



HAL
open science

Améliorer la production écrite en français L3 à l'aide d'outils numériques

Krastanka Bozhinova

► **To cite this version:**

Krastanka Bozhinova. Améliorer la production écrite en français L3 à l'aide d'outils numériques. Ediciones Octaedro, Colección Universidad. Experiencias plurilingües en la enseñanza de lenguas extranjeras, pp.51-61, 2017, 978-84-9921-994-3. hal-01835546

HAL Id: hal-01835546

<https://hal.science/hal-01835546>

Submitted on 11 Jul 2018

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

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

AMÉLIORER LA PRODUCTION ÉCRITE EN FRANÇAIS L3 À L'AIDE D'OUTILS NUMÉRIQUES

Krastanka Bozhinova

Université américaine en Bulgarie & CRINI, Université de Nantes

1. Introduction

Travailler avec des apprenants plurilingues est devenu habituel dans les cours de langue, comme le témoignent les études sur le plurilinguisme et la compétence plurilingue et pluriculturelle depuis une vingtaine d'années déjà, ainsi que le présent colloque (Aronin & Hufeisen, 2009 ; Coste, Moore et Zarate, 2009, 1997). En Bulgarie, les nombres concernant la répartition des langues étrangères étudiées s'écartent beaucoup de la moyenne pour l'UE. Le cas de l'apprentissage du français troisième langue (L3) est donc fréquent en Bulgarie, dans le secondaire supérieur, ainsi qu'à l'université, la première langue étrangère étant d'habitude l'anglais. Cette recherche est centrée en particulier sur l'enseignement-apprentissage de la production écrite dans une perspective plurilingue qui s'appuie également sur l'apport du numérique. Elle vise à donner une réponse plus adéquate aux besoins d'un public universitaire qui débute son apprentissage en français L3 après avoir appris l'anglais comme L2.

Nous discuterons des fondements psycholinguistiques de la compétence plurilingue et du processus de production écrite avant de présenter un modèle d'ergonomie didactique récent qui résulte de la mise en rapport entre deux conceptions théoriques : le socioconstructivisme et l'émergentisme (J.-P. Narcy-Combes et *al.* 2014). Ce modèle a servi de base à l'élaboration d'un dispositif hybride pour le développement de la production écrite en français L3 mis en place dans une recherche-action en 2014-2015 avec des apprenants du niveau A1 jusqu'au B2 à l'Université américaine en Bulgarie.

2. Ancrage théorique du dispositif proposé

2.1. La production écrite en L3 : un processus plurilingue et récursif

En ce qui concerne le plurilinguisme, le traitement langagier ne peut être vu que comme une activité complexe, dynamique et évolutive (Herdina & Jessner 2002). Cette activité donne lieu à des phénomènes générés par le contact des langues englobés dans le concept d'activation partielle d'une autre langue que celle attendue (J.-P. Narcy-Combes 2012). Le concept de *translanguaging* (Cenoz et Gorter 2011) est aussi utilisé pour dénommer les pratiques plurilingues fondées sur l'usage décloisonné de différentes langues comme ressources dans les activités d'apprentissage.

Dans le domaine de la psycholinguistique, deux modèles du bi-/plurilinguisme semblent particulièrement opérationnels pour cette recherche :

- celui de Grosjean (2001) qui explique le mode langagier en tant que continuum. Le locuteur choisit une langue de base ou la langue la plus active en fonction de la situation et des interlocuteurs.

- celui de Williams et Hammarberg (1998) qui attribuent aux codes un rôle fournisseur ou instrumental en fonction de facteurs multiples.

Il s'ensuit que les L1 et L2 joueraient un rôle important dans l'apprentissage d'une L3. Ces modèles peuvent être mis en rapport avec les modèles psychocognitifs de la production écrite qui organisent les processus fondamentaux de planification, de mise en texte et de révision dans une configuration non-linéaire et récursive (Hidden 2013 : 32-37). Pour les apprenants de L2 et de L3, la nécessité de considérer l'écriture comme un acte socialement situé apparaît particulièrement importante. Le besoin de médiation peut faire appel au feedback de la part de l'enseignant ou du tuteur, à l'interaction avec les pairs et à différentes aides à l'écriture, comme le montrent de nombreuses études empiriques. L'articulation entre lecture et écriture s'impose également. Pour les apprenants de L3, une approche spécifique devient nécessaire afin d'assurer le recul réflexif, la mémorisation et la production écrite en se fondant sur diverses ressources et sur l'analyse contrastive à différents niveaux langagiers.

2.2. Le dispositif en tant que système dynamique d'apprentissage par les tâches

Des éléments de réponse aux besoins du public plurilingue se trouvaient dans les dispositifs organisant l'apprentissage dans une configuration dynamique de tâches sociales (macro tâches) et de tâches d'entraînement (micro tâches). Ainsi, nous avons adopté le modèle d'ergonomie didactique de J.-P. Narcy-Combes et *al.* (2014) en y trouvant la possibilité de conjuguer les éléments d'ordre individuel, social et pédagogique dont les rapports évoluent dans le temps de manière non-linéaire et partiellement prévisible en fonction du contexte d'apprentissage¹. C'est donc un modèle qui s'appuie à la fois sur les théories émergentiste et socioconstructiviste (J.-P. Narcy-Combes et Miras 2012, Macqueen 2012).

