



HAL
open science

GESTION DE L'IMPRÉVISIBILITÉ DANS UN DISPOSITIF HYBRIDE POUR L'APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN FRANÇAIS L3 DANS UN CONTEXTE UNIVERSITAIRE BULGARE

Krastanka Bozhinova

► **To cite this version:**

Krastanka Bozhinova. GESTION DE L'IMPRÉVISIBILITÉ DANS UN DISPOSITIF HYBRIDE POUR L'APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN FRANÇAIS L3 DANS UN CONTEXTE UNIVERSITAIRE BULGARE. Colloque Epal (Échanger pour apprendre en ligne), Jun 2015, Grenoble, France. pp.4 - 6. hal-01825848

HAL Id: hal-01825848

<https://hal.science/hal-01825848v1>

Submitted on 23 Jul 2019

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

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

GESTION DE L'IMPRÉVISIBILITÉ DANS UN DISPOSITIF HYBRIDE POUR L'APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN FRANÇAIS L3 DANS UN CONTEXTE UNIVERSITAIRE BULGARE

Krastanka Bozhinova
Amercian University in Bulgaria
Université de Nantes, CRINI

Résumé : Du point de vue systémique, les dispositifs hybrides mis en place dans les universités sont considérés comme configurations non-linéaires et dynamiques qu'il est impossible de prévoir intégralement. La présente étude examine quelques ruptures temporaires dans un dispositif centré sur le développement des aspects discursivo-pragmatiques de la production écrite d'apprenants de français L3. Les dysfonctionnements principaux sont liés par exemple, à la collaboration entre les pairs, à l'attitude des apprenants envers la socialisation de leurs productions, aux échanges avec les locuteurs natifs et à l'utilisation d'outils d'aide à la rédaction en ligne. Nous proposons quelques actions régulatrices visant à ajuster et à négocier les tâches afin d'atteindre les objectifs fixés.

Mots clés : dispositif hybride, imprévu, tutorat, production écrite, collaboration en ligne

1. Introduction

A l'université, les dispositifs hybrides visent à mieux gérer l'apprentissage de langue, assurent plus de souplesse par rapport à la classe traditionnelle et permettent de multiplier et de diversifier les activités, les interactions et les ressources. Certains chercheurs voient ces dispositifs comme des systèmes qui organisent plusieurs éléments et intègrent des tâches sociales et des tâches d'entraînement dans une configuration non-linéaire et dynamique qu'il est impossible de prévoir intégralement (Narcy-Combes, Bertin, Miras et Narcy-Combes, 2014). Cette conception du dispositif suscite cependant des interrogations au sujet de la nature des imprévus qui risquent de perturber le déroulement des tâches ou des projets et de la gestion de ces discontinuités temporaires.

Dans la présente étude, nous définirons d'abord le concept de systèmes dynamiques et complexes et préciserons les apports des théories émergentiste et socioconstructiviste qui sont à la base d'un modèle dynamique d'ergonomie

didactique fondé sur l'apprentissage par les tâches (*idem*). Nous discuterons également des particularités de la relation pédagogique correspondant à cette conception. Afin d'illustrer le fonctionnement d'un dispositif conçu selon ce modèle, nous analyserons les données recueillies dans le cadre d'une recherche-action menée en 2014-2015 avec des apprenants de français L3 de niveau B1 dans une université en Bulgarie, en centrant l'analyse sur les discontinuités survenues et les ajustements qui s'imposent à plusieurs niveaux.

2. Fondements théoriques du modèle proposé

2.1. Fonctionnement des systèmes dynamiques, complexes et non-linéaires

La théorie des systèmes dynamiques ou complexes qui concerne de nombreuses disciplines est entrée dans le domaine de la recherche en acquisition des langues depuis une vingtaine d'années déjà pour expliquer le développement langagier des apprenants de langues en lien avec le plurilinguisme (cf. Herdina et Jessner, 2002). Les chercheurs s'efforcent de proposer des descriptions, des modèles et des prédictions des régularités dans les phénomènes étudiés, d'analyser l'organisation et les schémas des systèmes complexes, de découvrir les mécanismes qui conditionnent la stabilité ou l'instabilité, de même que ceux qui gèrent la réorganisation structurelle.

Selon Dörnyei (2009 : 113), outre par la complexité des représentations, l'émergence est reconnaissable également par trois autres propriétés interconnectées : nouveauté, irréductibilité et imprévisibilité des structures émergentes et de leurs propriétés. Macqueen (2012 : 57-58) pour sa part, présente le processus d'apprentissage de cette manière :

Rather than presenting language learning as a stable, objectified entity, a complexity approach also offers the potential for viewing language learning as an interactional process that occurs between elements (phonemes, words, etc.) between agents (individuals, social groups, cultures, etc.) and across timescales (microgenetic, ontogenetic, evolutionary, etc.).

La conception émergentiste est cependant centrée sur l'auto-organisation du système, ce qui pose des questions au sujet du rôle du social dans le processus développemental. Certains auteurs suggèrent de compléter cette théorie par les conceptions socioconstructivistes car elles insistent sur le rôle de l'interaction sociale et donc, de la médiation dans le développement langagier (cf. Narcy-Combes et Miras, 2012 ; Macqueen, 2012). L'apprentissage d'une langue suppose un développement médié, tout comme les autres formes de réflexion de niveau supérieur (Ellis, 2012 : 238). La notion de zone de développement proximal (ZDP) (cf. Vygotsky, 1934/1962) est centrale étant donné que le développement ne peut avoir lieu que si l'apprenant est prêt à passer aux formes supérieures de conceptualisation, ce qui se fait par la médiation d'un interlocuteur plus compétent.

