerid, s. d., p. 153-154). Donc, il s'avère important de considérer comment les étudiants utilisent ces technologies ? Et comment perçoivent-ils leurs contributions à leurs apprentissages ? Par ailleurs, l'usage des TIC nécessite que les étudiants aient une certaine autonomie technique. Nous entendons par cela le fait de savoir « *se prendre en main et utiliser les technologies pour pouvoir participer à une formation, savoir ajuster ses usages en vue des objectifs, et savoir où trouver de l'aide technique* » (Nissen, 2019, p. 144). Etablir le profil technologique des étudiants s'avère donc crucial. Cela permettra à l'enseignant de prévoir un accompagnement ciblé dans la « *prise en main* » des outils.

Concernant le niveau de maîtrise des outils technologiques, 73 % des étudiants estiment avoir un niveau moyen, 18 % un bon niveau et 9 % un niveau faible. Ces résultats ne sont guère

étonnants. A la question relative à l'utilisation effective des outils dans le cadre de leur formation. Les trois outils en tête sont : FaceBook, le moteur de recherche Google, le dictionnaire bilingue, le dictionnaire de synonyme, le traitement de texte, les sites dédié à d'apprentissage du FLE. D'autres outils tels que les correcteurs grammaticaux, les cartes mentales, les wikis, les blogs ne sont guère utilisés par les étudiants.

Les usages que les étudiants déclarent confirment les résultats tirés de la question sur des outils utilisé. Les réponses des étudiants mettent en évidence les usages les plus fréquents dont les principaux sont : la consultation des informations, le téléchargement des cours, l'envoi des travaux à l'enseignant, la consultation de ressources complémentaires au cours, travailler en groupe avec d'autre étudiants, réaliser des exercices en ligne.

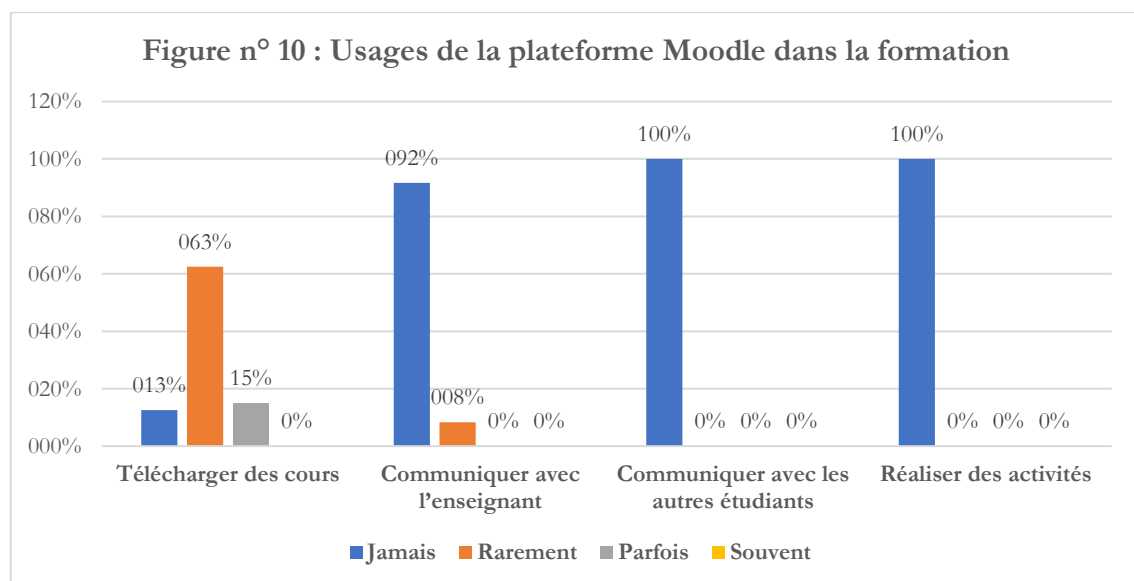


Les résultats montrent une appréciation très positive des technologies de l'information et de la communication (TIC) parmi les étudiants en ce qui concerne leur formation. En effet, la

majorité (26 répondants) a indiqué que les TIC étaient "très utiles" pour leur formation. De plus, 7 autres répondants ont également reconnu l'utilité des TIC. Il est particulièrement notable qu'aucun répondant n'a choisi les options "un peu utile" ou "pas du tout utile". Cela indique une reconnaissance unanime de l'importance des TIC dans le contexte éducatif parmi les répondants. Ces résultats suggèrent que les étudiants valorisent fortement l'intégration des TIC dans leur formation et reconnaissent leur potentiel pour améliorer l'apprentissage. Cela pourrait indiquer un intérêt pour l'adoption accrue de technologies numériques et d'outils en ligne dans le cadre de leur formation.

IV.3.3.3- La plateforme Moodle

Selon les données recueillies, l'ensemble des étudiants ont une connaissance de la plateforme Moodle. Néanmoins, son utilisation régulière est très restreinte : seulement 6 répondants qui l'utilisent occasionnellement, tandis que 30 répondants l'utilisent rarement ou jamais. Lorsqu'il s'agit de l'exploitation de cette plateforme, la majorité (67,50 % répondants) l'utilise principalement pour télécharger des cours, avec une fréquence qui oscille entre "rarement" et "parfois". Une minorité des étudiants (8.3%) l'utilise pour communiquer avec leurs enseignants, mais cette communication reste plutôt sporadique "rarement". Par ailleurs, il est notable qu'aucun étudiant n'a signalé une utilisation de Moodle pour effectuer des tâches ou pour interagir avec ses pairs.



Lorsqu'on a demandé aux étudiants ce qu'ils pensaient de l'utilité de la plateforme Moodle pour leurs apprentissages, les réponses ont été mitigées. Un nombre significatif d'étudiants (69.44%) a indiqué qu'ils ne trouvaient pas du tout Moodle utile. D'autre part, 30.56% étudiants ont indiqué que Moodle était un peu utile pour leurs apprentissages. Lorsqu'on a demandé aux étudiants s'ils avaient bénéficié d'une formation pour la plateforme Moodle, tous ont répondu par la négative.

L'utilisation limitée de la plateforme Moodle par les étudiants, malgré une perception généralement positive de l'importance des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'apprentissage, semble être due à plusieurs facteurs. En premier lieu, l'absence d'une formation spécifique sur l'utilisation de Moodle semble jouer un rôle prépondérant. Les étudiants, privés d'une formation adéquate, pourraient se trouver dans l'incapacité de comprendre comment exploiter efficacement la plateforme pour renforcer leurs apprentissages. Cela pourrait éclairer le fait que, bien que certains étudiants reconnaissent une valeur intrinsèque à Moodle, ils ne le considèrent pas comme un outil indispensable à leurs études. En second lieu, diverses difficultés techniques associées à la gestion de Moodle, notamment les problèmes de connexion, pourraient également constituer un obstacle à son utilisation. Ces défis techniques pourraient dissuader encore plus les étudiants d'adopter la plateforme.

IV.3.3.4- Production écrite et TICE

Les données recueillies mettent en évidence l'importance que les étudiants accordent à la lecture et à l'analyse de textes dans le cadre de leur apprentissage de la production écrite. En effet, tous les étudiants (100%) ont indiqué qu'ils lisent souvent des textes dans le cadre du module "compréhension/production de l'écrit". Cela démontre que la lecture est une activité intégrée et valorisée dans leur parcours d'apprentissage. Cependant, lorsqu'il s'agit d'analyser des textes similaires à ceux qu'ils sont amenés à rédiger, afin d'en déterminer les caractéristiques linguistiques, énonciatives et organisationnelles, les réponses sont plus nuancées, une majorité d'étudiants (61%) ont révélé qu'ils le font rarement, tandis que 39% étudiants ne le font que parfois.

En outre, tous les étudiants (100%) affirment que la lecture de textes aide dans l'apprentissage de la production écrite. Cela démontre une reconnaissance unanime de l'importance de la

lecture pour le développement des compétences en écriture. Cependant, en ce qui concerne la quantité de textes auxquels ils sont exposés, la majorité des étudiants (58%) estiment qu'elle n'est pas du tout suffisante pour développer leurs compétences en production. (36%) étudiants la jugent peu suffisante et seulement (6%) la jugent suffisante.

Ces résultats suggèrent que, bien que les étudiants reconnaissent l'importance de la lecture et de l'analyse de textes pour leur apprentissage de la production écrite, ils estiment également qu'ils ont besoin d'être exposés à un plus grand nombre de textes pour améliorer leurs compétences en écriture. Cela pourrait indiquer un besoin d'augmenter la quantité de textes disponibles pour la lecture et l'analyse dans le cadre du module « *compréhension/production de l'écrit* ». De plus, cela pourrait également suggérer la nécessité de renforcer l'enseignement et la pratique de l'analyse de textes, afin que les étudiants puissent se familiariser avec les caractéristiques linguistiques, énonciatives et organisationnelles des textes qu'ils sont amenés à rédiger. Par ailleurs notre expérience au sein du département, nous informe que les pratique en matière de l'écrit sont centré sur les aspects relatifs à la situation de communication qui ? quoi ? quand ? Quant à la sensibilisation des étudiants aux normes rhétoriques, elle se réalise en générale par le biais d'un exposé transmissif suivi d'exercice d'entraînement sans aucunement aucun rapport avec une situation réelle ou même fictive de production écrite.

Les données recueillies révèlent plusieurs aspects significatifs de l'expérience des étudiants dans le cadre du module "compréhension/production". D'une part, il est notable que la majorité des étudiants (86,1%) s'engagent occasionnellement dans la composition de textes, tandis qu'une proportion plus petite (13,9%) le fait rarement. Aucun étudiant n'a signalé écrire des textes fréquemment ou jamais. D'autre part, il est préoccupant de constater que la majorité des étudiants (83,3%) trouvent que les tâches proposées par l'enseignant sont peu motivantes. Seule une petite proportion (8,3%) trouve les tâches motivantes, et une proportion égale (8,3%) les trouve pas du tout motivantes. Enfin, concernant la composition de textes en collaboration, la majorité des étudiants (83,3%) affirme que cela se produit rarement, tandis qu'une proportion plus petite (16,7%) souligne que cela n'arrive jamais. Aucun étudiant n'a signalé que la composition de textes en collaboration se produit fréquemment ou occasionnellement. Ces résultats suggèrent que :

- ✓ Bien que la composition de textes soit une activité courante dans le module, elle n'est pas pratiquée de manière régulière par tous les étudiants.

- ✓ Cela indique que les tâches d'écriture fournies dans le cadre du module peuvent ne pas être suffisamment engageantes ou intéressantes pour la majorité des étudiants.
- ✓ Les opportunités d'écriture collaborative sont rares dans le cadre du module.

IV.3.3.5- Les difficultés rencontrées en production écrite

D'après les données recueillies, l'ensemble des étudiants (100%) ont indiqué qu'ils rencontrent des difficultés en production écrite. Les types de difficultés signalées varient, ce qui suggère que les défis rencontrés en production écrite sont multiples et peuvent être uniques à chaque individu. Voici une présentation des données sous forme de tableau :

Nature des difficultés	Nombre des étudiants	Pourcentage
<i>Un manque de vocabulaire</i>	28	78 %
<i>Difficultés en grammaire</i>	25	69 %
<i>Difficulté en orthographe</i>	15	42 %
<i>Difficultés liées à l'organisation des idées</i>	14	39 %
<i>Manque de motivation</i>	5	14 %
<i>Autres</i>	0	0 %

Tableau n° 13 : Les difficultés des étudiants en production écrite

La difficulté la plus couramment signalée est le manque de vocabulaire, avec environ 78% des étudiants l'identifiant comme un obstacle. Cela pourrait indiquer que les étudiants ont du mal à exprimer leurs idées de manière précise et variée en français, ce qui peut entraver leur capacité à produire des textes cohérents et engageants. Environ 69% des étudiants ont signalé des difficultés en grammaire. Cela pourrait indiquer que les étudiants ont du mal à construire des phrases grammaticalement correctes en français, ce qui peut affecter la clarté et la précision de leur écriture. Les difficultés liées à l'orthographe et à l'organisation des idées sont également signalées par un nombre significatif d'étudiants (environ 42% et 39% respectivement). Cela pourrait indiquer que les étudiants ont du mal à écrire des mots correctement en français et à structurer leurs idées de manière logique et cohérente. Enfin, le manque de motivation est signalé par environ 14% des étudiants. Cela pourrait indiquer que certains étudiants ont du mal à s'engager dans le processus d'écriture ou à voir la valeur de la production écrite dans leur apprentissage du français.

Les résultats de l'enquête révèlent que l'ensemble des étudiants, soit 100%, recourent aux outils technologiques lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leurs tâches de production

écrite en français langue étrangère (FLE). Cela souligne l'importance cruciale des TIC dans le processus d'apprentissage de la rédaction en FLE. Lorsqu'on leur a demandé de spécifier les outils qu'ils utilisent et les raisons de leur utilisation, les étudiants ont mentionné une gamme variée d'outils. Voici un tableau récapitulatif des outils utilisés, le nombre d'étudiants qui les utilisent et le pourcentage correspondant :

Outils	Nombre des étudiants	Pourcentage
<i>Moteur de recherche Google (pour chercher des informations sur le thème de la rédaction)</i>	36	100 %
<i>Dictionnaire de synonymes</i>	12	33,3 %
<i>Dictionnaire bilingue arabo-français</i>	28	77,8 %
<i>Traducteur automatique Google Traduction (pour traduire des idées de l'arabe au français)</i>	30	83,3 %
<i>Logiciel de bureautique (pour corriger les erreurs orthographiques)</i>	3	8,3 %

Tableau n° 14 : Les outils exploités par les étudiants dans les tâches de production écrite

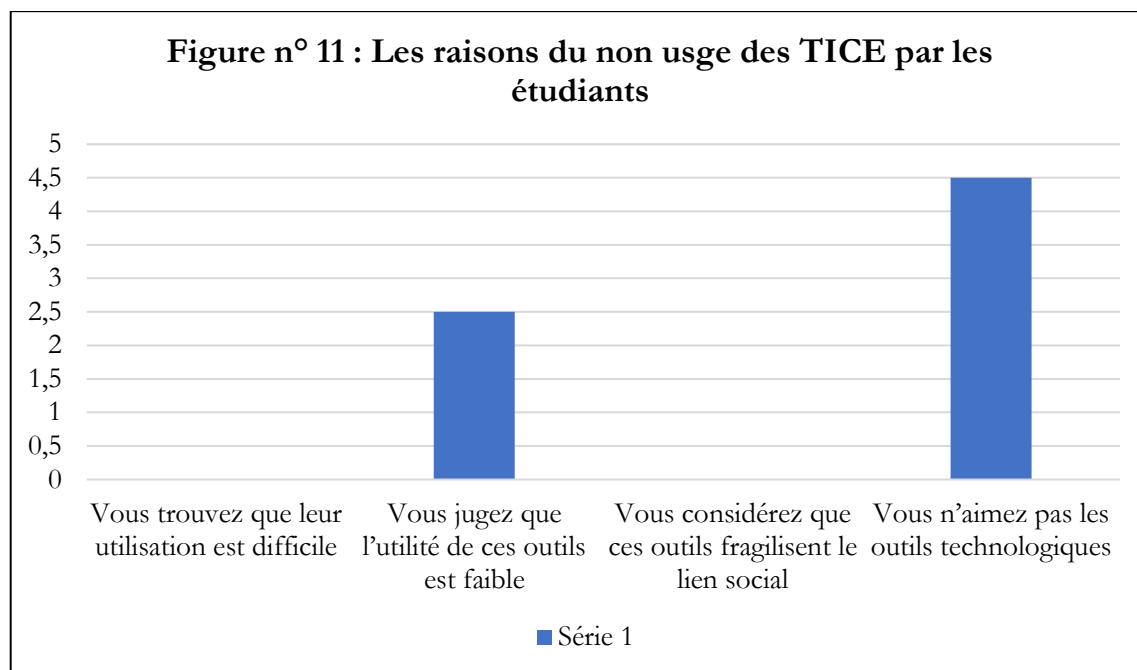
Ces usages des outils technologiques par les étudiants sont à mettre en écho avec le processus de production textuelle en français langue étrangère (FLE). En effet, les outils technologiques semblent être utilisés à différentes étapes de ce processus, y compris la planification, la mise en texte et la révision. Dans la phase de planification, le moteur de recherche Google est utilisé par l'ensemble des étudiants (100%) pour rechercher des informations sur le thème de la rédaction. Cela suggère que les étudiants reconnaissent l'importance de la recherche préliminaire et de la collecte d'informations pour informer leur écriture. Lors de la mise en texte, les étudiants recourent à une variété d'outils pour faciliter leur expression en français. Près de 78% des étudiants utilisent un dictionnaire bilingue arabo-français, ce qui suggère qu'ils s'appuient sur cet outil pour aider à la traduction et à la compréhension du vocabulaire et des structures grammaticales en français. De plus, une majorité d'étudiants (83,3%) utilise le traducteur automatique Google Traduction pour traduire leurs idées de l'arabe au français, ce qui indique que les outils de traduction sont largement utilisés pour faciliter l'expression en français. Enfin, lors de la phase de révision, une petite proportion d'étudiants (8,3%) utilise un logiciel de bureautique pour corriger les erreurs orthographiques. Cela suggère que certains étudiants reconnaissent l'importance de la révision et de la correction de leurs textes pour améliorer la précision et la qualité de leur écriture.

Cependant, malgré la variété des usages, il semble que la perception des étudiants de l'affordance des outils technologiques (c'est-à-dire la perception des utilisations possibles offertes par ces outils) reste limitée. En d'autres termes, bien que les étudiants reconnaissent et exploitent certaines des possibilités offertes par ces outils, d'autres restent « cachées ». Par exemple, prenons le cas du moteur de recherche Google, utilisé par tous les étudiants pour la recherche d'informations. Si la majorité des étudiants l'utilisent pour une recherche d'informations de base, ils pourraient ne pas être conscients ou ne pas exploiter pleinement les fonctionnalités avancées de recherche de Google, telles que les opérateurs de recherche, les recherches par type de fichier, les recherches dans des domaines spécifiques, etc. Ces fonctionnalités, lorsqu'elles sont utilisées efficacement, peuvent grandement améliorer la qualité et la pertinence des résultats de recherche, et donc enrichir la phase de planification dans une tâche de PE. Les outils de traduction, comme Google Traduction, utilisés par une majorité d'étudiants (83,3%) pour traduire leurs idées de l'arabe au français. Bien que ces outils soient utiles pour obtenir une traduction de base, ils ont leurs limites et peuvent parfois produire des traductions inexactes ou maladroites, en particulier lorsqu'il s'agit de phrases complexes ou de nuances subtiles de la langue. De plus, les outils de traduction peuvent être utilisés de manière plus stratégique pour soutenir l'apprentissage des langues. Par exemple, les étudiants pourraient utiliser ces outils pour comparer plusieurs traductions d'un même texte, pour identifier les différences et les similitudes, et ainsi mieux comprendre les structures grammaticales et le vocabulaire en français. Ils pourraient également utiliser ces outils pour vérifier leurs propres traductions et ainsi renforcer leur compétence en traduction. Cependant, ces utilisations plus avancées et stratégiques des moteurs de recherches et des outils de traduction peuvent ne pas être évidentes pour tous les étudiants. Une médiation s'impose donc pour les accompagner dans la prise en main de ces outils.

IV.3.3.6- Les attitudes et la motivation

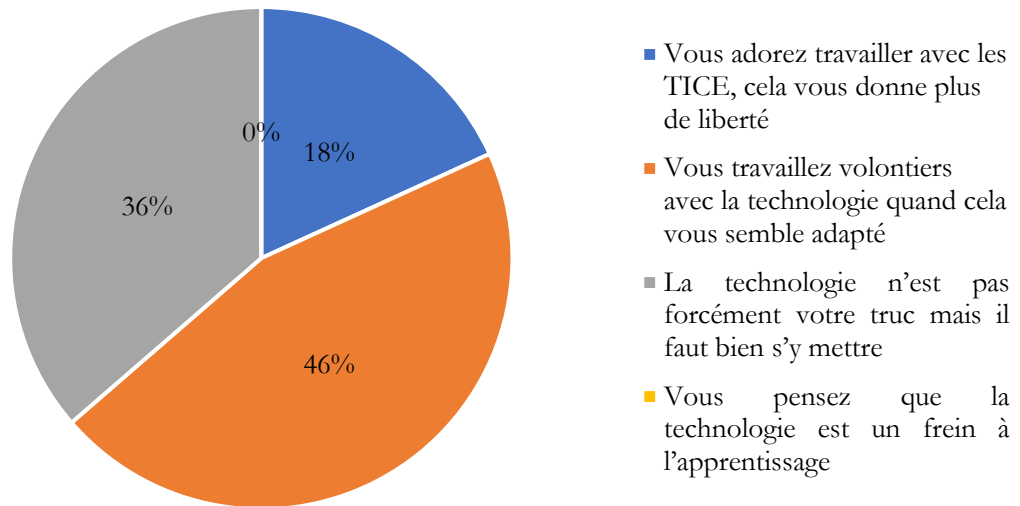
Cette première question vise à déterminer les raisons qui pourraient le cas échéant empêcher les étudiants de recourir aux outils technologiques dans leur apprentissage. L'item 1 de la question porte sur l'utilisabilité perçue « renvoie à la facilité d'utilisation de l'outil pour l'apprenants » (Franck & André, 2014, p. 11). Elle concerne la facilité d'apprendre à s'en servir, à trouver les fonctions et réaliser les tâches que l'on souhaite faire, à se repérer dans l'outil, compréhension des erreurs d'utilisation, etc. (Franck & André, 2014). Les étudiants considèrent majoritairement, que les outils sont faciles à utiliser. Quant à l'utilité (item Q13-

2), elle concerne la perception de l'utilité des outils les apprentissages réalisés grâce à l'outil (outil permet de mieux comprendre, d'apprendre rapidement, d'apprendre en faisant moins d'efforts, etc.).



La dernière question cherche à déterminer les attitudes des étudiant vis-à-vis aux TIC et plus précisément à leur exploitation pédagogique. L'étude des attitudes des apprenants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication (TIC) est un sujet important pour comprendre comment les apprenants perçoivent l'utilisation des outils numériques dans leur processus d'apprentissage. Dans cette étude, nous avons utilisé les profils proposés par Forest, Mallein et Panisset (1999) pour répartir l'échantillon d'apprenants selon leurs sentiments vis-à-vis des TICE. Les items proposés se résument par un adjectif pour chaque profil : enthousiastes, pragmatiques, suivistes, objecteurs.

Figure n° 12 : Les attitudes des étudiants vis-à-vis aux TICE



Les résultats montrent que la majorité des étudiants (82,5%) ont une attitude positive envers l'utilisation des TICE pour l'apprentissage. Plus précisément, 18,9% des apprenants sont enthousiastes à l'idée de travailler avec les TICE, 64,6% sont pragmatiques et travaillent volontiers avec la technologie quand cela est adapté, 16,1% sont plutôt suivistes et considèrent que la technologie est une nécessité pour l'apprentissage, et aucun des étudiants n'a choisi l'option "objecteur".

D'une manière générale, nous avons constaté que les usages des outils technologiques par les étudiants, dans le cadre de leur formation universitaire, sont trop restreints. Pour nombre d'entre eux, c'est les modalités d'usages transmissives qui dominent. Les outils technologiques sont utilisés surtout pour la collecte d'information sur le cours, le téléchargement des cours. Les modalités interactives et incitatives sont quasiment inexistantes. Par ailleurs, les réponses des étudiants à la question portant sur leurs attitudes, montrent que ces derniers sont plutôt favorables à l'utilisation des TICE pour l'apprentissage. Ce qui est intéressant est le fait de constater que les étudiants sont conscients du potentiel des outils technologiques pour l'apprentissage, comme le montre la proportion importante de répondants ayant choisi l'option "*pragmatique*". Nous trouvons que cette attitude est encourageante pour l'institutionnalisation de l'hybridation.

IV.4- Méthodologie de recueil et de traitement des données

IV.4.1- L'évaluation de la formation

Nous nous alignons sur la vision de Glikman qui met en exergue la nécessité d'évaluer chaque initiative de formation pour en juger l'efficacité (Glikman, 2002). Cette approche s'insère dans une démarche axée sur la qualité, cherchant à améliorer ou à modifier le dispositif évalué pour mieux répondre aux besoins des étudiants. C'est précisément ce principe qui a orienté notre démarche évaluative en visant par le biais d'une appréciation du potentiel du dispositif expérimenté quant à l'apprentissage des langues à « *vérifier que les propositions théoriques qui ont fondé le scénario présentent un potentiel d'apprentissage pour le public concerné* » (Guichon, 2006, p. 136), donc sa validité théorique.

Dans cette section, nous cherchons à déterminer les éléments d'analyse pertinents pour l'évaluation de la formation. Pour ce faire, nous nous référons principalement à McAllister Pavageau (2013) qui, pour l'identification de l'objet d'évaluation d'une formation hybride, a procédé par la mise en relation de deux modèles : le modèle d'évaluation d'une formation à distance de Glikman (2002) et le modèle d'ergonomie didactique de Bertin et al (2010). Partant de ces deux modèles, McAllister Pavageau (2013) propose une approche évaluative qui porte à la fois sur la sphère technologique et la sphère éducative. Cette évaluation prend en considération quatre axes principaux et porte sur le savoir, le public et l'outil technologique :

- ✓ Les acquisitions langagières : cet axe vise la mesure de l'efficacité de la formation pour l'apprentissage en vérifiant l'atteinte des objectifs.
- ✓ L'utilisation et l'appropriation : Cet axe examine les usages déclarés et réels des participants.
- ✓ Les représentations des étudiants concernant leur rôle ainsi que celui de de l'enseignant, que le rôle de l'autonomie et du dispositif dans l'apprentissage.
- ✓ Les représentations des enseignants sur la langue, sur son enseignement et son apprentissage, sur la perception de leurs rôles et leurs pratiques et enfin sur la perception des transformations induites par l'implémentation du dispositif.

Dans le cadre de notre recherche, l'évaluation de la formation prend en compte deux axes : celui des acquisitions linguistiques afin de déterminer l'efficacité du dispositif quant au

l'apprentissage en termes de *produit* et celui des représentations des étudiants et plus précisément leur perception des valeurs ajoutées de la formation au processus d'apprentissage d'une L2.

Dans les formations médiatisées, les données recueillies intègrent des données de nature variée : données relatives aux participants, au contexte et au protocole de recherche (A.-L. Foucher, s. d.). Ces données peuvent concerner : les résultats de la formation (les productions des apprenants résultant des tâches proposées, les données d'interaction synchrone et asynchrone et les traces des autres actions réalisées par les participants), les données constitutives du dispositif d'apprentissage tel qu'il a été prévu par les concepteurs (scénario pédagogique, consignes des tâches, scénarios de communication, supports pédagogiques, etc.) et les données recueillies pour la recherche (questionnaires, biographies langagières, tests de niveau en langue, comptes rendus de séances, notes d'observation). Ces différents types de données correspondent en partie aux trois catégories définies par Van der Maren (1996, 1999) : données invoquées, données suscitées, données provoquées. Les données invoquées sont des données construites indépendamment de l'expérimentateur. Les données provoquées sont issues du contexte de l'expérimentation et conditionnées par lui. Ces données revêtent un caractère un peu mixte dans le cas de l'expérimentation d'une situation d'apprentissage médiatisée.

IV.4.2- La mesure des acquisitions langagières

IV.4.2.1- La situation d'évaluation

Etant donné que l'un de nos objectifs est la mesure des acquisitions, il est important donc pour nous d'identifier de manière claire et précise l'objet de cette mesure. Tardieu (2006) souligne, qu'aujourd'hui, on évalue « *à la fois des connaissances et des compétences à travers des performances réalisées par les élèves dans la langue cible* ». Renvoyant à deux réalités distinctes, les concepts de « *compétence* » et « *performance* » sont, donc, au cœur de toute stratégie d'évaluation en classe de langues. Une prise en considération de ces deux concepts s'y impose comme le soulignent Parmentier (2008) et Tardieu (2006) (McAllister Pavageau, 2013). Bourguignon met en évidence que la compétence ne peut pas être directement mesurée ou évaluée, mais plutôt inférée à partir d'une performance : « *l'évaluation d'une compétence revient à porter un jugement sur une performance, c'est à dire sur l'usage qui est fait des connaissances et des capacités* ».

ayant fait l'objet d'un apprentissage ». En d'autres termes, la performance est « *la manifestation langagière de la compétence* » (Tardieu, 2006, p. 221). Cette performance n'est pas stable, elle fluctue en fonction du contexte ou de variables plus personnelles, comme le note Parmentier (2008) : « *la performance est la manifestation de la compétence dans un contexte spécifique et est principalement le résultat de l'interaction entre la compétence, la motivation et le contexte* » (McAllister Pavageau, 2013). Il en découle que pour une tâche donnée à un moment donné, la performance dépendra non seulement des compétences d'un individu mais aussi d'autres facteurs internes et/ou externes tels que : la motivation, la familiarité avec la tâche, etc.

Scallon (2007) et à Huver et Springer (2011), précisent qu'une situation d'évaluation désigne l'« *ensemble des activités d'évaluation* », en d'autres termes, « *les questions, les problèmes et les tâches* » (McAllister Pavageau, 2013, p. 129). Selon les mêmes auteurs, il existe un continuum d'activités allant de celles qui sont les plus structurées à celles qui sont les plus libres, en fonction du type de réponse attendue. Les activités comme les tests à choix multiples et les tests d'appariement sont considérés comme fermés, tandis que les activités nécessitant plus de créativité et d'analyse, comme la rédaction d'une dissertation ou d'un commentaire, sont plutôt considérées comme étant ouvertes. Le choix des activités d'évaluation doit être en adéquation avec la méthodologie d'enseignement retenue et les principes théoriques du dispositif. Pour élaborer une situation visant l'évaluation d'une compétence communicative langagière, Bourguignon suggère de prendre en compte trois aspects essentiels :

- ✓ La situation doit être complexe en termes de nombre de ressources à mobiliser ;
- ✓ La situation doit impliquer une production, sinon il n'y aurait pas de réalité observable fournissant des indicateurs pour déduire le niveau de compétence ;
- ✓ La production doit respecter les instructions associées à l'activité donnée.