Suivant cette conception, les circonstances liées au déroulement d'une 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. Une tâche sociale validée se poursuit par une autre tâche sociale, tandis qu'une tâche sociale qui révèle des problèmes déclenche des tâches d'entraînement. L'appel à la collaboration et au plurilinguisme est variable en fonction des situations.

L'appui sur le numérique renforce l'effet de ce modèle en offrant la possibilité d'organiser les différentes tâches dans un environnement sur mesure en fonction du contexte et des besoins des acteurs. Dans le contexte en question, nous avons trouvé nécessaire d'encourager le recours aux outils numériques permettant de naviguer entre plusieurs langues (dictionnaires contextuels et traducteurs automatiques). Un travail réflexif a été également proposé sous forme de traitement de textes-ressources (ou d'input) de quantité augmentée (Ellis, 1997) suivant une entrée par les genres (Richer, 2009) et de feedback asynchrone ou synchrone par l'enseignant et les pairs (Brudermann, 2013). Le

¹ Dans une publication récente, nous discutons du caractère dynamique des dispositifs et de la gestion des imprévus qui en découlent (Bozhinova 2015).

web social s'avère également très convenable aux objectifs d'un tel dispositif pour assurer la socialisation des productions (Mangenot et Soubrié 2014).

3. Problématique et hypothèses

Dans la recherche-action entreprise, nous avons cherché à répondre à la question de savoir **comment optimiser les activités d'enseignement-apprentissage pour développer la production écrite du public plurilingue concerné**. Sur quelles fonctionnalités du numérique s'appuyer dans ce projet pédagogique, d'un côté pour organiser l'apprentissage et de l'autre côté, pour assurer un entraînement conforme aux fondements théoriques concernant le plurilinguisme et donner du sens à l'apprentissage aux yeux du public.

Selon notre hypothèse d'action, un dispositif hybride conçu selon le modèle d'ergonomie didactique contribuerait à l'objectif de développer la production écrite à condition d'intégrer les éléments suivants :

- articulation entre lecture et écriture, en exposant les apprenants à des données textuelles (input) de quantité augmentée ;
- encouragement des deux modes de mémorisation et de production : par règles et par blocs lexicalisés (*chunks*);
- étayage de la production écrite conforme au processus d'écriture récursive ;
- outils numériques qui s'appuient sur la collaboration et le traitement de ressources variées dans les langues connues par les apprenants.

4. Apport du numérique pour développer la production écrite en français L3

4.1. Contexte

Le dispositif hybride a été mis en place dans le cadre de cours optionnels de FLE à l'Université américaine en Bulgarie dont les niveaux affichés correspondaient à A1 jusqu'au début du B2. Les apprenants ayant participé à la recherche-action en 2014-2015 (59 dont 38 femmes et 21 hommes âgés de 18 – 25 ans) sont répartis de la manière suivante selon leur L1 ou L1/Lsco² (pour les russophones), tous niveaux confondus :

² LSCO est utilisé pour désigner la langue de scolarisation.

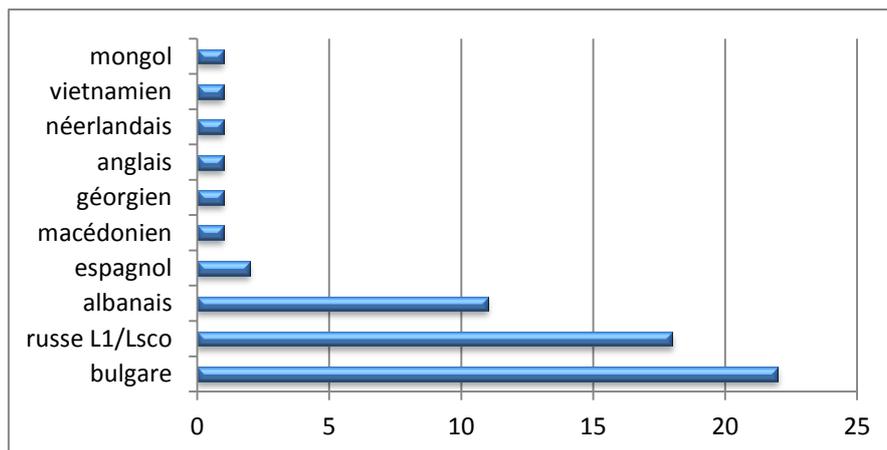


Figure 6 : Répartition des apprenants par L1/Lsco (tous niveaux)

La grande majorité des apprenants connaît donc le bulgare ou le russe comme L1/Lsco. 22% des étudiants ont utilisé une autre langue dès leur enfance. Comme l'anglais est la langue d'enseignement à l'université, tous les étudiants avaient un niveau avancé dans cette langue. La majorité des apprenants connaissent quatre ou cinq langues à des niveaux différents :