2.2. Le dispositif comme un système dynamique d'apprentissage par les tâches

Pothier (2003 : 82-83) définit le dispositif comme « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et / ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail ». L'approche par les tâches au sens de la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001) ou celle inspirée du *Task-Based Language Teaching* (cf. par exemple, Nunan, 2004 et Ellis, 2003) est à la base des dispositifs, en particulier hybrides. Cependant, un dispositif conçu selon les théories émergentiste et socioconstructiviste se veut souple, ce qui augmente la part de l'imprévisibilité en tant que caractéristique des situations d'apprentissage guidé, tout en modifiant la nature des événements imprévus¹. Cette imprévisibilité partielle concerne la succession des tâches qui dépendent des besoins des apprenants et des interactions entre les éléments d'ordre individuel et social. Les dispositifs d'apprentissage sont donc à considérer comme évolutifs mais il est possible de les modéliser en tenant compte de l'évolution dans le temps et des ruptures possibles.

Selon Narcy-Combes et Miras (2012 : 35), le concept de circonstance organisatrice (*organising circumstance*) emprunté à Spear et Mocker (1984) fournit une explication aux processus de gestion de la discontinuité et de la structuration de l'apprentissage dans le temps. Suivant cette conception, les circonstances liées au déroulement d'une tâche sociale (ou macro tâche) déterminent l'organisation de la suite de l'apprentissage qui diffère d'un individu à l'autre. La validation des tâches peut comprendre l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs ou le tuteur-enseignant, voire par des participants externes, ce qui ajoute une validation sociale réelle du travail accompli. Une tâche sociale validée se poursuit par une autre tâche sociale, tandis qu'une tâche sociale qui révèle des problèmes déclenche un deuxième niveau constitué de tâches d'entraînement (ou micro tâches) dont le nombre peut varier. L'appel à la collaboration et au plurilinguisme est variable en fonction de la situation d'apprentissage.

Ce modèle illustre uniquement ce qui se passe à un moment donné : il doit être pensé comme élément d'un dispositif dynamique, ce qui est conforme à la perspective émergentiste. Les enseignants auraient intérêt à déterminer les causes des discontinuités. L'intérêt didactique de ce modèle est que tout en représentant la nature évolutive du système dans le temps, il garantit « une certaine forme de permanence » des pôles et de leurs relations qui se réorganisent selon une logique de métamorphose plutôt que de rupture (Narcy-Combes, Bertin, Miras et Narcy-Combes, 2014 : 164).

¹ L'imprévisibilité en tant qu'une des caractéristiques intrinsèques de la conception traditionnelle de la classe « renvoie à l'impossibilité de prédire tout ce qui peut arriver dans une classe, les événements prenant fréquemment une tournure imprévue. En outre, les événements étant créés par l'enseignant et ses élèves, il est souvent difficile de prévoir le fonctionnement d'une activité, à un moment donné et pour un groupe d'élèves donné » (Archambault et Chouinard, 2009 : 22-23).

2.3. Particularités de la relation pédagogique

Avec le développement de dispositifs de formation autonomisants appuyés par les technologies de l'information et de la communication (TIC), le rôle de l'enseignant en tant que médiateur est mis en avant car il « se met à la disposition de l'apprenant pour l'amener à un point que ce dernier n'arrive pas à atteindre » (Pothier, 2003 : 96). Dans le cadre de dispositifs fondés sur l'approche par les tâches, un des rôles de l'enseignant, qui peut être aussi tuteur, est de réajuster le système en fonction des changements imprévisibles dans le temps qui interviennent sous l'influence de différents facteurs internes ou externes. Le tuteur veille à la bonne compréhension des étapes de réalisation des tâches et aux éventuels dysfonctionnements. L'apprenant joue également un rôle actif à travers sa participation à des tâches sociales qu'il co-construit avec les autres et le travail sur des tâches d'entraînement en fonction de ses besoins.

3. Un dispositif hybride pour développer la production écrite en français L3

Le dispositif de formation hybride qui fait l'objet de notre étude est élaboré et mis en place dans le cadre d'un cours centré sur le développement des aspects discursivo-pragmatiques de la production écrite d'apprenants de français L3 à l'Université américaine en Bulgarie. Il vise à répondre à certaines difficultés de ce public liées par exemple, à l'écriture créative, à l'utilisation d'outils d'aide à la rédaction et de textes-ressources en ligne, à la compréhension des conventions des genres et des échanges par écrit en français dans un contexte précis.

3.1. Problématique et hypothèse

Parallèlement aux questions liées au développement de la production écrite auxquelles nous avons cherché à répondre dans la recherche-action, nous avons interrogé la nature des imprévus qui survenaient lors de la réalisation de tâches sociales faisant partie du dispositif et les modifications qu'ils imposaient au déroulement des tâches. Nous nous sommes intéressée aux rôles multiples de l'enseignant-tuteur au sein du dispositif et plus particulièrement, à la nécessité de gérer l'imprévisibilité dans le cas de ruptures temporaires qui demandent des ajustements et des négociations avec les apprenants afin d'atteindre les objectifs fixés.

Dans le cas de tâches ancrées dans la réalité sociale, la part de l'imprévisibilité augmente, notamment en raison des facteurs plus nombreux qui influent sur l'enseignement-apprentissage dans un environnement décloisonné. Selon notre hypothèse initiale, les imprévus principaux sont liés aux comportements et attitudes de la part des apprenants, de même que de la part des partenaires locuteurs natifs (LN) sollicités à participer à la tâche. Dans le cadre d'un dispositif hybride orienté vers le développement de la production écrite, ils peuvent concerner par exemple, les préférences par rapport au mode d'écriture, les représentations liées aux conventions du genre à produire, aux échanges avec des partenaires natifs et aux réactions inattendues de leur part. Leur gestion nécessiterait des actions régulatrices de la part de l'enseignant-tuteur qu'il devrait mettre en place en les négociant avec les apprenants suite à une analyse approfondie des circonstances perturbantes survenues.

