



HAL
open science

Outils linguistiques en formation hybride : lesquels facilitent l'apprentissage ?

Dora Loizidou

► To cite this version:

Dora Loizidou. Outils linguistiques en formation hybride : lesquels facilitent l'apprentissage ?. L'enseignement du français à l'ère du numérique, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Aug 2013, Lausanne, Suisse. hal-02523856

HAL Id: hal-02523856

<https://hal.science/hal-02523856>

Submitted on 2 Apr 2020

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.

Outils linguistiques en formation hybride : lesquels facilitent l'apprentissage ?

Dora Loizidou

Laboratoire Lidilem, Université de Grenoble et Université de Chypre

Theodora.Loizidou@doctorant.univ-grenoble.fr et loizidou.dora@ucy.ac.cy

Résumé

Cet article s'appuie sur une formation hybride dans laquelle des apprenants de FLE participent à un projet de télécollaboration. Ces derniers, encadrés par des apprentis tuteurs à distance et par l'enseignant sur place, réalisent des tâches en mode asynchrone et quasi-synchrone. L'objectif de cet article est d'étudier les outils auxquels les apprenants ont eu recours pour réaliser et corriger leurs tâches.

Mots-clés :

Apprentissage à distance - communication médiatisée par ordinateur (CMO) - formation hybride - outils - Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE)

1 Introduction

Dans une formation hybride qui allie des séances présentielles et à distance, la communication entre tuteurs et apprenants, médiatisée par ordinateur, a lieu autour des tâches en mode asynchrone et quasi-synchrone et de cette manière, l'apprenant a la liberté d'exploiter de façon autonome les outils qu'il a à sa disposition. Dans cet article, nous étudions l'attitude et le ressenti des apprenants à l'égard des outils auxquels ils ont choisi de recourir tant pour réaliser que pour corriger leurs tâches et nous examinons si ceux-ci facilitent l'apprentissage et emmènent l'apprenant distant à une certaine autonomie lui permettant de progresser. Par outils nous entendons des outils linguistiques d'aide en version papier ou numérique, disponibles en ligne ou installés sur les ordinateurs de la salle informatique.

2 Cadrage de la recherche

2.1 Contexte de l'étude

La formation hybride que nous étudions ici est intégrée dans le cursus universitaire des étudiants de l'université de Chypre alliant des séances présentielles et à distance. Ces dernières se situent dans le cadre du projet de télécollaboration *Le français en (première) ligne*¹, projet qui met en relation de futurs enseignants de FLE (apprentis tuteurs) avec des apprenants étrangers distants. Sur une base hebdomadaire, ce projet est fondé sur des échanges en ligne déroulés sur une plateforme d'apprentissage. Les apprenants réalisent des tâches, qui sont conçues et animées par les tuteurs à finalité d'une production écrite ou orale.

La présente recherche étudie les outils utilisés pendant les échanges entre l'université Stendhal-Grenoble 3 et l'université de Chypre pendant lesquels quatre étudiantes en France (étudiantes en Master 2) ont collaboré avec quatorze étudiantes étrangères à Chypre qui apprennent le français (étudiantes hellénophones en 2^e année d'études). Les apprenantes ont été encadrées par l'enseignante sur place et par les tutrices à distance pendant dix semaines (d'octobre à décembre 2012). Tous les cours ont eu lieu dans une salle informatique équipée d'un ordinateur par apprenante avec connexion à Internet. La communication entre les tutrices et les apprenantes a été médiatisée exclusivement par ordinateur à travers la plateforme *moodle*. Le rôle de l'enseignante envers les tutrices et les apprenantes au niveau de la télécollaboration était plutôt réactif².

Cet article a pour objet d'étudier les outils linguistiques auxquels les apprenantes ont eu recours tant pour réaliser leurs tâches que pour corriger leurs productions écrites et orales. Nous formulons l'hypothèse que l'intégration des outils linguistiques en formation hybride est liée à la réussite d'apprentissage.

2.2 Formation hybride : autonomie et aides

La formation en ligne a beaucoup évolué les dernières années et a pris plusieurs formes, parmi lesquelles l'utilisation de plateformes de formation pour l'enseignement de langues, dont la télécollaboration. Cette dernière est à la fois une formation à distance et une formation hybride dans la mesure où les apprenants distants non seulement se mettent en contact et collaborent en ligne, mais suivent également des cours présentiels (enseignements dans lesquels le projet de télécollaboration est en général intégré).