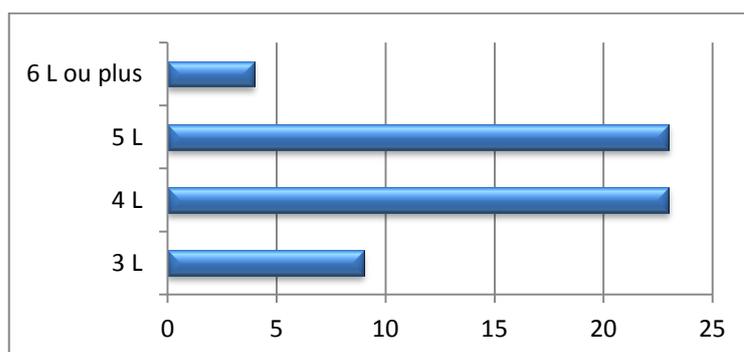


Figure 2 : Nombre de langues au sein des répertoires individuels des apprenants

Les L2 les plus parlées après l'anglais sont l'allemand, l'italien, l'espagnol et le russe, et plus rarement, le bulgare, le grec et le turc.

Dans le cadre du dispositif mis en place, l'écriture est vue comme un processus récursif, réflexif et socio-collaboratif, lié à l'exposition à des corpus de textes-ressources en ligne relevant des genres travaillés. Ainsi, une partie des PE ont fait l'objet de rédaction en binôme/petit groupe, de révisions successives à l'aide du feedback de l'enseignante-tutrice, le plus souvent en mode asynchrone, et d'outils multilingues d'aide à l'écriture (les traducteurs automatiques *Google*, *Reverso* et *Babylon*, les dictionnaires contextuels *Linguee* et *Reverso Context*, les correcteurs *BonPatron*, *Reverso* et *Word*, des conjugueurs et des dictionnaires connus par les apprenants). Ces productions écrites (PE) faisaient partie de tâches sociales et étaient destinées à des partenaires locuteurs natifs ou menaient à la socialisation en ligne. D'autres PE étaient des tâches d'entraînement en binôme sur certains éléments langagiers.

4.2. Données et méthodologie d'analyse

Le corpus qui sera présenté et analysé résulte de deux tâches sociales réalisées par les groupes des niveaux A2 et B1 au semestre de printemps 2015. 16 étudiants de niveau A2 et 10 étudiants de niveau B1 de nationalités

différentes y ont participé. A ces deux tâches, sera ajoutée l'analyse des données issues d'une production écrite réalisée dans des conditions expérimentales destinée à observer la production à l'aide d'outils numériques enregistrée en temps réel avec un logiciel de capture d'écran dynamique.

Les données qui seront analysées comprennent :

- Écrits numériques produits dans le cadre des tâches ;
- Réponses aux questionnaire d'introspection et d'évaluation de la tâche-projet par les 26 apprenants ;
- Questionnaires et puzzles destinés à tester les hypothèses initiales des apprenants au sujet des genres concernés ;
- 14 vidéos enregistrant la PE à l'aide d'outils numériques en temps réel accompagnée de réflexions à haute voix (8 heures).

Dans l'analyse des données, nous discuterons du développement de quelques éléments langagiers chez les deux groupes. Nous observerons, en particulier, les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA), c'est-à-dire la présence de rétroactions correctives et de reprises grâce au repérage et au recul déclenchés par le système d'accompagnement et de ressources. La rédaction à l'aide d'outils et de ressources en ligne enregistrée en vidéo fera l'objet d'une analyse spécifique.

4.3. Analyse

4.3.1. Développement langagier observé au niveau A2

Pour le groupe de niveau A2, nous avons comparé deux versions d'une production rédigée dans le cadre de la tâche sociale « Guide Antistress » qui consistait à écrire un article contenant des conseils contre le stress. L'article a été publié et discuté dans le blog de la classe sur la plateforme institutionnelle *Elearn*.

La figure suivante illustre comment ont évolué les occurrences des quatre types les plus fréquents d'expressions du conseil relevées dans la première et la dernière version des articles (V1 et V2).

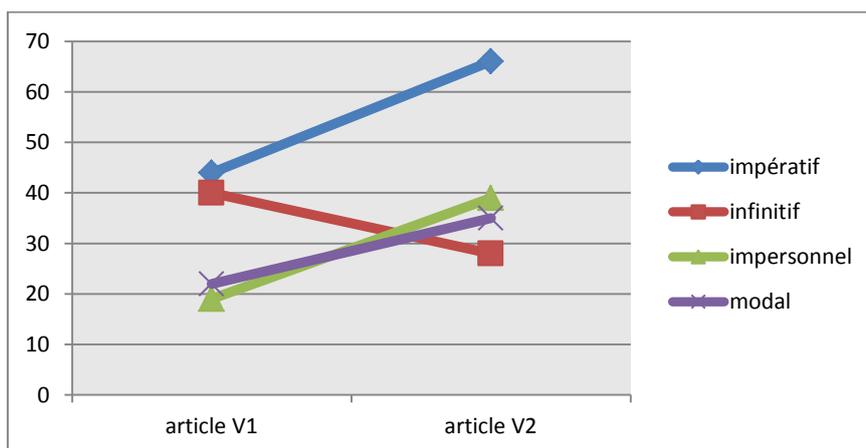


Figure1 : Évolution des occurrences d'expression du conseil entre les deux versions du Guide antistress