Dans notre cas, la mesure du développement des compétences des étudiants, s'est réalisée par le biais de deux tâches de rédaction. Ces deux tâches, proposées en amont et en aval de la formation, relèvent d'une situation simulée et portent sur la rédaction d'un « *essai argumenté* » dont le choix s'est imposé suite à deux tâches d'écriture portant sur la rédaction d'une dissertation littéraire. Dans les deux tâches en question, les textes produits par les étudiants étaient soit très courts (de 10 à 15 lignes) et ne pouvant être considérés comme dissertations. En outre les textes étaient rédigés en copiant-collant des phrases et/ou des passages figurant dans les documents mis à la disposition des étudiants afin pour les aider

dans leur rédaction étant que la majorité n'en pas étaient confronté à cet exercice académique durant leur cursus universitaire (les ressources contenaient dans le cas de la première tâche dont la consigne est « la poésie sert-elle uniquement à l'expression des sentiments » : des poèmes et documents traitant de la poésie et de ces fonctions). En les questionnant, sur les raisons, les étudiants c'étaient très difficile en plus des difficultés qu'ils éprouvent au niveau de la production ils ont mis également l'accent sur le contenu des ressources mises à leur disposition qu'ils considèrent trop difficiles à comprendre.

IV.4.2.2- Critères d'analyse des productions

Pour les études entreprises dans le cadre de ASL, l'appréhension du développement de la compétence langagière peut être effectué par le biais de trois notions : la fluidité (fluency), la précision (accuracy) et la complexité (complexity). La mesure de la fluidité vise le résultat comportemental observable de l'automatisme. Quant à ceux de la complexité et de la précision, ils mesurent le résultat observable de la représentation de la L2 et de sa restructuration. Les chercheurs s'accordent sur l'existence de deux types de mesures, à savoir une mesure générale et une mesure spécifique. Cette dernière est étroitement liée à une forme spécifique et n'a de sens que si la tâche déclenche l'utilisation de cette forme comme le précisent Foster et Skehan (1996). Pour compléter cette liste dont les critères sont essentiellement linguistiques, nous nous sommes orientés vers le CECRL et aux travaux qui ont portés sur l'évaluation de la compétence pragmatique. Ainsi, par souci de prendre en compte la dimension pragmatique nous avons inclus trois autres critères : le *Dispositio*, les marqueurs de cohésion (connecteur et anaphore) et les marqueurs d'énonciation.

IV.4.2.2.1- La fluidité

La fluidité est associée à l'automatisation et à l'aisance d'accès aux connaissances en langue cible chez l'apprenant. Dans cette perspective un manque de fluidité signifie que seuls quelques mots et quelques structures sont accessibles. Pour la mesurer de la fluidité, nous avons opté pour le critère de la « *longueur du texte* ». Il s'agit selon Ortega de calculer le nombre total des mots d'un texte. Par ailleurs, l'efficacité de cette mesure, comme le soulignent Wolfe-Quintero *et al*, dépend de l'existence d'une contrainte temporelle. C'est le cas de notre

tâche évaluative ; les étudiants disposaient d'une heure et demi pour la rédaction de leur essai argumenté.

IV.4.2.2.2- La diversité et complexité lexicales

Pour la mesure de la performance au niveau du lexique, Skehan précise que deux mesures sont possibles l'une interne au texte et l'autre externe au texte (McAllister Pavageau, 2013). La première mesure, connue sous le nom de « *diversité lexicale* », s'appuie intrinsèquement sur le texte pour servir de fondement au calcul. En revanche, la seconde mesure, dénommée « *sophistication lexicale* », nécessite le recours à des ressources externes, telles qu'une liste préétablie de mots couramment utilisés dans une langue spécifique. Dans le cadre de notre étude, notre attention se portera exclusivement sur la « *diversité lexicale* ». Cette mesure est caractérisée par le nombre de mots uniques présents dans un texte. Elle établit une relation entre le nombre de mots distincts contenus dans un texte, appelés « *types* », et le nombre total de mots, appelés "tokens". Cette relation donne lieu à un ratio, connu sous le nom de « *ratio type-token* ».

IV.4.2.2.3- La complexité syntaxique

La complexité concerne le degré de sophistication de la langue produite. Ellis et Barkhuizen (2005) soulignent que cette sophistication se manifeste d'une part par la volonté et la capacité des apprenants à employer un langage élaboré et complexe et d'autre part par leur volonté et leur capacité à prendre le risque avec la L2 en utilisant des structures linguistiques non encore automatisées et qui se situent au plus haut niveau de l'interlangue (McAllister Pavageau, 2013, p. 85). En d'autres termes, la complexité D'autre part par une variété des structures syntaxiques et du vocabulaire. La complexité syntaxique concerne la variété et la sophistication des formes employées par les apprenants dans leurs productions. Pour l'évaluation de la complexité syntaxique Ortega (2003) recommande deux axes le premier au niveau global et le second au niveau spécifique (McAllister Pavageau, 2013). La mesure globale est la plus répandue et renvoie à la longueur moyenne d'un TUnit (MLTU), autrement-dit, elle correspond au nombre de mots en moyenne d'un énoncé. Plus cette unité de sens est longue, plus elle est considérée comme complexe. La longueur moyenne d'une unité de sens dans une production écrite varie entre 5 et 15 mots selon le niveau de l'apprenant selon Ortega (2003). Ainsi, nous pouvons émettre les hypothèses qu'un

apprenant du niveau A2 écrira des phrases moins longues, et donc moins complexes, qu'un apprenant du niveau B2. De sa part, Wolfe-Quintero *et al.* (1998) considère cet indice comme une mesure de la fluidité, plutôt que de la complexité dans la mesure où une phrase peut être longue grâce à une forte utilisation d'adjectifs ou de conjonctions de coordination sans pour autant être considérée comme complexe. Ainsi, il s'avère donc nécessaire d'évaluer le taux de subordination en employant un ratio de complexité. Pour des niveaux moins avancés, les auteurs préconisent le calcul des propositions coordonnées également.

Hunt (1965), Wolfe Quintero *et al.* (1998) proposent l'utilisation du ratio de complexité d'une unité de sens (« *T-unit complexity ratio* »). Le calcul de ce ratio, nécessite la division du nombre total de propositions par le nombre d'unités de sens (*T-units*). En définissant la proposition comme une structure ayant un sujet et un verbe fini, Hunt (1965) identifie quatre types de propositions à prendre en compte dans le calcul : les propositions indépendantes, les propositions subordonnées adverbiales, adjectivales et relatives. Pour une vision plus complète de la complexité, Bardovi-Harlig et Bofman (1989) stipulent de prendre en compte les propositions participiales, gérondives et infinitives. Selon cette mesure un ratio de 2 signifie que pour chaque unité de sens il y a une proposition indépendante et une autre proposition. La méta-analyse menée par Wolfe-Quintero *et al.* (1998) montre une moyenne de 1.07 propositions par *T-unit* pour les apprenants les moins avancés allant jusqu'à 2.17 pour les apprenants les plus avancés. Plus le ratio est élevé donc, plus la production écrite sera complexe. Cependant, pour l'identification des propositions subordonnées nous avons procédé par une analyse manuelle dans la mesure où nous ne disposant pas d'outils informatique spécialisé.

IV.4.2.2.4- Mesure de la correction linguistique

La précision renvoie à la qualité de la production en L2 par rapport aux normes de la langue ciblée. Pour la mesure de la précision, Wolfe-Quintero *et al.* (1998) précise que l'indice le plus utilisé est l'« *Error-Free T-Unit ratio (EFT/T)* » (McAllister Pavageau, 2013). Cet indice vise la détermination de la proportion d'unités de sens sans écart par rapport au nombre total d'unités de sens. Cependant, pour calculer le ratio, il est indispensable via l'élaboration d'une catégorisation de préciser quels écarts seront pris en considération. Ainsi, nous avons opté pour les écarts d'ordre morpho-syntaxiques et lexicaux. Pour ces dernier, les écarts qui

n'influencent pas l'intelligibilité de la communication tels que les l'orthographe incorrecte dont la forme correcte est prévisible ne seront pas comptabilisés.

IV.4.2.2.5- L'analyse du *Dispositio*

Le *Dispositio* peut être rangée dans la compétence discursive²⁰ sous le descripteur de « *développement thématique* ». Ce descripteur porte sur « *la façon dont les idées sont organisées logiquement dans un texte et reliées entre elles par une structure rhétorique claire* » et « *comprend également les conventions spécifiques au discours* » (de l'Europe, 2022). Au niveau B2 et C1, ce descripteur se concrétise à travers la capacité de l'apprenants à « *élaborer/ construire une argumentation* ». Les critères retenus dans le volume complémentaires pour l'évaluation de « *développement thématique* » sont :

C1	<ul style="list-style-type: none"> -Peut utiliser les conventions propres au type de texte concerné pour retenir l'attention du lecteur cible et communiquer des idées complexes. -Peut faire des descriptions et des récits élaborés, en intégrant des sous-thèmes, en développant des points particuliers et en terminant par une conclusion appropriée. -Peut écrire une introduction et une conclusion appropriées à un texte long et complexe. -Peut développer et défendre assez longuement des points principaux à l'aide d'éléments complémentaires, d'arguments et d'exemples appropriés.
B2	<ul style="list-style-type: none"> -Peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents. -Peut présenter une suite d'arguments complexes et y répondre de façon convaincante. -Peut suivre la structure conventionnelle d'une tâche communicative au moment de communiquer ses idées. -Peut faire une description ou un récit clair en développant et justifiant les points principaux à l'aide de détails et d'exemples significatifs. -Peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents. -Peut évaluer les avantages et les inconvénients de différentes options. -Peut indiquer clairement la différence entre un fait et une opinion.

Tableau n° 15 : Critères de l'évaluation du « développement thématique » (de l'Europe, 2022, p. 146)

Pour cela, nous avons commencé par repérer les éléments de mise en page qui pouvaient indiquer la structure du texte : présence ou non de paragraphes, marqués par un simple saut

²⁰ La compétence discursive traite de « *l'utilisation réelle du langage dans la (co)construction du texte. La compétence pragmatique concerne donc en premier lieu la connaissance que l'utilisateur/ apprenant a des principes de l'utilisation de la langue selon lesquels les messages sont : organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) ; utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) ; organisés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique)* » (de l'Europe, 2022).

de ligne, un alinéa ou des signes plus visibles (numéros, titres, soulignements, variations typographiques etc.). Ensuite, nous avons lu attentivement les textes pour en dégager le plan, comptabiliser les parties, en étudier le contenu et vérifier qu'il respecte les normes de l'essai, avec une introduction, un développement et une conclusion adéquats. Pour identifier ces trois parties, nous nous sommes basés sur les aspects jugés essentiels. L'introduction doit présenter le thème, soulever une ou plusieurs questions à son sujet (problématique) sans y apporter de réponse immédiate et annoncer le plan (certains spécialistes recommandent d'annoncer le plan mais précisent que cette annonce ne présente pas une obligation absolue). À propos de la conclusion, elle doit synthétiser les arguments développés précédemment et apporter une réponse à la ou aux question(s) formulée(s) en introduction et l'élargissement du débat (cet aspect est aussi conseillé mais pas exigé par les auteurs de certains manuels). Concernant le développement, son analyse n'a pas été prise en considération pour deux raisons majeures. Premièrement, suite à nos observations, nous avons identifié que ce sont les sections d'introduction et de conclusion qui présentent le plus de difficultés pour les étudiants. Deuxièmement, la contrainte de temps liée à l'intervention nous a limités dans l'ampleur de ce que nous pouvions aborder de manière approfondie. Par conséquent, nous avons choisi de concentrer nos efforts sur les aspects qui nécessitaient le plus d'attention et d'amélioration.

IV.4.2.2.6- L'analyse de la cohésion

Les marqueurs de cohésion (connecteur et anaphore) se range dans la compétence discursive sous le descripteur de « Cohérence et cohésion ». Le volume complémentaire précise que la cohésion et la cohérence opèrent aussi bien au niveau de la phrase/de l'énoncé qu'à celui du texte entier. Ce descripteur concerne donc la façon avec laquelle « *les différents éléments d'un texte sont assemblés en un tout cohérent grâce à des outils linguistiques du type référencement, substitution, ellipse et autres formes de cohésion textuelle, ainsi que grâce à des connecteurs logiques et temporels et d'autres formes de marqueurs du discours* » (de l'Europe, 2022, p. 146).

IV.4.2.2.6.1- Les connecteurs

Touratier (2006) souligne que « *Comme tout mot à la mode [connecteur], il est bien difficile d'en préciser le sens tant il englobe des phénomènes très différents* » (Hidden, 2008, p. 261). Donc, il est primordial de déterminer ce que nous entendons par connecteur et les types de connecteurs à prendre

en compte lors de notre analyse des productions des étudiants. Pour définir les connecteurs on est parti de la définition de la cohésion proposée par Halliday et Hasan (1992) : « *Cohesion is a relation between sentences, not a relation within the sentence* »²¹ (Hidden, 2008, p. 261). Dans cette perspective est connecteur « *toutes unités linguistiques permettant de segmenter de relier des propositions ou des paquets de propositions* » (Hidden, 2008, p. 262). En soulignant la nature hétérogène de texte, Hidden (2008) précise que dans un texte argumentatif on y trouve :

- ✓ Des organisateurs textuels qui, en plus d'assurer la cohésion textuelle, jouent un rôle important dans le signalement du plan de texte. Ces marqueurs remplissent diverses fonctions : ils permettent au scripteur de structurer son texte tout en justifiant sa démarche, ils aident le lecteur à comprendre le sens de certains mots ou certaines phrases, ils permettent au scripteur l'illustration de son point de vue et enfin les marqueurs qui servent à l'introduction de citations. La première catégorie de marqueurs à relever regroupe ce qu'on appellera ici de manière générique des organisateurs textuels (cette catégorie contient des adverbes, des locutions adverbiales et des syntagmes prépositionnels). Par contre, les marqueurs permettant au scripteur d'expliquer sa démarche sont généralement des verbes de parole conjugués au futur ou à l'impératif, qui servent parfois à annoncer le plan dans l'introduction. Et enfin, les marqueurs de citation qui, le plus souvent, sont des verbes de dire précédés ou suivis d'une séquence au discours rapporté (discours direct ou indirect).
- ✓ Des connecteurs argumentatifs.
- ✓ Des organisateurs temporels (ex : depuis toujours, à l'heure actuelle) qui fonctionnent souvent comme des marqueurs de généralisation.

Dans notre analyse, nous avons pris en considération ces trois catégories avec pour critère de reconnaissance que les connecteurs relient effectivement deux propositions ou des paquets de propositions. La démarche d'analyse est quantitative et avait pour objectif de déterminer la fréquence d'employés des connecteurs dans chaque texte pour observer leur évolution. Cette tâche s'est révélée ardue en raison de la poly-fonctionnalité de plusieurs de ces formes linguistiques : par exemple, le connecteur « *d'abord* » peut être, selon le cas, un

²¹ « La cohésion est une relation entre les phrases, pas une relation à l'intérieur de la phrase » (notre traduction)

organisateur temporel ou un organisateur textuel (énumératif) et il n'est pas toujours facile de trancher.

IV.4.2.2.6.2- Les reprises anaphoriques

Les anaphores sont des marqueurs cohésifs essentiels et qui plus, elles évitent les pièges des connecteurs que nous avons exposés (inefficacité et redondance). De plus, comme le soutient M.-J. Reichler-Béguelin (1988), « *une mauvaise maîtrise de ces procédés peut être rendue responsable d'un nombre considérable de malformations textuelles dans les copies d'élèves* » (Hidden, 2008, p. 264). L'étude des anaphores constitue un enjeu majeur en particulier dans la production écrite. Gary-Prieur (1999) définit l'anaphore comme « *une relation sémantique entre deux expressions linguistiques dont l'une (dite terme anaphorique ou anaphorisant) ne peut être associée à un référent que par l'intermédiaire de l'autre (dite terme anaphorisé, ou antécédent, ou source de l'anaphore)* » (Hidden, 2008, p. 264). Les procédés anaphoriques peuvent être classés selon différentes catégories grammaticales. En général, l'anaphore peut être divisée en autant de types en fonction de la catégorie grammaticale à laquelle appartient l'anaphorique : les anaphores verbales, adverbiales, adjectivales, pronominales et nominales. Cependant, pour l'analyse du corpus, l'attention a été principalement portée sur les anaphores pronominales et nominales, car elles sont considérées comme les plus productives. Concernant les anaphoriques, notre démarche d'analyse a été la suivante : repérer les erreurs et les classer par types : Anaphores nominales et pronominales ; un anaphorique manque.

IV.4.2.2.7- L'analyse des marqueurs de l'énonciation

Les marqueurs énonciatifs peuvent être rangés dans la compétence fonctionnelle. Cette compétence « *recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières* » (De l'Europe, 2003, p. 98). La compétence pragmatique « *place la langue dans le cadre institutionnel de son utilisation, en reliant les intentions et les finalités aux moyens linguistiques à disposition* »²². Les marqueurs énonciatifs constituent des choix discursifs qui dépendent du contexte, du destinataire et du genre textuel. Ils relèvent de la compétence fonctionnelle, qui concerne le choix des formes linguistiques appropriées pour réaliser des actes de langage et exprimer des fonctions communicatives. Le scripteur peut utiliser des

²² Définition et exemples de compétence pragmatique, <https://fr.peopleperproject.com/posts/20860-definition-and-examples-of-pragmatic-competence>

marques d'énonciation (pronoms personnels, adverbes, modalisateurs, etc.) qui révèlent son point de vue, son attitude ou son degré d'implication dans son texte. Par exemple, si le scripteur s'efface dans un texte argumentatif, il cherche peut-être à exprimer une certaine objectivité, une distance ou une neutralité par rapport au sujet. Le scripteur peut ainsi informer, persuader, divertir ou émouvoir en se montrant plus ou moins présent dans son texte. Le scripteur dispose de multiples procédés pour exprimer son opinion ou ses sentiments personnels, il s'agissait donc pour nous en premier lieu de déterminer lesquels de ces procédés feraient l'objet de l'analyse ; en d'autres termes il fallait trouver quelles marques pourraient montrer l'implication ou l'effacement du scripteur dans un écrit argumentatif que nous pouvons qualifier de scolaire ou d'universitaire. Il était cohérent d'examiner :

- ✓ Les déictiques de personne - le "je", le "nous" et éventuellement le "vous" - ainsi que le pronom "on" qui, parce qu'il est à la limite entre la personne et la non-personne, peut remplacer les déictiques personnels, tout en exprimant une plus grande objectivité et joue donc un rôle important dans le discours argumentatif en français. On a donc compté les occurrences des déictiques "je", "nous" ainsi que du pronom "on" suivies d'un verbe de dire (j'affirme), d'opinion (nous pensons), de sentiment (on peut regretter), ou d'un verbe exprimant une activité cognitive (nous constatons, on observe).
- ✓ Les constructions impersonnelles, qui emploient un pronom non-référentiel comme sujet grammatical ('il' ou 'ce'), présentent une diversité d'effets sur la présence du locuteur dans le discours. Certaines de ces constructions, telles que 'il semble', 'il s'avère', 'il est question de...', permettent une occultation du locuteur, créant une distance entre l'énonciateur et l'énoncé. Cependant, d'autres constructions impersonnelles, comme 'il faut + verbe à l'infinitif' (par exemple, 'il faut admettre...'), 'il n'y a pas à + verbe à l'infinitif' (par exemple, 'il n'y a pas à s'étonner...'), 'il est ou c'est + subjectivème adjectival affectif' (par exemple, 'c'est étonnant que...'), axiologique (par exemple, 'il est bon...') ou modalisateur (par exemple, 'il est évident...'), manifestent explicitement l'opinion ou les sentiments de l'énonciateur. En outre, les subjectivèmes adverbiaux peuvent également influencer la présence du locuteur dans les constructions impersonnelles. Par exemple, certains modalisateurs adverbiaux peuvent intensifier l'adhésion du locuteur à son énoncé (par exemple, 'Il est absolument certain que...'), tandis que d'autres peuvent la diminuer (par exemple,

'il est peut-être avéré que...'). Ainsi, toutes les constructions impersonnelles ne sont pas uniformes dans leur effet sur la présence du locuteur. Certaines favorisent l'effacement du locuteur, tandis que d'autres mettent en lumière son implication.

IV.4.2.2.8- Synthèse sur les mesures retenues

Une fois les données du corpus sont recueillies, nous procéderons à leur analyse en appliquant les indices des mesures fixées sur les textes produits par les étudiants an amont et en aval de de l'intervention. Cette analyse sera effectuée d'une manière automatisée via logiciels ou de manière manuelle dans le cas échéant où le logiciel présente des limites. Une fois tous les résultats obtenus, nous procéderons au calcul des moyennes et des écarts types pour chaque critère évalué. Cela nous permettra d'un côté la détermination des tendances de l'évolution de l'interlangue via une comparaison des textes produits lors pré-test et au post-test. D'un autre côté, en croisant les résultats avec les niveaux des étudiants lors du test de niveau, cela va nous permettre également d'identifier la variabilité inter-groupale. Le tableau ci-dessous récapitule les mesures appliquées en précisant les outils utilisés dans l'analyse.

Critères	Mesures	Outils
Fluidité	Le nombre total des mots du texte (présence d'une contrainte temporelle)	Site lextutor : https://www.lex tutor.ca/
Diversité lexicale	Rapport entre le nombre de mots différents et le nombre de mots total	Site lextutor : https://www.lex tutor.ca/
Complexité lexicale		Site lextutor : https://www.lex tutor.ca/
Complexité syntaxique	Longueur moyenne d'une unité de sens (en nombre de mots) Le ratio du nombre de propositions subordonnées par rapport au nombre total d'unités de sens	Analyse manuel et calcul du ratio avec le logiciel de statistique XLSTAT
Précision	Le ratio du nombre d'unités de sens sans erreurs par rapport au nombre total d'unités de sens.	Analyse manuel et calcul du ratio avec le logiciel de statistique XLSAT
Analyse de la dispositio	Vérifier que sont conformes au modèle de l'essai : le plan de texte, le contenu de l'introduction, du développement et de la conclusion.	Analyse manuelle et le logiciel XLSTAT pour le calcul des moyennes des erreurs commises et l'écart-type
Analyse énonciative	Marques de métadiscours textuel et interpersonnel	Analyse manuelle et le logiciel XLSTAT pour le calcul des moyennes des erreurs commises et l'écart-type
Analyse de la cohésion nominale	Connecteurs et reprises anaphoriques	Analyse manuelle et le logiciel XLSTAT pour le calcul des moyennes des erreurs commises et l'écart-type

Tableau n°16 : Récapitulatif des mesures adoptées pour analyser les productions écrites

IV.4.3- L'analyse la perception des effets du dispositif hybride

Ce travail est motivé par l'intention d'améliorer la qualité de la formation des étudiants, en se concentrant sur l'intégration des technologies dans les pratiques pédagogiques. Cependant, cette hybridation représente un investissement significatif en termes de temps et de travail, tant pour l'enseignant que pour l'étudiant, ce qui peut amener à « *se demande si ces investissements en valaient la peine* » (Docq et al., 2010, p. 57). Pour évaluer l'efficacité de la formation, nous avons opté pour une approche qui consiste à interroger les étudiants sur leurs perceptions des changements induits par l'hybridation du cours de la « Compréhension/Production de l'écrit ». Les données ont été recueillies par le biais d'une enquête par questionnaire à la fin de la formation. Ce questionnaire nous permettra de mesurer « *un état global de température pédagogique sans pouvoir entrer dans les activités moléculaires des traces* » (Docq et al., 2010, p. 54).

IV.4.3.1- Le questionnaire de retour d'expérience

L'objet du questionnaire porte sur la perception des effets du dispositif expérimenté par les étudiants. Il était question de savoir si le dispositif constitue un support approprié à l'apprentissage de la production écrite en FLE. Pour l'analyse des effets du dispositif de formation hybride sur les apprentissages, nous nous sommes appuyés sur le modèle pragmatique de l'apprentissage proposé par Lebrun (2007) ainsi que sur les travaux menés dans le cadre du projet européen Hy-Sup (2012). Les items du questionnaire sont majoritairement des questions à réponses fermées de type échelles de Likert avec des appréciations graduées, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » en passant par « plutôt pas d'accord », « d'accord » et « plutôt d'accord », questions à choix multiple, question à choix simple oui/non. Nous avons choisi des échelles à quatre échelons pour éviter que l'étudiant choisisse une position centrale comme une « *valeur refuge* » comme le préconise Ganassali (2009) (McAllister Pavageau, 2013). Les items prennent la forme de questions aux choix multiples où une liste de réponses préétablies donnant ainsi à l'étudiant la possibilité de choisir la réponse qui lui paraît la plus conforme. Dörnyei (2007) souligne les limites du questionnaire comme instrument d'enquête en précisant que le recours à des questions fermées ne convient pas pour approfondir un problème (McAllister Pavageau, 2013). Pour compenser ces limites et obtenir des données qualitatives relatives aux perceptions des étudiants, nous avons donc proposé une question ouverte sans suggestion de réponse où les étudiants sont invités à répondre librement en livrant opinions et commentaires sur leur expérience et d'en proposer des suggestions pour l'amélioration du dispositif. Le questionnaire est anonyme afin de permettre aux étudiants de se sentir plus libres dans leurs réponses aux questions ouvertes.

IV.4.3.2- La sélection des questions et des indicateurs

Le questionnaire est construit en deux parties distinctes. La première partie permet de distinguer les déterminants sociaux des répondants et le profil du cours. La première rubrique, « ***Votre profil*** », porte sur l'identification du profil de l'étudiant enquêté. Elle contient des questions en lien avec le genre, l'âge, le niveau de langue. La deuxième rubrique concerne la détermination du « ***profil de cours*** ». Elle regroupe des questions relatives aux nombres d'heures consacrées à ce cours pour les activités à distance, à la charge de travail requis par ce genre de cours et à l'état d'esprit de l'étudiant au démarrage du cours.

La deuxième partie porte sur l'objet de recherche et comporte quatre rubriques. La rubrique n°03, « **La description du cours** », porte sur l'identification du type du dispositif hybride suivi. Il s'agit d'analyser la perception des étudiants vis-à-vis du cours qu'ils ont suivi pour déterminer à quel type de dispositif hybride ils le relient en particulier. Cette catégorie contient des questions en rapport avec les cinq dimensions qui caractérisent les dispositifs hybrides : l'articulation présence/distance, la médiatisation, la médiation, l'accompagnement et le degré d'ouverture. Les réponses collectées seront introduites par la suite dans l'outil d'auto-positionnement conçu par le collectif européen Hy-Sup afin de permettre l'identification du type de dispositif hybride auquel les étudiants associent la formation qu'ils ont suivie.

La rubrique n°04, « **Perception de la formation hybride comme support d'apprentissage** », se fonde sur le modèle pragmatique d'apprentissage de Lebrun (2005). Ce modèle permet de construire et évaluer les dispositifs soutenus par des technologies tout en mettant à l'exergue leurs valeurs ajoutées en matière d'apprentissage. Rappelons que ce modèle est constitué de cinq (5) dimensions présente comme suit : information, motivation, activité, interaction et production. Pour recueillir les perceptions des étudiants sur les changements qu'ils observent dans le cours, le questionnaire propose aux étudiants 26 items où ils sont invités à se positionner par rapport à chacun d'eux, sur une échelle de Likert à quatre niveaux d'accord. Ces items décrivent des pratiques pédagogiques « *actives* » exploitant les cinq facteurs d'apprentissage.

La rubrique n°05, « **La perception de la plateforme comme incitant/obstacle pour l'apprentissage** », vise à déterminer les apports perçus des technologies (TICE) pour l'apprentissage. Autrement dit, il s'agit de découvrir si les étudiants considèrent la plateforme comme un appui ou plutôt comme un obstacle pour l'apprentissage. Cette rubrique partagée en deux sous-rubriques. La première comprend cinq (5) items présentant la plateforme Moodle comme appui. Quant à la deuxième, elle contient dix (10) items qui décrivent Moodle comme obstacle.

Et enfin, la rubrique n°06 « **difficultés et proposition d'amélioration** » qui vise à identifier les difficultés et les problèmes que les étudiants ont rencontrés tout au long de l'intervention tout en les invitant à se prononcer sur les aspects tant positifs que négatifs de la formation.

La dernière question de cette rubrique les invite quant à elle à émettre des propositions visant l'amélioration du dispositif.

La diffusion du questionnaire auprès des participants s'est effectuée selon les méthodes autoadministrées où il revient à l'enquêté de prendre en charge l'administration du questionnaire en répondant directement aux questions posées. Cependant, étant critiquées pour la qualité des réponses fournies (ces méthodes génèrent le plus de refus, le plus de questions non renseignées et les consignes ne sont pas souvent respectées), nous avons veillé d'une part à expliquer en amont l'objectif de l'enquête ainsi que les questions posées. D'autre part, nous avons tâché à être à la disposition des étudiants sur la plateforme en cas de besoin. Cela nous permettra de combler les biais générés par cette méthode.