3.2. Corpus et méthodologie d'analyse

Le corpus que nous analysons résulte d'une tâche-projet de deux mois réalisée en automne 2014. Les participants sont 10 étudiants de différentes nationalités qui suivent un cours de français L3 de niveau B1: 3 Bulgares, 2 Ukrainiens, 1 Russe, 1 Kazakh, 1 Albanais, 1 Néerlandais et 1 Espagnol. La tâche principale mettait les apprenants dans une situation d'action et de production réelle : chaque apprenant devait s'adresser par courriel à un partenaire LN, lui demander de répondre à un questionnaire portant sur son expérience dans notre ville et/ou l'université et ensuite, écrire un article résumant les témoignages recueillis (cf. Figure 1). Parmi ces partenaires il y avait 5 étudiants Erasmus, 3 anciens stagiaires à l'Alliance Française dans notre ville et 2 étudiants inscrits dans notre université. La plupart étaient Français, mais deux étudiants étaient Belges et un autre, Sénégalais.

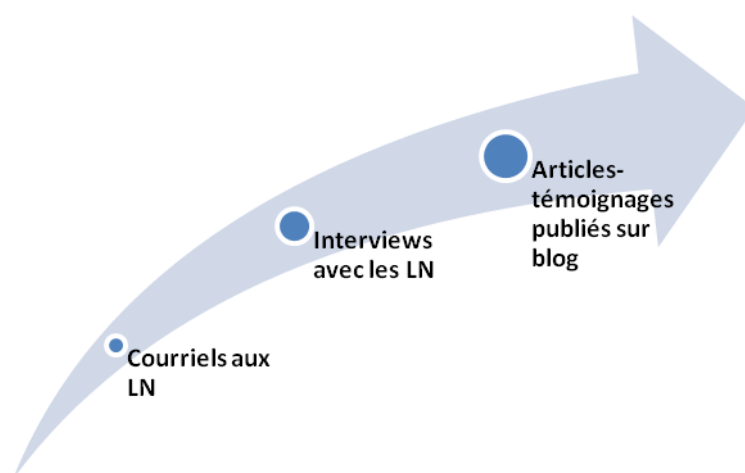


Figure 1 : *Étapes principales de la tâche-projet*

Pour l'analyse, nous avons croisé les consignes de la tâche-projet qui reflètent nos attentes d'enseignante-tutrice et les traces des activités, attitudes et comportements des apprenants recueillies par le biais des outils de recherche suivants :

- questionnaire d'introspection et d'évaluation intermédiaire de la tâche-projet complété par les 10 apprenants ;
- entretien semi-directif enregistré avec les équipes de 2 ou 3 apprenants pour évaluer le projet à la fin d'une durée entre 15 et 20 min. ;
- notre journal de bord renseigné tout au long de la recherche-action ;
- écrits numériques produits pour la tâche-projet.

Pour mieux évaluer le comportement de ces apprenants et pour tenir compte des évolutions du dispositif, nous confrontons parfois les résultats aux données recueillies au semestre suivant dans le cadre de tâches-projets faisant partie du dispositif amélioré auxquelles une partie des mêmes apprenants ont participé, à savoir :

- questionnaire d'introspection et d'évaluation intermédiaire du dispositif, complété par 15 apprenants de niveau B1/B2 ;
- questionnaire de satisfaction à la fin du semestre, complété par 15 apprenants de niveau B1/B2 ;
- enregistrements vidéo de la production écrite en temps réel à l'aide d'outils en ligne réalisée par 5 apprenants de niveau B1.

4. Analyse des données et discussion des résultats

En général, les tâches-projets réalisées dans le cadre du dispositif ont atteint les objectifs posés au début et sont évaluées de manière très positive par les apprenants. Toutefois, en analysant les données, nous insisterons sur le processus avec ses perturbations temporaires et les métamorphoses introduites dans le dispositif en raison des discontinuités constatées.

Les thèmes principaux étant ressortis lors de l'analyse qualitative en lien avec la problématique concernent plusieurs imprévus liés à :

- la collaboration entre les pairs ;
- l'attitude des apprenants envers la socialisation de leurs productions ;
- aux échanges avec les natifs ;
- l'utilisation d'outils d'aide à la rédaction et à la révision en ligne.

Comme il a été mentionné au point précédent, la tâche-projet comprenait plusieurs étapes centrées sur la rédaction de trois textes appartenant à des genres particuliers inscrits dans un scénario actionnel : questionnaire pour l'interview, courriel au LN et article-témoignage. Nous avons opté pour un modèle de l'écriture comme un processus récursif, réflexif et sociocollaboratif (cf. Hidden, 2013 ; Ollivier, 2011 ; Flower & Hayes, 1981) qui a été relié à la compréhension d'écrits en ligne appartenant au même genre (cf. Mangenot et Soubrié, 2014 ; Beacco, 2007). L'utilisation d'outils d'aide à la rédaction et à la correction en ligne était encouragée également (cf. Bouton et Tyne, 2014 ; Hidden, 2013 ; Gerbault, 2010).