Le changement principal consiste dans l'augmentation de 50% des occurrences exprimées par des constructions avec un verbe à l'impératif. Par contre, les constructions avec un verbe à l'infinitif diminuent de 30%. En effet, l'emploi de ces infinitifs est inadéquat et correspond le plus probablement à la

construction anglaise qui signifie à la fois l’infinitif et l’impératif (*do* correspond à « faire », « fais » et « faites »). Une des raisons possibles de cette confusion serait la traduction faite avec les traducteurs automatiques. Les corrections sont effectuées à l’aide du feedback de l’enseignante-tutrice.

On observe aussi l’augmentation de la fréquence des constructions contenant une locution impersonnelle et un verbe modal respectivement de 51% et de 37%. Elle pourrait être due à une relecture plus attentive des textes-ressources et à l’entraînement avec une fiche d’activités sur ces textes et les dictionnaires contextuels *Reverso Context* et *Linguee*. Ces activités ont été très utiles aussi pour la structuration des textes. Les participants disposaient d’un corpus de référence de petite taille qui comprenait, en plus des textes du manuel, des articles publiés sur des sites français dont une partie traduits en anglais et alignés au niveau du paragraphe.

Le tableau suivant présente la comparaison des textes rédigés par trois groupes d’apprenants : le groupe-test au printemps 2015, un autre groupe ayant travaillé sur la même tâche au printemps 2014 sans utiliser des textes complémentaires et des textes d’apprenants utilisant le même manuel publiés sur le blog compagnon de la méthode.

	n. moyen de mots dans les textes	n. moyen de mots dans l’introduction	n. de propositions à visée injonctive	n. de propositions à visée argumentative/explicative
Corpus de référence	243	60	9,3	4,5
Groupe printemps 2015	235	75	8,6	5,1
Groupe printemps 2014	130	26	9,4	0,6
blog Rond-Point	78	17	6,7	0,1

Tableau 2 : Comparaison de la structure des textes produits par trois groupes au corpus de référence

On voit que les articles produits par le groupe-test au printemps 2015 sont les plus proches des textes du corpus de référence : ils contiennent à la fois des séquences injonctives et argumentatives, une introduction plus développée et sont plus longs.

4.3.2. Développement langagier observé au niveau B1

Pour le groupe de niveau B1, nous présenterons le changement dans le temps des formules d’adresse et des formules finales dans quatre courriels formels. Le troisième courriel a été adressé à des locuteurs natifs dans le cadre de la tâche sociale « Apprendre le français en France ». Les 10 apprenants ont étudié l’offre de cours de quelques Centres FLE en France et leur ont adressé une lettre de demande d’informations complémentaires. Le texte du courriel a été révisé deux fois avant l’envoi. Le premier courriel est un pré-test, le second, une

tâche de simulation préparant la tâche sociale et le dernier, un courriel rédigé à l'examen de fin de semestre (Figures 2 et 3).

Pour les formules étudiées, nous distinguons entre leur adéquation et correction. En effet, il est ressorti que certains apprenants n'ont réussi à mémoriser que partiellement les formules finales relevant du registre soutenu.

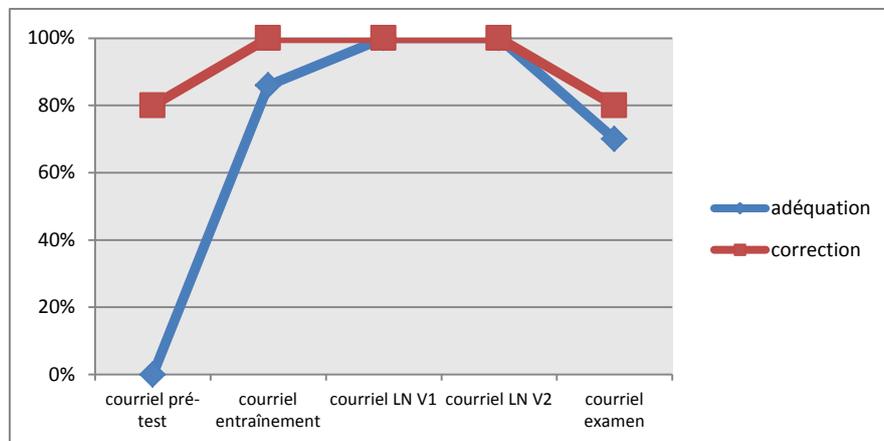


Figure 2 : Développement des formules d'adresse dans les courriels formels

En général, les formules d'adresse posent moins problème : on voit que le travail accompli a conduit à une amélioration importante de leur adéquation par rapport à la situation de départ. Les occurrences dans le dernier courriel contiennent quelques cas de mélange des registres et des erreurs d'orthographe. En général, les formules sont devenues très proches de celles dans le corpus de référence mis à disposition, tandis que les formules portant des traces de l'activation de l'anglais ou du bulgare utilisées au début ont disparu.