¹ Pour plus d'informations : <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr>

² L'enseignante était à la disposition des apprenantes et des tutrices et répondait à leurs demandes seulement quand elles le demandaient ou quand elle considérait que c'était nécessaire.

Si l'on considère que durant le processus d'apprentissage et d'acquisition, l'apprenant doit « développer des compétences et des stratégies et exécuter les tâches pour participer efficacement à des actes de communication » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 110), il a besoin d'aide, de guidage, d'accompagnement, de médiation et d'étayage. Cette « aide », qui prend des formes multiples dans un environnement de *Technologies d'information et de communication* (TIC), est nécessaire pour permettre à l'apprenant de progresser (Demaizière, 2007). Toutefois, l'usage des outils de TIC a souvent présupposé l'autonomie des apprenants surestimant les possibilités de ces outils (Linard, 2003).

Dans un article traitant de l'autonomie dans la formation ouverte et à distance (FOAD), Albero (2003, n.p.) différencie sept domaines d'application de l'autonomie qui sont d'ordre : technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif et psycho-affectif. Cette différenciation présente « l'autonomie, non plus comme une notion globale, mais comme un ensemble de compétences spécifiques auxquelles il est possible de préparer les apprenants par les activités et des tâches qu'ils ont à réaliser ».

2.3 Cadre méthodologique

Notre corpus est constitué de questionnaires remplis par les apprenantes (N=14). Nous avons croisé ces données avec le ressenti des apprenantes recueilli par des entretiens d'auto-confrontation, des journaux de bord tenus tout au long de la formation ainsi que le ressenti des tutrices (N=4) recueilli par des entretiens semi-directifs et des synthèses réflexives demandées dans le cadre de l'enseignement qu'elles suivaient à Grenoble. Notre méthodologie de recherche relève d'une démarche descriptive et consiste à croiser ces différents types de données recueillies. Nous présentons quelques mesures de type quantitatif et ensuite nous procéderons à une analyse qualitative. Pour la présente étude, nous avons décidé de limiter notre corpus aux outils accessibles à tous les apprenants de la langue française et ainsi nous n'examinerons pas les documents-supports préparés par les tutrices et destinés exclusivement aux apprenantes du projet.

3 Analyse des outils

Les outils que nous avons identifiés dans le cadre de la formation étudiée sont d'ordre lexical et/ou morphosyntaxique ; nous remarquons que les apprenantes ont eu recours à des dictionnaires, bilingues ou monolingues, des conjugueurs, des grammaires, des correcteurs d'orthographe ou des moteurs de recherche tant pour réaliser leurs tâches que pour les corriger –après le feed-back correctif des tutrices. Dans cette étude, nous présentons, dans un premier temps, les résultats des questionnaires : nous examinons la fréquence d'utilisation des outils en question, leur degré d'utilité ainsi que leur degré de facilité d'utilisation. Dans un second temps, nous discutons ces résultats avec le ressenti des apprenantes et des tutrices.

3.1 Outils : numérique vs papier

Tout au long de la formation, les apprenantes ont eu recours à différents outils linguistiques numériques ou sur papier. Ces outils ont été suggérés par l'enseignante et les tutrices –ou par un facteur extérieur dont on ne peut pas connaître la source³ (cf. tableau 1).

	NUMÉRIQUE		PAPIER
	En ligne ⁴	Logiciel	

³ Il se peut que certains outils aient été suggérés à des formations précédentes ou que les apprenantes les aient découverts elles-mêmes.

⁴ Pour les pages web disponibles gratuitement en ligne, cf. Annexes I.

DICTIONNAIRES	monolingues	<i>Expressio</i> (T) <i>IATE</i> (E) <i>Larousse</i> (E ; T) <i>Le dictionnaire</i> (T) <i>Synonymes</i> (T) <i>TV5</i> (A)	<i>Le Petit Robert de la langue française</i> (E)	-
	bilingues	<i>Google translate</i> (A) <i>Larousse</i> (A) <i>TV5</i> (A)	-	-
CONJUGUEURS		<i>Le conjugueur</i> (E)	<i>Le Petit Robert de la langue française</i> (E)	<i>Bescherelle</i> (A)
GRAMMAIRES		<i>La page de Laura</i> (T) <i>Non définies</i> (A)	-	<i>Nouvelle Grammaire du Français</i> , Hachette (E)
CORRECTEURS D'ORTHOGRAPHE		<i>Bon patron</i> (A)	<i>Word</i> (E)	-
AUTRE		<i>Moteur de recherche Google</i> (A)	-	-