4.1. Imprévus liés au travail collaboratif entre pairs

4.1.1. Résistance au travail d'écriture collaborative

Bien que les apprenants ne se soient pas opposés au travail collaboratif dans les premières étapes du projet, leurs réponses au questionnaire anonyme d'évaluation intermédiaire du projet ont révélé que la grande majorité préféraient l'écriture individuelle et/ou chez eux (9 participants sur 10). Un seul étudiant a opté pour l'écriture collaborative en disant que le travail en petit groupe permettait de s'entraider et un autre a mentionné les avantages des deux modes de travail : individuel et collaboratif. Parmi les arguments en faveur de l'écriture individuelle, figurent la possibilité d'exprimer librement ses pensées, de compter sur soi-même ou bien la difficulté d'écrire avec d'autres, comme en témoignent les exemples suivants extraits des questionnaires intermédiaires² :

EA1 : *I don't like working in groups & I think that when it comes to writing a text, working individually is better. I think it's very hard for two or more people to write a text together.*

EA2 : *I will rely on myself.*

EA3 : *I think I am the most concentrated there [at home] ...*

² Les réponses étant anonymes, nous utilisons l'abréviation EA pour étudiant anonyme.

De plus, la grande majorité des apprenants considéraient la révision individuelle du texte à l'aide des commentaires de l'enseignante beaucoup plus importante que l'écriture collaborative au laboratoire.

Ces préférences des apprenants ont posé problème pour la suite du projet car l'étape finale (et la plus importante) consistait à rédiger les derniers textes par groupes au laboratoire de langue. En effet, la rédaction individuelle n'aurait pas de sens, l'intérêt de la tâche consistant à comparer les témoignages de quatre groupes de partenaires LN de statut différent.

Dans cette situation de rupture, nous avons essayé deux options afin de redémarrer le projet :

- discussion du ressenti des apprenants et renégociation de la tâche ;
- passage du travail collaboratif au travail coopératif³ : distribution des tâches.

Le ressenti des apprenants au sujet de l'écriture individuelle et collaborative a été discuté au cours de la séance en présentiel prévue pour organiser le travail des équipes et commencer à rédiger les articles. Grâce à la discussion, tout le monde s'est prêté au jeu d'essayer de travailler en binôme ou groupe de trois et de voir ce que cela allait donner. La séance s'est avérée en effet peu productive et une grande partie des articles restait à rédiger dans l'espace wiki de la plateforme en dehors du cours. Pour finir les articles et les préparer à la publication, la plupart des étudiants ont mis en œuvre le principe du travail à dominante coopérative : chaque membre a posté la partie dont il était responsable dans la page wiki de son groupe et seulement certains ont relu et corrigé les textes plus tard. Ce résultat va dans le sens des constatations d'autres chercheurs ayant observé la résistance à l'écriture collaborative de la part d'apprenants de L2, notamment lors du travail dans les wikis (cf. Storch, 2013 : 164-165 ; Hidden, 2013 : 144-145).

La mise en place d'une autre tâche au semestre de printemps 2015 avec la participation de quelques apprenants du groupe en question a confirmé que dès qu'il s'agit de rédiger un texte créatif de longueur importante dans un wiki, la coopération fonctionne mieux que la collaboration : les étudiants se répartissent les rôles et certains se chargent de veiller, par exemple à la correction linguistique du texte final, d'autres, à son organisation, à la mise en page ou à sa cohérence. Il en résulte une contribution inégale au produit final mais des effets positifs sont également présents : la rédaction collective suscite des interactions non seulement au sujet de questions linguistiques et discursives mais aussi du contenu et de phénomènes socioculturels.

4.1.2. Manque de volonté de corriger ou de commenter le travail des autres dans l'espace wiki

En ce qui concerne le commentaire et la correction des textes produits par les autres groupes, presque tous les étudiants avaient déclaré dans le questionnaire d'évaluation intermédiaire qu'ils trouvaient importante l'étape de commentaire de l'article brouillon des autres groupes. Cependant, ceci semble être en contradiction

³ Pour une distinction entre la coopération et la collaboration, nous renvoyons par exemple, à Müller-Hartmann Schocker & v. Ditfurth (2010) et à Mangenot et Nissen (2006).

avec leur comportement réel car ils n'ont pas participé à cette activité. Dans les entretiens semi-directifs à la fin du projet, les apprenants expliquent ce fait par :

- le manque de temps et la difficulté de s'organiser en dehors du cours (70% des apprenants) ;
- le sentiment que leur niveau de français n'est pas suffisamment bon pour conseiller les autres (50% des apprenants) ;
- dans d'autres cours, ils ont pratiqué l'évaluation du travail des pairs de manière anonyme, tandis que dans les wikis, il est possible de voir l'auteur des dernières modifications.

Nos propositions pour résoudre la résistance à l'écriture collaborative rejoignent celles de Storch (2013) qui considère que pour faire évoluer les croyances et les pratiques des apprenants, il est nécessaire de :

- prendre conscience de leurs attitudes face à l'écriture collaborative, par exemple à l'aide d'un bref questionnaire suivi d'une discussion ;
- leur permettre de choisir ;
- expliquer et démontrer dans la pratique les aspects positifs potentiels de l'activité collaborative, surtout si c'est une nouvelle pratique pour eux.

Il est intéressant de noter que vers la fin du projet, certains étudiants ont toutefois pris la responsabilité de corriger l'article entier ou d'apporter quelques corrections aux parties des autres ou rédigées ensemble (un apprenant par groupe). Personne n'a utilisé la fonction commentaires après les wikis. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'il leur était possible de se rencontrer ou de communiquer par d'autres moyens sans être exposés aux regards de tous. Par exemple, les membres d'un des groupes ont partagé dans l'entretien qu'ils avaient communiqué beaucoup par *Facebook* pour mettre au point leur article. Par ailleurs, comme l'indique Hadjerrouit (2011 : 445), l'apprentissage de la relecture critique par les pairs se fait par entraînement. Un tel entraînement n'était pas prévu dans le projet en raison de contraintes temporelles.