Pour collecter les données de manière rapide et faciliter l'export des données en format Excel pour un traitement plus approfondi avec logiciels statistiques *XLSTAT*, nous avons opté à l'administration du questionnaire par *Google Forum*. Ce logiciel nous permettra, également, de rendre les réponses obligatoires afin d'éviter que les étudiants oublient de répondre à telle ou telle question. Concernant le traitement des données, plusieurs tests ont été effectués : des tests d'analyse univariées, des tests d'analyses multivariées de corrélation et des tests d'analyses de régression multivariées. En gros, deux types d'analyse sont effectuées : les tris à plat « analyse univariée », où les résultats obtenus sont analysés question par question de telle manière à mettre en évidence le pourcentage des différents éléments de mesure pour chaque item. Concernant les tris croisés, (« analyse multivariée »), elle permet de croiser plusieurs variables afin d'analyser les corrélations ou encore ou le degré d'indépendance pouvant exister entre les différentes variables.

IV.5- La description de l'intervention

L'objet de cette section, est la description du scénario pédagogique de cette intervention : tâches sociales, sous-tâches, tâches de sensibilisation et d'entraînement, scénario de communication, compétences et aspects travaillés dans chaque mode. La conception d'un scénario relève de l'ingénierie pédagogique. Pour être efficace, cette conception se doit de prendre appui sur l'analyse du contexte (objectifs de la formation, besoins des formés, outils disponibles, etc.) et se doit d'être éclairée par des apports théoriques qui lui confèrent une

certaine rationalité et donc favorisent son opérationnalisation. Dans notre cas, l'unité d'ensemble de la formation s'appuie sur tâche d'apprentissage telle qu'elle a été définie dans l'approche par tâche et la perspective actionnelle.

IV.5.1- Les macro-tâches

Le scénario pédagogique comporte deux tâches sociales que nous pouvons qualifier de tâches-projets. Ces dernières relèvent de la production écrite et portant sur la rédaction d'un texte argumentatif appartenant à un genre discursif bien déterminé en l'occurrence « *l'essai argumentatif* ». L'authenticité des deux tâches est plutôt plus interactionnelle que situationnelle. Interactionnelle dans la mesure où elle fait appel à des processus communicatifs similaires à ceux existants dans des tâches que Ollivier décrit comme appartenant au monde réel. Situationnelle dans la mesure où elles présentent l'un des enjeux de la formation à savoir la maîtrise du discours argumentatif. (Lire pour écrire).

IV.5.2- Le déroulement des deux tâches sous-tâches (étapes des deux tâches)

Les deux macro-tâches suivaient une même scénarisation en cinq étapes, avec une période de six semaines accordées aux apprenants pour les compléter, soit trois semaines par tâche. Une fois le temps imparti écoulé, le système de verrouillage intégré à la plateforme Moodle activait automatiquement la dissimulation des tâches. La réalisation de chaque étape (ou sous-tâche) impliquait un ensemble diversifié de tâches de sensibilisation/entraînement (micro-tâches de type A et B, macro-tâches de type A), alternant travail individuel et collaboratif, travail en mode présentiel et en mode distanciel. Ces tâches visaient à améliorer à la fois des processus cognitifs de haut niveau (compréhension, sélection, organisation, présentation, explication, discussion et production) et de bas niveau (application de règles). Les deux tâches sociales s'organisent en cinq étapes :

Étape 01 : La présentation de la tâche

Étape 02 : lecture et analyse de textes relevant du même genre (présentiel et distanciel) : tâche de sensibilisation et d'entraînement sur les caractéristiques d'un essai argumentatif. Une série de macro-tâche de type A et micro-tâches différenciées, était conçue pour les guider dans la prise de conscience progressive des contraintes liées à la structure propre à l'essai. Conformément à l'approche par tâche, nous avons mis en place des tâches

de sensibilisation (collectives) et d'entraînement (individuelle) pour que les étudiants apprennent à distinguer les éléments constitutifs d'un texte argumentatif (thème, thèse, arguments, contre-arguments, énoncés illustrant l'argument), à structurer les idées essentielles et secondaires qui viendraient étoffer leur développement, à expliciter les liens marquant la progression du raisonnement et le développement des hypothèses avancées par l'usage d'opérateurs logiques et de connecteurs argumentatifs appropriés.

Étape 03 : L'élaboration d'un plan de texte (Présentiel et distanciel) : *Dégager le plan d'un essai argumenté.* L'ensemble des étudiants ne connaissent pas les caractéristiques linguistiques, discursives et structurelles de l'essai argumenté en français. Pour les familiariser avec ce genre discursif, nous leur avons proposé l'exemple d'un essai argumenté entièrement rédigé. L'objectif de cette tâche était d'amener les étudiants à identifier les différentes parties d'un essai et de résumer succinctement par la suite chacune d'entre elles (présentiel). Ce travail a été suivi par la lecture, l'observation et déconstruction de ce texte. Ce travail vise à amener les étudiants à être capable d'identifier la structure globale d'un essai argumenté, de repérer les différentes stratégies argumentatives ainsi que la valeur des connecteurs logiques les plus utilisés. A la fin de la séance, nous avons procédé à l'élaboration d'une grille d'analyse d'un texte argumentatif. A distanciel étaient amener à analyser un autre texte aidé en cela de la grille d'analyse précédemment élaborée avec le module « test » (autoguidé). Par la suite, après l'étapes de mise en situation, les étudiants étaient invités à analyser la situation et à rédiger le plan de leur essai argumenté avec le module "carte mentale" sur la plateforme Moodle. Le travail à distance à été suivi par l'analyse des plans élaborés en présentiel (grand groupe). Les étudiants menés d'une grille comportant trois critères ont commenté les points forts et faibles de chaque plan. Les critères retenus sont :

- La lisibilité : clarté et compréhensibilité du plan : le plan est-il rédigé de manière claire et compréhensible et s'adresse-t-il au bon destinataire (maîtrise de la situation de communication) ?
- La cohérence : la reprise de la problématique et de sa reformulation., répartition du plan de manière équilibrée et pertinente. L'expression de la thèse défendue de manière claire. La cohésion : la pertinence de l'articulation des arguments et des exemples et celle de l'utilisation des connecteurs.

Cette étape s'achève avec la rédaction à distance d'un essai argumenté avec le module « *wiki* » de la plateforme Moodle. Pour cette première rédaction, nous avons opté pour une modalité d'écriture individuelle. Pour les accompagner dans la rédaction de leurs textes, nous avons mis à leur disposition : des outils aides à la rédaction : dictionnaire en ligne, traducteur automatique en ligne, dictionnaire de synonyme en ligne, des fiches d'aides linguistiques. Aussi, nous avons prévu deux sessions de communication médiatisée (synchrone « chat » et asynchrone « frome »). Conformément à la posture non interventionniste adoptée, nous avons veillé à ne pas corriger les erreurs lexicales et grammaticales afin de ne pas bloquer les étudiants, nos rétroactions consistaient en des explications suite à une demande d'aide de la part des étudiants.

Étape 04 : La révision et correction du texte (Présentiel et distanciel) : dans cette étape, il était question de se relire et de se corriger. Constituant un sous-processus du processus rédactionnel, la révision implique relecture et correction du texte produit. Pour l'évaluation des textes produits, chaque étudiant a eu pour tâche de procéder à une auto-évaluation ainsi qu'à une évaluation de l'un de ses pairs. Cette démarche visait à permettre à l'étudiant de mesurer, éventuellement, l'écart de jugement entre son évaluation et celle faite par les pairs. Cela permettra à l'étudiant de prendre du recul vis-à-vis de son texte et de l'encourager à adopter une posture réflexive. En présentiel, nous avons présenté l'interface du « BonPatron », ainsi que les différentes fonctionnalités que ce logiciel met à disposition des usagers, à savoir un correcteur automatique, des dictionnaires de références et des guides linguistiques pour produire des textes sans erreurs. A distance, chaque étudiant était invité à détecter et de corriger son texte à l'aide de « BonPatron ». Dans un second temps, chaque étudiant devait déposer son texte dans le module « Atelier » où les étudiants ont été chargé de détecter et de commenter les erreurs dans un textes rédigés par leurs pairs à l'aide d'une grille critériée s'évaluation. Une fois cette évaluation achevée, chaque étudiant était amené à réécrire son texte en s'appuyant sur les rétroactions correctives de ses pairs.

Étape 05 : La publication du texte sur blogue (distanciel asynchrone) : la publication des textes rédigés sur le bloc. Dans une perspective de la socialisation des écrit, les étudiants étaient appelés à disposer leurs textes sur le blog de la plateforme et de commenter les textes de leurs pairs.

Le rythme de la formation est structuré sur une base hebdomadaire. Chaque semaine comprend trois heures d'enseignement présentiel, articulées à des phases d'apprentissage à distance (travail sur les tâches et micro tâches individuelles) dont le déroulement s'effectue soit avant soit après les sessions en présentiel. Les deux modes, présentiel et distanciel, sont étroitement imbriqués et se succèdent dans la continuité du travail sur les tâches sociales. Cela signifie que la réalisation et/ou la non réalisation d'un travail à distance aura un impact sur le déroulement de la tâche dans sa globalité. Certaines étapes telle que, la lecture stratégique des textes sélectionnées, l'élaboration d'un plan débutent dans un mode et peut être prolongé ou finalisé dans l'autre. D'autres étapes peuvent être entièrement réalisées dans un mode puis réinvestie dans l'autre tel que le brainstorming collectif pour discuter des thèmes de la rédaction qui se réalise à distance pour être réinvestie par la suite dans le mode présentiel, qui est principalement consacré à la mise en commun, à l'échange d'idées et à la rédaction de courts textes. Les micro-tâches individuelles à distance sont moins étroitement liées au rythme du présentiel. Par conséquent, l'apprentissage réalisé dans le cadre de ces micro-tâches fonctionnent plutôt en parallèle aux autres activités : chaque apprenant est libre de travailler à son rythme. Chaque apprenant a la liberté de s'organiser en fonction de sa disponibilité et de ces contraintes en particulier pour la réalisation des micro-tâches individuelles portant sur la grammaire et le vocabulaire. Ainsi, La synchronicité du mode à distance offre une solution partielle à ce problème, et minimise le risque que le mode à distance soit perçu par les apprenants comme une simple surcharge de travail, plutôt que comme une partie intégrante de la formation.

IV.5.3- Les tâches de sensibilisation et d'entraînement

Proposer des tâches de sensibilisation et d'entraînement fait écho aux principes cognitivistes (constructivistes) qui tablent sur la transférabilité du résultat de ces deux activités. Cette combinatoire, activités de sensibilisation visant la réflexion métalinguistique avec activités d'entraînement visant la répétition et la mémorisation, favorise le repérage et le traitement en profondeur du matériel linguistique et contribuant à l'automatisation des connaissances explicites. Dans cet ordre d'idées, lors de la réalisation des deux macro-tâche, les étudiants étaient invités à compléter leur travail à chaque des étapes de ces tâches, par la réalisation d'un certain nombre de tâches de sensibilisation et d'entraînement de différents types. Ces tâches, qui étaient des macro-tâche de type B et des micro-tâches de type A et B, portaient sur l'analyse de textes-modèles à l'aide de grilles, tâches d'entraînement écrites réalisées en classe et tâches d'entraînement écrites et individuelles en ligne. Ces tâches, en rapport avec le genre du texte à produire, étaient centrées sur certaines caractéristiques linguistiques et pragmatiques du discours argumentatif tels que : l'emploi du conditionnel présent pour exprimer une prise de position, l'usage du lexique péjoratif et/ou mélioratif, l'emploi des pronoms personnels, etc.). Donc, ces micro-tâches visées des compétences spécifiques en rapport avec la réalisation de la tâche sociale et favorisent la focalisation sur la forme.

A distance, les tâches d'entraînement étaient réalisées sur la plateforme Moodle à l'aide de l'activité « *test* ». Cette activité permet à l'enseignant de créer des tests comportant des questions de divers types, notamment des questions à choix multiple, vrai-faux, d'appariement, à réponses courtes ou calculées, glisser-déposer. L'enseignant peut autoriser plusieurs tentatives pour un test et chaque tentative est évaluée et notée automatiquement si le test contient des questions à correction automatique. Il peut aussi choisir d'afficher les feedbacks (rétroactions) avec ou sans les réponses correctes. Une limite de temps peut être fixée. Il est possible de donner des rétroactions à l'étudiant à chaque question, ou de donner une rétroaction globale. A distance certaines de ces tâches était facultative laissant ainsi l'initiative à l'étudiant de les accomplir en fonction de leurs besoins individuels.

IV.5.4- Les scénarios de communication

Au sein d'une FHL, le scénario de communication renvoie aux interactions de l'apprenant avec les autres acteurs de la formation. Un autre aspect qui mérite d'être souligné est la possibilité de combiner une pluralité de scénarios communicatifs au sein d'un même scénario

pédagogique, à condition bien sûr qu'ils s'articulent de manière cohérente entre eux et avec les autres composantes du dispositif de formation. Concernant la première tâche en mode présentiel, elle est de nature collective et concerne la réalisation de tâches de sensibilisation au sein d'un groupe classe. La deuxième tâche en mode présentiel est de nature individuelle et porte sur la rédaction de textes courts en rapport avec le genre étudié, notamment la rédaction d'introductions et de conclusions d'un essai argumentatif. Dans les deux tâches, les interactions sont obligatoires et s'établissent aussi bien avec l'enseignant qu'avec les pairs, se réalisant de manière orale et synchrone. Dans le mode distanciel, deux tâches sont envisagées. La première est la rédaction individuelle d'un essai argumenté. Et la seconde est relative à la réalisation de tâches d'entraînement. Dans ce mode, les interactions avec l'enseignant et entre les apprenants peuvent être soit synchrones (chat), soit asynchrones (forum) et sont de nature facultative.

Dans le mode présentiel, deux scénarios de communication sont déployés. Le premier scénario est de nature collective et concerne la réalisation de tâches de sensibilisation au sein du groupe classe. Au sein de ce cadre, les interactions, qui sont de nature synchrone, s'avèrent indispensables, et s'établissent aussi bien avec l'enseignant qu'avec les pairs. Le second scénario, toujours en mode présentiel, implique un travail en petits groupes axé sur la rédaction de textes concis en relation avec le genre étudié, notamment la rédaction d'introductions et de conclusions d'un texte argumentatif. Dans cette configuration, les interactions demeurent cruciales, impliquant à la fois l'enseignant et les autres étudiants. S'agissant du mode distanciel, deux scénarios de communication y sont également mis en œuvre. Le premier implique un travail en petits groupes où les étudiants participent à la rédaction collaborative d'un essai argumentatif. Au sein de ce scénario, les interactions avec l'enseignant sont facultatives et peuvent être synchrone (le chat) ou asynchrone (forum). Le second scénario en distanciel exige impérativement des interactions entre les étudiants appartenant au même groupe. Ces interactions sont cruciales pour la collaboration et le succès de la tâche.

IV.5.5- Les compétences et les aspects travaillés dans chaque mode

Le présentiel est principalement dédié au travail sur les compétences linguistiques et pragmatiques ainsi qu'aux stratégies de compréhension et de production écrite en s'appuyant sur une approche générique. Effectivement, l'enseignement en présentiel se révèle

particulièrement propice à l'approfondissement de compétence pragmatique dans ses diverses dimensions en l'occurrence : fonctionnelle, discursive et schématique. Cette dernière implique la compréhension et la maîtrise des pratique discursives en rapport avec le genre ciblé (l'essai argumentatif). Ce travail nécessite une sensibilisation qui associe l'analyse de texte, la modélisation et la pratique guidée avant d'atteindre le stade de la rédaction indépendante. Le présentiel de par sa nature interactive et synchrone permet à l'enseignant de fournir aux apprenants un étayage et un désétayage progressif favorisant cette sensibilisation. Le distanciel est mobiliser soit pour préparer le travail à effectuer en présentiel soit pour le prolonger. Ainsi, les aspects travaillés en présentiel portant sur la compétence la linguistique et la compétence pragmatique sont repris en distanciel dans une perspective entraînement et non de sensibilisation ; l'objectif étant la création d'automatismes langagiers. Cet entraînement s'effectue de manière individuelle par le biais de tâche autocorrectives qui procure aux étudiants une forme d'étayage à travers la rétroaction intégrée dans les outils pour faciliter le repérage des écarts éventuels ainsi que leur compréhension. Par ailleurs, et grâce à son volet asynchrone, le distanciel donne à l'étudiant l'opportunité de travailler à son rythme introduisant par là même une certaine flexibilité qui contribuant à la différenciation des apprentissages en particulier en ce qui concerne les aspects spécifiques en lien avec les normes linguistico-discursives du genre étudié. Autant d'aspects feraient l'objet d'un travail individuel en fonction difficultés et de des besoins respectifs de chaque étudiant. En gros, on peut conclure que, le distanciel et plus précisément le distanciel asynchrone donne aux apprenants du temps pour apprendre.

Mode	Compétences et aspects travaillés
Présentiel	Compétence linguistique Compétence pragmatique Stratégie de compréhension d'un texte argumentatif Stratégie de production
Distanciel	Compétence linguistique Compétence pragmatique Stratégie de production Production écrite

Tableau n° 20 : Les compétences et les aspects travaillés dans chaque mode

IV.5.6- Les outils utilisés et les ressources exploitées

Pour accompagner les étudiants dans la rédaction individuelle ou en petit groupe de leurs textes, plusieurs outils d'aide à l'écriture ont été sélectionnés et mis à leur disposition sur la plateforme d'enseignement en ligne « Moodle ». Le choix de ces outils a été fait en fonction de l'aide qu'ils peuvent apporter à divers niveaux (communicatif, cognitif, linguistique, métacognitif ou transversal).

Moodle est le principal outil, cette plateforme de téléformation est mise en place à l'université de Biskra pour l'hybridation des formations. Pour accompagner les étudiants dans la prise en main des outils, ces derniers pouvaient consulter un fichier intitulé : « aides technique » qui présentait les outils à utiliser en expliquant leur mode de fonctionnement et en donnant des conseils afin de faciliter leur exploitation. Pour soutenir le travail des apprenants et favoriser l'apprentissage, l'interaction, le travail collectif et l'entraînement individuel, plusieurs outils ont été mis à la disposition des étudiants sur la plateforme Moodle.

	Planification	Mise en texte	Révision	Edition
Liens vers des ressources en rapport avec le thème de rédaction	×			
Carte mentale	×			
Wiki		×		
Le BonPatron			×	
Atelier			×	
Blogue				×
Dictionnaire monolingue	×	×	×	
Dictionnaire bilingue	×	×	×	
Traducteur Reverso Context	×	×	×	
Courriel	×	×	×	
Chat	×	×	×	
Forum	×	×	×	

Tableau n° 21 : Outils utilisés

Conclusion

La dernière partie de ce chapitre à portée sur la description du scénario pédagogique de chacune des deux tâches sociales. La conception d'une FHL est plus précisément celle du scénario pédagogique constitue un processus ingénierique. Ainsi, en partant des objectifs spécifiques de la formation en rapport avec la production écrite, cette conception a pris appui et sur le cadre théorique élaboré dans les trois premiers chapitres ainsi que sur analyse des besoins. Le cinquième chapitre sera consacré à l'analyse des effets de la FHL conçue aussi bien au niveau de la qualité des textes produits par les étudiants que sur leur perception des effets de la formation sur le processus d'apprentissage. L'objectif est de déterminer si la FH est perçue par les étudiants comme étant un support efficient pour le l'apprentissage de la PE en L2.

Cinquième chapitre

*Analyse des données et
interprétation des résultats*

Introduction

Dans ce chapitre, nous présenterons et analyserons les résultats issus de la FH mise en place. L'implémentation de cette formation était motivée par l'hypothèse stipulant que la FHL favoriserait le développement langagier tout contribuant à refaçonner les pratiques pédagogiques. L'objectif est donc de savoir si elle a permis aux étudiants de progresser et si oui quelles dimensions de leur compétence sont concernées par ce progrès. Cela nous permettra de mettre en exergue le potentiel de cette formation pour l'apprentissage d'une langue étrangère. La deuxième partie de ce chapitre sera réservée à la présentation des réponses des étudiants au questionnaire de retour d'expérience qui leur a été administré à la fin de l'expérimentation. Nous clôturons ce chapitre par un bilan synthétique des résultats

V.1- La mesure des acquisitions : analyse des productions écrites

Rappelons que l'évaluation des acquisitions des étudiants s'est effectuée par le biais d'un pré-test et d'un post-test afin de mesurer les performances des étudiants en amont et en aval de des apprentissages réalisés et partant de déceler le progrès des étudiants au niveau de leur compétence linguistiques et pragmatiques. Pour les deux tests, il s'agissait d'une macro-tâche simulée portant sur la rédaction d'un essai argumenté. Concernant les résultats relatifs aux acquisitions, nous avons estimé plus convenable de présenter des données issues du pré-test et du post-test de manière comparative au lieu de procéder à une présentation linéaire.

V.1.1- Résultats de l'analyse de la fluidité

Les étudiants ont tous rédigé des textes plus longs dans le post-test comparativement au pré-test à l'exception de l'étudiant 09 dont l'augmentation du nombre de mots entre les deux tests est de -0,97%. Par ailleurs, si nous considérons la variabilité inter-individuelle, nous constatons que la fluidité augmente de manière assez variable allant de -0,97% à 61,96% pour les étudiants ayant un niveau A2 (9 étudiants) et de +1,03% à +83,33 % pour les étudiants ayant un niveau B1 (2 étudiants). Les écarts types montrent, également, que la variabilité est très importante, car la dispersion autour de la moyenne est de 24 *mots* au pré-test et de 50 *mots* au post-test. Pour l'ensemble des étudiants, les moyennes croissent de manière significative : l'augmentation du nombre de mots produits est de 29,97 % avec niveau de confiance de 95 % ($p= 0,001$). Pour les étudiants ayant un niveau A2, elle est de 35,81 %

avec un niveau de confiance de 95 % ($p = 0,000$). Pour les étudiants de niveau B1, l'augmentation est de 40 % avec un niveau de confiance de 95 % ($p=0,486$).

Tableau n° 23 : Résultats de l'analyse de la fluidité des productions écrites

Niveau CECRL	Moyenne (pré-test)	Écart type (pré-test)	Post-test Moyenne	Post-test Écart type	Valeur t	Degrés de liberté ddl	Probabilité (P)
Global	185	24,572	240,455	50,07	2,228	10	0.001
A2 (n=9)	229	26,549	311	46,313	2.306	8	0.000
B1 (n=2)	180	18,385	252	79,196	12,706	1	0,486

V.1.2- La mesure de la diversité et de la complexité lexicales

Concernant la diversité lexicale, nous avons opté pour la mesure du ratio (TTR). Le ratio (TTR) est une mesure de la variété des mots utilisés dans un texte, qui peut être calculé à l'aide de plusieurs outils en ligne, tels que *Lextutor*. Ce site fournit une analyse gratuite de la diversité lexicale en utilisant la méthode de calcul de type-token ratio (TTR). Ce ratio est calculé en divisant le nombre de mots différents (types) par le nombre total de mots (tokens) dans le texte. Le ratio peut varier entre 0 et 1, où un ratio proche de 0 indique une utilisation limitée et répétitive du vocabulaire, tandis qu'un ratio proche de 1 indique une grande variété de mots utilisés dans le texte.

En comparant les données du pré-test et du post-test, nous pouvons observer une légère diminution de la diversité lexicale dans les écrits produits lors du post-test. La moyenne du ratio de diversité lexicale dans le pré-test est de 0,549, tandis que dans le post-test, elle est de 0,522. Par conséquent, la différence entre les deux moyennes est de 0,027 ($0,549 - 0,522$). Cette diminution peut être considérée comme légère, car elle représente environ 5% de la valeur moyenne de la diversité lexicale dans le pré-test. Cependant, il reste que cette différence n'est pas statistiquement significative, car la probabilité est supérieure à 0,05.

Par ailleurs, la comparaison des données du pré-test et du post-test pour chaque niveau de langue, nous permet de constater que pour le niveau A2, il y a une légère diminution de la diversité lexicale du pré-test au post-test (0,530 à 0,522). La valeur t est de 2,306 avec 8 degrés de liberté et une probabilité de 0,718, ce qui indique qu'il n'y a pas de différence

statistiquement significative entre les moyennes. En revanche, pour le niveau B1, il y a une diminution significative de la diversité lexicale du pré-test au post-test (0,635 à 0,520). La valeur *t* est de 12,706 avec un degré de liberté de 1 et une probabilité de 0,443, ce qui indique une différence statistiquement significative entre les moyennes. En prenant en compte la variation inter-groupale, nous pouvons voir que la diversité lexicale est plus élevée chez les étudiants de niveau A2 que chez ceux de niveau B1, avec des moyennes de 0,530 et 0,635 respectivement pour le pré-test. Cependant, en ce qui concerne la variation intra-groupale, nous pouvons constater que la diversité lexicale diminue de manière significative pour le niveau B1 entre le pré-test et le post-test, tandis que la diminution pour le niveau A2 n'est pas significative.

Tableau n° 24 : Résultats de l'analyse de la diversité lexicale

Niveau CECRL	Moyenne (pré-test)	Écart type (pré-test)	Post-test Moyenne	Post-test Écart type	Valeur <i>t</i>	Degrés de liberté <i>ddl</i>	Probabilité (P)
Global	0,549	0,073	0,522	0,055	2,228	10	0,304
A2 (n=9)	0,530	0,059	0,522	0,059	2,306	8	0,718
B1 (n=2)	0,635	0,084	0,520	0,051	12,706	1	0,443

Concernant l'analyse de la complexité lexicale des productions écrites, nous avons utilisé la version française du Profil Lexical (disponible sur www.lextutor.ca) développée par Horst et Cobb (2004) (Granfeldt, 2006, p. 107). Dans cette version, les listes de fréquence des mots est basée sur des écrits journalistiques provenant du corpus du journaux le Monde et du le Soir. Contrairement à d'autres listes de fréquence de mots, il n'y a pas de liste distincte pour les mots du monde universitaire. Horst et Cobb considèrent que certains mots courants en français tels que « *impliquer* », « *hypothèse* », « *inférer* », « *interprétation* », « *douter* », « *affirmer* » et « *nier* » sont fréquemment utilisés en dehors de la formation universitaire et sont inclus dans le deuxième millièm de mots les plus courants en français. Les listes de fréquence de la version française du logiciel *Vocabprofile* comprennent les 1 000 mots les plus fréquents (K1), les mots du deuxième millièm (K2) et les mots les moins fréquents qui ne sont pas inclus dans les deux premières listes et qui appartiennent à la « *Hors-liste* ». Dans cette perspective, plus le texte comprend un pourcentage plus important de mots rares (*Hors-liste*), ou de basse fréquence, plus il est considéré comme étant complexe.

L'analyse était précédée par une phase de préparation des données. de préparer les données. Il s'agit de choisir un sous-ensemble de données pour l'analyse et de les modifier pour améliorer la qualité des résultats. Cette préparation s'est réalisée en deux étapes. La première concerne le choix d'un sous-ensemble de données en définissant les critères d'inclusion et d'exclusion. Ainsi, pour ne pas surestimer la richesse et la diversité lexicales, certains mots ont été éliminés des textes (Les noms propres, Les nombres, Les mots manifestement étrangers, Les mots inconnus et potentiellement étrangers) et les catégories de mots retenus sont les mots français orthographiés correctement et les mots français orthographiés incorrectement, mais dont la forme correcte est prévisible. Dans la deuxième étape, nous avons procédé à la correction de l'orthographe des mots orthographiés incorrectement. Nous avons jugé cette étape nécessaire pour optimiser le résultat. Faut-il rappeler que le « *Profil Lexical* » utilise un dictionnaire de formes fléchies qui ne reconnaît que des formes orthographiées correctement. La correction de l'orthographe, nous permettra d'éviter l'attribution aux étudiants des compétences lexicales inexistantes soit en sous-estimant la rareté lexicale ou soit en surestimant la diversité lexicale des textes étant donné que notre objectif est d'évaluer de manière objective la richesse lexicale d'un texte en comptant le nombre de mots rares (fréquence > 2000) qu'il contient. En comparant les scores obtenus dans les tranches de mots rares avant et après l'expérimentation, il est possible de savoir si les étudiants ont amélioré leur utilisation du vocabulaire d'une manière générale.

La significativité des résultats a été évaluée à l'aide d'un test *t* de *Student*, avec une probabilité de 0,05 pour un seuil de signification de 5%. Les résultats montrent une différence significative pour la tranche Hors-liste, avec une moyenne de 8,83% pour le pré-test et 6,06% pour le post-test. Il est important de noter que la différence observée est statistiquement significative avec une probabilité de 0,013, ce qui renforce la validité de cette conclusion. Ces résultats suggèrent que les étudiants ont utilisé plus de mots courants et moins de mots rares ou complexes dans leurs écrits au post-test comparativement au pré-test.