E : enseignante ; T : tutrices ; A : autre

Tableau 1 : Catégories et sources des outils

La majorité des outils utilisés sont disponibles gratuitement en ligne, à l'exception du logiciel *Le Petit Robert de la langue française* en version électronique, installé sur tous les ordinateurs de la salle informatique et proposé par l'enseignante dès le début de la formation. La seule contrainte pour utiliser ce logiciel est que les apprenantes n'y avaient accès que pendant les cours ou les heures d'ouverture de la salle informatique. Sur papier, seulement un livre de grammaire a été suggéré par l'enseignante que les apprenantes avaient à leur disposition dès la première année d'études. Les suggestions des tutrices n'ont pas été faites dès le début de la formation, mais à travers certaines tâches au fur et à mesure de la formation et il s'agissait de dictionnaires monolingues et d'une grammaire en ligne.

La fréquence d'utilisation de ces outils varie d'une apprenante à l'autre. En ce qui concerne les dictionnaires, nous constatons que bien que l'enseignante et les tutrices n'ont proposé que des dictionnaires monolingues, les apprenantes ont utilisé également des dictionnaires bilingues (cf. figure 1 et 2). La majorité des apprenantes a utilisé les dictionnaires monolingues *Le Petit Robert* (12 sur 14) et *Larousse* (8 sur 14). Toutefois la fréquence d'utilisation du dictionnaire bilingue *Google translate* est plus grande (13 sur 14 dont 8 l'ont utilisé beaucoup ou toujours) que celle des dictionnaires monolingues. Les apprenantes déclarent que la combinaison des langues qu'elles ont utilisées est le français vers l'anglais ou le grec et vice versa⁵.

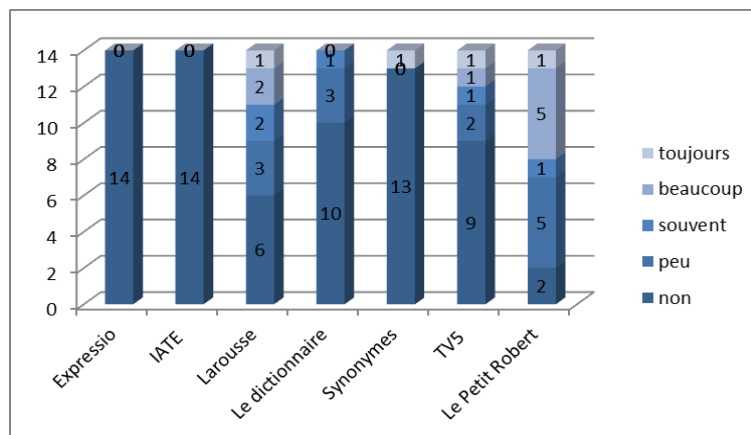


Figure 1 : Fréquence d'utilisation des dictionnaires monolingues

⁵ Tous les trois dictionnaires bilingues disposent de traduction vers l'anglais. Le dictionnaire *Larousse* dispose également vers l'espagnol, l'allemand, l'italien, le chinois et l'arabe. Seulement le dictionnaire *Google translate* dispose de traduction vers le grec et d'autres langues.