4.2. Hésitation au sujet de la socialisation des productions écrites

La tâche-projet avait comme objectif la socialisation en ligne des productions finales, c'est-à-dire les articles présentant les témoignages des partenaires interviewés au sujet de leur séjour dans notre ville ou sur le campus. Cependant, le questionnaire intermédiaire complété avant la rédaction des articles a révélé que les étudiants hésitaient au sujet de la socialisation de leurs productions (cf. Figure 2) : seulement la moitié considéraient cette étape comme importante, tandis que le reste étaient indifférents ou n'étaient pas du tout d'accord.

Nous en avons cherché les raisons dans l'entretien oral à la fin du projet, lorsque les articles étaient déjà rédigés et avant leur mise en ligne. On a constaté une évolution significative des attitudes au sujet du partage des articles (cf. Figure 3) :

- Deux apprenants se sont montrés très en faveur de la publication en ligne en insistant sur le fait que leurs efforts seraient valorisés de cette manière :
Étudiant 9 : *I think we should publish it.*
Étudiant 8 : *People should see our effort.*
- Six apprenants ont expliqué qu'ils ne trouvaient pas problématique la mise en ligne de leurs textes comme les lecteurs sauraient que les auteurs n'étaient pas français. L'extrait suivant témoigne de cette opinion :

Étudiant 2 : *I'm perfectly fine with publishing this stuff on the Internet. I mean...*

Enseignante: *You don't have any objections?*

Étudiant 2 : *No, because I know that, well, that people who see it, they know we're learning French and that we're not perfect...*

- Trois apprenants ont essayé d'expliquer leur résistance initiale par le fait que leur performance n'était pas encore très avancée, qu'ils avaient peur de faire des erreurs et que leur style ne serait pas au niveau des natifs. Ils expriment leurs réserves par exemple de la manière suivante:

Étudiant 4 : *Maybe we didn't write the article pretty good.*

Étudiant 6 : *Because they think they don't perform very well on the task.*

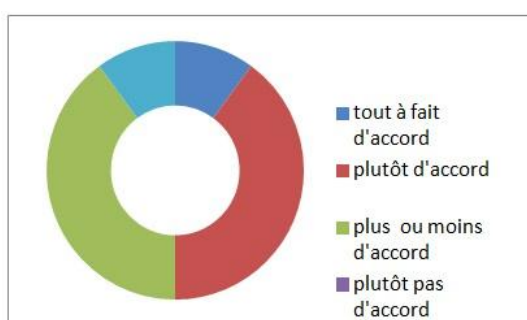


Figure 2 :

Réponses au questionnaire intermédiaire

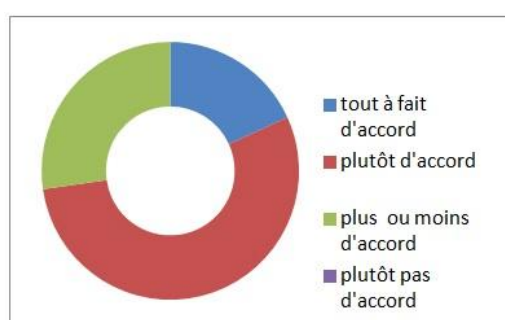


Figure 3 :

Réponses dans l'entretien à la fin du projet

Finalement, les articles révisés ont été publiés sous forme de blogs disposant d'un espace commentaires et partagés sur *Facebook* avec les membres du Club francophone, l'Alliance Française et le service chargé des relations externes de l'université.

L'attitude positive envers le partage des productions a été constatée également à la fin de la réalisation d'autres tâches. Les apprenants répondent unanimement que le partage des productions est nécessaire et choisissent le mode le plus approprié pour leur socialisation en fonction du contexte donné. Par exemple, une des tâches a conduit à l'envoi de lettres de demande d'information à quelques centres FLE en France et une autre, à la publication d'un Guide de survie pour l'étudiant en programme d'échange sous forme de livret numérique partagé avec des lecteurs potentiels.

L'hésitation à socialiser les textes produits a été surmontée sans l'intervention explicite de l'enseignante-tutrice. Les apprenants ont eu la possibilité d'améliorer leurs textes à l'aide du feedback et des ressources disponibles, ce qui les a rassurés et a augmenté leur implication. Bien sûr, reste la question de savoir si les productions ont atteint le public visé et comment susciter des interactions en ligne plus fructueuses.

4.3. Problèmes liés aux échanges avec les natifs

Les échanges avec les natifs exigent une vigilance particulière de la part des apprenants et de l'accompagnateur. Les différences culturelles peuvent être source de

malentendus et freiner la communication, comme il a été montré souvent (cf. par exemple, Rost-Roth, 2004 ; Geis & Harlow, 1996).

4.3.1. Non-respect des règles de politesse

Un malentendu interculturel s'est produit, étant donné que certains étudiants n'avaient pas accusé réception des réponses aux questionnaires et n'avaient pas remercié leurs partenaires LN. Ceci a eu des implications sur la réalisation d'autres projets prévus avec la participation des mêmes LN. Par exemple, nous avons reçu un message d'une des étudiantes françaises Erasmus exprimant sa déception du comportement d'une de nos étudiantes. L'absence d'accusé de réception et de remerciement a été donc perçue comme comportement inapproprié, voire offensant.