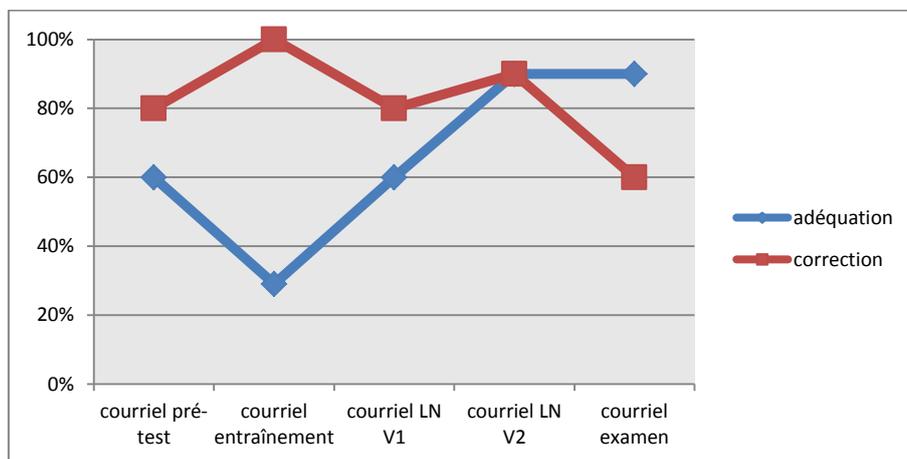


Figure 3 : Développement des formules finales dans les courriels formels

Pour ce qui est des formules finales, on observe un décalage entre l'adéquation et la correction des constructions utilisées. Les courriels des tâches d'entraînement ont contribué au recul réflexif et dès la rédaction du courriel suivant, la majorité essaie d'utiliser des formules du registre soutenu qu'ils ont identifiées, en consultant le corpus de référence. Ainsi, la version finale du courriel envoyé aux Centres de langue en France contenait des occurrences presque entièrement adéquates et correctes. Les apprenants continuent à utiliser

les mêmes formules adéquates dans le courriel rédigé pour la tâche de l'examen mais en raison de leur longueur et style sophistiqué, soit les formules sont incomplètes, soit elles contiennent quelques erreurs d'orthographe ou de morphosyntaxe.

4.3.3. Effet de l'input, du feedback et de l'entraînement avec les outils numériques

Le traitement réfléchi de l'input et l'analyse contrastive ont contribué à l'évolution des représentations des apprenants et au rapprochement de leurs textes des normes du genre. Cette évolution concerne par exemple les marques de l'énonciation et la structure globale des textes devenues très proches des textes-ressources. Les apprenants ont commencé à varier et exprimer plus correctement des fonctions langagières, telles conseiller, faire une demande polie, saluer et prendre congé.

L'entraînement à la rédaction et à la révision des textes à l'aide de ressources et d'outils en ligne s'est fait en amont mais parfois après la rédaction de la production pour la tâche sociale, en fonction des besoins ressortis. Par exemple, le groupe de niveau B1 a travaillé en binômes pour écrire différentes parties d'une lettre de demande de renseignements. Les apprenants ont travaillé dans des *Google docs* collaboratifs et se sont servis des outils en ligne recommandés par l'enseignante-tutrice.

Nous avons réfléchi en termes de SPA au sujet du rôle des différents types d'étayage. Par exemple, pour le groupe de niveau A2, le développement de l'expression du conseil peut être rattaché à deux types de SPA :

- rétroaction corrective déclenchée par le feedback ;
- reprise d'éléments de l'input.