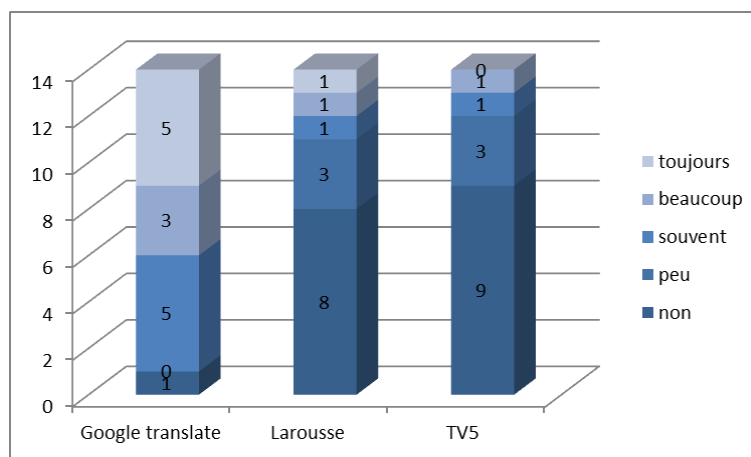


Figure 2 : Fréquence d'utilisation des dictionnaires bilingues

Concernant les correcteurs orthographiques et grammaticaux (cf. figure 3), presque toutes les apprenantes ont utilisé le correcteur d'orthographe *Word* (13 sur 14, dont 11 toujours) ainsi que *Bon patron* (8 sur 14, dont 6 toujours). Pour d'autres corrections grammaticales, les apprenantes ont eu recours tant à des outils sur papier tel que le livre de grammaire⁶ (8 sur 14) ou le conjugueur *Bescherelle* (9 sur 14, dont 4 beaucoup ou toujours) qu'à d'autres outils numériques comme le conjugueur en ligne *Le conjugueur* (7 sur 14, dont 5 beaucoup ou toujours) et le conjugueur du logiciel *Le Petit Robert* (7 sur 14, dont 1 beaucoup). En règle générale, les apprenantes ont beaucoup recouru au moteur de recherche *Google* (13 sur 14, dont 4 beaucoup et 9 toujours).

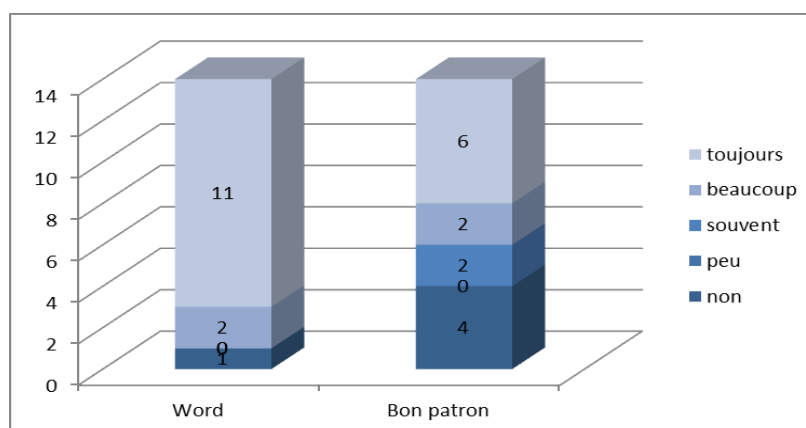


Figure 3 : Fréquence d'utilisation des correcteurs d'orthographe

3.2 Attitude des apprenantes à l'égard de l'utilisation des outils

En corrélation avec la fréquence d'utilisation des outils linguistiques susmentionnés, nous avons examiné leur degré d'utilité et la facilité d'utilisation selon les apprenantes. En premier lieu, nous constatons que les dictionnaires monolingues sont considérés plus utiles que les dictionnaires bilingues (cf. figure 4), même si elles utilisent plus ces derniers. Plus précisément, la majorité des apprenantes qui a utilisé le dictionnaire *le Petit Robert* l'a trouvé très utile (10 sur 12, dont 3 assez et 7 beaucoup). Pourtant, les opinions sont partagés concernant l'utilité du dictionnaire bilingue *Google translate* (sur 13 apprenantes, seulement 4 l'ont trouvé très utile, 3 l'ont trouvé assez utile, 3 moyennement utile et 3 peu utile). La majorité des apprenantes trouve que tous ces dictionnaires sont faciles à utiliser.

⁶ Seulement deux apprenantes ont recouru à des grammaires en ligne.

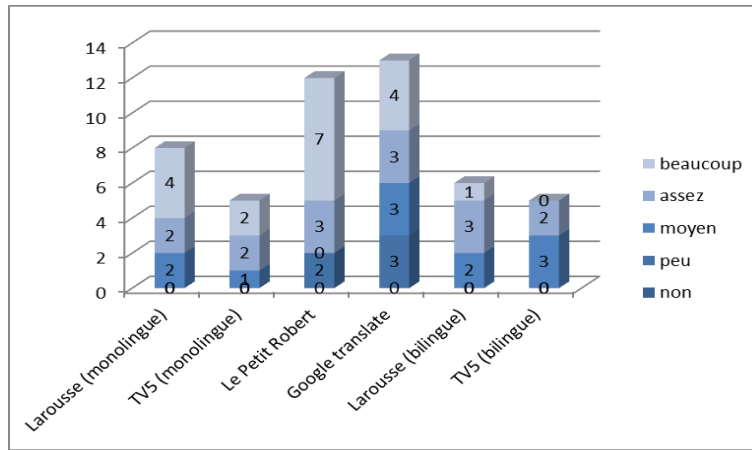


Figure 4 : Utilité des dictionnaires

En deuxième lieu, utiliser des conjugueurs numériques ou sur papier est considéré facile par les apprenantes. Il est pourtant intéressant que certaines trouvent que *Bescherelle* (2 sur 9) et *Le Petit Robert* (2 sur 5) sont moyennement faciles à utiliser. Quant à leur utilité, la plupart des apprenantes trouvent qu'ils sont utiles (cf. figure 5).