Tableau n° 25 : Résultats de l'analyse de la complexité lexicale

	Tranches de mots	Moyenne pré-test	Ecart-type pré-test	Moyenne post-test	Ecart-type post-test	Valeur <i>t</i>	Degrés de liberté <i>ddl</i>	Probabilité (P)
Corpus tous étudiants	K1	87,30	2,71	89,46	2,86	2,228	10	0,05
	K2	3,82	1,96	4,15	1	2,228	10	0,527
	Hors-liste	8,83	1,71	6,06	2,43	2,228	10	0,013
Corpus étudiants niveau B1	K1	86,47	5,28	90,72	1,57	12,706	1	0,353
	K2	4,34	1,76	3,71	1,64	12,706	1	0,090
	Hors-liste	4,34	1,76	3,71	1,64	12,706	1	0,090
Corpus étudiants niveau A2	K1	87,49	2,35	89,19	3,08	2,306	8	0,145
	K2	3,71	2,09	4,25	0,92	2,306	8	0,387
	Hors-liste	8,79	1,53	6,18	2,71	2,306	8	0,040

V.1.3- Résultats de l'analyse de la complexité syntaxique

Rappelons que la mesure de la complexité syntaxique s'effectue par deux types de mesure. La première mesure est globale et se base sur la longueur moyenne d'une unité de sens (T-unit) : plus une T-unit est longue en termes de mots, plus elle est complexe. La deuxième mesure est spécifique et concerne le taux de subordination (nombre total de propositions/T-unit ou C/TU) : plus ce taux tend vers 2, plus la production est complexe, car un taux de 2 implique qu'il y a une proposition subordonnée pour chaque proposition principale dans un texte. Nous avons privilégié cette deuxième mesure, car la première mesure nous semble davantage refléter la fluidité lexicale que la complexité syntaxique comme le souligne Wolfe-Quintero et al. (1998). Ortega (2003) a réalisé une méta-analyse de 8 études qui ont utilisé cette mesure et a trouvé une moyenne de 1,46 avec une variation allant de 1,2 pour les étudiants moins avancés à 1,78 pour les étudiants avancés (McAllister Pavageau, 2013).

Dans notre analyse, nous avons constaté que la moyenne du post-test est plus faible que celle du pré-test pour l'ensemble des étudiants, ce qui suggère une diminution de la complexité syntaxique. Cependant, cette différence n'est pas significative ($p = 0.103$). Donc, nous ne pouvons affirmer avec certitude que les apprenants ont réduit la complexité syntaxique de leurs productions. En revanche, lorsqu'on examine les résultats selon le niveau CECRL, on constate une variation inter-groupale significative autant pour le pré-test que pour le post-

test, avec une moyenne plus élevée pour les apprenants de niveau A2. Au pré-test les deux groupes écrivent des phrases plus complexes comparativement au post-test, ils prêtent moins d'attentions à la complexité syntaxique. D'une manière générale, nous constatons aucun développement au niveau de la complexité syntaxique chez l'ensemble des étudiants niveaux confondus.

Tableau n ° 26 : Résultats de l'analyse de la complexité syntaxique

Niveau CECRL	Moyenne (pré-test)	Écart type (pré-test)	Post-test Moyenne	Post-test Écart type	Valeur <i>t</i>	Degrés de liberté <i>ddl</i>	Probabilité (P)
Global (B1 et A2)	1.123	0.137	1.061	0.125	2.228	10	0.103
B1 (n=2)	1.125	0.177	1.055	0.078	12.706	1	0.764
A2 (n =9)	1.122	0.140	1.062	0.138	2.306	8	0.082

V.1.4-Résultats de l'analyse de l'évolution de la précision

Pour la précision, il est question de mesurer le degré d'écart de l'interlangue des étudiants par rapport aux normes la langue cible à travers leurs productions entre le pré-test et le post-test. Rappelons que la mesure de précision s'appuie sur le ratio : « *Error-free T-unit/TUnit* », c'est-à-dire le nombre d'unités de sens sans écarts par rapport au nombre total d'unités de sens. Lors du pré-test, nous avons constaté que la variabilité est significative entre les deux groupes dans les deux tests : les étudiants de niveau B1 rédigent des textes qui présentent moins d'écart par rapport aux étudiants ayant un niveau A. Le développement de la précision chez les étudiants ayant un niveau A2 au départ est peu significative comme le montre la stabilité des moyennes. Par contre, nous avons constaté une régression non significative chez les étudiants ayant un niveau b1 (P=0,726). Globalement, la précision des productions écrites des étudiants (A2 et B1) a légèrement augmenté entre le pré-test et le post-test, passant d'une moyenne pré-test de 0,151 à une moyenne post-test de 0,175. Cependant, cette évolution n'est pas statistiquement significative, avec une probabilité (P) de 0,293.

Tableaux n° 27 : Résultats de l'analyse de la précision des productions écrites

Niveau CECRL	Moyenne (pré-test)	Écart type (pré-test)	Post-test Moyenne	Post-test Écart type	Valeur t	Degrés de liberté <i>ddl</i>	Probabilité (P)
Global (B1 et A2)	0,151	0,186	0,175	0,180	2.228	10	0,293
B1 (n=2)	0,466	0,225	0,444	0,157	12,706	1	0,726
A2 (n =9)	0,081	0,083	0,115	0,124	2.306	8	0,190

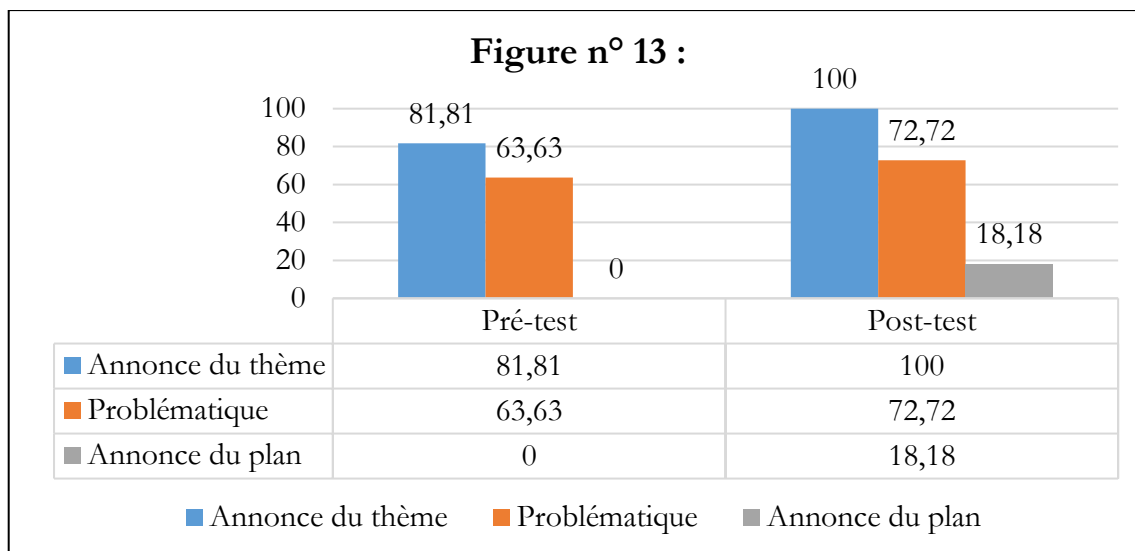
V.1.5-L'analyse du *Dispositio*

L'introduction

Introduire une séquence de ce type dans son introduction revient à souligner l'importance et l'intérêt que lui accorde le scripteur en particulier au regard du lecteur pour qui l'annonce préalable du plan dans l'introduction dévoile l'organisation du texte et lui facilite la compréhension. L'annonce du plan constitue donc un critère indispensable pour une bonne introduction, autrement dit, une introduction conforme aux normes rhétoriques d'un essai argumentatif. La figure n° 13 montre que les étudiants ne considèrent pas l'annonce du plan comme critère indispensable quoi que dans certains textes produits lors du post-test on remarque l'ajout d'une séquence de ce type.

Contrairement au post-test où l'ensemble des étudiants ont rédigé des introductions au pré-test avec un taux de 90,09%. L'étudiant E9, commence son texte directement avec un paragraphe argumentatif. Après la rédaction d'une phrase qui présente un constat, l'étudiant commence par l'exposition des raisons qui incitent les étudiants à suivre des cours particulières :

Extrait n (E9 Pré-test) : // *Bien sur nous voyons tous des étudiants en particuliers des élèves, leurs dispenser des cours particuliers. Ceci est dû à mon point de vue pour plusieurs raisons. avec le cours privé l'élève à le sentiment qu'il comprend mieux la matière parce que la leçon lui est expliquée individuellement. On peut être le désir de l'étudiant d'augmenter et d'élargir l'explication d'avantage avec le cours privé. On cours l'étudiant peut se sentir libre de demander ce qu'il veut. //*



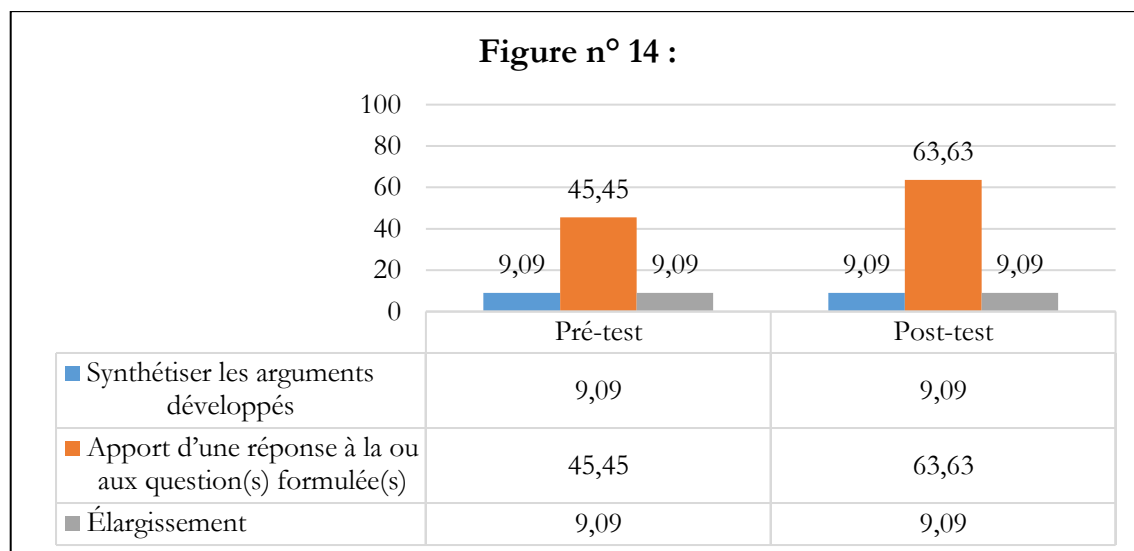
Les textes rédigés par les deux étudiants E4 et E8 au pré-test ne comporte pas de plan, les textes rédigés au post-test quant à eux contiennent l'annonce du plan les deux étudiants indiquent explicitement le nombre des parties que de va comprendre le développement tout en précisant le contenu :

Extrait n (E8 post-test) : // *La nouvelle technologie selon les différents moyens peut constituer et influencer la lecture qui pense que la seule moyen de civilisation et de prendre connaissance. // On peut alors s'interroger sur les risques de ces différents moyens de technologie // Les nouveaux moyens technologiques de communication constitue-t-il vraiment un risque sur la lecture. // Nous verrons dans le premier partie que le nouveau moyen technologique tel que les tablettes, les smartphones peuvent constituer une un véritable danger sur la lecture. // Dans une deuxième partie, nous montrerons les avantages de ses moyens qui facile la lecture chez les lecteurs. //*

Extrait n (E4 post-test) : // *La technologie de communication regroupe l'ensemble d'un moyen technologique est apparu dans notre vie quotidien tel que l'Internet Facebook est toutes les réseaux sociaux. // Ces moyens technologiques de communication à beaucoup influencer. // Dans le cadre de la lecture, il consiste d'une par un véritable danger pour la lecture et d'autres par un moyen d'aide pour améliorer notre lecture. // Alors les nouveaux moyens technologiques de communication constitue-t-il un véritable danger pour la lecture ? // nous verrons d'abord que Les moyens technologiques consiste en véritable ruse qui altérer notre lecture // mais nous verrons ensuite que ou mieux temps on peut considérer comme un moyen efficace pour améliorer notre lecture grâce à la bonne usage. //*

La conclusion

La conclusion doit synthétiser les arguments développés, apporter une réponse à la ou aux question(s) formulée(s) dans l'introduction et proposer un élargissement du débat.



Majoritairement les étudiants concluent leurs textes. Mais, il semble que certains d'entre eux sont pas accoutumés avec cette exigence ; deux étudiants n'en font pas E1 (pré-test), E2 (pré-test), E5 (post-test), E8, E10 (au pré-test une conclusion sous forme d'un conseil). Dans les autres cas, la conclusion se trouve réduite à la confirmation du point de vue du scripteur en répondant de manière aussi lapidaire que concises à la question posée dans l'introduction. Ces deux extraits en témoignent :

Extrait n (E5-Pré-test) : la question posée en introduction : « *Bon quelle sont les avantages de les cours particulier ? // et quelle est son rôle ?* ». La conclusion : // *Enfin, et alors, les cours particuliers sont obligés et sont la seule solution pour aider les élèves à mieux comprendre les leçons.* //

Extrait n (E5-Pré-test) : la question posée en introduction : « *Est-ce que les cours particulières sont meilleur solution pour lutter l'échec scolaire de l'élève ?* ». La conclusion : // *En conclusion ; il faut profiter les cours particulières pour aider les élèves et éviter l'échec scolaire.* //

Dans d'autre cas, la conclusion adopte la structure *thèse-étayage* caractérisant le paragraphe argumentatif du développement et ne peut en conséquence être considérée comme conclusion. C'est le cas des étudiants E1, E9 :

Extrait n (E1-Pré-test) : //Donc, les cours particuliers offre, aussi l'avantage de redonner confiance en l'élève : et laisse : l'apprenant retrouver le goût pour l'apprentissage //

Extrait n (E9-Post-test) : //Ainsi, l'étudiant ne devient il pas si incapable de penser et de développer son intelligence ? //d'où sa totale dépendance à l'égard du professeur de soutien. //

Extrait n (E9-Post-test) : //Ainsi, la lecture est très bénéfique pour améliorer notre bagage l'engager. Elle nous permet de faire travailler notre mémoire de réviser, sans effort notre orthographe et d'apprendre à exprimer correctement. En effet, notre maîtrise de la langue devient plus fort et nous gens saisissant toutes les nuances. //

Le même travers est remarquable chez l'étudiant E8 dont la production écrite au post-test ne contient pas de conclusion. Au pré-test l'étudiant rédige un paragraphe conclusif sur le modèle de thèse-étayage qui rapproche ce paragraphe plus du développement que de la conclusion malgré la présence de l'organisateur textuels « *enfin* » qui lui confère l'apparence d'une conclusion :

Extrait n (E8-Pré-test) : //Enfin, pour moi les cours particuliers sont efficient que les cours traditionnel car, ils sont plus organize en fonction des besoins des étudiants. //

Pour l'étudiant E11, dans le texte rédigé au pré-test comme dans celui rédigé au post-test, les deux dernières phrases constituent belle et bien une conclusion puisqu'elles répondent - bien que de façon concise - aux questions posées dans les introductions : « *Donc quelle est l'importance de les cours particulier où bien moi pour ou contre pour les cours particulier ?* » (Question posée dans l'introduction au pré-test), « *Alors, est-ce vrai que le nouveau moyen technologique de communication constitue-t-il un véritable danger pour la lecture ?* » (Question posée dans l'introduction au post-test). Par ailleurs, nous observons une évolution digne d'intérêt, chez cet étudiant, dans la conclusion écrite au post-test ; l'étudiants propose avec la deuxième phrase un élargissement du débat « *et ça reste chez la volonté de la personne* ».

Extrait n (E11-Pré-test) : // En conclusion, les cours particulier très important pour les élèves parceque aide et facilité les programmes qu'il doit enseigner. //

Extrait n (E11-Post-test) : //Finalement les moyens technologiques peut faciliter la tâche de lire et non pas un véritable danger //et ça reste chez la volonté de la personne. //

Pour résumer les résultats de l'analyse du *Dispositio*, nous pouvons avancer que le travail réalisé lors de l'expérimentation n'a presque aucun impact sur la familiarisation des

étudiants aux contraintes rhétoriques relatives à l'essai argumentatif. Les étudiants ne font aucun effort pour modifier leur *Dispositio* afin de le rendre plus conforme aux normes. Les textes rédigés lors du post-test témoignent sur la persistance des mêmes problèmes observés avant l'intervention.

V.1.6-Les connecteurs

Type de connecteurs	Pré-test		Post-test	
	Nombre	%	Nombre	%
Organisateurs textuels	35	38.88	29	28.71
Connecteurs Argumentatifs	49	54.44	58	57.42
Organisateurs temporels	6	6.66	14	13.86
Total	90	100	101	100

Tableau n° 28 : Nombre des connecteurs par catégorie

D'une manière générale, le tableau n°28 montre que les étudiants ont un répertoire de connecteurs peu varié. Les productions des étudiants ne portent presque aucune trace d'un réemploi créatif d'éléments manipulés lors de la réalisation des tâches sociales. Les étudiants ont tendance à se soustraire à l'utilisation de connecteurs plus élaborés malgré la rétroaction enseignante qui les incite à les remplacer. Ils continuent de faire appel à des constructions plus simples telles que « *d'abord/ tout d'abord, puis, ensuite, enfin, aussi, alors, ainsi* ». Donc, nous pouvons avancer que le travail accompli sur les tâches sociales n'a eu presque aucun impact sur le développement de l'emploi des connecteurs étant donné que les étudiants n'arrivent pas à les réactiver dans des contextes similaires pour rédiger des textes du même genre.

Avec un faible taux d'occurrence comparativement aux deux autres catégories de connecteurs, les organisateurs temporels remplissent deux fonction(s) dans les textes du corpus : la présentation d'un exemple qui vient appuyer l'argumentation (extrait n) et l'annonce du thème principale (l'extrait n). D'autre part, l'essai argumentatif est un discours qui se veut neutre et objectif (donc vrai), les organisateurs temporels y fonctionnent également comme des marqueurs de généralisation qui apparaissent fréquemment dans l'introduction afin de situer le problème traité dans son contexte socioculturel pour en souligner l'importance :

Extrait n (E6-Post-test) : //C'est vrai , ces moyens constituent un danger pour la lecture mais ce n'est pas à ce point. même dans les réseaux sociaux, on trouve la lecture quand on lisant des statues ou/ quand on écoute des vidéos on lit. On trouve la lecture

aussi dans l'Internet dans Google quand il y est besoin. Quand j'ai besoin de chercher sur quelque chose comme une recette de cuisine ou un résumé de film ou n'importe quoi au quand en besoin de profiter le temps dans quelque chose bien comme la lecture en utilise Google pour installer un livre ou un roman pour le lire//

Extrait n (E2-Pré-test) : //Le phénomène des cours particuliers est devenu une nécessité aux yeux des parents d'élèves durant les dix dernières années. Au début c'était uniquement dans les grandes villes et ces cours sont appréciés par les familles plus au moins riches, mais ces dernières années la situation a touché aussi les pauvres. //

V.1.7-L'emploi des anaphores

Le tableau xxx contient le relevé du nombre des anaphoriques dans les productions écrites des étudiants lors pré-test et du post-test ainsi que celui du nombre des erreurs au niveau de chaque catégorie, à savoir : l'anaphore nominale (fidèle, infidèle et résomptive), l'anaphore pronominale. Il inclut également le nombre des cas absence d'anaphore. Le tableau illustre la façon dont évolue l'usage des anaphores du pré-test au post-test.

Tableau n° 29 : Nombre des anaphores par catégorie

Type d'anaphore		Pré-test		Post-test	
		Nombre	%	Nombre	%
Anaphore nominale	Fidèle	68	48.57	55	41.66
	Infidèle	20	14.28	22	16.66
	Résomptive	0	0	2	1.51
Anaphore pronominale		52	37.14	54	40.90
Total		140	100	132	100

Parmi les anaphores recensées dans les textes, les anaphores fidèles sont les plus fréquentes. Les anaphores pronominales viennent ensuite et les anaphores infidèles ne représentent qu'un quart environ des anaphores recensées. Quant à l'anaphore résomptive, on n'en trouve que deux occurrences dans la production des étudiants E2 et E 10 au post-test. Contrairement à nos attentes, le nombre d'anaphores reste stable ou diminue même dans le cas des anaphores fidèles : 68 anaphores au pré-test et 55 au post-test.

De plus, le taux d'erreurs commises dans l'emploi des anaphores lors du post-test a augmenté comparativement à celui enregistré lors du pré-test (%). Les taux les plus élevés sont ceux de l'anaphore pronominales avec un taux de (%) et les anaphores nominale infidèles avec un taux de (%). Cela s'explique par le fait que les anaphores fidèles sont en général d'un

maniement plus facile comparativement aux anaphores infidèles, pronominales et surtout les résomptives. En privilégiant l'emploi d'anaphores pronominales dans leurs textes, il n'est pas surprenant que les étudiants commettent un nombre important d'erreurs.

❖ Erreurs au niveau des anaphores nominales

Dans les productions écrites des étudiants, les erreurs sur les anaphores nominales résultent le plus souvent d'un mauvais choix soit du déterminant, de celui du nom-tête du SN anaphorique et à un mauvais accord du déterminant.

Mauvais choix du nom-tête du SN anaphorique

Extrait n (E2 post-test) : // *Les moyens technologiques de communication comme le Messenger, FaceBook, twitter ont une grande influence surtout sur les jeunes **qui** passent des heures et des heures à communiquer sur des choses inutiles au lieu de consacrer leur temps à améliorer leurs compétences ou à se cultiver en lisant des livres. // Aussi, ces moyens technologiques diminuent la volonté et le plaisir de lire chez les jeunes. // En effet, la majorité des jeunes les utilisent ces moyens pour se distraire. // les jeunes passent leur temps à jouer, à regarder des films ou à faire des nouvelles connaissances. / / **Tous ces éléments** contribuent à éloigner les jeunes de la lecture qui les cultive et le leur apprend la modération et la tolérance. / / . Correction possible : « Tous ces **usages** contribuent ... »*

Extrait n (E10 post-test) : // *Ces deux conception de les nouveaux moyens technologiques de communication, apparemment unconciliable donc se complète // . Correction possible : « ces deux points de vue (ou opinions) ... »*

Mauvais accord du déterminant

Extrait n (E3 post-test) // *Aujourd'hui en compte plus de 80 % de la société utilise ces technologies de communication qui sont à la fois un outil de divertissement et un outil bénéfique pour la société. // . Correction possible : « qui sont à la fois **des outils** de divertissement et **des outils** bénéfique pour la société. »*

Extrait n (E5 post-test) *La lecture c'est un discipline très large qui touche tous les domaines.// C'est **la** miroir des temps.// . Correction possible : « c'est **le** miroir ... »*

Mauvais choix du déterminant

Extrait n (E3 post-test) : // *Les moyens technologiques consiste en véritable danger pour la lecture et un grand risque pour détruire la lecture. // D'abord, l'utilisation **des** moyens technologiques contribue à détruire et casser l'envie de lecture par l'utilisation quotidien qui devient une mauvaise habitude probager et diviser dans notre société.// . Correction possible : « D'abord, l'utilisation de **ces** moyens technologiques contribue ... »*

❖ Erreurs au niveau des anaphores pronominales

Les erreurs recensées concernant l'emploi de l'anaphore pronominale peuvent se regrouper plusieurs catégories. Parfois, le scripteur se trompe dans le choix du pronom sans doute parce qu'il ne connaît pas suffisamment bien la valeur de chacun, omission d'une anaphore pronominale, mauvais choix, mauvais accord et certain fois à un emploi impossible.

Méconnaissance de la valeur du pronom

Un autre écart l'utilisation du pronom "il". Ce pronom constitue « un marqueur de continuité thématique » comme le souligne Combettes (1986) et ne peut par conséquent référer qu'au thème de la phrase qui précède, comme c'est le cas dans cet extrait de la production de E1 lors du pré-test :

Extrait n : *Donc les gens préfèrent les moyens technologiques. // Aussi, ils aide à partager les informations avec tout le monde et voir des autres idées sur le sujet. // Pour référer au "moyens technologiques", l'étudiants aurait dû employer un pronom qui indique un changement de thème et permet de repêcher ce référent peu proéminent comme le précise Charolles (1995) Correction possible : « ceux-ci aident ... »*

Absence d'une anaphore pronominale

Extrait n : (E5 post-test) : *// les réseaux sociaux (facebook, instagram) fait un grand influence au jeunes // malheureusement ne donne pas un bone information dans certain de temps. // . Correction possible : « malheureusement, ils ne donnent pas un ... »*

Extrait n : (E2 post-test) : */// On ne peut pas ignorer l'importance des nouveaux moyens technologiques de communication dans notre vie quotidienne // il faut savoir comment profiter et les utiliser pour lire des livres électroniques pour ne pas perdre le plaisir de lire.// . Correction possible : « il faut savoir comment en profiter et les utiliser ... »*

Extrait n : (E11 pré-test) : *// En conclusion, les cours particulier très important pour les élèves parce que aide et facilité les programmes qu'il doit enseigner. // . Correction possible : les cours particuliers sont très importants pour les élèves parce qu'ils aident ... »*

Mauvais accord du pronom anaphorique

Extrait n : (E4 pré-test) : *// Je suis pour les cours particulier elle est beaucoup mieux pour apprendre // . Correction possible : « Je suis pour les cours particulier, ils sont ... »*

Extrait n : (E4 post-test) : *// Alors les nouveaux moyens technologiques de communication constitue-t-il un véritable danger pour la lecture ? // . Correction possible : « Alors les nouveaux moyens technologiques de communication constitue-t-ils un véritable ... »*

Mauvais choix de pronom

Extrait n : (E3 pré-test) : // Bon quelle sont les avantages de les cours particulier ? / et quelle est son rôle ? // . Correction possible : « et quelle est leur rôle ? »

Extrait n : (E3 post-test) : // On peut jamais le remplacé par un gadget électronique qui essaye ou qui a déjà pus pour la plupart des gens les séparer du livre et lui arraché la formation de lecture au livre qui délessai et ravagé par les toilles d'araigné. // . Correction possible : « et les éloigner de la lecture ... »

Extrait n : (E10 post-test) : // les nouveaux moyens technologiques de communication, marque un véritable danger pour la lecture // ce dernier prend le temps des élèves // . Correction possible : « ils prennent le ...) ou (ces outils prennent ... »

Anaphore pronominale impossible

Extrait n : (E3 post-test) : // On peut jamais le remplacé par un gadget électronique qui essaye ou qui a déjà pus pour la plupart des gens les séparer du livre et lui arraché la formation de lecture au livre qui délessai et ravagé par les toilles d'araigné. // . Correction possible : « on ne peut jamais remplacer le livre ... »

Extrait n : (E10 pré-test) : // dans le cours particulier il ouvre l'équation d'une manière très facile et claire pour comprendre // Correction possible : « dans les cours particulier, l'enseignant ... »

Dans certains autres cas, l'emploi d'une anaphore pronominale s'impose. De fait, pour éviter la monotonie causée par trop de répétitions et pour rendre le texte plus compréhensible, il est parfois indispensable de recourir à la pronominalisation. Les répétitions peuvent compromettre la cohésion du texte et donner une impression de “désordre”, comme on le voit dans cet extrait tiré d'une copie de E2 au post-test, où le mot “jeunes” apparaît cinq (5) fois :

//Les moyens technologiques de communication comme le Messenger, FaceBook, twitter ont une grande influence surtout sur les jeunes qui passent des heures et des heures à communiquer sur des choses inutiles au lieu de consacrer leur temps à améliorer leurs compétences ou à se cultiver en lisant des livres. // Aussi, ces moyens technologiques diminuent la volonté et le plaisir de lire chez les jeunes. // En effet, la majorité des jeunes les utilisent ces moyens pour se distraire. // les jeunes passent leur temps à jouer, à regarder des films ou à faire des nouvelles connaissances. //Tous ces éléments contribuent à éloigner les jeunes de la lecture qui les cultive et le leur apprend la modération et la tolérance. //

Nous pouvons comprendre que l'apprenant répète le même mot faute de synonyme. Toutefois, pour assurer la cohésion du texte, il aurait dû utiliser davantage le pronom il et le pronom eux (seulement une occurrence pour chaque pronom dans son texte) : « En effet, la

majorité d'entre eux les utilisent ces moyens pour se distraire. Ils passent leur temps à jouer, à regarder des films ou à faire des nouvelles connaissances. ». Le même travers est observable dans les extraits ci-dessous où le même SN est répété presque dans toutes les propositions. Il conviendrait donc le pronominaliser le SN au moins une seule fois pour y remédier.

Extrait 1 (E5 post-test) : // Par exemple, avant dans les temps libre, nos parents et fait la lecture toujours par si vraiment historique ou culturel. // Aussi, nos parents est intéressé au journal et magasin. // En revanche, nos parents pas lire ni les journaux ni un page d'un court roman. // Il conviendrait de pronominaliser dans cet extrait : // Aussi, ils est intéressé au journal et magasin. // (aussi, ils lisent des journaux...)

Extrait 2 (E9 pré-test) : // les parents sont obligées de payer autant pour le bénéfice de leurs enfants // et les parents commencent à chercher des enseignants qualifiés au début de chaque année scolaire pour des cours de soutien // Dans cet extrait, il serait préférable de pronominaliser dans la deuxième phrase : ils commencent à chercher...

Extrait 3 (E10 post-test) : // les nouveaux instruments technologiques de communication, marque un véritable danger pour la lecture // ce dernier prend le temps des élèves / qui passent la plupart de temps dont des réseaux sociaux, communiquer et connecté avec les amis // aussi les élèves s'intéressent pas à leur étude, // même dans la classe, les élèves ce connecter et intéresse pas avec les enseignements et le cours. // Dans cet extrait, il serait préférable de remplacer le SN "les élèves" dans la troisième phrase par le pronom "ils" et de le remplacer dans la deuxième phrase par une anaphore infidèle "ces derniers" : « aussi ces derniers s'intéressent pas / même dans la classe, ils ce connecter »

Prenons un autre exemple, celui de l'étudiant E11. Les quatre extraits analysés ci-dessous montrent que la production de l'étudiant lors du post-test est plus conforme à la norme que celle du pré-test. Cela confirme que l'étudiant a commencé à porter plus d'attention à la cohésion de son texte. Contrairement aux deux premiers extraits tirés des productions écrites de l'étudiant lors pré-test et post-test où on remarque la répétition du SN "parents", nous remarquons que l'étudiant a remplacé le SN "la personne" par le pronom "elle".

Extrait 4 E 11 (pré-test) : // Par ailleurs, les parents incitent leur enfant à prendre les cours supplémentaires car les parents blâment les classe surchargées à l'école, la manque d'attention par les enseignants en est souvent la conséquence. // Dans cet extrait, il conviendrait de pronominaliser la deuxième occurrence du SN "parents" : « car ils blâment les classe ... ».

Extrait 5 E 11 (post-test) : // Tout d'abord, l'amour de la lecture est une mission qui dépend sur les parents. // Ce sont les parents qui arrose cette belle plante depuis l'enfance chez leurs enfants. Dans cet extrait, il conviendrait de pronominaliser la deuxième occurrence du SN "parents" : « Ce sont eux qui ... ».

Extrait 6 E 11 (post-test) // Dernièrement la **personne** passionné de la lecture, cherche toujours a quoi lire dans n'importe quelle source ancienne ou nouvelle parce qu'**elle** a des débuts un objectif.//

Extrait 7 E 11 (post-test) //la **personne** intelligente elle trouve que n'importe quel outil ou source peut l'aider à bien lire du façon plus grand car parfois les livres sont pas disponibles ou trop cher alors **elle** s'approche en moyen de la technologie.//

V.1.8-Les marqueurs d'énonciation

		Pré-test		Post-test	
		Occurrences	%	Occurrences	%
Les déictiques de la personne	Je	19	73,07	3	4,91
	Nous	1	3,84	26	42,62
	On	3	11,53	21	34,42
Tournures impersonnelles		3	11,53	11	18,03
Total		26	100	61	100

Tableau n° 30 : Nombre des marqueurs d'énonciation

Le tableau montre que dans le pré-test, le pronom "je" était le plus utilisé, avec 73,07% des occurrences. Les pronoms "nous" et "on" étaient beaucoup moins fréquents, avec respectivement 3,84% et 11,53% des occurrences. Dans le post-test, nous pouvons constater que la tendance s'est inversée : Le pronom "nous" a été utilisé beaucoup plus fréquemment, représentant 42,62% des occurrences totales. Le pronom "on" a également été utilisé plus fréquemment, représentant 34,42% des occurrences totales. L'utilisation de "je" a considérablement diminué, ne représentant plus que 4,91% des occurrences totales. Concernant les tournures impersonnelles, leur utilisation a augmenté de manière significative dans le post-test, passant de 11,53% des occurrences dans le pré-test à 18,03% dans le post-test. En sommes, ces résultats suggèrent que les participants ont modifié leur utilisation des déictiques de la personne et des tournures impersonnelles, avec une utilisation accrue des pronoms "nous" et "on" et une plus grande utilisation des tournures impersonnelles.

Extrait n (E3 pré-test) : //Personnellement, **je** pense que les études sont importantes et nécessaires pour l'avenir des élèves //

Extrait n (E3 post-test) : //**On** peut jamais le remplacé par un gadget électronique//

L'analyse des marqueurs énonciatifs montre que la majorité des étudiants commencent à renoncer au "je". En outre, ces derniers introduisent le pronom personnel "nous" et le pronom indéfini "on" ainsi que les tournures impersonnelles permettant de masquer le scripteur. Cela confirme l'émergence d'une certaine tendance vers l'effacement énonciatif chez les étudiants dans leurs productions écrites. Cependant, certains étudiants n'arrivent pas à masquer totalement leur subjectivité. Ce constat est observable dans les copies de l'étudiant E7 dont la copie rédigée au pré-test se caractérise par une implication maximale. Au post-test nous constatons la coexistence des deux mouvements implication et effacement :

Extrait n (E7 Pré-test) : // personnellement **je** suis pour les cours particuliers ,// et A **mon** avis **je** vois que les cours particuliers sont mieux pour tous les étudiants...//

Extrait n (E7 Post-test) : //Chaque année **on** voit des nouvelles techniques...//, avec le temps **nous** oublions les bibliothèques...// et **il faut l'utiliser** d'une manière sage et claire et équilibrer sans oublier d'acheter les livres. // et //À **mon avis, il faut pas exagérer** dans l'utilisation...//

V.2- Les perceptions des étudiants des effets de la formation

Pour compléter l'étude de l'évaluation du dispositif, nous nous sommes intéressés à l'examen de la perception des effets du dispositif chez les étudiants. Rappelons que les perceptions des étudiants ont un rôle important dans l'appropriation d'un dispositif médiatisé : elles bloquent ou facilitent l'apprentissage.

L'échantillon étudiant est majoritairement composé de femmes (64%) et d'hommes (36%) avec une moyenne d'âge de 22,8 ans (± 6) et une fourchette allant de 19 à 52 ans. Les étudiants estiment passer en moyenne 1.5 heures (± 0.30) par semaine sur les activités à distance du cours, avec un minimum de 0 heure et un maximum de 10 heures. En comparaison avec d'autres cours qui n'utilisent pas la plateforme ou les technologies, les étudiants sont unanimement d'accord (100%) sur le fait qu'une FH requiert plus de travail.

Questionner sur les raisons qui les ont incités à opter pour ce cours facultatif révèle des motivations diverses parmi les étudiants. Il est toutefois remarquable que ni l'intérêt pour la thématique du cours, ni l'attrait pour la facilité du cours, ni l'intérêt pour leur devenir professionnel n'ont été cités comme facteurs déterminants. À l'inverse, un nombre significatif d'étudiants, soit 11 (100%), ont manifesté leur intérêt pour le fait qu'une partie du cours se

déroule à distance. Cela pourrait suggérer que ces étudiants apprécient particulièrement la flexibilité et la commodité offertes par l'apprentissage à distance.

V.2.1- Le type de dispositif hybride selon la perception des étudiants

Avant d'analyser les effets du dispositif hybride sur l'apprentissage des étudiants, il nous a paru essentiel de déterminer le type du dispositif en s'appuyant sur la perception des étudiants quant aux caractéristiques du dispositif sur lesquels les 11 répondants de cette étude se prononcent. Etant évident que, comme le souligne Entwistle (2003), la perception du dispositif par les étudiants est liée à leur expérience effective de celui-ci, il s'avère plus pertinent d'étudier les effets perçus par les étudiants en fonction des dispositifs dans lesquels ils se disent se situer (Borruat et al., 2012). La détermination du type a été effectuée à l'aide de l'outil d'autopositionnement conçu par le commun Hy-Sup dans lequel nous avons introduit les différentes réponses données par les étudiants afin de décrire leurs perceptions du dispositif hybride suivi. Les résultats obtenus auprès des 11 étudiants formant notre population révèlent que étudiants de type 5 « le métro ».

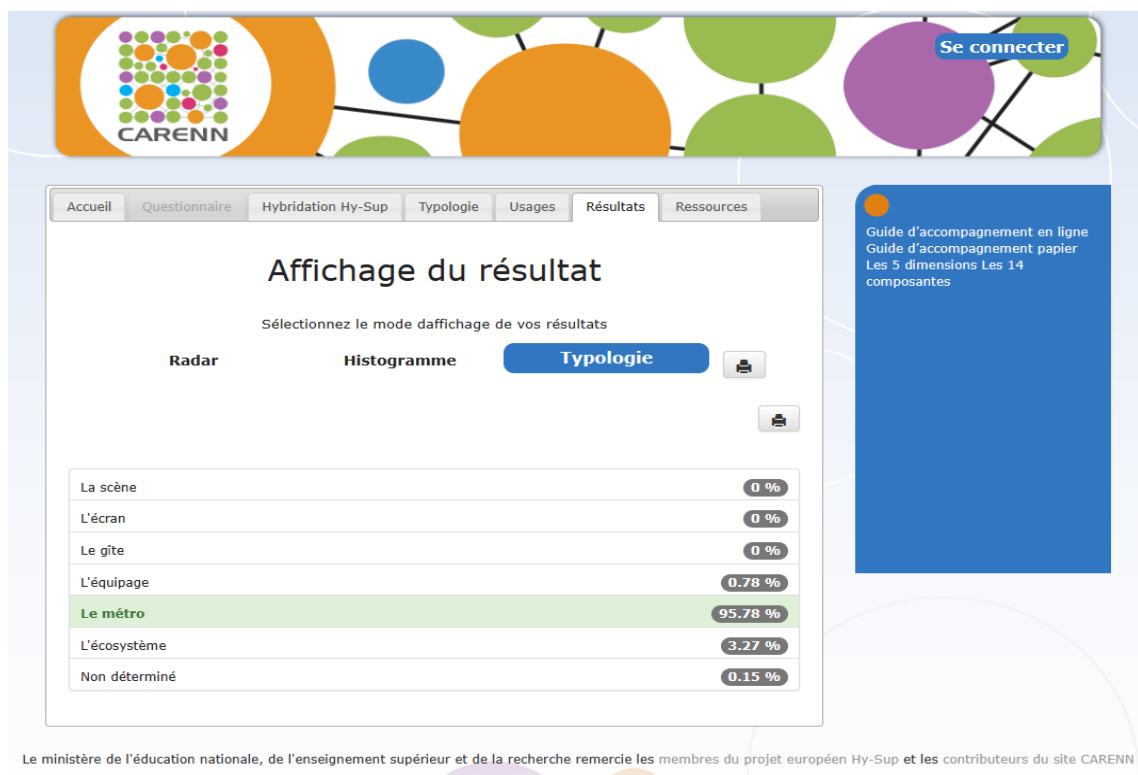


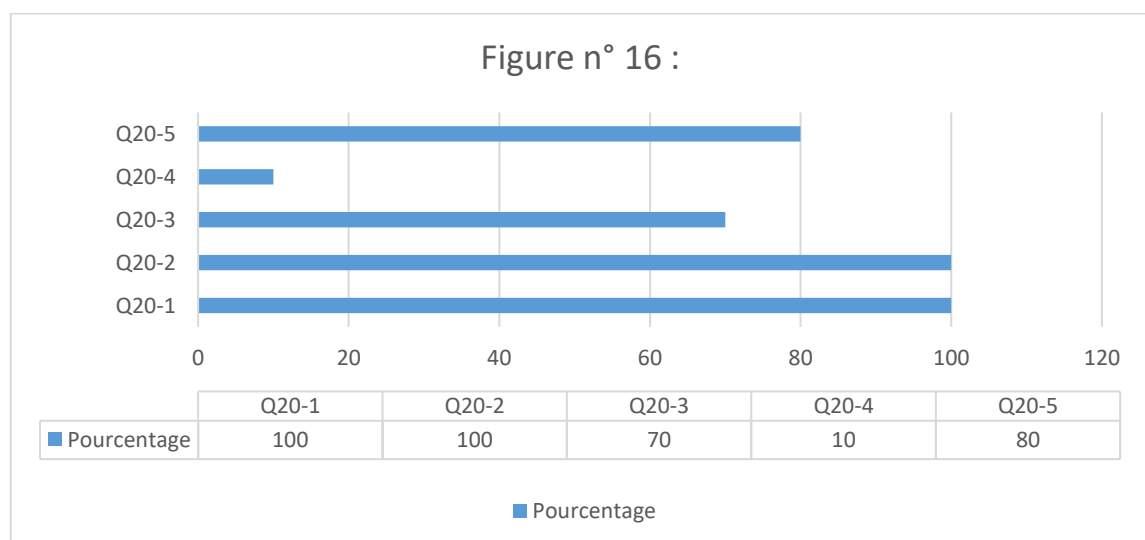
Figure n°15 : La perception du type de dispositif hybride par les étudiants

V.2.2- Perception du dispositif comme support à l'apprentissage

Pour l'appréhension des effets perçus par les étudiants, nous avons utilisé le modèle pragmatique de Lebrun (2005). Ce modèle repose sur cinq facteurs interagissant les uns avec les autres : les motivations, les informations, les activités, les interactions et les productions. Nous avons mené l'analyse à partir d'un questionnaire qui inclut un certain nombre d'items pour chaque facteur, sur lesquels les étudiants doivent se positionner par le biais d'une échelle de Likert à quatre niveaux d'accord.

V.2.2.1- Les effets sur la nature des ressources

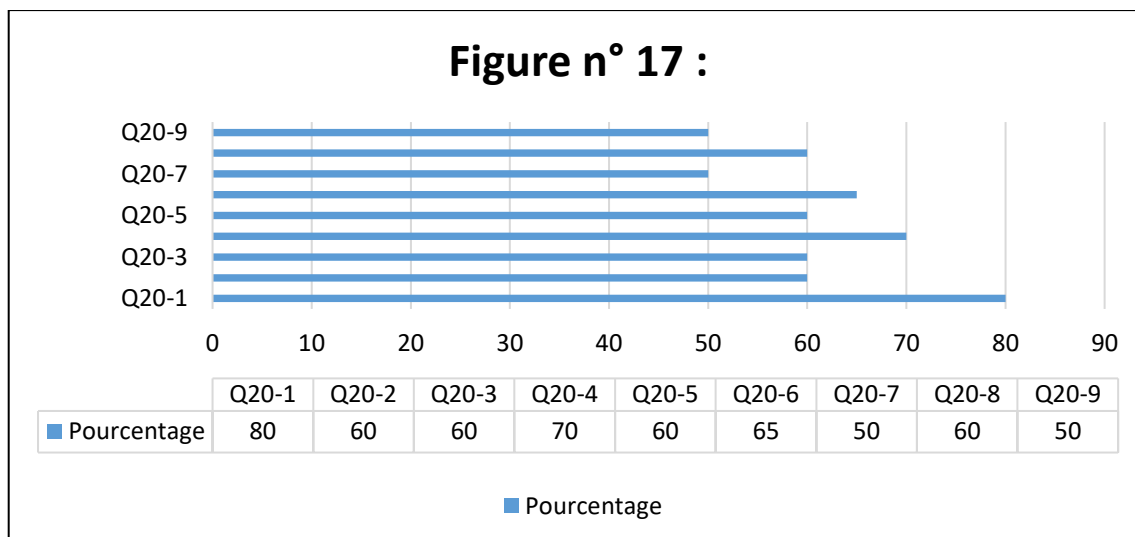
Afin d'évaluer les effets des dispositifs sur les ressources d'information et le développement de leur compétence informationnelle, les étudiants ont été soumis à cinq affirmations. L'analyse factorielle a révélé une seule composante principale qui explique 42,5% de la variance. Cependant, la consistance de l'échelle au test alpha de Cronbach n'est que de 0,65, ce qui indique une faible fiabilité de l'échelle. Il est donc important de prendre les résultats de l'analyse avec précaution. Les résultats de l'analyse des pourcentages de réponses indiquent que de manière générale, les étudiants perçoivent des effets positifs des dispositifs hybrides sur leurs ressources d'apprentissage. Les items concernant la nature des ressources et des informations fournies ont été perçus de manière positive par une majorité d'étudiants. En revanche, les items liés aux compétences développées ont reçu des réponses plus mitigées, mais dans l'ensemble, les étudiants semblent percevoir des effets positifs sur leur développement de compétences.



D'après les résultats mentionnés, il semble que les étudiants perçoivent généralement des effets positifs des dispositifs hybrides sur leurs ressources d'apprentissage. La majorité des étudiants est d'accord sur le fait que ces dispositifs leur fournissent des ressources plus variées et plus concrètes. Cependant, les étudiants sont plus réticents à affirmer qu'ils gagnent en compétences en technologies, ce qui peut suggérer que les dispositifs hybrides ne sont pas suffisamment axés sur le développement de ces compétences. De même, le fait que les étudiants considèrent n'avoir pas gagné en recherche d'information peut indiquer que cette compétence n'est pas suffisamment développée dans ces dispositifs. En revanche, les étudiants semblent être d'accord sur le fait que le dispositif hybride a réduit la part magistrale du cours, ce qui peut être perçu comme un effet positif, car cela peut favoriser l'interaction et l'engagement des étudiants dans le processus d'apprentissage.

V.2.2.2- Les effets perçus sur la motivation

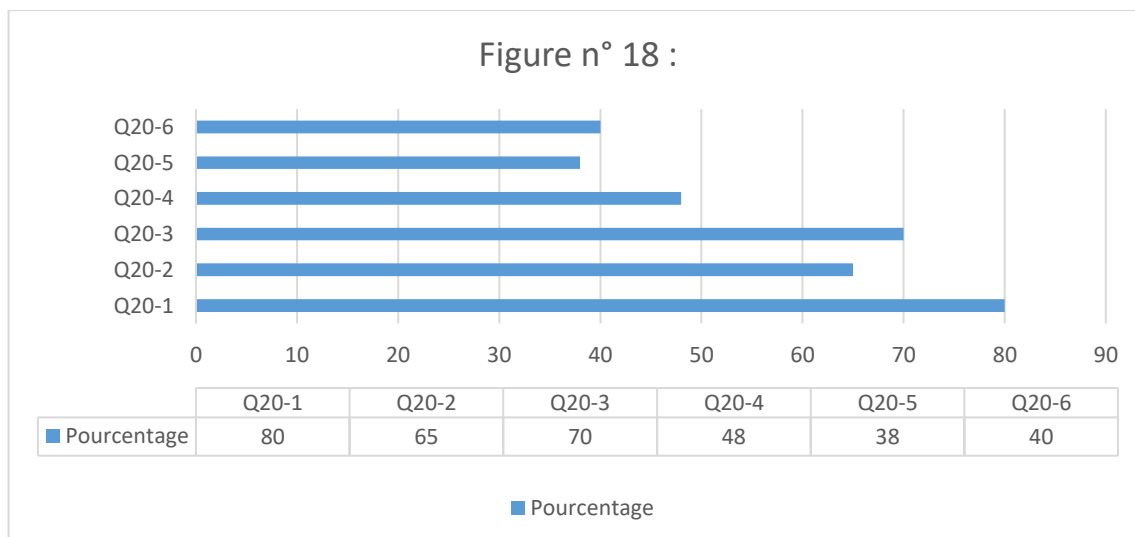
Neuf affirmations (items) ont été proposées aux étudiants pour la mesure des effets perçus du dispositif hybride expérimenté sur leur motivation. Les résultats de l'analyse montrent que la majorité des étudiants sont en accord avec les affirmations présentées. Plus précisément, les étudiants sont fortement en faveur de l'implication active dans le cours 69,7% (Q203), sont motivés 61% (Q201), et trouvent les tâches intéressantes 62,1% (à la question Q202). Cependant, ils ne sont pas convaincus que le cours soit personnalisé 47,7% (Q204). En ce qui concerne la dimension socioprofessionnelle, les étudiants estiment que les cours requièrent des compétences de plus haut niveau 63,3% (Q205), mais ils sont réticents quant aux liens socioprofessionnels des cours 48,7% (Q207 et 35,1% à la question Q209).



V.2.2.3- Les effets sur les activités d'apprentissage

Afin d'évaluer les effets de la formation sur l'activité apprenante, sept affirmations ont été présentées aux participants. L'analyse factorielle a permis d'identifier une seule composante principale qui explique 55,64% de la variance, indiquant que ces affirmations sont étroitement liées. En outre, l'échelle utilisée pour cette évaluation a montré une forte cohérence, avec un test alpha de Cronbach de 0,87. Cette cohérence confirme la validité et la fiabilité de l'échelle utilisée pour mesurer les effets sur l'activité des étudiants.

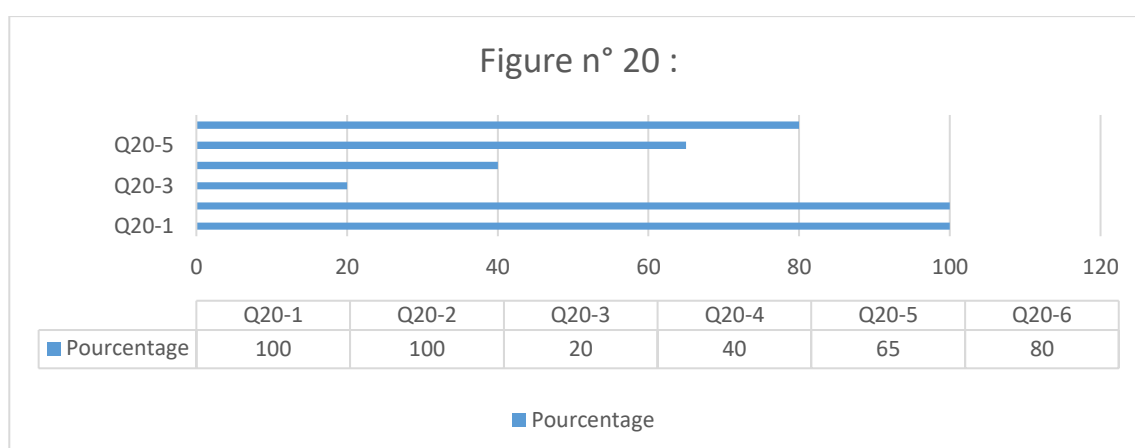
Les pourcentages de réponses affirmatives aux items montrent qu'excepté pour les deux items relatifs aux liens avec la formation (48,2% à la question Q224) et celui de la gestion personnelle des ressources (45%) les étudiants sont plutôt d'accord avec l'ensemble des items (pourcentages au-delà de 58%).



Les étudiants trouvent qu'ils sont plus actifs (Q221) et, qu'ils apprennent plus en quantité (Q222) et que ces apprentissages sont de plus grande qualité (Q223). Par contre, ils sont plus partagés pour affirmer. Les étudiants reconnaissent que le dispositif les amène à réfléchir davantage sur leur manière d'apprendre (Q225) et de réfléchir sur leur manière d'apprendre (Q226), qu'ils apprennent à mieux gérer leurs ressources (Q227).

V.2.2.4- Les effets sur les interactions et le travail collectif

Afin de comprendre les effets des dispositifs hybrides sur la collaboration et la nature des interactions, six propositions ont été présentées aux étudiants pour recueillir leur opinion sur ces sujets.

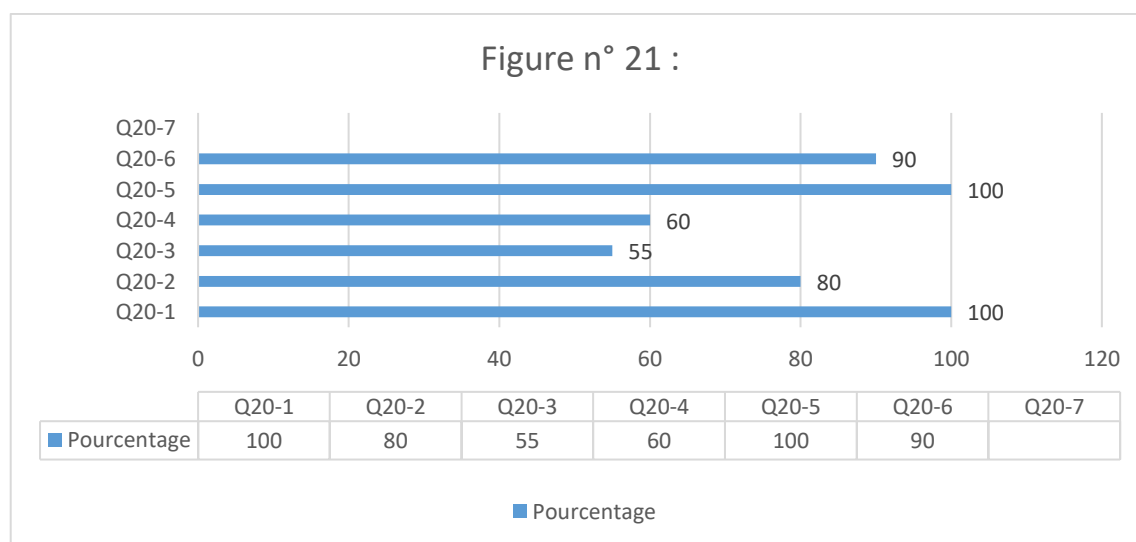


Il ressort des résultats que les étudiants ont des perceptions peu positives quant aux effets des dispositifs hybrides sur la dimension "*interaction*" de l'apprentissage. Bien qu'ils aient

constaté une augmentation de l'opportunité d'interagir avec leurs pairs, ils n'ont pas remarqué d'augmentation significative de leur interaction avec les enseignants. De plus, bien qu'ils aient perçu une augmentation de la fréquence des travaux de groupe, ils ne se sentent pas plus compétents pour gérer ces travaux en groupe.

V.2.2.5- Les effets sur les productions des étudiants

Les effets sur les productions des étudiants et leur évaluation ont été mesurés par le biais de sept affirmations proposées aux étudiants :



Les résultats indiquent que la majorité des étudiants (71%) sont d'accord sur le fait que l'évaluation est cohérente avec les objectifs du cours. La plupart des étudiants (70,5%) conviennent que l'évaluation est basée sur leurs productions et sont majoritairement d'accord que l'évaluation porte sur les compétences qu'ils ont développées (67,9%). Cependant, les étudiants sont moins affirmatifs sur d'autres aspects tels que le temps consacré à approfondir leurs travaux, la qualité et la forme de leurs travaux, ainsi que la perception que le professeur peut mieux évaluer leurs progrès.

V.2.2.6- Synthèse des effets perçus sur les dimensions de l'apprentissage

Nous pouvons conclure que le dispositif mis en place a des effets positifs sur la perception des étudiants par rapport aux cinq dimensions de l'apprentissage (motivations, informations, activités, interactions, productions).

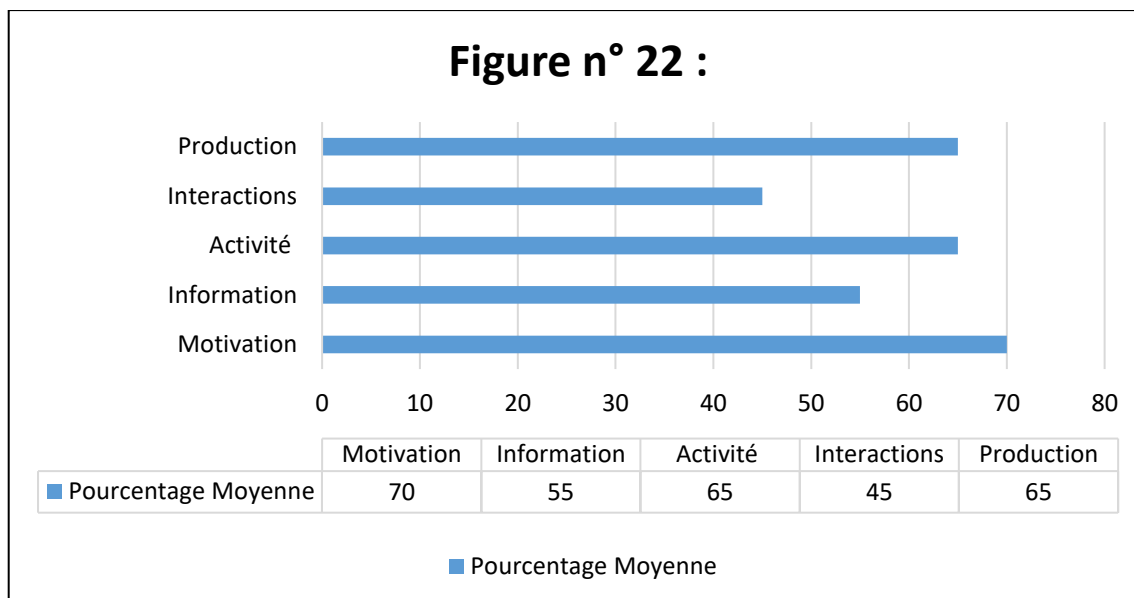


Figure 22 : Résultats de l'analyse multivariée pour l'étude des effets des facteurs d'apprentissage

V.2.3- Les opinions quant à Moodle comme appui ou obstacle à l'apprentissage

Nous présenterons les pourcentages d'accord (réponses « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » collectées) avec les items de chacune des deux opinions avec les Cinq (5) affirmations qui ont été présentées aux étudiants pour mesurer leur perception de la plateforme Moodle comme appui et les sept (7) affirmations pour mesurer leur perception de la plateforme Moodle comme obstacle. En général, les étudiants ont une opinion plutôt positive à l'égard de la plateforme. Ils la considèrent moins comme un obstacle et plus comme un appui à l'apprentissage.

	Pourcentage d'accord
Moodle (Appui)	75 +/- 2%
Moodle (Obstacle)	15 +/- 2%

Tableau n° 31 : pourcentages d'accord pour les items-obstacles et items appuis de la plateforme Moodle.

En prenant en considération la limite de la barre d'erreur, nous constatons que l'item-obstacle principale est « Q29-6 : Il manque une formation sur la plateforme Moodle pour les étudiants » avec 100 % d'accord. Relativement à la perception de Moodle comme appui, l'ensemble des étudiants sont accord avec les items proposés à l'exception de l'item « Q28-3 : La plateforme Moodle m'a

fait gagner du temps » où 15 % ont exprimé leur accord. Faut-il signaler que la perception des effets positifs de la plateforme Moodle peut ou non influencer la perception des valeurs ajoutées de la formation sur les apprentissages.

V.2.4- Problèmes rencontrés et suggestions (Question 16, 17)

Pour la question « *As-tu rencontré des problèmes lors de la formation ?* », l'ensemble des étudiants ont affirmé avoir rencontré des problèmes dont la majorité était d'ordre technique et organisationnel dû à la charge du travail exigée et au manque du temps pour la réalisation des tâches qui leur étaient proposées. Les étudiants ont éprouvé des difficultés de natures diverses lors de leur expérience en ligne. Celles-ci incluent des problèmes relatifs à l'accès à la plateforme, une surcharge de travail, un manque de suivi pour vérifier leur progression, un manque de feedback qui peut les faire sentir abandonnés à eux-mêmes, ainsi que des difficultés liées à l'écriture collaborative à distance.

V.2.5- Question n° : Question ouverte

Cette question invitait les étudiants à se prononcer sur les aspects négatifs, les aspects positifs et à formuler des suggestions d'amélioration vis-à-vis au dispositif expérimenté. Les réponses des étudiants à cette question, nous ont permis de relever un certain nombre de points jugés comme positifs et d'autre comme négatifs.

❖ *Du côté des aspects négatifs aspects négatifs*

- ✓ Les étudiants ont souligné l'absence d'une correction systématique de leurs productions écrites de la part de l'enseignant-tuteur. Cette absence s'explique en partie par les considérations pédagogiques dictées par notre positionnement quant au rôle et aux fonctions de l'enseignant-tuteur dans le cadre d'une formation hybride. Positionnement qui stipule que l'accompagnement des apprenants, leur guidage est souvent plus efficace qu'une rétroaction corrective systématique. Mais il s'avère que les étudiants considèrent comme insuffisant cet accompagnement. Les propos des étudiants témoignent de leur besoin accru d'échanges et d'interactions avec les enseignants afin de faciliter l'assimilation des contenus de cours, de poser des questions et de bénéficier d'un accompagnement plus personnalisé.

- ✓ Le mode de l'écriture collaborative a été perçu par certains étudiants comme une entrave à la réalisation de la tâche (son aboutissement). En signalant, également, que cette modalité de travail constitue un frein au déploiement de leur autonomie.
- ✓ Certains étudiants regrettent le manque d'implication de leurs collègues et le peu d'interactions dans les sessions de la communication (chat et forum) mises en place pour les accompagner dans les différentes phases de la réalisation des macro-tâches proposées. Toujours en rapport avec les outils de la CMO, trois étudiants insistent sur la nécessité de partage de l'information, de points de vue, de discussions autour de points de langues.
- ✓ L'ordre chronologique des différentes phases de réalisation de chacune des deux tâches proposées ainsi que le temps alloué à chacune de ces phases étaient perçus comme contraignants par certains étudiants. Ces étudiants avaient exprimé le souhait d'effectuer les différentes phases selon l'ordre de leur choix. Portés par le désir d'achèvement de la tâche, par la dynamique actionnelle proposée par la tâche, ces étudiants confondaient action et apprentissage. Ils avaient oublié que pour apprendre il faut du temps. L'un des principes à la base de la conception des scénarios pédagogique dans ce travail de recherche est la recherche d'un équilibre entre les deux logiques qui anime l'apprentissage d'une langue en classe : celle de l'action et celle de l'apprentissage.
- ✓ Un autre point négatif a été mis en lumière par les étudiants. Ce point a trait aux choix des thématiques des deux tâches sociales. Les étudiants ont précisé qu'il serait plus intéressant de réaliser des tâches dont la thématique aurait un rapport direct avec les contenus disciplinaires des modules enseignés dans le cadre de leur formation (linguistique, littérature et civilisation) et/ou avec des genres discursifs en rapport avec "*le métier de l'étudiant*" tels que le résumé, la dissertation et le commentaire composé.

❖ ***Du côté des aspects positifs***

- ✓ D'autres insistent sur la pratique de la langue en production. En jugeant les pratiques proposées d'inhabituelles comparativement aux pratiques qu'ils ont l'habitude de faire en classe, les étudiants ont trouvé que la formation hybride leur offre plus d'opportunités pour la production écrite. Ils ont également noté que ces pratiques les

ont aidés à mieux mémoriser les nouveaux mots et structures grammaticales qu'ils ont appris.

- ✓ Les étudiants insistent sur l'effet des outils utilisés et plus particulièrement les outils de la communication médiatisée ont contribué à la dédramatisation de la situation de production de l'écrit.
- ✓ Ils ont noté que la possibilité de travailler à leur propre rythme et de prendre le temps de réfléchir avant de rédiger, a réduit le stress et l'anxiété liés aux tâches de production écrite. Les étudiants ont également apprécié la possibilité de collaborer et de communiquer facilement avec leurs enseignants et leurs pairs, grâce à l'utilisation de ces outils. Ils ont trouvé que cela leur permettait d'obtenir des commentaires et des conseils plus rapidement et plus facilement que lors des séances en présentiel. En somme, les étudiants ont été convaincus de l'effet positif des outils utilisés sur leur apprentissage de la production écrite.
- ✓ Le travail sur aspects spécifiques (lexicaux, sémantiques, syntaxique, pragmatiques, etc.) à travers les micro-tâches est jugé très bénéfiques par deux étudiants. L'un d'entre eux affirme que *"les exercices de grammaire sur Moodle m'ont permis de mieux comprendre la grammaire"*. L'autre étudiant affirme que *"les exercices de grammaire ont amélioré ma capacité à utiliser les mots de manière correcte et c'est très important pour la communication "*. Cet étudiant exprime, par ailleurs, son souhait de faire plus de grammaire : *"Ces exercices étaient très utiles, mais j'aurais aimé faire plus, parce que la grammaire est une difficulté pour moi"*.

❖ *Du côté des suggestions*

- ✓ ***Proposer des tâches plus variées*** : les étudiants ont suggéré que la formation pourrait être plus motivante si elle proposerait des activités plus variées. Les étudiants ont exprimé leur désir d'avoir une formation plus diversifiée et stimulante en proposant que des activités plus variées soient introduites. Selon un étudiant, *"Je pense que la cours serait plus intéressant s'il y a des activités plus diversifiées, car cela va rendre l'apprentissage moins monotone"*. Un autre étudiant a également suggéré que *"les activités proposées devraient être plus créatives et originales pour que l'apprentissage soit plus captivant"*. Les étudiants semblent donc ressentir le besoin d'avoir des activités plus diverses et

stimulantes pour rendre leur formation plus intéressante et améliorer leur engagement dans le processus d'apprentissage.

- ✓ **Réduire le volume horaire en présentiel** : les étudiants ont souligné qu'ils étaient parfois submergés par la charge de travail de la formation en ligne. Il pourrait être utile de revoir le calendrier de la formation et d'ajuster la quantité de travail demandée pour permettre aux étudiants de mieux gérer leur temps. Les étudiants ont exprimé leur sentiment de surcharge de travail lors des séances en ligne. Selon l'un d'entre eux, *"on a souvent des devoirs à rendre pour la séance d'après et il n'y a pas assez de temps pour tout faire"*. Un autre étudiant a renchéri en disant que *"la quantité de travail demandé pour la formation en ligne est très élevée, c'est difficile à gérer en même temps que les autres cours"*. Les étudiants ont ainsi suggéré de réduire la charge de travail en en présentiel pour permettre une meilleure gestion de leur temps et une plus grande efficacité dans leurs apprentissages. *« Si on pouvait avoir des cours magistraux enregistrés pour les regarder chez nous, cela nous permettrait de gagner du temps et de réduire la charge horaire du cours en classe"*.

V.3- Discussions des résultats

Le dispositif hybride mis en place avait pour ambition de créer des conditions optimales afin de servir de déclencheur des processus cognitifs et sociaux qui favorisent l'acquisition d'une L2. Tout au long de notre travail, nous avons été guidés par le principe de la mesure des effets du dispositif sur l'apprentissage. De fait, en rappelant que les technologies ne sont pas des panacées, Narcy-combes précise que ce qui importe c'est la mesure avec recul du potentiel validé des TIC (J.-P. Narcy-Combes, 2005). Dans cette partie, il sera question de dresser le bilan des résultats et d'identifier les effets effectifs pour en déterminer la valeur ajoutée du dispositif mis en place. Nous cherchons donc à savoir dans quelle mesure le dispositif a contribué au développement des compétences des étudiants en production écrite en FLE.

V.3.1- Les effets de la formation sur les acquisitions

L'analyse des productions écrites des étudiants a permis de mettre en évidence des résultats que nous pouvons qualifier de mitigés pour l'évolution de la compétence de production écrite aussi bien dans sa dimension linguistique que pragmatique. Concernant les performances linguistiques, les résultats individuels montrent que le développement des performances des étudiants a porté sur deux dimensions à l'exception de l'étudiant E9 où nous avons constaté une régression au niveau de la fluidité de sa production écrite dans le post-test comparativement au pré-test. Concernant la dimension « *complexité syntaxique* » de la performance, nous n'avons observé aucune évolution pour l'ensemble des étudiants compte tenu de leur niveau. Cela s'expliquerait principalement par la courte durée de l'expérimentation. De fait, la méta-analyse menée par Ortega (2009), nous informe qu'il faut un certain temps pour constater une réelle progression de la complexité syntaxique dans la production des apprenants, mesurée par la MLTU, qui est d'environ 9 mois. Les résultats montrent que les études menées sur des périodes de trois mois ou moins ont révélé des changements faibles, voire négligeables, ce qui met en évidence l'une des limites de notre étude (McAllister Pavageau, 2013).

La capacité à se souvenir de manière correcte d'expressions « *préfabriquées* » et à se concentrer sur les formes grammaticales tout en réalisant une tâche complexe, autrement-dit, la dimension de correction la « *correction linguistique* » ne se trouve pas plus privilégiée. Une tendance à la diminution est enregistrée dans l'ensemble des textes produits. Ce qui est

remarquable, c'est que les deux groupes d'étudiants ne se distinguent pas et semblent privilégier les mêmes aspects de la compétence linguistique dans leur production écrite.

	Fluidité	Complexité lexicale	Complexité syntaxique	Correction
Niveau A1				
E1	+	=	=	-
E2	+	=	=	-
E3	+	=	=	-
E4	+	=	=	-
E5	+	=	=	-
E6	+	=	=	-
E7	+	=	Légère développement	-
E8	+	=	=	-
E9	-	=	=	-
Niveau B1				
E10	+	=	=	-
E11	+	=	=	-
Nombre d'étudiants ayant évolué par critère	10	0	1	0

Tableau n° 32 : Récapitulatif des résultats de la compétence linguistique

En s'engageant dans ce type de tâches, l'étudiant consacre, en général, la quasi-totalité de leurs capacités cognitives à la réalisation de la tâche, c'est pourquoi, lors de la réalisation de tâches complexes, la correction a tendance à diminuer (de l'Europe, 2022). Cependant faut-il pour autant affirmer que le dispositif mis en place n'était pas productif ou qu'il était contre-productif ? Lorsque les apprenants s'attaquent à des tâches plus complexes, leur maîtrise de la langue est naturellement mise à mal, et c'est un processus salutaire. Les apprenants auront tendance à moins bien maîtriser la morphologie et la syntaxe plus complexes ou plus récemment étudiées lorsqu'ils se cantonnent à leur zone linguistique de confort, et cela doit être pris en considération quand on constate leur (manque de) correction. En effet, essayer

d'utiliser un langage plus complexe, prendre des risques et sortir volontairement de sa zone de confort constituent des éléments essentiels du processus d'apprentissage (de l'Europe, 2022).

V.3.2- Les effets du dispositif hybride sur l'apprentissage

Rappelons que pour l'étude des effets de la formation hybride, nous avons trouvé plus pertinent de questionner directement les étudiants sur la valeur ajoutée du dispositif qu'ils percevaient quant à leurs apprentissages. Ce qui nous a intéressé dans cette enquête c'est les perceptions des effets de la formation par les étudiants. En s'inspirant du questionnaire élaboré par Lebrun (2007), nous avons proposé aux étudiants 26 items (propositions) ayant trait aux valeurs ajoutées de la formation hybride à l'apprentissage. Rédigées en termes de « plus » et « davantage », ces propositions visaient à amener les étudiants à se prononcer de manière directe sur les différences perçues. Les 26 items sont répartis en fonctions des cinq facteurs de l'apprentissage tels qu'ils sont définis dans le modèle pragmatique élaboré par Lebrun (2007) : information, motivation, activité, interaction et production. Pour la clarté de la présentation des résultats, nous avons regroupé les modalités « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » dans une seule modalité « d'accord ». Ce sont les items (x x x) de la dimension information, les items (x x x) de la dimension motivation, les items (x x x) de la dimension activité, les items (x x x) de la dimension interaction, les items (x x x) de la dimension production qui émergent des résultats obtenus. Les cinq premiers items ayant reçus le plus d'accord sont présentés en gris. Contrairement à nos attentes, il s'avère que le pourcentage d'accord global (moyenne des 26 items) est relativement faible 38 %. Cependant, l'analyse des tops 5 fait ressortir cinq catégories de changements dont deux liées à la dimension information, trois liées à la dimension motivation, 2 liées à la dimension activité, 2 liées à la dimension interaction et enfin deux liées à la dimension production.

V.3.3- Des effets nuancés par les opinions des étudiants quant à Moodle

La perception des effets de la formation hybride sur les apprentissages est étroitement dépendante, du moins partiellement, des outils utilisés et des usages effectifs permis par ces outils compte tenu de leurs fonctionnalités. La technologie n'est pas neutre. Les opinions générales, les croyances et les expériences individuelles ou collectives peuvent façonner la manière dont les technologies sont perçues, appropriées et intégrées dans les situations

d'apprentissage. Le tableau n° 35 présente les moyennes de pourcentages d'accord exprimés par les étudiants sur les 26 items de valeurs ajoutées de la formation. Ces moyennes sont réparties en fonction de quatre catégories d'opinions :

- ✓ Étudiants qui considèrent que le dispositif a des effets positifs sur leur apprentissages et sont en accord avec Moodle-appui (opinion 1) ;
- ✓ Étudiants qui considèrent que le dispositif a des effets positifs sur leur apprentissages et sont en désaccord avec Moodle-appui (opinion 2) ;
- ✓ Étudiants qui considèrent que le dispositif a des effets positifs sur leur apprentissages et sont en accord avec Moodle-obstacle (opinion 3) ;
- ✓ Étudiants qui considèrent que le dispositif a des effets positifs sur leur apprentissages et sont en désaccord avec Moodle-obstacle (opinion 4).

		Pourcentage des étudiants en accord avec les valeurs ajoutées à l'apprentissage
Appui	Etudiant en accord	38,3%
	Etudiants en désaccord	42%
Obstacle	Etudiant en accord	34,6%
	Etudiants en désaccord	39%

Tableau n° 35 : Pourcentage d'accord avec la perception de valeurs ajoutées du dispositif pour chacune des quatre catégories d'opinion

Le tableau n° 35 montre que plus de la moitié des étudiants 58 % ont une opinion défavorable quant à l'idée que la plateforme Moodle constitue un appui pour leurs apprentissages. Le pourcentage d'accord le plus élevé avec les items de valeurs ajoutées de la formation hybride (38,3%) est relevé auprès de ceux qui sont en accord avec les propositions de la plateforme Moodle comme appui. Par ailleurs, si nous calculons de la moyenne des pourcentages d'accord avec les valeurs ajoutées pour l'apprentissage des étudiants en désaccord avec les appuis généraux et ceux en accord avec obstacles généraux, il en ressort que 53,4% des étudiants en accord avec les valeurs ajoutées de la formation sont réservés quant au fait que la plateforme puisse présenter un appui, une plus-value pour l'apprentissage. Ne peut-on pas conclure que le rapport entre valeurs ajoutées perçues et technologies (ici Moodle) n'est pas si évident. Et, que la perception des valeurs ajoutées de la formation est à lier à un ailleurs ; pédagogique le cas échéant.

V.3.4- Les limites du travail

La première catégorie des limites de notre recherche tient à la nature même de notre objet d'étude « *la formation hybride en langues* », qui peut être défini comme « *organizing circumstances* » et pouvons ainsi être considéré comme un écosystème dont la mise en place dans un cadre expérimental ne permet pas d'atteindre les conditions de laboratoire plus contrôlées. Un certain nombre d'éléments contextuels introduisent inévitablement des biais qui limitent la portée des résultats. Des variables tels que la familiarité avec les modalités du travail collectif, la maîtrise des outils, l'accessibilité de la plateforme ont certainement un effet sur les résultats obtenus. A titre d'exemple, si les apprenants sont peu familiers avec le travail collectif, ils peuvent être moins engagés et moins productifs dans les tâches qui nécessitent une collaboration, comme ils peuvent avoir du mal à communiquer efficacement, à échanger des idées ou à résoudre des problèmes en groupe, ce qui peut entraîner des performances médiocres ou des résultats inférieurs à ceux attendus.

La deuxième limite concerne la durée de apprentissages. Le travail proposé dans le cadre du dispositif devrait se faire sur une période assez courte (6 semaines, soit 3 semaines par scénario). Cela explique en partie les résultats mitigés des performances des étudiants. Nous pensons que les résultats obtenus auraient, sans doute, été meilleurs si le travail proposé s'étalait sur un laps de temps plus long (une année universitaire à titre d'exemple) (étude longitudinale).

V.3.5- Perspective pour l'amélioration de la formation

Les limites que nous venons de souligner, les biais induits par les différents éléments contextuels mentionnés et les résultats obtenus, nous conduisent à formuler un certain nombre d'ajustements afin d'amorcer une boucle de rétroaction visant l'amélioration de la FHL mise en place conformément au cycle de la recherche-action.

Le premier ajustement porte sur l'aspect "Information" de l'apprentissage : « *l'enjeu est désormais la maîtrise de l'information de manière à la rendre la plus efficace possible pour l'action commune, ce qui suppose en émission de fournir à la bonne personne la bonne information au bon moment, et en réception de sélectionner et utiliser la bonne information au bon moment* » (Puren, 2006, p. 38).

Le deuxième ajustement concerne l'aspect "*Motivation*" de l'apprentissage. Nous avons tendance à croire que l'intégration des technologies dans les situations d'apprentissage améliore la motivation des étudiants. Les résultats nous apprennent que la motivation dans un dispositif médiatisée dépend plus du contexte d'implémentation et du type de tâches à réaliser que de l'outil technologique. La tâche proposée a un effet peu positif sur la motivation des étudiants (40 %). Les étudiants précisent vouloir travailler sur des écrits qui concerne leur formation et dont les thématiques seraient en rapport avec les autres matières. Donc, il serait plus pertinent de proposer des macro-tâches qui éveillent l'intérêt des étudiants et les incitent à s'impliquer davantage dans le processus de formation. Ces tâches porteraient préférentiellement sur des écrits en rapport avec le métier de l'étudiant tels que : le résumé, le compte rendu, la synthèse de document, la dissertation, le commentaire composé, les avant-projets de recherche.

Le troisième réajustement concerne l'aspect « *Activité* » de l'apprentissage : Recours à des outils qui favorisent la métacognition. L'utilisation de ces outils est un élément clé pour encourager les étudiants à développer une réflexion critique et à prendre conscience de leur propre processus d'apprentissage. La tenue d'un journal de bord peut être l'un de ces outils efficaces pour aider les étudiants à réfléchir sur leurs expériences d'apprentissage, à identifier leurs points forts et leurs faiblesses, à se fixer des objectifs d'apprentissage et à évaluer leur propre progression. Cela peut également encourager les étudiants à se responsabiliser et à développer une attitude proactive envers le développement de leurs compétences.

Le quatrième réajustement se focalise sur l'aspect « *Interaction* » de l'apprentissage : dans le cadre de ce dispositif, nous avons pu constater que les étudiants étaient dans l'incapacité d'entretenir et de gérer des interactions en langue cible (FLE) dans les activités nécessitant des modalités de travail collectif. La gestion des interactions par la mise en place de scénarios de communication portant sur des granularités plus petites, tout en prévoyant la désignation d'un "*leader*" une sorte de chef d'orchestre qui changerait d'un scénario à l'autre et dont la fonction est de gérer les échanges entre les membres du groupe. Cela permettra d'éviter la monopolisation de la parole de « *ces mêmes* » qui prennent toujours l'initiative. Concernant les activités collectives, il serait plus judicieux d'envisager l'intégration les différentes formes du travail collectif de manière progressive et graduelle, de la moins exigeante à la plus exigeante, (mutualisation, conversation, coopération et collaboration). Cela permettra la familiarisation des étudiants qui avec le temps vont percevoir l'intérêt du travail collectif aussi bien au plan

social qu'au plan individuel. En effet, le travail collectif permet non seulement de renforcer les compétences relationnelles des apprenants, mais également de favoriser leur engagement et leur motivation dans le processus d'apprentissage. De plus, cela peut permettre de développer leur pensée critique et leur capacité à résoudre des problèmes de manière collaborative.

Le cinquième réajustement concerne le facteur « *Production* » de l'apprentissage. Différentes modalités d'interventions sont possibles pour améliorer ce facteur. Au niveau de la textualisation, le recours aux techniques de la production par sollicitation constituerait un outil pertinent d'accompagnement en permettant aux étudiants de porter leur attention tant au niveau global que local de leur production écrite. Au niveau de la révision, il serait plus astucieux de proposer des rétroactions correctives à partir d'un document qui synthétise les erreurs les plus importantes. Déposé sur la plateforme, ce document permettra aux étudiants de vérifier leurs point d'achoppement tout en favorisant un traitement anonyme et décontextualisé de l'erreur afin d'éviter les problèmes de face générés par de telles situations (Mompean, 2017). L'élaboration de ce document peut être complétée par la construction d'une banque de micro-tâches. La combinaison de ces deux permettra à l'enseignant-tuteur de répondre aux sollicitations récurrentes des étudiants concernant le retour correctif tout en évitant de procéder par une correction systématique des erreurs et en proposant une remédiation personnalisée et ciblées aux problèmes décelés dans les productions des étudiants.

Le sixième réajustement porte sur la mise en place un dispositif de familiarisation avec la plateforme et ses outils en faveur des étudiants en particulier les nouveaux arrivants (les première années) dont l'objectif dépasse la seule maîtrise des outils à leur appropriation donc à l'émergence d'usages individuels ou collectifs en adéquation et avec les approches socioconstructiviste qui sous-tendent la conception des plateformes et avec les principes de la centration sur l'apprenant qui fondent le pédagogie active préconisée par les directives officielles. Ainsi, en outre de l'accompagnement par des fiches techniques et des vidéos, il serait pertinent concevoir des micro-tâches qui intègreraient mode d'emploi, conseil et rétroaction corrective et dont la visée est de soutenir les étudiants dans la prise en main des outils.

Conclusion

Tout au long de ce travail, notre réflexion a été guidée par la volonté de déterminer des valeurs ajoutées d'une formation hybride à l'apprentissage d'une L2. Nous avons exposé les effets de ce type de dispositif sur le processus d'apprentissage et présenté ses valeurs ajoutées effectives telles qu'elles étaient perçues par les étudiants, tout en reconnaissant les limites de notre étude et en proposant des pistes d'amélioration. Les résultats de notre recherche ont démontré que la formation hybride rend les étudiants plus motivés et plus actifs, mais du côté de leur investissement et leur implication effectives les résultats sont moins concluants. Cependant, le manque d'autonomie, et en particulier l'autonomie linguistique, risque de compromettre la visée innovante (en particulier sur le plan pédagogique) qui sous-tend la conception et la mise en œuvre de d'un dispositif techno-pédagogique. Les étudiants ont en général une tendance à s'opposer à l'horizontalité de la nouvelle relation pédagogique avec l'enseignant et l'exigence de prendre en charge leurs apprentissages leur posent problème. Nous rejoignons l'idée de Mompean sur la nécessité de prévoir une période de *« déconditionnement pour rendre effectif ce changement de paradigme qui s'appuie sur un apprenant autonome et actif dans son apprentissage »* (Mompean, 2017, p. 200).

Conclusion générale

Dans le cadre de cette recherche-action, nous avons tenté de caractériser les paramètres d'un dispositif pédagogique en mesure de garantir des conditions propices à un apprentissage optimal, avec pour objectif le développement des compétences en production écrite des étudiants en FLE, en ciblant certains éléments associés aux dimensions linguistiques et pragmatiques de cette compétence. Notre priorité résidait dans l'adaptation du cycle d'apprentissage par tâches, tel qu'il a été conceptualisée par J.-P. Narcy-Combes (2005) à l'enseignement de la production écrite en L2 dans une FHL supporté par une plateforme e-learning.

Notre hypothèse d'action, qui s'ancre dans les réflexions théoriques, postule que l'élaboration d'une formation hybride, structurée sur les fondements d'une approche par tâches, serait propice au développement de la compétence communicative langagière en production écrite en FLE, et plus précisément dans ses aspects linguistiques et pragmatiques. De plus, nous avons avancé l'idée que cette formation serait perçue comme conférant une valeur ajoutée significative à l'apprentissage. Cependant, pour parvenir à cette fin, il est impératif que la formation remplisse les cinq conditions suivantes afin d'instaurer un espace d'apprentissage efficace et opérationnel. Le bien fondu de ces conditions a été, généralement, confirmé, mais cela a également suscité quelques précisions.

Conditions pour que dispositif Hybride soit perçu comme favorisant l'apprentissage selon l'hypothèse d'action	Précisions et redéfinitions
Mettre à la disposition des étudiants des ressources variées	Mettre l'accent sur la maîtrise de l'information pour rendre sa transmission et son utilisation efficaces dans un contexte d'action commune.
Favoriser une implication personnalisée chez les étudiants	L'intégration des technologies dans les situations d'apprentissage ne garantit pas automatiquement la motivation des étudiants. Tenir compte du contexte d'implémentation et du type de tâches proposées. Ces tâches doivent être en prise directe avec le vécu de l'étudiant, avec ses demandes et ses besoins.
Stimuler l'apprentissage par une variété de tâches et d'activités	Favoriser la métacognition en utilisant des outils qui encouragent la réflexion critique des étudiants et leur prise de conscience de leur propre processus d'apprentissage. Cela les aide à réfléchir sur leurs expériences, à identifier leurs points forts/faibles, à fixer des objectifs et à évaluer leur progression.

Amener les étudiants à construire leurs connaissances avec les autres	Inciter les étudiants à collaborer et à construire conjointement leurs connaissances avec leurs pairs, ce qui est essentiel pour favoriser un apprentissage social et collaboratif, tout en leur permettant d'élargir leur compréhension grâce aux perspectives et expériences des autres.
Amener les étudiants à produire des signes visibles de leurs apprentissage	Confronter l'œuvre des étudiants, leurs productions, à des critères qui leur permettent la reconnaissance des connaissances et des connaissances acquises.

Tableau n° 37 : Conditions pour favoriser l'apprentissage dans une FHL

Au début de notre travail, nous avons cherché à mettre en avant l'intérêt d'une FHL à l'apprentissage de la production écrite en L2. Notre attention était portée davantage sur les aides techniques et sur leurs apports susceptibles à l'apprentissage de la PE en L2. Peu à peu, nous nous sommes rendu compte de la prépondérance du contexte pédagogique qui contribue à donner du sens aux tâches proposées et que l'entraînement constitue un maillon crucial, car permettant différents types d'étayage qui peuvent rendre les apprenants (en particulier ceux ayant un niveau inférieur) plus confiants tout en les orientant vers le travail en autonomie.

L'utilisation d'aides technologiques ne peut être bénéfique pour l'apprentissage que lorsque cette utilisation est associée à des tâches ayant du sens et qui favorisent l'engagement et la motivation des étudiants. Ces derniers pourraient parvenir seuls à atteindre leurs objectifs avec persévérance et créativité, à condition d'avoir la motivation nécessaire. Cela leur prendra du temps car le nombre de combinaisons est énorme, mais s'ils sont accompagnés dans leurs efforts pour résoudre les problèmes, il est possible de trouver des raccourcis et, avec de l'entraînement, d'y parvenir par le chemin le plus économique et satisfaisant (Terzieva Bozhinova, 2016, p. 302). Une telle perspective « *ne peut que favoriser des démarches qui conduisent progressivement les apprenants vers l'autonomie, condition tant indispensable pour la réussite* » (Guerid, s. d., p. 151).

Plusieurs pistes de recherche gagneraient à être explorées à l'avenir pour approfondir les résultats obtenus dans cette recherche. L'une de ces pistes serait celle de relancer le cycle de cette recherche dans une perspective collaborative de la création d'un espace de cours par matière, inciter les enseignants (chargés de cours et chargés TD), qui ont un module en commun à plus de mutualisation, de collaboration et de coopération. Création d'un espace

de cours dédié à chaque matière et d'encourager les enseignants (chargés de cours et chargés de TD) qui partagent un module à collaborer et à coopérer davantage. Cette mutualisation des connaissances et des compétences entre les enseignants peut permettre une meilleure coordination et une harmonisation des enseignements tout en évitant les redondances et les lacunes dans les contenus.

L'hybridation constitue un moyen pour l'enseignant ainsi que pour les équipes de formation pédagogique de « *prendre la tête d'une commande sociale orientée vers la formation* » (Perrenoud, 1999, p 133) et où l'usage du « *numérique doit être à l'initiative des enseignants* » (Guerid, s. d., p. 163). La participation à de tels projets constituent un levier pour ces derniers afin de repenser leurs pratiques pédagogiques, de les renouveler tout en les adaptant aux objectifs des formations et aux besoins effectifs des étudiants. Cela leur permettra également d' « *entrevoir les questions liées à l'apprentissage sous un autre angle* » (Guichon, 2006, p. 152) et de co-agir afin de favoriser la mutualisation des ressources et des compétences. En bref, avec l'implémentation de telles formations, l'enseignant transformé en ingénieurs se met « *en situation de ne plus subir la technologie, mais de s'en emparer pour mettre des savoirs et des savoir-faire résolument vos services de l'apprentissage des langues* » (Guichon, 2006, p. 152).

Références bibliographiques

- Aabd, C.-E. (2018). Le développement des compétences langagières à l'oral chez les étudiants de FLE à l'université marocaine : Le cas du jeu théâtral [PhD Thesis]. Nantes.
- Albero, B. (2000). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : Instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. 139-159.
- Allouche, V., & Maurer, B. (2016). L'écrit en FLE: travail du style et maîtrise de la langue. Presses universitaires de la Méditerranée (PULM).
- Arthaud, P. (2007). Approche systémique d'un dispositif d'apprentissage incluant l'utilisation des TIC : L'exemple de Nooks and Crannies. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu, Vol. XXVI N° 1, Article Vol. XXVI N° 1. <https://doi.org/10.4000/apliut.2012>
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). Acquisition et interaction en langue étrangère, 1, 53-85.
- Bange, P. (2005). L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction. L'apprentissage d'une langue étrangère, 1-246.
- Barbier, M.-L. (2003). Écrire en L2 : Bilan et perspectives des recherches. Arob@ se, 7(1), 2.
- Barbot, M.-J. (2006). Rôle de l'enseignant-formateur : L'accompagnement en question. Mélanges Crapel, 28, 29-46.
- Barré-De Miniac, C. (2015). Le Rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques. Presses Univ. Septentrion.
- Belan, S. (2011). Accompagnement et innovation : Quels outils pour un suivi efficace dans un dispositif hybride ? Sophie Belan et Marie-Françoise Narcy-Combes. Mélanges CRAPEL.
- BENABBES, S. (s. d.). Littéracies universitaires : Quel accompagnement pour des étudiants universitaires algériens en FLE?
- Bertin, J.-C., Grav, P., & Narcy-Combes, J.-P. (2010). Second language distance learning and teaching : Theoretical perspectives and didactic ergonomics : Theoretical perspectives and didactic ergonomics. IGI Global.
- Bishawi, W. (2014). Les TIC, apports et enjeux pour le développement de la compétence textuelle : Le cas des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'université d'An-Najah. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00950549/>

- Borruat, S., Burton, R., Charlier, B., Ciussi, M., Deschryver, N., Docq, F., Douzet, C., & Henri, F. (2012). Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Deschryver, N. & Charlier, B., éditeurs: HY-SUP: Programme Education et formation tout au long de la vie, Genève. Université de Genève, 16. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>
- Bourdet, J.-F. (2007). Tutorat en ligne et création d'un espace formatif. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 10, n° 1, Article Vol. 10, n° 1. <https://doi.org/10.4000/alsic.522>
- Boyer, H., Butzbach-Rivera, M., & Pendaux, M. (1990). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. CLE international.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G., & Lebrun, M. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 21(3), 8-20.
- Catroux, M. (2006). Perspective co-actionnelle et TICE: quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité. *Journées d'Étude de l'EA*, 2025.
- Chanier, T. (2001). Créer des communautés d'apprentissage à distance. *Les dossiers de l'Ingénierie éducative*, 36, 56-59.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Pereya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. <https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496>
- Ciekanski, M. (2011). L'analyse ergonomique du travail d'accompagnement du conseiller dans les systèmes d'apprentissage autodirigé. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-33-2-1.pdf>
- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du FLE et seconde*. CLÉ Internationale, Paris.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.
- Daniel Gaonac'h. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Editions Didier.
- De l'Europe, C. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe.

- de l'Europe, C. (2022). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire. Council of Europe.
- De Lièvre, B., & Depover, C. (2001). Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive sur l'utilisation des aides dans un hypermédia de formation à distance. 323-330.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. 99-124.
- Degache, C., & Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : Pratiques, représentations, évolutions. *Alsic*, 11(1), 61.
- Dejean-Thircuir, C., & Mangenot, F. (2006). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 17, 310-321.
- Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC: les aides à l'apprentissage. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10(1), 5-21.
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : Nativisation, tâches et TIC. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 8(1), 45-64.
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 4(4).
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). Enseigner avec les technologies : Favoriser les apprentissages, développer des compétences. PUQ.
- Deschryver, N. (2008). Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride. In *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride*. University of Geneva. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21861>
- Deschryver, N., & Charlier, B. (2014). Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : Questions théoriques, méthodologiques et pratiques. *Éducation et Formation*, e, 301.
- Deschryver, N., & Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage. Effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, e-301, 78-97.
- Develotte, C. (2008). Représentations des étudiants en ligne sur leur apprentissage.

- Docq, F., Lebrun, M., & Smidts, D. (2010). Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université : Détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(3), 48-59.
- Duquette, L., & Laurier, M. (2000). Apprendre une langue dans un environnement multimédia. Logiques (Editions).
<https://books.google.dz/books?id=ni2ZAAAACAAJ>
- Escorcía, D. (2007). Composantes métacognitives et performance à l'écrit : Une approche sociocognitive du travail étudiant.
- Fayol, M. (2007). La production de textes et son apprentissage. *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, 21.
- Foucher, A., ... M. P.-T. et D., & 2010, undefined. (2010). Tice et didactique des langues étrangères et maternelles : La tâche comme point focal de l'apprentissage. *edutice.archives-ouvertes.fr*, 10-11.
- Foucher, A.-L. (s. d.). *Didactique des Langues-Cultures et Tice : Scénarios, tâches, interactions*.
- Foucher, A.-L., Rodrigues, C., & Hamon, L. (2010). Clavardage, forum et macro-tâche pour l'apprentissage du FLE: quelle (s) articulation (s) possible (s) pour quels apports? *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 155-172.
- Franck, A., & André, T. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Paris, Editions Retz, collection:«savoirs pratiques».
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education : Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.
- Gerbault, J. (2010). TIC: panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 37-52.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au E-learning/Vivienne Glikman*. Paris: Presse Universitaire.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems : Definition, current trends, and future directions (w) Bonk CJ, Graham CR (red.), *The Handbook of Blended Learning : Global Perspectives*.

- Granfeldt, J. (2006). Evaluation du niveau lexical et grammatical à l'écrit en français langue étrangère : L'apport des analyses automatiques. *Revue française de linguistique appliquée*, XI(1), 103-117. <https://doi.org/10.3917/rfla.111.0103>
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : De l'EAO aux réseaux sociaux*. Presses de l'Université Paris-Sorbonne,.
- Guerid, K. (s. d.). *Le numérique dans l'enseignement de la littérature en classe de FLE à l'école primaire algérienne : État des lieux et perspectives*.
<https://www.ziglobitha.org/wp-content/uploads/2023/08/00010-Art.-Khaled-GUERID.pdf>
- Guerid, K. (2018). *Le choix des textes dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école primaire [PhD Thesis]*. Thèse de doctorat en didactique du FLE, Université de Mohamed Khider, Biskra
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE: méthodologie de conception multimédia (Vol. 13)*. Editions OPHRYS.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues-ebook*. Didier.
- Henri, F., Compte, C., & Charlier, B. (2007). La scénarisation pédagogique dans tous ses débats. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(2), 14-24.
- Hidden, M.-O. (2008). *Variabilité culturelle des genres et didactique de la production écrite : Analyse longitudinale de textes narratifs et argumentatifs rédigés par des apprenants de français langue étrangère*.
- Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture*. Hachette français langue étrangère.
- Hilton, H. (2005). Théories d'apprentissage et didactique des langues. *Langues modernes*, 99(3), 12.
- Hilton, H. E. (2009). *Systèmes émergents : Acquisition, traitement et didactique des langues [PhD Thesis]*. Université Lumière-Lyon II.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage autodirigé en langues*. Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Conseil de l'Europe, Hatier.
- JACQUINOT, G. (1999). *Comment être à la hauteur...*
https://scholar.google.com/scholar?hl=fr&as_sdt=0%2C5&q=JACQUINOT%2C+G.+%281999%29.+Comment+%C3%AAtre+%C3%A0+la+hauteur+de+nos+dr%C3%B4les+de+machines&btnG=

- Jézégou, A. (2014). Regard sur la recherche «dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur»(Hy-Sup) : Avancées majeures et interprétation possible de la typologie produite. *Éducation & formations*, e-301.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Armando Editore.
- Lebrun, M. (2007). Des technologies pour enseigner et apprendre. In *Perspectives en éducation et formation* (Cairn.info; p. 250). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/des-technologies-pour-enseigner-et-apprendre--9782804153168.htm>
- 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*, 18. <https://doi.org/10.3406/stice.2011.1028>
- Legros, D., & Maître de Pembroke, E. (2001). L'évaluation du rôle des Nouvelles Technologies sur l'apprentissage et l'enseignement dans le nouveau contexte mondial interculturel. *Quelles perspectives. Débat interculturel sur l'évaluation des systèmes éducatifs*, 51-63.
- Legros, D., Maître de Pembroke, E., & Talbi, A. (2002). Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias. *Psychologie des apprentissages et multimédia*, 51, 23-39.
- Lewis, R. (1998). Apprendre conjointement : Une analyse, quelques expériences et un cadre de travail. 11-28.
- Lignon, E., & Tea, E. (2010). Gérer les contraintes d'une formation hybride : Le cas du dispositif «EnForCE». *Did&Tice, Actes de la journée d'études Didactique des langues et Tice*, 26 mars 2010, 15-32.
- Lopez, L. M. (2017). *La régulation des apprentissages en classe : Guide pédagogique*. De Boeck (Pédagogie et Formation).
- Macaire, D. (2011). *Recherche-action en didactique des langues et des cultures : Changer les pratiques et pratiquer le changement*.
- MacDonald, J. (2017). *Blended learning and online tutoring : Planning learner support and activity design*. Routledge.

- Mahieddine, A. (2009). Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère. Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens.
- Mangenot, F. (2000). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO. *ALSIC. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 3(2), 187-206.
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux*, 13-26.
- Mangenot, F. (2012). Écrire avec l'ordinateur : Du traitement de texte au web social. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 51, 107-117.
- Mangenot, F., & Louveau, É. (2006). Internet et la classe de langue. *CLE international*.
- Mangenot, F., & Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 45, 82-90.
- Mangenot, F., & Phoungsub, M. (2010). Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 101-119.
- Mariella, C., Derivry-Plard, M., Pezant-Lutrand, B., & Narcy-Combes, J.-P. (2012). *Les langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?*. Paris, Riveneuve éditions.
https://www.researchgate.net/publication/331298030_Les_langues_dans_l%27enseignement_superieur_Quels_contenus_pour_les_filieres_non_linguistiques_Paris_Riveneuve_editions
- Marin, B., & Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte*. De Boeck.
- McAllister, J., & Narcy-Combes, M.-F. (2015). Étude longitudinale d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire – Le point de vue des étudiants. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol. 18, n° 2, Article 18, n° 2. <https://journals.openedition.org/alsic/2858>
- McAllister Pavageau, J. (2013). *Évaluation d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire : Potentialités et enjeux pour l'acquisition d'une L2*. Nantes.
- Mompean, A. R. (2017). *Le Centre de Ressources en Langues : Vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Presses universitaires du Septentrion.

- Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acledle*, 4(4).
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable* (Vol. 12). Editions Ophrys.
- Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : Relier théories et pratiques*. Didier FLE.
- Narcy-Combes, M.-F. (2012). Approche systémique de la mise en place des dispositifs d'enseignement/apprentissage de L2 à l'université : Comment gérer la complexité. *Synergies Roumanie*, 7, 185-194.
- Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning—Parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(2), 163-178.
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 44-58.
- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Alsic*, Vol. 10, n° 1, 129-144. <https://doi.org/10.4000/ALSIC.617>
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic*, 14(1).
- Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues. *Alsic. Apprentissage Des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 17.
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel*. Les Editions Didier.
- Nissen, E. (2009). Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride : Analyse de pratiques. Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785937/>
- Nissen, E., Poyet, F., & Soubrié, T. (2011). Interagir et apprendre en ligne. *Didaskein*.
- Nissen, E., & Soubrié, T. (2011). Accompagnement présentiel dans un dispositif hybride : Des paramètres qui influencent la conduite de l'action tutorale. *Mélanges Crapel*, 32, 101-118.

- Ollivier, C. (2010). Écriture collaborative en ligne : Une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 121-137.
- Ollivier, C., & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue : Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Éditions La Maison des langues.
- O'Regan, B., Mompean, A. R., & Desmet, P. (2010). From Spell, Grammar and Style Checkers to Writing Aids for English and French as a Foreign Language : Challenges and Opportunities. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(2), 67-84. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rfla.152.0067>
- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique*. Puq.
- Paul, A. (2007). Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'enseignement de l'anglais dans une école d'ingénieurs. Modalités d'intégration et étude d'impact. Université de Paris III Sorbonne Nouvelle.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Hachette,.
- Peraya, D. (2007). Pédagogie universitaire et TIC: regards sur l'hybridation et ses impacts. In *Vers un changement de culture en enseignement supérieur : Regards sur l'innovation et la valorisation* (p. 1-11). Université de Montréal. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17703>
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education et formation*, e-301, 15-34.
- Peraya, D., & Deschryver, N. (2001). Dimensions d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance-dimension pédagogique. Récupéré de: http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf17/0102/ress/doc/p2_pedag/dim_pedag.pdf.
- Peraya, D., & Jaccaz, B. (2004). Analyser, soutenir, et piloter l'innovation : Un modèle «ASPI». 283-289.
- Peraya, D., & Viens, J. (2005). Relire les projets «TIC et innovation pédagogique» : Y a-t-il un pilote à bord, après Dieu bien sûr.... *Intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant*, 15-60.
- Piotrowski, S. (2010). Les tâches en classe de langue étrangère. *Synergies Pologne*, 7, 107-118.
- Plane, S. (1994). *Didactique et pratiques d'écriture : Écrire au collège*. Edition Nathan, Paris.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Ophrys.

- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96(3), 55-72.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 23(1), 10-26.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.
- Puren, C. (2009). Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères.
- Régnard, D. (2010). Apports pédagogiques de l'utilisation de la carte heuristique en classe. *ELA*, 2, 215-222.
- Richer, J.-J. (2011). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Editions Modulaires Européennes InterCommunication SPRL.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Éditions Ophrys.
- Rosen, É. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 45, 6-14.
- Sarré, C. (2010). Approche collaborative de l'apprentissage de l'anglais de spécialité à distance dans un environnement intégrant les TIC: cas de l'anglais de la biologie. Université du Havre.
- Springer, C. (2009). CECR et Perspective Actionnelle : De la tâche pédagogique communicative au projet collaboratif. Actes du Symposium international, Didactique des Langues Étrangères et Maternelles: TIC, aides et méthodes d'apprentissage, Université Mohammed Premier-Oujda (Maroc). En ligne: <http://springcloggle.blogspot.com/2009/02/cccr-et-perspective-actionnellede-la.html/>, consulté le, 9, 2011.
- Terzieva Bozhinova, K. (2016). Le rôle des tâches et du numérique pour le développement de la production écrite en français L3 : Le cas d'étudiants maîtrisant l'anglais L2 en milieu universitaire bulgare. Nantes. <https://www.theses.fr/2016NANT2007>
- Thibert, R. (2010). Pour des langues plus vivantes à l'école. Dossier d'actualité de la VST, 58.
- Tricot, A. (2000). Apprentissages et multimédia, un bref état des lieux. *Lettres ouvertes*, 12, 55-70.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

- Véronique, D., Prodeau, M., Carlo, C., Kim, J.-O., & Granget, C. (2009). Acquisition de la grammaire du français langue étrangère-Ebook. Didier.
- Vigner, G. (2012). Écrire en FLE: Quel enseignement pour quel apprentissage? Français dans le monde. Recherches et applications, 51, 13-33.
- Villiot-Leclercq, E. (2007). Modèle de soutien à l'élaboration et à la réutilisation de scénarios pédagogiques.
- Yun, H., & Demaizière, F. (2008). Interactions à distance synchrones entre apprenants de FLELe clavardage au service du français académique. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 2008(5).

Annexes

Annexe 01 : Questionnaire d'exploration

Questionnaire d'exploration

Cette enquête est menée dans le cadre d'un projet de recherche visant à mettre en place une formation hybride pour le cours de « Compréhension/Production de l'écrit » en utilisant la plateforme de téléformation Moodle de l'université de Mohamed Khider de Biskra.

Cette enquête est anonyme, n'hésitez donc pas à noter Vos remarques et vos suggestions.

* Indique une question obligatoire

1. **A- Informations personnelles ***

Q01- Êtes-vous ?

Une seule réponse possible.

Femme

Homme

2. **A- Informations personnelles ***

Q02- Quel âge avez-vous ?

3. **A- Informations personnelles**

*

Q03- Indiquez votre niveau obtenu dans le test positionnement en production écrite selon l'échelle du Cadre commun de référence pour les langues effectué par Dialangue.

4. B- TICE et leur utilisation

*

Q04- Parmi ces outils technologiques, quels sont ceux que vous utilisez dans le cadre de votre formation ?

Une seule réponse possible.

- Réseaux sociaux (ex. Facebook)
- Forum
- Carte mentale
- Wiki
- Sites d'apprentissage
- Correcteur grammatical
- Outils de bureautique (ex. Word)
- Autre : _____

5. B- TICE et leur utilisation

*

Q05- Quelles utilisations faites-vous des outils technologiques dans le cadre de votre formation ? Cochez les cases correspondant à votre utilisation.

Une seule réponse possible.

- Télécharger des fichiers de cours
- Faire des recherches d'information
- S'informer sur les horaires d'un cours
- S'informer sur les travaux à réaliser
- Consulter vos notes
- Autre : _____

6. **B- TICE et leur utilisation**

*

Q06- Comment estimez-vous votre niveau de maitrise des outils technologiques de l'information et de la communication ?

Une seule réponse possible.

- Faible
- Moyen
- Bon
- Très bon
- Consulter vos notes
- Autre : _____

7. **B- TICE et leur utilisation**

*

Q07- Pensez-vous que les TIC sont utiles pour votre formation ?

Une seule réponse possible.

- Pas du tout utiles
- Un peu utiles
- Utiles
- Très utiles
- Autre : _____

8. **TICE et leur utilisation**

*

Q08- Connaissez-vous la plateforme Moodle ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

9. **TICE et leur utilisation**

*

Q09- L'avez-vous utilisé dans le cadre de votre formation ?

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

10. **TICE et leur utilisation**

*

Q10- Vous l'avez utilisé pour :

Une seule réponse possible par ligne.

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
Télécharger des cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Communiquer avec l'enseignant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
communiquer avec les autres étudiants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Réaliser des activité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. TICE et leur utilisation

*

Q11 : Pensez-vous que la plateforme Moodle constitue un outil utile pour vos apprentissages ?

Une seule réponse possible.

- Pas du tout utile
- Un peu utile
- Utile
- Très utile
- Autre : _____

12. TICE et leur utilisation

*

Q12 : Avez-vous bénéficié d'une formation sur la plateforme Moodle ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

13. C- Production écrite et TICE

*

Q13- Dans le cadre du module « compréhension/production de l'écrit », vous arrive-t-il de lire des textes ?

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

14. **C- Production écrite et TICE**

*

Q14- Dans le cadre du module « compréhension/production de l'écrit » , vous arrive-t-il d'analyser des textes semblables à ceux que l'enseignant vous demande de rédiger afin de déterminer leurs caractéristiques (linguistique, énonciative et organisationnelle) ?

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

15. **C- Production écrite et TICE**

*

Q15- Pensez-vous que lire des textes vous aide dans l'apprentissage de la production écrite ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

16. **C- Production écrite et TICE**

*

Q16- Pensez-vous que lire des textes vous aide dans l'apprentissage de la production écrite ?

Une seule réponse possible.

- Pas du tout suffisante
- Un peu suffisante
- Suffisante
- Très suffisante

17. **C- Production écrite et TICE**

*

Q17- Dans le cadre du module « compréhension/production de l'écrit », vous arrive-t-il de rédiger des textes ?

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

18. **C- Production écrite et TICE**

*

Q18- Les tâches de production écrite proposées par l'enseignant sont-elles motivantes ?

Une seule réponse possible.

- Pas du tout motivantes
- Peu motivantes
- Motivantes
- Très motivantes

19. **C- Production écrite et TICE**

*

Q19- Dans le cadre du module « compréhension/production de l'écrit », l'enseignant vous propose-t-il des tâches de production collectives v ?

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

20. **C- Production écrite et TICE**

*

Q20- Quand vous rédigez un texte en français, rencontrez-vous des difficultés ?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

21. **C- Production écrite et TICE**

*

Q21- Si oui, quels types de difficultés rencontrez-vous ?

Une seule réponse possible.

- Un manque de vocabulaire
 Difficultés en grammaire
 Difficultés en orthographe
 Difficultés liées à l'organisation des idées
 Manque de motivation
 Autres

22. **C- Production écrite et TICE**

*

Q22- Lorsque vous rencontrez des difficultés, faites-vous appel aux outils technologique ?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

23. **C- Production écrite et TICE**

*

Q23- Si oui, pouvez-vous citer les outils auxquels vous faites appel et le pourquoi de leur utilisation ?

24. **C- Production écrite et TICE**

*

Q24- Pensez-vous que les outils technologique sont utiles dans l'apprentissage de la production écrite ?

Une seule réponse possible.

- Pas du tout utiles
- Un peu utiles
- Utiles
- Très utiles

25. **D- Attitudes envers les TICE**

*

Q25- Existe-t-il des raisons qui vous empêchent d'utiliser la technologie dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Une seule réponse possible.

- Vous trouvez que leur utilisation est difficile
- Vous jugez que l'utilité de ces outils est faible
- Vous considérez que ces outils fragilisent le lien social
- Vous n'aimez pas les outils technologiques
- Autre : _____

26. **D- Attitudes envers les TICE**

*

Q26- Concernant l'usage de la technologie de l'information et de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère (TICE) :

Une seule réponse possible.

- Vous adorez travailler avec les TICE, cela vous donne plus de liberté
- Vous travaillez volontiers avec la technologie quand cela vous semble adapté
- La technologie n'est pas forcément votre truc mais il faut bien s'y mettre
- Vous pensez que la technologie est un frein à l'apprentissage

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Annexe 02 : Textes des étudiants (Pré-test)

Personnellement, je pense que les études sont importantes et nécessaires pour l'avenir des élèves. Les cours particuliers sont obligés et utiles pour améliorer le niveau des étudiants et de mieux comprendre plus en plus. Ben quelle sont les avantages de les cours particuliers ? et quelle est son rôle ?

Tout d'abord, les cours particuliers sont utiles et très importants pour les élèves. Ils permettent et facilitent la compréhension plus en plus surtout dans la mathématique et l'arithmétique.

Ensuite, la science contient 1 heure pour chaque matière et ça ne suffit pas pour pratiquer des exercices et activités avec des solutions pour la compréhension d'élève. C'est pour quoi on a besoin de cette idée qui est les cours particuliers.

Enfin, et alors, les cours particuliers sont obligés et sont la seule solution pour aider les élèves à mieux comprendre les leçons.

Le phénomène des cours particuliers est devenu une nécessité aux yeux des parents d'élèves durant les dix dernières années. Au début c'était uniquement dans les grandes villes et ces cours sont appréciés par les familles plus ou moins riches, mais ces dernières années la situation a touché aussi les pauvres...

Les cours particuliers respectent un renforcement aux élèves pour améliorer leurs capacités et d'élever le taux de réussite et aussi pour minimiser la responsabilité aux parents qui aident leurs enfants à la maison du fait qu'ils reçoivent des cours supplémentaires. Les cours imposent des dépenses supplémentaires aux parents d'élèves. En ensuite il faut respecter le nombre des heures de repos prévues par semaines que ce soit pour les enseignants ou pour les élèves.

Pourquoi la réglementation des cours particuliers par le ministère de l'éducation nationale c'est pour lutter contre le marchandage car la plupart des enseignants poussent de manière indirecte leurs élèves à faire avec les cours chaque fin de semaine contre une certaine somme d'argent. Il est bon d'intervenir ce phénomène de façon qu'il soit réglementé par le ministère de l'éducation nationale.

À la fin des années 1990, l'Algérie a connu un phénomène...
nouveau les cours particuliers. Ces cours réservés
au début aux enfants riches qui n'arrivent pas à
décoller de bonne note.
puis, il est entrés les parents des élèves peu importe
leur appartenance sociale. A mon avis, les cours
privés considèrent comme un clé de la réussite des
enfants.

D'abord, les cours particuliers les professeurs comblerent
les insuffisance du système éducatif national.
L'école focalise sur l'enseignement des disciplines
et les cours particuliers transmettent sur « le comment
apprendre » ainsi les cours privés aident les apprenants
à améliorer leurs niveaux.

En outre, prendre des cours particuliers ça veut dire
se mettre à niveau en rattrapant les retards, les absence
des profs, densité de programmes officiels.

Il nous obligent à fournir un travail régulier une
heure de révision par jour vaut mieux que dix heures.
Donc les cours particuliers offre aussi l'avantage de
de donner confiance en l'élève et laisse l'apprenant
se trouver le goût pour l'apprentissage.

Bien sur nous voyons tous des étudiants en particuliers des élèves, leurs dispenser des cours particuliers. Ceci est dû à mon point de vue pour plusieurs raisons, avec le cours privé l'élève a le sentiment qu'il comprend mieux la matière parce que la leçon lui est expliquée individuellement.

On peut être le désir de l'étudiant d'augmenter et d'élargir l'explication d'avantage avec le cours privé. On cours l'étudiant peut se sentir libre de demander ce qu'il veut.

Pour moi il n'y pas de différence entre les leçons privées et l'école, le problème n'est pas les leçons privées le problème est de savoir si l'étudiant comprend cette information. Et les cours particuliers étant devenu une priorité pour les élèves et les parents, les parents sont obligés de payer autant pour le bénéfice de leurs enfants et les parents commencent à chercher des enseignants qualifiés au début de chaque année scolaire pour les cours de soutien.

Ainsi, l'étudiant ne devient-il pas incapable de penser et de développer son intelligence? d'être sa totale dépendance à l'égard du professeur de soutien.

Les jeunes ou les étudiants, de plus nombreux font appel à un professeur particulier pour les aider dans une matière relative où ils rencontrent des difficultés. Quelle est la valeur d'ajouté des cours particuliers

On prend des cours particulier pour revoir les bases d'une langue, combler des lacunes, améliorer ses résultats scolaires, réussir en examens, éviter un redoublement.

D'une part, les cours particuliers participent à la mise en confiance des élèves, et la restauration de son estime de soi.

Il est essentiel dans la relation entre le professeur et l'élève il en courage car il est là pour aider à progression.

D'autre part, ils mis en confiance soutenu l'élève retrouve l'espoir de réussir et il sa transformation peut être immédiate, lorsque l'élève est confiant il participe au classe et pendant les cours.

Enfin pour moi les cours particuliers sont efficient que les cours traditionnel car, ils sont plus organise en fonction des besoins des étudiants.

..... Aujourd'hui, en Algérie en domaine de l'éducation la majorité des enseignants préfère d'organiser des cours particuliers peut être pour améliorer le niveau d'étude des élèves qui besoin de sa.....

..... Il ya deux catégories de peuple se qu'ils sont avec les cours particuliers et se qu'ils sont contre !
..... donc on des questions intéressants est ce que les cours ont des avantages ? est ce que l'élève est vraiment besoin d'ile ?

..... A mon avis qui je crois que le maximum des parents préfère que ses enfants étudie les cours particuliers.
..... D'abord, ces cours est très important surtout pour ceux qui des examens finals comme le bac ou bien le BEM, ils aident pour améliorer les préparations pour les examens.

..... Ensuite, les cours particuliers aident les élèves pour partager les idées et les problèmes d'éductions, aussi, de un autre part, les cours peut être aident pour le travail collectif qui est un manière moderne de l'éducation aussi.

..... Enfin, les enseignants des cours particuliers peut donner la chance aux élèves pour passer le maximum des problèmes et les questions.

..... En générale, le sujet avait plusieurs avantages et un peu des avantages. L'essentiel est comment faire un vraiment aide pour l'élève et l'éducation en générale.

Quand, il y a manque de Compréhension et d'apprendre les informations et les leçons en classe dans les établissements scolaires; presque toutes les élèves, distillées aux cours particuliers et privés. Est-ce que les cours particuliers sont meilleur solution pour lutter l'échec scolaire de l'élève? Pour moi, je pense que dans cette génération il faut faire des cours de soutien pour les élèves; mais ne sont pas uniquement destinés aux en échec scolaire.

D'abord; les cours de soutien mieux que les cours en classe seulement; parce que dans la classe l'enseignant ne peut pas travailler avec 40, ou bien 45 élèves et répète les informations pour chaque élève.

Ensuite; les cours particuliers peut guide les élèves pour faire des révisions ex press et élargies pour préparer les diverses épreuves notamment officielles (BEM, BAC); et aussi bien assimiler les nouvelles leçon, qui sont généralement refaites pendant ces cours.

En conclusion; il faut profiter les cours particuliers pour aider les élèves et éviter l'échec scolaire.

Les cours particuliers ce sont des séances supplémentaire pendant le week-end pour répéter les leçon en court et faire des exercices, donc il y a des personnes qui sont pour les cours particuliers et les autres sont contre, personnellement je suis pour les cours particuliers, est ce que les cours particuliers sont mieux et enrichissent les étudiants ?

A mon avis je vois que les cours particuliers sont mieux pour tous les étudiants faible ou forts, parce qu'ils ont plusieurs exercices par opposition à les séances ecclésiales ; ce qui augmente la compréhension de l'étudiant de son bien ; même aussi il y a beaucoup de chose en bien des règles qu'ils ont apprises par les enseignants pendant la leçon mais l'étudiant le trouve dans les cours particuliers. Ensuite, les cours particuliers ne touchent (classe) par les étudiants parce qu'ils ne sont pas des cours long ils sont court ne passent pas 2 heures maximum ils sont comme révision collectif avec l'enseignement et les autres étudiants.

Enfin, les cours particuliers sont pour la compréhension des étudiants ils donnent beaucoup des informations et faire beaucoup des exercices.

Il fait un temps où seuls les élèves le plus faible suivaient des cours particuliers en dehors de l'école. Aujourd'hui, il y a toute beaucoup d'élèves qui étudient les cours particuliers. Donc quelle est l'importance de les cours particuliers si bien moi pour ou contre les cours particuliers ?