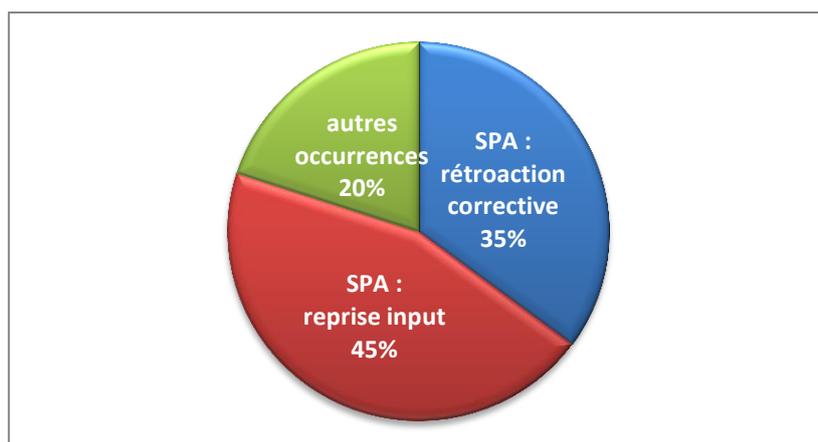


Figure 4 : Occurrences d'expressions du conseil et SPA dans le Guide antistress

Parmi les 185 occurrences correctes dans la dernière version de l'article-conseil, 65 représentent des corrections d'occurrences non-conformes repérées dans la première version grâce au feedback asynchrone indirect fourni par l'enseignant-tuteur. 83 occurrences représentent des constructions repérées le plus probablement dans l'input grâce à son traitement réfléchi et les activités d'entraînement comme par exemple, les locutions impersonnelles. La plupart des

corrections et des reprises concernent les formes de l'impératif mais aussi de locutions impersonnelles ou contenant des verbes modaux :

Version 1	Version 2
Pendant la journée, passer 30 minutes à se concentrer sur votre corps et essayer de se détendre sans se soucier d'autres choses. Faire une petite marche ou d'écouter de la musique douce ou prendre un bain chaud.	Pendant la journée, il faut passer 30 minutes à se concentrer sur votre corps et il convient d'essayer de se détendre sans se soucier d'autres choses. Il est important de faire une petite marche ou il faut écouter de la musique douce et prendre un bain chaud.

Comment [KB6]: Comment on peut formuler ça comme conseil?

Comment [KB7]: Pas à l'infinitif.

Comment [KB8]: Même chose.

Comment [KB9]: Même chose. Essayez de varier les formules pour donner conseil.

Il est impossible de parler de SPA pour les autres types d'occurrences du conseil car il s'agit de constructions déjà apprises ou non présentes dans l'input. Les formules contenant un verbe modal, tel que « pouvoir » et « devoir » étaient déjà utilisées dans les tâches précédentes.

4.3.4. Un regard microscopique sur la production écrite à l'aide d'outils numériques

Afin d'étudier de plus près le processus de production écrite à l'aide d'outils en ligne nous avons analysé les enregistrements vidéo de production en temps réel accompagnée de réflexion à haute voix de neuf apprenants de niveau A2 et de cinq apprenants de niveau B1.

La vitesse de rédaction est assez variée mais les statistiques révèlent qu'il n'y a pas de corrélation entre la vitesse de rédaction et la fréquence d'utilisation des outils. Les apprenants se servent surtout du traducteur automatique *Google* et du correcteur du logiciel *Microsoft Word*. Certains apprenants consultent occasionnellement *Wikipedia* comme corpus multilingue, le conjugueur de *l'Obs*, les correcteurs *Bon Patron* et *Reverso*, le moteur de recherche *Google* et des textes-modèles en ligne. Les dictionnaires contextuels multilingues *Linguee* et *Context Reverso* sont utilisés surtout par les apprenants de niveau B1. Par contre, les dictionnaires mono- et bilingues semblent être sous-exploités.

L'analyse des enregistrements vidéo a permis d'identifier cinq types de stratégies dont les apprenants se servent pour produire des textes à la fois plus proches des normes en français et pour exprimer leur pensée le plus librement possible. Ces stratégies ont été classées selon les ressources cognitives mobilisées, en commençant par celle qui retient le moins l'attention :

- **traduction simple à l'aide du traducteur automatique ou du dictionnaire contextuel.** Au niveau B1, il s'agit en général de la traduction de mots ou de constructions brèves, par exemple *friendship* – « amitié », *rivals* – « rivaux », *seeks vengeance* – « cherche à se venger ». Au niveau A2, les apprenants traduisent plus souvent des phrases entières.
- **vérification de l'orthographe et de la grammaire.** Le plus souvent la vérification se fait par simple clic droit dans *Word* mais parfois, d'autres outils sont consultés. Ces rétroactions correctives peuvent être considérées comme SPA, surtout dans les cas où la correction demande plus de temps et d'attention, d'autant plus qu'on observe le réemploi d'items déjà corrigés à l'aide des outils, comme la conjugaison de certains verbes.
- **vérification d'une hypothèse au sujet d'éléments lexicaux partiellement connus.** Les étudiants commencent à écrire

ou prononcent le mot ou l'expression en français mais veulent s'assurer que leur hypothèse est correcte en vérifiant l'item soit dans un dictionnaire contextuel ou bilingue, soit dans le traducteur automatique. La confirmation par l'outil et la reprise peut correspondre à une SPA. Par exemple, une étudiante écrit « ses aventures » en vérifiant son hypothèse initiale « son adventures » en cherchant *his adventures* dans *Context Reverso*.