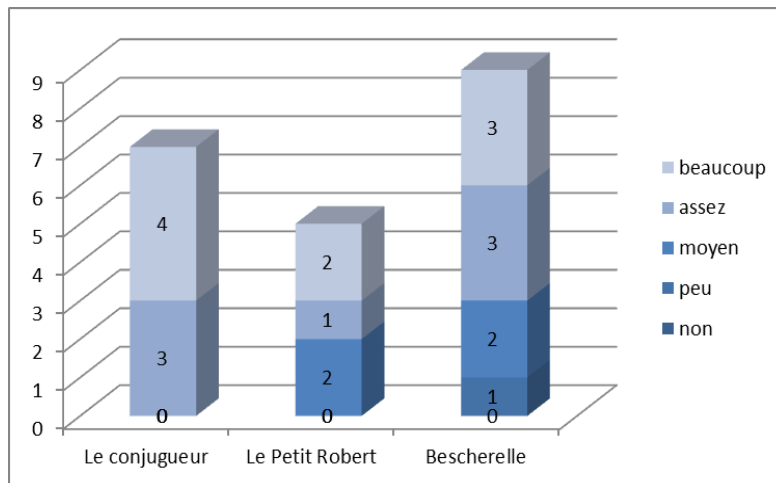


Figure 5 : Utilité des conjugueurs

En troisième lieu, la grande majorité des apprenantes trouve que le correcteur d'orthographe *Word* est très utile (10 sur 13) et facile à utiliser (11 sur 13). Le correcteur d'orthographe *Bon patron* est également considéré facile à utiliser (10 sur 10), mais certaines apprenantes le trouvent moyennement utile (3 sur 10) (cf. figure 6).

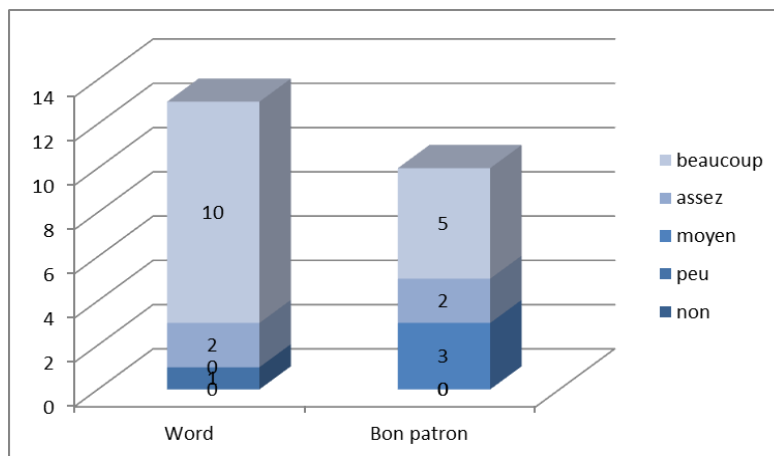


Figure 6 : Utilité des correcteurs d'orthographe

En quatrième lieu, parmi les apprenantes qui ont eu recours à la grammaire sur papier, la plupart (6 sur 8) l'a trouvée utile (cf. figure 7) et très facile à utiliser (7 sur 8). En dernier lieu, toutes les apprenantes trouvent que le moteur de recherche *Google* est très utile et très facile à utiliser.