Malgré ce malentendu, il semble que le projet ait joué un rôle important pour le développement des dimensions discursivo-pragmatiques et sociolinguistiques : les réponses à l'entretien montrent que les apprenants considèrent comme l'une des choses les plus importantes apprises dans le cadre du projet les particularités de la communication par courriel en français. Cet extrait de l'entretien avec un des groupes illustre la prise de conscience des différences par rapport à l'anglais :

- Étudiant 9 : *We learned how to write an email, like offi-official email and officially...*
Enseignante : *Uhu*
Étudiant 8 : *For French, which is different than English.*
Enseignante : *It's...*
Étudiant 8 : *You have...*
Enseignante : *You find it different?*
Étudiant 8 : *Mm, slightly. They have other kind of underst-understandings. Like you really have to say "thank you", while in English you don't have to send the thank-you email after that, for example. Stuff like that, like some particularities about French people.*

Une étudiante a partagé qu'elle avait trouvé suffisant de remercier son partenaire dans le premier courriel. Un autre a remarqué que ce type de remerciement était différent et n'exprimait qu'une demande polie, comme il devient évident de cet extrait :

- Étudiant 1 : *For me it was new that, u-uh, it really make, makes sense how, how, how you write an email, so it, it's, it is not like in English. For example, (...) we, u-uh, start from "Hello" and exclamation mark, but in French it's like "Bonjour" and comma. Some little details, and that we should be more polite with people in our emails. And, I don't know, this "merci" that it can be used as a...*
Enseignante : *Request.*
Étudiant 1 : *Yes.*

Pour 9 apprenants des 10, ces échanges étaient en effet les premiers avec des locuteurs natifs de français.

Pour gérer ce problème, nous avons trouvé nécessaire de continuer le travail sur les règles de politesse dans le cadre d'autres tâches, en conformité avec le modèle d'ergonomie didactique. Une nouvelle tâche sociale a été réalisée (envoi d'une lettre

de demande d'information à quelques centres FLE en France), ainsi qu'une tâche d'entraînement à l'échange de courriels personnels (simulation).

4.3.2. Plurilinguisme des partenaires locuteurs natifs

Un autre type d'imprévu que nous avons rencontré est lié au plurilinguisme des partenaires. En effet, comme les apprenants se sont adressés à eux en français, on s'attendait à recevoir des réponses dans cette langue. Cependant, un des partenaires français parlant un peu le bulgare avait décidé d'insérer des traductions en bulgare à certains passages plus compliqués, sans doute pour faciliter la compréhension de la part de l'apprenant. De la même manière, dans le cadre d'une autre tâche-projet au semestre de printemps 2015, une étudiante d'origine russe a reçu la réponse à son message de demande d'information à un centre FLE entièrement en russe, ce qui correspondait sans doute à la stratégie marketing du centre.

Ce type d'imprévu n'est pas considéré comme problématique, au contraire, il illustre le phénomène d'alternance codique qui arrive dans les échanges naturels entre locuteurs plurilingues. Le seul inconvénient dans le deuxième exemple est que les messages en français étaient censés exposer l'apprenant à de nouveaux textes qu'il devrait lire afin de répondre à la question finale et objectif de la tâche-projet : discuter de l'offre de cours d'été la plus favorable.

Dans les tâches qui supposent des échanges réels, le comportement des deux parties est donc difficile à prévoir, d'où l'importance de l'accompagnement par l'enseignant-tuteur (Narcy-Combes, 2005 ; Pothier, 2003 ; Reeder, 2010). Comme le souligne Narcy-Combes (2005 : 149), le rôle de l'enseignant est d'accompagner et le mieux serait qu'il n'intervienne de manière directive en tant qu'expert qu'à la suite d'une demande explicite de la part de l'apprenant.

4.4. Difficultés liées au travail avec les ressources et les outils d'aide à l'écriture en ligne

L'objectif principal de notre recherche-action étant de développer la dimension discursivo-pragmatique de la production écrite, nous avons proposé aux apprenants des ressources et des outils en ligne qu'ils pourraient utiliser pour rédiger leurs textes de manière plus autonome et créative. Si tous ont profité des textes-ressources mis à leur disposition qu'on a analysés afin d'encourager la réflexion et l'analyse contrastive, tel n'est pas le cas de l'utilisation des outils d'aide à la rédaction et à la révision des textes.

Quand il s'agit de travailler les dimensions discursivo-pragmatiques, il paraît que le recours à des dictionnaires contextuels tels que *Linguee* et *Reverso Context*⁴ donnent des résultats assez positifs, surtout pour produire des éléments supérieurs au

4 Ces deux outils fonctionnent en effet comme moteurs de recherche de traductions en ligne assortis de dictionnaires. Ils diffèrent des traducteurs automatiques en ce qu'ils ne sont pas capables de traduire des textes entiers mais des mots ou des collocations de longueur limitée qui apparaissent dans leur contexte et s'affichent comme phrases traduites parallèles. Des hyperliens permettent d'accéder au texte-source. *Linguee* (<http://www.linguee.com>) propose des traductions dans 25 langues, tandis que *Reverso Context* (<http://context.reverso.net/translation>), dans 8.

mot avec une fonction pragmatique donnée. Cependant, malgré l'encouragement à se servir de ces outils, une partie des apprenants se sont obstinés à ne travailler qu'avec le traducteur *Google* sans réviser le résultat obtenu (cf. aussi Boulton et Tyne, 2014 : 95).

Afin de faire évoluer ces pratiques, nous avons mis en place trois démarches :

- renvoi aux dictionnaires contextuels *Linguee* et *Reverso Context* dans les commentaires des brouillons en fournissant un hyperlien ;
- observation de la rédaction en temps réel à l'aide d'outils en ligne enregistrée avec un logiciel de capture d'écran et analyse des stratégies récurrentes pour dégager celles qui favorisent l'apprentissage et mériteraient d'être développées⁵ ;
- entraînement en binômes en présentiel au laboratoire de langues pour rédiger des textes brefs correspondant à des tâches de simulation à l'aide des outils en ligne recommandés dans un temps limité.