- **adaptation d'un item traduit au contexte.** Dans certains cas, les apprenants transforment le résultat traduit avec les traducteurs ou les dictionnaires contextuels. Il s'agit le plus souvent du besoin d'adapter un élément au contexte. Par exemple, certains apprenants remplacent par « tu » le pronom « vous » que *Google* affiche d'habitude en traduisant à partir de l'anglais quand ils écrivent un courriel informel.
- **traduction en utilisant les options avancées des outils.** Ces cas représentent des recherches de traductions alternatives (synonymes, reformulations, segmentation des phrases, traduction inverse du résultat, croisement des outils etc.). En effet, ces opérations favorisent l'extension du lexique et le repérage en contexte. Cependant, parfois les apprenants passent trop de temps à faire de la recherche, ce qui augmente la charge cognitive et ils perdent de vue soit la forme, soit le sens de leur message.

La fréquence de ces cinq types de stratégies se répartit différemment chez les apprenants des deux niveaux.

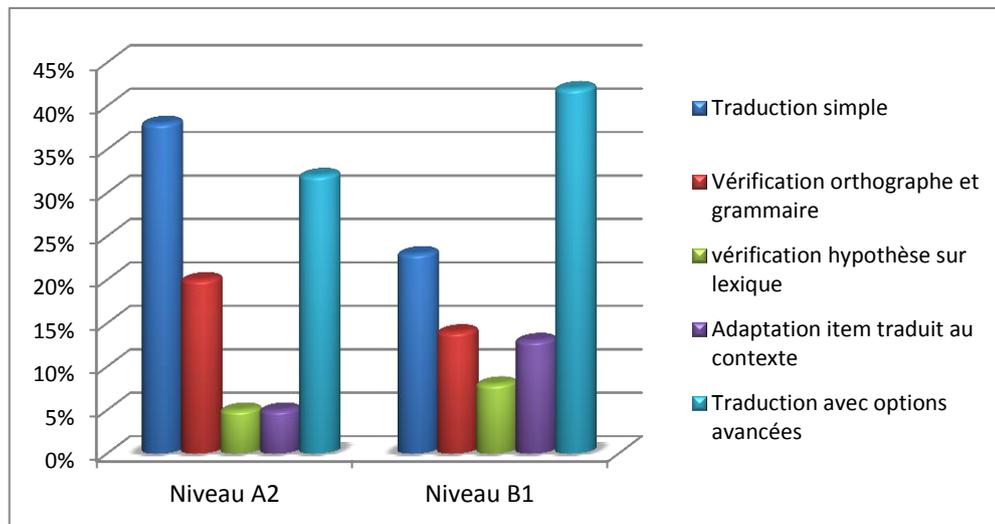


Figure 5 : Stratégies de production écrite à l'aide d'outils en ligne (niveaux A2 et B1)

- Les débutants traduisent à partir de l'anglais de manière plus mécanique car ils se servent plus rarement des options avancées des traducteurs automatiques et des dictionnaires contextuels. Par contre, la traduction simple à l'aide du traducteur automatique ou du dictionnaire contextuel est plus fréquente.
- Ils modifient moins fréquemment les éléments traduits à l'aide des outils pour les adapter au contexte.
- Ils vérifient plus souvent l'orthographe et la grammaire mais émettent moins d'hypothèses concernant le lexique, ce qui témoigne de leur maîtrise limitée du système linguistique.

On voit bien que ce sont les stratégies qui mobilisent moins de ressources cognitives qui prédominent chez les apprenants de niveau A2 à la différence des apprenants de niveau B1 qui manipulent plus souvent les options avancées des outils.

4.4. Discussion

L'effet le plus perceptible de l'exploitation des banques de textes, apprécié également par les participants, se situe au niveau de l'organisation des textes selon les normes attendues et du réemploi de constructions utiles en fonction des genres. Les textes traduits alignés étaient très appréciés par les débutants. Certains sont tentés cependant par le copier-coller, donc un entraînement à la reformulation et aux normes de citation est nécessaire.

Le recours aux outils dépend d'un côté, du niveau des apprenants et de l'autre, des fonctionnalités de ces outils. En effet, certains outils tendent à réduire la charge cognitive (traducteurs automatiques, dictionnaires bilingues, correcteurs) et d'autres, à l'augmenter (dictionnaires contextuels, fonctions complexes des traducteurs, moteurs de recherche). Il est ressorti que les débutants se servaient plus souvent des outils permettant de traduire et de corriger rapidement. Les outils plus sophistiqués ou la combinaison de plusieurs ressources étaient exploités davantage par les apprenants des niveaux supérieurs qui faisaient aussi preuve d'une réflexion métalinguistique plus active.

A part les outils qui ont servi d'aide à la rédaction et à la révision, le dispositif n'aurait pu être réalisé sans les outils relevant du web 2.0 qui favorisent les échanges en ligne, la collaboration et facilitent la gestion du travail. Pour les deux tâches analysées ont été exploités des blogs et des sites avec leurs formulaires de contact pour envoyer les messages électroniques. Les *Googledocs* collaboratifs ont été utilisés pour l'entraînement en binômes.

En général, les résultats de la recherche montrent que, grâce au travail proposé, le discours des apprenants de français L3 commence à se rapprocher davantage de celui des locuteurs natifs et devient plus adéquat. Cependant, un entraînement complémentaire plus focalisé sur la forme serait favorable pour améliorer la correction, surtout des formules plus complexes, comme par exemple les formules finales des courriels formels.

Il faut noter aussi que l'activation partielle d'un autre code ne se situe pas seulement au niveau linguistique mais aussi au niveau des cultures multiples qui forment l'identité de l'apprenant. Pour cette raison, le chemin vers la décentration, est plus long pour certains apprenants que pour d'autres (Liddicoat 2006). Une des limites des outils de traduction automatique et de correction est en effet qu'ils sont incapables de traiter la variation sociolinguistique.

L'accompagnement par l'enseignant-tuteur s'est exprimé dans un étayage explicite qui encourage le recul réflexif, l'écriture collaborative et la révision des textes (Macqueen 2012, Bruderermann 2013). Il s'agissait de fournir du feedback indirect, le plus souvent en mode asynchrone pour que les apprenants puissent réfléchir et trouver seuls une meilleure formulation. Les apprenants ont trouvé très utile le système d'annotation proposé par l'enseignante-tutrice car il leur permettait de se focaliser sur les erreurs.

La participation aux tâches du dispositif est évaluée très positivement : tous les considèrent utiles et adaptées à leur niveau et une grande majorité,

motivantes. Ils ont apprécié le plus le fait que leur travail était destiné à ou partagé avec des locuteurs natifs. Le deuxième avantage cité est l'exploitation de banques de textes qui les ont aidés à organiser leurs PE et à utiliser des expressions correctes. Tous accepteraient de participer à de nouvelles tâches de ce genre.

5. Conclusion

En considérant la façon dont les apprenants exploitent les différents outils numériques, nous pouvons conclure que leur utilisation réfléchie et encadrée permet d'encourager la créativité, dans la mesure où se mettent en œuvre plus souvent des stratégies « de réalisation », « d'essai » et « de construction sur un savoir antérieur » que de simplification et « d'évitement » (Conseil de l'Europe : 53). Ce type de travail peut mener au développement accéléré de différents aspects langagiers et rendre l'apprenant plus autonome. L'expérimentation a confirmé que le besoin de traduire diminue avec le niveau et que les apprenants passent successivement du mode bilingue au mode monolingue de rédaction.

Les composantes du dispositif dont l'effet a été confirmé et précisé pourraient être organisées dans différentes configurations en fonction des objectifs de la formation proposée dans d'autres contextes.

Références bibliographiques

ARONIN, L. & HUFISEN, B. (eds.) (2009). *Exploration of Multilingualism : Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company.

BOZHINOVA, K. (2015). « Gestion de l'imprévisibilité dans un dispositif hybride pour l'apprentissage de la production écrite en français L3 dans un contexte universitaire bulgare ». In Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F., Nissen, E., Soubrié, T. (Coord.). *Actes du colloque Epal (Échanger pour apprendre en ligne)*, Université Grenoble Alpes, 4-6 juin 2015, <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2015-bozhinova.pdf>

BRUDERMANN, C. (2013). « Tutorat en ligne et rétroactions correctives à distance – Vers un modèle de médiation pour la production en langue étrangère ». *Alsic* [En ligne], Vol. 16, <http://alsic.revues.org/2633>.

CENOZ, J., GORTER, D. (2011). « Focus on multilingualism: a study of trilingual writing ». *The Modern Language Journal*, Vol. 95, Issue 3, pp. 356–369.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.

COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009.

ELLIS, R.S. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : OUP.

GROSJEAN, F. (2001). « The bilingual's language modes ». In Nicol, J. (ed.). *One mind, two languages: Bilingual language processing*. Oxford: Blackwell, pp. 1-25.

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. & SOUBRIE, T. (2014). « Le web social au service de tâches d'écriture ». *Recherches. Outils*, 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>

NARCY-COMBES, J.-P. (2012). « Propositions pour intégrer contenu et langue(s) : Allier l'approche par tâches en langue et une pédagogie disciplinaire de projet ou de résolution de problèmes ». In Causa, M., Derivry-Plard, M., Lutrand-Pezant, B. et Narcy-Combes, J.-P. (dir.). *Les langues dans l'enseignement supérieur - Quels contenus pour les filières non linguistiques ?* Ed. Riveneuve.

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 ». *Recherches et Applications / Le Français dans le Monde*, n° 55, pp. 153-167.

NARCY-COMBES, J.-P. & MIRAS, G. (2012). « 40 ans de modélisation en didactique des langues ». In Bailly, S. (éd.). *Mélanges CRAPEL n° 33 (numéro spécial), Didactique des langues et complexité : en hommage à Richard Duda*, pp. 25-44, <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/03.pdf>

RICHER, J.-J. (2009). « Travailler la presse à partir des genres du discours ». *APLV - Les Langues Modernes « Travailler avec la presse et les médias »*, n. 2.

WILLIAMS, S. & HAMMARBERG, B. (1998). « Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model ». *Applied Linguistics*, vol. 19, n° 3, pp. 295-333.