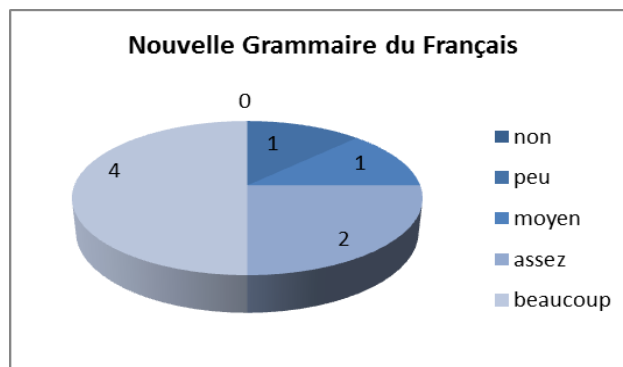


Figure 7 : Utilité de la grammaire papier

3.3 Interprétation

Nous supposons que les choix des apprenantes concernant les outils linguistiques sont fortement liés à l'efficacité de leurs propres recherches. Autrement dit, pour faciliter l'utilisation et effectuer des recherches utiles, elles cherchent à gagner du temps et rendre leur activité moins chronophage (« *mais quand on est pressé et on est en classe surtout dans les chats où il fallait leur répondre tout de suite.. c'était très difficile pour moi de chercher dans trois dictionnaires..* » ESDA1⁷). L'usage des outils non disponibles en ligne ou sur papier est limité, ce qui oblige les apprenantes d'en utiliser d'autres qu'elles ont toujours à leur disposition. De cette manière, nous constatons que les apprenantes ont recours plutôt à des outils linguistiques numériques en ligne étant donné que la nature de la formation leur permet d'y avoir aisément accès. Ceci est confirmé par les dires d'une apprenante qui explique que comme elle n'avait pas le dictionnaire électronique *Le petit Robert* chez elle, elle en utilisait d'autres en ligne (ESDA7). Pourtant, nous estimons que les apprenantes ont beaucoup recours au livre de grammaire, sur papier, parce que comme il a été déjà utilisé dans des formations précédentes, elles se sont déjà habituées à l'utiliser et elles étaient capables d'effectuer vite et efficacement leurs recherches.

En outre, nous constatons qu'elles utilisent des outils dont l'usage leur est probablement familier (ESDA1, A4, A9, A10). Nous considérons que ceci est probablement la raison pour laquelle elles ont très peu recouru aux outils linguistiques suggérés par les tutrices au fur et à mesure de la formation (cf. point 3.1). Les tutrices leur ont proposé de nouveaux outils d'ordre lexical et morphosyntaxique, mais nous supposons que comme ils ne leur apportaient aucune aide supplémentaire par rapport aux outils auxquels elles étaient déjà habituées, elles ne s'en sont pas servies.

Nous considérons que les choix et le taux d'utilisation des outils linguistiques est fortement lié à la motivation et au niveau des apprenantes (ESDA1, A6, A8). Ceci rejoint les conclusions d'une autre étude sur le même projet (Loizidou, 2012): « les apprenantes faibles utilisent plutôt des outils simples, tels que le correcteur d'orthographe et le conjugueur, alors que les bons font des recherches plus avancées dans des dictionnaires monolingues et sur Internet » (p.86). On ajoutera qu'un autre facteur est la maîtrise technologique des apprenantes : nous remarquons que celles qui estiment maîtriser très bien les outils technologiques (JdBA4, A7, A10) ont tendance à chercher dans plusieurs outils, tandis que celles, qui considèrent avoir des notions de base, se limitent à des outils qu'elles maîtrisent déjà bien (ESDA1, A9).

Il semble que les apprenantes soient conscientes des capacités des outils qu'elles utilisent. En premier lieu, elles reconnaissent que le dictionnaire bilingue *Google translate* n'est pas du tout fiable, bien qu'il soit très utile (JdBA1 ; ESDA4, A7). Une apprenante dévoile (ESDA4) : « *c'est euh une mauvaise habitude.. dans l'éducation.. [Google translate] et wikipedia également.. parce que ce n'est pas officiel.. je sais que euh je vois moi-même qu'il ne fait pas une traduction exacte.. pour des petits mots il a été bien.. mais [...]* ». Nous supposons que leur besoin de recourir au dictionnaire en question résulte de la traduction vers leur langue maternelle, le grec –rappelons qu'elles utilisent les autres dictionnaires bilingues à travers une langue intermédiaire, surtout l'anglais.