L'analyse des enregistrements vidéo a montré que les stratégies de production écrite les plus efficaces résultant de l'utilisation des outils étaient celles qui se fondaient sur leurs fonctionnalités complexes, notamment dans les cas où les apprenants effectuaient des recherches de traductions alternatives (synonymes, reformulations, segmentation des phrases, traduction inverse du résultat, croisement des outils etc.) (cf. Figure 4). En effet, les cas les plus nombreux d'exploitation des outils (42%) relèvent de cette stratégie qui favorise l'extension du lexique et le repérage des particularités de différentes constructions en contexte. De plus, dans 13% des occurrences de traduction à l'aide des traducteurs ou des dictionnaires contextuels, les apprenants adaptent l'élément traduit pour le rendre conforme aux conventions sociopragmatiques selon le contexte, par exemple, en prenant en compte le statut de l'énonciateur et du destinataire, leur relation et le genre textuel.

Ces observations nous ont permis de concevoir des tâches d'entraînement au laboratoire de langue visant à optimiser les pratiques des apprenants. Ainsi, nous avons encouragé la mise en place d'une analyse critique des textes produits, par exemple la discussion dans les binômes de la pertinence des traductions et des révisions proposées par ces outils.

5 Nous avons utilisé le logiciel *Microsoft Expression Encoder Screen Capture 4.0* et analysé cinq enregistrements d'une durée entre 28 et 46 minutes. La production écrite en français a été accompagnée de réflexions à haute voix en anglais.

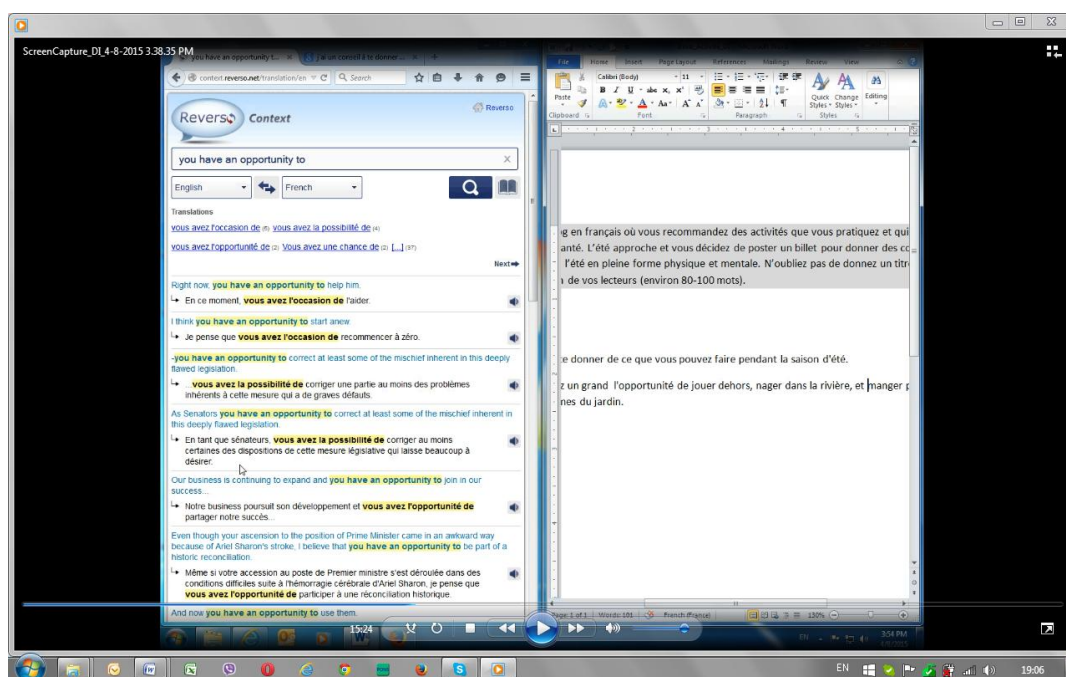


Figure 4 : Recherche de traductions en contexte à l'aide de Reverso Context (capture d'écran d'un enregistrement vidéo de production écrite en temps réel à l'aide d'outils en ligne)

Les réponses aux questionnaires de satisfaction à la fin du semestre montrent que les pratiques et le ressenti des apprenants ont évolué. Parmi les fonctionnalités des outils d'aide à la rédaction et à la révision utilisés, 80% des participants ont attribué le score 1 (très performant) à la traduction parallèle d'expressions en contexte proposée par *Reverso Context* et 60%, au *Correcteur d'orthographe et grammaire* de *Reverso*. Les traducteurs automatiques de *Google* et *Reverso* sont utilisés également par tous mais les apprenants sont devenus conscients de certaines imperfections au niveau supérieur à celui du mot et leur attribuent un score de performance inférieur.

5. Conclusion

Le caractère décloisonné du dispositif de formation offrant la possibilité d'échanger par écrit avec des locuteurs natifs et d'utiliser des ressources en ligne ne permet pas de prévoir tous les détails du déroulement des tâches. Le dispositif qui fait l'objet de notre étude a révélé quatre types d'imprévus relevant de la collaboration entre les pairs, de l'attitude des apprenants envers la socialisation de leurs productions, des échanges avec les natifs et de l'utilisation d'outils d'aide à la rédaction et à la révision en ligne.

En ce qui concerne la résistance à l'écriture collaborative constatée également dans d'autres recherches (cf. Storch, 2013 ; Hidden, 2013 ; Hadjerrouit, 2011), il importe de discuter et de renégocier avec les apprenants les modalités du travail de rédaction et de révision proposé. Il est ressorti par exemple, que la collaboration à ce niveau fonctionnait mieux lors de la rédaction d'écrits courts contenant une composante ludique ou compétitive. D'un autre côté, la réticence de certains apprenants au sujet de la socialisation de leurs productions est surmontée grâce au mode de rédaction récursif permettant des améliorations successives des textes. Vers la fin de la tâche,

les apprenants gagnent de l'assurance dans la qualité de leurs productions et prennent l'initiative de les socialiser.

La prise de conscience des conventions des échanges par écrit avec des locuteurs natifs et l'évolution des représentations initiales exigent de mettre les apprenants dans des situations d'échanges authentiques. Malgré la sensibilisation et l'entraînement en amont, les tâches ancrées dans le réel peuvent générer des situations imprévues, comme les malentendus interculturels. L'accompagnement joue un rôle essentiel afin de faciliter le repérage de l'écart et la décentration, surtout lors d'échanges de courte durée où le malentendu risque de passer inaperçu par l'apprenant. Le plurilinguisme des partenaires donne également lieu à des réajustements au scénario pédagogique.

L'interaction avec les outils d'aide à la rédaction et à la révision en ligne possède le potentiel d'accélérer le développement de différents aspects langagiers et de rendre l'apprenant plus autonome. Néanmoins, un guidage des pratiques d'utilisation réfléchi du numérique est nécessaire afin de favoriser les stratégies de réalisation qui conduisent à la complexification et à la correction des productions écrites. L'entraînement en présentiel à l'aide des outils s'avère particulièrement favorable au développement de cette attitude critique.

La configuration dynamique des dispositifs hybrides et la complexité des tâches rendent par conséquent particulièrement indispensable le développement de certaines qualités et compétences chez les enseignants et les tuteurs. La vigilance, la souplesse, la réactivité et la capacité de négocier avec les apprenants les modalités de réalisation des tâches seraient donc d'une importance centrale dans le processus d'accompagnement et de gestion de l'imprévisibilité.

6. Bibliographie

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*, Bruxelles, De Boeck.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, col. Langues et didactique.
- Boulton, A. et Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*, Paris, Didier.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Les Éditions Didier.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Ellis, R.S. (2012). *Language Teaching Research and Pedagogy*, John Wiley & Sons, Ltd.
- Ellis, R.S. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, OUP.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). « A cognitive process theory of writing », *College composition and Communication* n°32, pp. 365-87.
- Geis, M. and Harlow, L. (1996). « Politeness strategies in French and English », dans Gass, S. and Neu, J. (eds.), *Speech Acts across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- 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* n°

2, Vol. XV, pp. 37-52.

- Hadjerrouit, S. (2011). « A Collaborative Writing Approach to Wikis: Design, Implementation, and Evaluation », *Issues in Informing Science and Information Technology* [En ligne], Vol. 8, pp. 431-449, <http://iisit.org/Vol8/IISITv8p431-449Hadjerrouit224.pdf> (consulté le 25 août 2015).
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism, Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*, Paris, Hachette FLE.
- Macqueen, S. (2012). *Linguistic Insights, Volume 137 : The Emergence of Patterns in Second Language Writing : A Sociocognitive Exploration of Lexical Trails*, Peter Lang AG.
- Mangenot, F. & Soubrié, T. (2014). « Le web social au service de tâches d'écriture », *Recherches. Outils* [En ligne] n°60, Lille, ARDPF (Association Recherches pour une Didactique et une Pédagogie du Français), pp. 89-109, <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/article-recherches-mangenot-soubrie.pdf> (consulté le 25 août 2015).
- Mangenot, F. & Nissen, E. (2006). « Collective activity and tutor involvement in e-learning environments for language teachers and learners », *CALICO Journal* Vol. 23, n°3, pp. 601-622.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-v. Ditzfurth, M. (2010). « Research on the use of technology in Task-Based Language Teaching », dans Thomas, M. & Reinders, H. (Eds.), *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*, London, Continuum International Publishing, pp. 17-40.
- Narcy-Combes, J.-P., Bertin, J.-C., Miras, G., Narcy-Combes, M.-F. (2014). « Interrogations didactiques à l'heure de la connaissance située et distribuée », *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, n°55, Paris, CLE International, pp. 153-167.
- Narcy-Combes, J.-P. & Miras, G. (2012). « 40 ans de modélisation en didactique des langues », *Mélanges CRAPEL* [En ligne], n°33. pp. 25-44, <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/03.pdf> (consulté le 25 août 2015).
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC*, Paris, Ophrys.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ollivier, C. (2011). « Ecriture, autonomie et Internet », *Les langues modernes*, n. 2, pp. 65-72.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues : une trilogie d'avenir*, Ophrys.
- Reeder, K. (2010). « Edubba: Real-world writing tasks in a virtual world », dans Thomas, M. & Reinders, H. (Eds.). *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*, London, Continuum International Publishing, pp. 176-196.
- Rost-Roth, M. (2004). « Promotion des compétences interculturelles dans l'enseignement de langue tertiaire – l'allemand après l'anglais », dans Hufeisen, B. et Neuner, G. (dir.), *Le concept de plurilinguisme – Apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais*, Editions du Conseil de l'Europe, pp. 53-86.
- Storch, N. (2013). *Collaborative Writing in L2 Classrooms*, Multilingual Matters.

Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F., Nissen, E., Soubrié, T. (2015, coord.). *Actes du colloque Epal 2015* (Échanger pour apprendre en ligne), Université Grenoble Alpes, 4-6 juin 2015.

Vygotsky, L. S. (1934/1962). *Thought and Language*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology Press.