D'abord, je suis pour les cours particuliers parce que les parents cherchent à offrir à leur enfant la meilleure éducation possible en leur permettant de poursuivre leur carrière de rêve. Aussi depuis quelques années les cours particuliers ont été pour certains un des moyens le plus efficaces pour atteindre leur potentiel scolaire.

Par ailleurs, les parents incitent leur enfants à prendre les cours supplémentaires car les parents blâment les classe surchargées à l'école. La manque d'attention par les enseignants en est souvent la conséquence. Il y a beaucoup de nouvelles méthodes d'apprentissage, aussi l'élève retrouve sa confiance et il profite de sa seule présence afin de discuter avec son professeur.

En conclusion, les cours particuliers très important pour les élèves parce que aide et facilite les programmes qui il doit enseigner.

A mon avis les cours particuliers c'est très important pour les études il aide beaucoup les gens qui préparent le BEM et le BAC donc il ya des personnes qui préfèrent les cours particuliers et il ya aussi des personnes qui ne pas aime les cours particuliers. A lors on que les cours particuliers bénéfique? quelle est les avantages de se cours?

D'abord, les cours particuliers bénéfique pour les élèves du BEM et le BAC parce que il aide pour bien comprendre la leçon, il donne des informations et il explique d'une manière facile et simple, par exemple: pour arriver une équation d'une manière très facile et claire pour comprendre

Ensuite, il ya plusieurs des avantages de se cours il explique d'une manière simple, claire, par exemple: pour rédiger un article philosophie les cours particuliers il donne les points très facile pour écrire l'article facilement.

Enfin, les cours particuliers c'est très bénéfique pour les élèves il aide et bien comprendre la leçon d'une façon claire...
Je conseille tous les élèves pour faire les cours particuliers parce que très important et nécessaire pour réussir à les études.

Un Cours Particulier est un cours où l'élève est seul avec le Professeur.
je suis sûr que les Cours Particuliers elle est beaucoup mieux. Pour apprendre.

D'abord, aujourd'hui les Cours Particuliers est nécessaire car les Parents
qui n'ont pas le temps est peut être par la méthodologie.
Parfois, il y a des Professeurs du type "négligents" ceux qui aiment
jongler avec l'avenir des élèves en écrivant P. sur l'expliquer
et parfois sans même procéder à la P. pratique ainsi, les
élèves seront forcés les Cours Particuliers pour rattraper.

Enfin, les Cours Particuliers Permettent d'expliquer quelque
chose à un élève autant de fois qu'il le faut jusqu'à ce qu'il
en soit bien compris quelque chose ce qui n'est pas possible
dans d'un cours normal de trent élèves.

Finalement je conclue mon Point de vue que il faut les Professeurs
enseigner honnêtement. Pour les Cours Particuliers c'est un
choix Personnel par une obligation chez les élèves.
Conjointive.

Annexe 03 : Textes des étudiants (Post-test)

Les technologies de communication sont une apparence qui est inventé et développée par l'homme. Malgré qu'elle est très utile dans la vie humaine, elle est une arme à double tranchant. Comme toute chose principale, les technologies de communication sont-elles un danger pour la lecture? Mais elle est aussi distinctive des valeurs humanitaires comme la lecture qui jouait un rôle crucial dans la vie.

Aujourd'hui en compte plus de 80% de la société utilise ces technologies de communication qui sont à la fois un outil de divertissement et un outil bénéfique pour la société. Ces technologies de communication sont distinctif sur le plan culturel et social car les livres aujourd'hui sont remplacés par des books web qui sont à la fois digital et très pratique mais en pas jouer en faveur de la lecture car on oublie vite de prendre un livre et lire et faire des heures de lecture un livre à une valeur matérielle et aussi culturelle.

On peut jamais se remplacé par un gadget électronique qui essay ou qui a déjà pus pour la plupart des gens les séparer du livre et lui arrache la formation de lecture au livre qui délassai et sauvagé par les toiles d'araignée.

De nos jours, on constate que les nouveaux moyens technologiques de communication constitue vraiment un véritable danger notamment pour la lecture. Les gens ne lisent plus ni livres ni journaux car les réseaux sociaux les éloignent et prennent leur temps.

Les moyens technologiques de communication comme le Messenger, Face Book, twitter ont une grande influence surtout sur les jeunes qui passent des heures et des heures à communiquer sur des choses inutiles au lieu de consacrer leur temps à améliorer leurs compétences ou à se cultiver en lisant des livres. Ainsi, ces moyens technologiques diminuent la volonté et le plaisir de lire chez les jeunes. En effet, la majorité des jeunes les utilisent ces moyens pour se distraire. Les jeunes passent leur temps à jouer, à regarder des films ou à faire des nouvelles connaissances. Tous ces éléments contribuent à éloigner les jeunes de la lecture qui les cultive et le leur apprend la modération et la tolérance.

On ne peut pas ignorer l'importance des nouveaux moyens technologiques de communication dans notre vie quotidienne. Il faut savoir comment profiter et les utiliser pour lire des livres électroniques pour ne pas perdre le plaisir de lire.

La technologie de moyen des communications et le phénomène de siècle.

Chaque années on voit des nouveaux technique et procédés dans les cellines. Utiliser les portable, les tablette. Nous devons la grande concurence entre les marque international dans le développement de ces outils pour faciliter la vie des homme dans le cadre culturel et intellectuel. En pose la question suivante, est-ce que les nouveaux moyens technologique de communication facilite la façon de lire? Ou bien sont un véritable danger qui menace la lecture et la lecture de la personne?

Tout d'abord, les nouveaux moyen technologique de communication nous aide à la découverte des nouveaux cultures et nous facilite la façon de lire dans n'importe quel temps et lieu. Avec notre smart phone nous pouvons télécharger plein des livres gratuitement aussi en pouvant écouter les résumé des livres sur les applications, ainsi que on peut inscrire dans les événement des débats sur un livre précis en ligne de la maison sans se déplacer ou fatigue. Par contre à l'utilisation grave de ses moyens nous éloigne de lui du livre en papier et c'est une perte pour l'auteur et avec le temps nous oublions les bibliothèque publique ainsi que le livre papier. C'est beaucoup mieux pour les yeux de la personne et nous rendre meilleur que sur pc ou bien sur les autres moyens.

A mon avis il faut pas exagérer dans l'utilisation des moyens de communication, soit pour la lecture soit pour d'autres chose. D'autres chose il faut l'utiliser d'une manière sage et clair et équilibrer. Sans oublier d'acheter les livres.

Donc en confirme que la lecture est très importante pour la culture des jeun. Il faut jamais l'oublier soit par les livres en papier soit par technologie.

On entend souvent dire que le monde est devenu aujourd'hui un village planétaire grâce au nouvelle technologie de communication. de nos jours, on peut observer que la lecture devient de moins en moins populaire chez les gens. Pourtant, il faut insister sur le fait que l'habitude de lire des livres des romans et nouvelles peut certainement présenter de nombreux avantages.

Premièrement, la lecture développe la pensée. En ~~fait~~ effet, l'esprit d'électeurs commence à travailler, triquement une fois que se met à lire. lorsque nous lisons un roman ou une nouvelle, notre imagination se transforme tout de suite dans un autre complètement nouveau et influent. C'est la langue de l'auteur qui crée les images dans l'esprit. Thor et le lui ouvre toutes les portes de la création. Candy Bulzac j'ai accompli de délicieux voyage embarqué sur un mot.

Deuxièmement, le fait de lire aide à enrichir son vocabulaire et à renforcer son emprise sur la langue. Chaque fois que nous lisons un nouveau roman ou une fiction, nous rencontrons plusieurs mots. Ainsi, la lecture est très bénéfique pour améliorer notre bagage d'engager. Elle nous permet de faire travailler notre mémoire de réviser, sans effort notre orthographe et d'apprendre à exprimer correctement. En effet, notre maîtrise de la langue devient plus forte et nous gens saisissent toutes les nuances.

La nouvelle technologie selon les différents moyens peut constituer et influencer la lecture qui pense que la seule moyen de civilisation et de prendre connaissance. On peut alors s'interroger sur les risques de ces différents moyens de technologie. Les nouveaux moyens technologiques de communication constitue-t-il vraiment un risque sur la lecture. Nous verrons dans le premier partie que le nouveau moyen technologique tel que les tablettes, les smartphones peuvent constituer une véritable danger sur la lecture. Dans une deuxième partie, nous montrerons les avantages de ses moyens qui facilite la lecture chez les lecteurs.

Les nouveaux moyens technologique peuvent constituer un véritable vrai risque sur la lecture. D'abord le remplacement de livre les moyens technologiques de communication tu le plaisir de lire directement d'un livre plein de page affilé. Chaque fois nous terminant la lecture, la couleur des papiers vers le jaune et cet odeur incroyable de résister. C'est pour cela on trouve que les moyens technologiques en aucune et tant que nous lire

Ensuite la lecture à travers des fichiers PDF par exemple se fait la lecture, dégoûtantes et finir la partie de lire et cette envie de terminer la lecture et relire tous ces détails écrits par lenteur qui est essaie de nous fournir tous histoires nous cultiver.

Notre vie aujourd'hui est connue par le développement technologique dans tous les domaines.

les nouveaux moyens techniques de communication qui deviennent un remplacement pour la lecture.

Tout d'abord nous trouvons que certains livres sont pas disponibles dans certains régions du bien ils sont chers.

Dans les gens préfèrent les moyens technologiques.

Aussi, ils aident à partager les informations avec tout le monde et voir des autres idées sur le sujet. De plus, les gens commencent à quitter les livres et la lecture et les remplacer par les nouveaux moyens de communication.

à leur avis ils sont des moyens qui aident les gens à savoir et à faire des connaissances et des recherches le plus rapidement possible alors que l'apparition du savoir doit être douce et profonde et le seul moyen de le faire est la lecture.

Il est important d'encourager les gens à utiliser les technologies pour lire parce que la lecture a une grande valeur, elle est nécessaire pour la progression de l'humanité.

La lecture c'est une discipline très large qui touche tous les domaines. C'est le miroir des temps. Elle est un moyen important dans notre vie civilisationnelle et culturelle, pourtant que les développements technologiques et suppriment l'habitude de lecture. Donc, comment la lecture est diminuée dans notre vie ?

Notre génération est mal cultivée par rapport à la génération précédente parce que on a vu un grand manque de richesse culturelle. La lecture d'abord aujourd'hui le pourcentage de lecture est en diminution trop vite parce que la nouvelle génération est chargée totalement des habitudes quotidiennes. Par exemple, au lieu de lire dans les temps libres, nos parents et fait la lecture toujours par si vraiment historique ou culturel. Aussi, nos parents est intéressé au journal et magazine. En revanche, nos parents pas lire ni les journaux ni un page d'un court roman.

Puis, les nouvelles technologies telles que les smart-phones font partie de notre habitude quotidienne. Les réseaux sociaux (Facebook, Instagram) font un grand influence au jeunes malheureusement ne donne pas une bonne information dans certains de temps.

- Les nouveaux moyens technologiques de communication...
constituent un véritable danger pour la culture. 2.....
Les médias sociaux sont un danger pour la lecture parce
que quand nous les utilisons ces moyens le temps passe
très vite surtout quand nous regardons des vidéos, des
films, des séries et même les réseaux sociaux comme
le Facebook, YouTube et Instagram.....
C'est vrai, ces moyens constituent un danger pour la
lecture mais ce n'est pas à ce point.....
même dans les réseaux sociaux, on trouve la lecture
quand on lisait des statuts ou quand il y a besoin.....
Quand j'ai besoin de chercher sur quelque chose comme
une recette de cuisine ou un résumé de film, ça n'importe
rien au point de profiter le temps dans quelque
chose bien comme la lecture en utilise Google pour installer
un livre ou un roman pour le lire, donc ces moyens
à mon avis ce n'est pas très danger pour la lecture parce
que ce sont bien pour faire quel temps cultiver et la
lecture n'est pas la seule raison pour être cultivé et
n'est pas obligé aller à la bibliothèque pour lire en
lent lire dans nos portables et avec ces moyens et ces
médias sociaux.....

La lecture est connue depuis longtemps comme un moyen de culture, mais avec l'apparition des nouveaux moyens technologiques, certains gens pensent que ça va bouleverser le temps et la lecture. Alors, est-ce vrai que le nouveau moyen technologique de communication constitue-t-il un véritable danger pour la lecture ?

Tout d'abord, l'amour de la lecture est une mission qui dépend sur les parents. Ce sont les parents qui aiment cette belle plante l'enfant et chez leurs enfants, alors que même qu'il adulte leur partient pour la lecture, la jamais et même il les utilise toujours les moyens de communication. Ils vont se profiter de tout à la fois pour passer leur temps à lire. En outre, les moyens technologiques pour l'humain peuvent être un vrai danger mais il n'affecte pas les études, les utiliser d'une façon correcte alors que c'est un contrôle de soi qui reste un choix ou d'une autre manière. C'est la volonté de l'homme qui guide.

Enfin, la personne passionnée de la lecture, cherche toujours à quoi lire dans n'importe quelle source ancienne ou nouvelle parce qu'elle a des débuts un objectif. C'est de lire soit pour le plaisir et pour la lecture. La personne intelligente elle trouve que n'importe quel outil ou source peut l'aider à bien lire de façon plus rapide car parfois les livres sont pas disponibles ou trop cher elle s'approche en moyen de la technologie.

Enfin, les moyens technologiques pour faciliter la tâche de lire et non pas un véritable danger et ça reste chez la volonté de la personne.

Le concept nouveau technologie de communication et
souvent utilisé compris comme synonyme d'internet...
Quand permettant de relier les utilisateurs entre eux ?
Alors par quel moyen ? Les nouveaux moyens technologiques
de communication doit-elles exprimer et dévoiler un
véritable danger ou bien un moyen très important pour
la lecture ?

Les deux conceptions de les nouveaux moyens
technologiques de communication, apparemment un conciliable
donc se complète d'un part ses moyens en véritable danger
pour la lecture et d'autre part, c'est un moyen très important
et plein de avantages pour aide les utilisateurs pour la
lecture

Les nouveaux moyens technologiques de communication
marques un véritable danger pour la lecture se dernier prend
le temps des élèves qui passent la plupart de temp. dans des
réseaux sociaux, communiquer et connecté avec les amis
aussi les élèves s'intéressent pas à leur étude même dans la
classe, les élèves se connecter et intéresse pas avec les
enseignements et le cours. Alors là c'est la réponse, la
responsabilité des parents pour sauver et protéger leurs
enfants.

Ainsi les nouveaux moyens technologique de communication
est un moyen très important pour les utilisateurs elle aide
les gens pour comprendre beaucoup plus surtout les
téléphones portables et les ordinateurs. Il faut juste recherche
le thème et lire pour bien comprendre elle est très nécessaire
aussi pour les élèves dont (linguistique) les écoles pour les exposer
bien organiser et leur travailler à la maison. Il faut juste
utiliser les moyens de communication pour la façon correcte
et d'une manière juste parce que elle est plein des avantages
Il faut prendre le temps pour lire en générale la lecture, ça
améliorer et elle devient beaucoup plus clair les moyens
de communication

La technologie de communication est l'ensemble d'un moyen technologique et apparu dans notre vie quotidienne tel que l'internet, Facebook et toutes les réseaux sociaux.

Ces moyens technologiques de communication a beaucoup influence. Dans le cadre de la lecture, il consiste d'un par un véritable danger pour la lecture et d'autres par moyen d'aide pour améliorer notre lecture. Alors les nouveaux moyens technologiques de communication consiste-t-il un véritable danger pour la lecture?

Les moyens technologiques consiste en véritable nuisance qui altère notre lecture mais en mieux temps. On peut considérer comme un moyen efficace pour améliorer notre lecture grâce la bonne usage.

Les moyens technologiques consiste en véritable danger pour la lecture et un grand risque pour d'être la lecture. D'abord, l'utilisation quotidienne qui devient une mauvaise habitude. Provoque et divise dans notre société. Par exemple, l'utilisation de Facebook qui occupe tout dans de notre jeune jeunesse qui est devenu connecté à cette réseaux sociaux et se connecte chaque jour chaque heure et chaque minute. Ainsi l'utilisation de Youtube qui devient très célèbre dans la société algérienne et utilisé par toute la famille, les enfants, les Parents et la société.

Les gens peut laisser la lecture des livres pour chercher l'information et ils sont allés aux différents moyens et la technologie pour accéder aux différents informations plus rapidement et sans effort.

Annexe 04 : Questionnaire de retour d'expérience

Questionnaire de retour d'expérimentation

Cette enquête est destinée aux étudiants ayant participé à la formation hybride effectuée dans le cadre du module « Compréhension/Production de l'écrit » au département de Français à l'université de Mohamed Khider de Biskra.

Cette enquête est anonyme, n'hésitez donc pas à noter Vos remarques et vos suggestions.

* Indique une question obligatoire

1. Adresse e-mail *

2. A- Votre profil *

Q01- Êtes-vous ?

Plusieurs réponses possibles.

Femme

Homme

3. A- Votre profil *

Q02- Quel âge avez-vous ?

4. B- profil de cours *

Q03- Combien d'heures par semaine (estimation) avez-vous consacrées à ce cours pour les activités À DISTANCE, c'est-à-dire en dehors des salles de cours (travaux individuels ou de groupe, lectures, étude...) ?

5. **B- profil de cours**

*

Q04- Par rapport aux autres cours (qui n'utilisent pas la plateforme ou les technologies), ce cours vous a-t-il demandé plus de travail? Veuillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

Une seule réponse possible.

- non, il m'a demandé moins de travail
- quantité de travail équivalente
- oui, il m'a demandé plus de travail

6. **B- profil de cours**

*

Q05- Cette formation hybride est-elle obligatoire ou à option ? Veuillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

Une seule réponse possible.

- Ce cours est obligatoire
- Ce cours est à option

7. **B- profil de cours**

*

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Ce cours est à option' à la question 'Q05 ']

Q06- Si ce cours est à option, cochez la ou les raison(s) pour lesquelles vous avez choisi ce cours : Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

Une seule réponse possible.

- La thématique du cours m'intéressait
- Ce cours m'intéressait pour mon devenir professionnel
- Ce cours était bien réputé 3
- J'étais intéressé par le fait qu'une partie du cours se passe à distance
- J'étais attiré par la facilité du cours

8. B- profil de cours

*

Q07- Au démarrage du cours, quel était votre état d'esprit ? Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Une seule réponse possible par ligne.

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
Je me sentais bien informé sur le déroulement du cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai l'habitude de participer à ce type de cours (hybride)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il me plaît de participer à ce type de cours (hybride)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. C-Description du cours

*

Q08- Concernant l'articulation présence-distance : Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Une seule réponse possible par ligne.

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
Le professeur propose aux étudiants un ou plusieurs outils de soutien à l'apprentissage (espaces ou moyens pour travailler, pour réfléchir à leur manière d'apprendre, ou pour construire leur identité numérique)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le professeur propose un ou plusieurs outils de communication, d'organisation et de collaboration (calendrier, échéancier, forum, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les ressources numériques mises à disposition par le professeur intègrent des images, photos, schémas, cartes, vidéos etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans leurs travaux, les étudiants intègrent des images, photos, schémas, cartes, vidéos etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous utilisez des outils de communication et de collaboration SYNCHRONES (chat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SYNCHRONES (chat,
visioconférence,
partage de
documents et d'écran,
etc.)

Les étudiants peuvent
commenter/modifier
les ressources/document
s mis à leur
disposition et/ou les
travaux de leurs pairs

10. C-Description du cours

*

**Q09- Concernant les usages des outils et de la plate-forme :
Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :**

Une seule réponse possible par ligne.

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
Le professeur propose aux étudiants un ou plusieurs outils de soutien à l'apprentissage (espaces ou moyens pour travailler, pour réfléchir à leur manière d'apprendre, ou pour construire leur identité numérique)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le professeur propose un ou plusieurs outils de communication, d'organisation et de collaboration (calendrier, échéancier, forum, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les ressources numériques mises à disposition par le professeur intègrent des images, photos, schémas, cartes, vidéos etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans leurs travaux, les étudiants intègrent des images, photos, schémas, cartes, vidéos etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous utilisez des outils de communication et de collaboration SYNCHRONES (chat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SYNCHRONES (chat, visioconférence, partage de documents et d'écran, etc.)

Les étudiants peuvent commenter/modifier les ressources/document mis à leur disposition et/ou les travaux de leurs pairs

11. C-Description du cours

*

Q10- Concernant les objectifs pédagogiques : Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Une seule réponse possible par ligne.

Totalement en désaccord Plutôt en désaccord Plutôt en accord Totalement en accord

Votre cours vise des objectifs d'apprentissage de type communiquer, collaborer, mieux se connaître,

12. C-Description du cours

*

**Q11- Concernant l'accompagnement proposé aux étudiants :
Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :**

Une seule réponse possible par ligne.

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
L'entraide et le soutien des étudiants entre eux est stimulée par l'enseignant (répondre aux questions des autres, fournir des ressources d'apprentissage aux autres...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'enseignant sollicite une réflexion des étudiants sur leur savoir et leur processus d'apprentissage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les étudiants fournissent des ressources à leurs pairs et/ou répondent aux questions de leurs pairs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Description du cours

*

Q12- Concernant l'ouverture du cours :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Une seule réponse possible par ligne.

pas de liberté de choix	faible liberté de choix	grande liberté de choix	très grande liberté de choix
----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	--

**Le cours laisse
aux étudiants
des possibilités
de choix au
niveau des
activités
d'apprentissages,
des médias et
outils à utiliser,
des méthodes,
etc.**

14. C-Description du cours

*

Q13- Concernant l'ouverture du cours :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Une seule réponse possible par ligne.

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
--------	----------	---------	---------

**Le cours
fait
intervenir
des experts
extérieurs à
l'université
ou des
ressources
extérieures
au monde
académique**

15. D-Perception de la formation comme support à l'apprentissage *

Q14- En matière d'INFORMATIONS : Par rapport aux cours qui se donnent entièrement en présence (sans plateforme), diriez-vous, pour ce cours-ci, que...

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Une seule réponse possible par ligne.

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Les ressources que le professeur propose aux étudiants sont de natures plus variées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les informations proposées sont plus concrètes (en lien avec la vie quotidienne, professionnelle...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'apprends davantage à utiliser les technologies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je développe davantage mes compétences en recherche d'information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La part magistrale de l'enseignement est réduite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. D-Perception de la formation comme support à l'apprentissage *

Q15- En matière de MOTIVATION : Par rapport aux cours qui se donnent entièrement en présence (sans plateforme), diriez-vous, pour ce cours-ci, que...

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Une seule réponse possible par ligne.

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Je suis plus motivé quand l'enseignant utilise la plateforme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les tâches qui me sont proposées sont plus intéressantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je m'implique activement dans le cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les activités proposées sont davantage personnalisées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mets en œuvre des compétences de plus haut niveau (esprit critique, synthèse, avis personnel...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le cours me donne davantage envie d'apprendre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Le cours

correspond Le cours davantage à correspond mon projet de davantage à formation mon projet de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
formation Je peux davantage Je peux faire des liens davantage avec d'autres faire des liens tâches de avec d'autres production tâches de écrites dans le production cadre de ma écrites dans le formation8 cadre de ma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
formation8 J'ai une meilleure idée J'ai une concernant ma meilleure idée formation concernant ma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
formation				

17. D-Perception de la formation comme support à l'apprentissage *

Q16- En matière d'ACTIVITES : Par rapport aux cours qui se donnent entièrement en présence (sans plateforme), diriez-vous, pour ce cours-ci, que ...

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Une seule réponse possible par ligne.

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Je suis davantage actif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'apprends davantage en quantité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mon apprentissage est de meilleure qualité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les tâches proposées sont plus proches de celles de ma formation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le cours m'amène davantage à réfléchir sur ma manière d'apprendre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le cours me permet davantage de gérer moi-même les ressources d'apprentissage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. D-Perception de la formation comme support à l'apprentissage *

Q17- En matière d'INTERACTIONS : Par rapport aux cours qui se donnent entièrement en présence (sans plateforme), diriez-vous, pour ce cours-ci, que ...

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Une seule réponse possible par ligne.

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
Il y a plus souvent des travaux de groupe à faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens plus souvent incité au travail de groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je gère plus facilement les travaux de groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai davantage d'interactions avec l'enseignant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai davantage d'interactions avec les autres étudiants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mon rôle d'étudiant a été modifié	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. D-Perception de la formation comme support à l'apprentissage

*

Q18- En matière de PRODUCTIONS/TRAVAUX : Par rapport aux cours qui se donnent entièrement en présence (sans plateforme), diriez-vous, pour ce cours-ci, que...

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Une seule réponse possible par ligne.

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
L'évaluation est plus souvent basée sur mes productions écrites	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'enseignant peut mieux évaluer mes progrès	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La qualité de mes productions écrites est améliorée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La forme de mes productions écrites est améliorée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'évaluation finale est davantage en cohérence avec les objectifs annoncés et les activités proposées.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'évaluation porte davantage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

sur les
compétences
que j'ai
développées

20. E- La perception des technologies (TICE) comme incitants/obstacles pour l'enseignement *

Q19- Êtes-vous d'accord avec les phrases suivantes affirmant que les technologies favorisent, en général, l'enseignement ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Une seule réponse possible par ligne.

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
Les technologies ouvrent des perspectives importantes pour mon avenir professionnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les technologies me permettent d'approfondir les cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les technologies me font gagner du temps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'utilisation des technologies développe l'esprit d'initiative et la créativité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les technologies peuvent être utilisées pour toutes les matières	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. E- La perception des technologies (TICE) comme incitants/obstacles pour l'enseignement *

Q20-Êtes-vous d'accord avec les phrases suivantes affirmant que les technologies sont des obstacles pour l'enseignement dans votre institution ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Une seule réponse possible par ligne.

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
La plateforme Moodle ouvre des perspectives importantes pour ma formation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La plateforme Moodle m'a permis d'approfondir mes cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La plateforme Moodle m'a fait gagner du temps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La plateforme Moodle développe l'esprit d'initiative et la créativité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La plateforme Moodle peut être utilisée pour toutes les matières	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

pour toutes les matières				
une formation sur la plateforme Moodle pour les étudiants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les étudiants mis à disposition des établissements sur Moodle sont	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moodle sont insuffisants aux autres établissements sur Moodle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moodle beaucoup de temps à travailler sur une plateforme Moodle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les étudiants réduits en contacts avec les autres étudiants ne sont pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les technologies de l'enseignement dans la formation ne sont pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. **F-Difficultés rencontrées et suggestions d'amélioration** *

Q23- Pouvez-vous souligner les aspects négatifs de la formation ?

25. **F-Difficultés rencontrées et suggestions d'amélioration** *

Q24- Pouvez-vous souligner les aspects positifs de la formation ?

26. **F-Difficultés rencontrées et suggestions d'amélioration** *

Q25- Pouvez-vous proposer des suggestions pour améliorer le dispositif ?

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Pour le développement de la compétence de production de l'écrit en FLE dans un dispositif de formation hybride. Cas des étudiants de la 3^{ème} année Licence LMD de l'université Mohamed Khider-Biskra

For the development of writing production skills in FLE in a hybrid training system. Case of the students of the 3rd year License LMD of the University of Mohamed Khider-Biskra

Résumé

Cette thèse en didactique des langues et des cultures étrangères porte sur l'apprentissage de la production écrite en FLE dans le département de français à l'université de Mohamed Khider à Biskra. Vu les difficultés des apprenants à l'écrit, la question de recherche a porté sur la façon d'organiser l'apprentissage de la production écrite pour y remédier aux difficultés des étudiants en particulier ceux qui ont trait aux dimensions linguistique et pragmatique de la compétence communicative langagière. Au regard des objectifs de l'étude, la recherche-action a été choisie comme la méthodologie la plus appropriée. La formation hybride s'organise selon les principes du cycle d'apprentissage par tâches (macro-tâche et micro-tâche). Ces tâches s'appuient sur des outils numériques permettant de faciliter l'interaction entre les étudiants et le travail collectif ainsi que la personnalisation des parcours d'apprentissage. Pour faciliter l'élaboration cognitive chez les étudiants, le traitement de l'input et de l'output était encouragé par l'étalement asynchrone et synchrone de l'enseignant, des pairs et des outils technologiques. L'analyse des données, à la fois quantitative et qualitative, a permis d'étudier les effets de la formation sur l'apprentissage des étudiants. La formation est apparue susceptible de motiver les étudiants, de les responsabiliser et de les inciter à devenir plus actifs. Perçue comme centrée sur l'apprentissage, la formation est évaluée positivement par les étudiants qui se la représentent comme un support pertinent et efficace pour l'apprentissage.

Mots clés : Recherche-action, Formation hybride en langues, production écrite en L2, Macro-tâche, Micro-tâche.

Abstract

This thesis in didactics of languages and foreign cultures focuses on the learning of written production in French as a foreign language (FLE) in the French department at Mohamed Khider University in Biskra. Given the difficulties faced by learners in writing, the research question focused on how to organize the learning of written production to address the difficulties experienced by students, particularly those related to the linguistic and pragmatic dimensions of communicative language competence. Considering the objectives of the study, action research was chosen as the most appropriate methodology. The hybrid training is organized according to the principles of the Task-based learning cycle (macro-task and micro-task). These tasks relied on digital tools to facilitate interaction among students, collective work, and personalized learning paths. To facilitate cognitive development among students, the processing of input and output was encouraged through asynchronous and synchronous scaffolding provided by the teacher, peers, and technological tools. The analysis of data, both quantitative and qualitative, allowed for the study of the effects of the training on student learning. The training appeared to motivate students, make them more responsible, and encourage them to become more active. Perceived as learner-centered, the training is positively evaluated by students who see it as a relevant and effective support for learning.

Keywords : Action research, Hybrid language training, Written production in L2, Macro-task, Micro-task.