En second lieu, nous constatons que les apprenantes les plus fortes reconnaissent que le correcteur d'orthographe *Bon patron* n'est pas toujours fiable. Elles affirment que ses propositions de correction ne sont pas toujours correctes et qu'elles l'utilisent avec modération (ESDA5, A9), comme une apprenante l'explique : « *il n'est pas le meilleur correcteur parce qu'il fait beaucoup d'erreurs et je le comprends quand je lis la proposition, je comprends qu'il se trompe.. mais je pense si on est au point où on peut se rendre compte que ce qu'il corrige est correct ou pas.. on est sur le bon chemin* » (ESDA10). Nous considérons que l'analyse des éléments proposés par le correcteur en question nécessite une compétence cognitive adéquate qui éveille l'activité réflexive de l'apprenant. Les apprenants les plus faibles sont-ils cependant capables de bien s'en servir ?

⁷ Les noms de tous les participants sont codés et nous avons adopté des abréviations pour désigner la source de nos données (cf. Annexes II).

4 Conclusion

Notre analyse a montré qu'en règle générale les apprenants ont été capables de s'approprier les outils linguistiques que chacune a trouvés utiles et faciles à utiliser. Néanmoins, certaines apprenantes dévoilent leur besoin d'avoir une aide linguistique plus avancée (ESDA5, A7, A9). Pouvons-nous alors proposer les mêmes aides à tous étant donné que le niveau et les compétences des apprenants sont hétérogènes et que la communication est visible par tous les participants ? En fait, nous considérons, comme Nissen (2007) l'explique, qu'il est important que l'apprenant ait à sa disposition des ressources qu'il est capable d'utiliser et dans lesquelles il peut trouver des réponses à ses questions.

D'ailleurs, si l'on considère que les caractéristiques de la technologie dans la *communication médiatisée par ordinateur* (CMO) sont en corrélation avec les activités des utilisateurs permettant ainsi des « affordances dynamiques » (O'Rourke, 2005), la formation hybride pourrait s'adapter aux besoins de chaque apprenant ; le guider à choisir les méthodes les plus adaptées et lui proposer un accompagnement métacognitif qui aiderait à être plus conscient de son processus d'apprentissage (Burton *et al.*, 2011).

Dans cet article, nous n'avons examiné que les outils linguistiques qui facilitent le processus d'apprentissage dans une formation hybride, tout en demandant à l'apprenant une certaine autonomie cognitive et technique. Il serait sans doute essentiel d'étudier d'autres formes d'outils, pédagogiques et technologiques, qui ont été exploités dans le cadre de la formation en question et qui probablement demanderaient à l'apprenant d'autres types d'autonomie.

Références

- Albero, B. (2003). « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages », in I. Saleh, D. Lepage & S. Bouyahi, (Dir.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*, pp. 139-159. Vincennes-St Denis : Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Collice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Guedet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Renneboog, E., Villiot-Leclercq, E. (2011). « Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur », in *Distance et savoirs*, 1(9), pp. 69-96.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Demaizière, F. (2007). « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage », in *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 10 (1), pp. 5-21. <http://alsic.revues.org/index220.html>
- Linard, M. (2003). « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie ». in B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, pp. 241-263, Hermès / Lavoisier. <http://edutice.archives-ouvertes.fr>
- Loizidou, D. (2012). *Analyse des feedback correctifs dans un projet de télécollaboration asynchrone entre futurs enseignants et apprenants de FLE*. Mémoire de Master 2 Recherche soutenu à l'Université Stendhal-Grenoble 3. http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/73/17/91/PDF/LOIZIDOU_Theodora_M2R.pdf
- Nissen, E. (2007). « Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? », in *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 10(1). <http://alsic.revues.org/617>
- O'Rourke, B. (2005). *Form-focused Interaction in Online Tandem Learning*. CALICO Journal, 22(3), pp. 433-466.

Annexes

I. Liens en ligne

Bon patron : <http://bonpatron.com>

Expressio : www.expressio.fr

Google translate : <http://translate.google.com>

IATE : www.iate.europa.eu

La page de Laura : www.nvcc.edu/home/lfranklin/Modules/passe-reg.htm

Larousse : www.larousse.com

Le conjugueur : <http://leconjugueur.lefigaro.fr>

Le dictionnaire : www.le-dictionnaire.com

Moteur de recherche Google : www.google.com

Synonymes : www.synonymes.com

TV5 <http://dictionnaire.tv5.org>

II. Abréviations

A1 : apprenante (idem de 2 à 14)

CMO : communication médiatisée par ordinateur

E : enseignante

ESD : entretien semi-directif / auto-confrontation

FLE : Français Langue Étrangère

FOAD : formation ouverte et à distance

JdB : journal de bord

SR : synthèse réflexive

TA : tutrice (idem B, C, D)

TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement