



**Lidil**

Revue de linguistique et de didactique des langues

**66 | 2022**

**Le paramètre temporel dans le développement  
langagier : implications didactiques et pédagogiques**

---

## Le temps relatif de l'apprentissage entre activités numériques distancielles et séances de cours en présentiel : soutenir l'appropriation de L2 chez des apprenants débutants

*Temporal Dimensions of Learning in Online Activities and Face-to-Face Instruction: Fostering L2 Development in Beginner Learners*

**Catherine Felce**

---



**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/11140>

DOI : 10.4000/lidil.11140

ISSN : 1960-6052

**Éditeur**

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

**Édition imprimée**

ISBN : 978-2-37747-386-1

ISSN : 1146-6480

**Référence électronique**

Catherine Felce, « Le temps relatif de l'apprentissage entre activités numériques distancielles et séances de cours en présentiel : soutenir l'appropriation de L2 chez des apprenants débutants », *Lidil* [En ligne], 66 | 2022, mis en ligne le 31 octobre 2022, consulté le 05 novembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/11140> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.11140>

---

Ce document a été généré automatiquement le 5 novembre 2022.

Tous droits réservés

---

# Le temps relatif de l'apprentissage entre activités numériques distancielles et séances de cours en présentiel : soutenir l'appropriation de L2 chez des apprenants débutants

*Temporal Dimensions of Learning in Online Activities and Face-to-Face  
Instruction: Fostering L2 Development in Beginner Learners*

Catherine Felce

---

## 1. Introduction

- 1 Les usages du numérique au service de l'enseignement-apprentissage des langues donnent lieu à un développement croissant de ressources, d'outils et de dispositifs qui ne cessent de remodeler les frontières dans lesquelles s'inscrivent les formations. En impactant fortement les modalités d'enseignement, la crise sanitaire du COVID-19 a contribué à l'accélération de ce mouvement (Bonfils, 2020) et à la recomposition de cadres qui, en dépit d'évolutions importantes, pouvaient demeurer encore trop peu interrogés. Depuis maintenant plus d'une vingtaine d'années (Valdès, 1995 ; Charlier et coll., 2006), il n'est plus question de circonscrire l'acte d'enseigner dans un lieu physique unique et commun à tous les membres d'un groupe, ni de méconnaître que les apprentissages investissent des contextes variés et suivent des itinéraires sinueux ou discontinus. Grâce au numérique, l'action d'enseigner et/ou d'apprendre s'ancre désormais dans des espaces multiples (à distance ou *in situ*, institutionnels ou privés) et dans des temporalités distinctes (synchrones ou asynchrones, continues ou

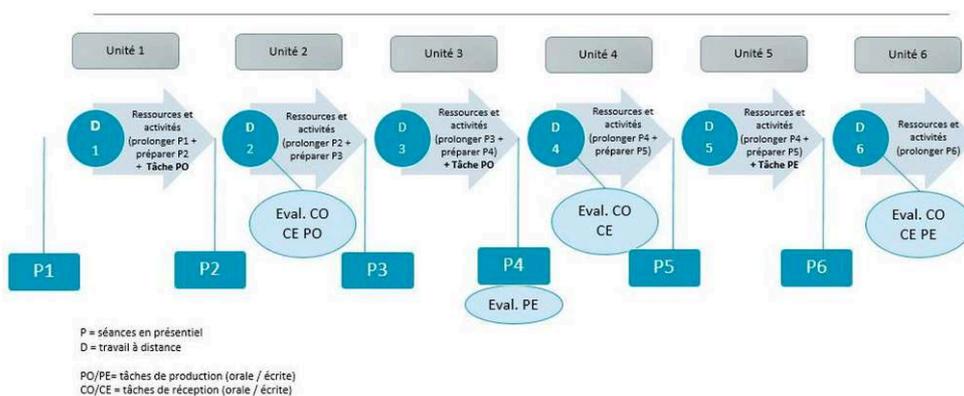
fractionnées), scellant ainsi, en matière de formation, la fin de l'unité de temps et de lieu (Rivens-Mompean, 2011).

- 2 Dans le cas d'une langue étrangère débutée<sup>1</sup>, on peut s'interroger sur la pertinence d'introduire distance et flexibilité temporelle dans un parcours de formation contraint aux 12 semaines d'un semestre universitaire. Dans cet article, nous présentons la réflexion qui accompagne la recomposition d'un cours d'allemand de niveau débutant (A1.1) à destination d'apprenants spécialistes d'autres disciplines<sup>2</sup> à partir de l'introduction d'activités numériques. Dans une première partie, nous présenterons le dispositif tel qu'il a été mis en place à la rentrée universitaire 2020 en réponse aux exigences sanitaires. Nous mettrons en évidence la manière dont les étudiants ont perçu les modalités d'apprentissage proposées en insistant plus particulièrement sur les aspects temporels. La deuxième partie sera dédiée aux principes et aux orientations théoriques qui ont guidé la recomposition du cours : nous y soulignerons le caractère multidimensionnel des temporalités inhérentes à tout parcours de formation. Celles-ci concernent non seulement la chronologie du cours et la distribution des activités d'apprentissage dans des modalités distinctes, mais aussi le temps nécessaire à l'apprentissage lui-même, c'est-à-dire au travail intrapsychique (Bange, 2005) qui sous-tend le développement d'une compétence langagière. Nous interrogerons la dynamique de l'appropriation en début d'apprentissage, à savoir la construction progressive des connaissances en langue cible, en lien avec les potentialités que peut offrir l'articulation de deux modalités d'apprentissage qui se veulent complémentaires : d'une part, une modalité présentielle, caractérisée par la régularité des rencontres et la synchronicité du travail collectif et, d'autre part, un travail plus individuel, asynchrone et propice à une gestion personnelle du temps dédié à l'apprentissage. Les ajustements et remaniements proposés l'année suivante (2021) seront présentés dans une troisième partie en référence au positionnement théorique adopté. Nous concluons sur les pistes envisagées pour déterminer l'impact du dispositif sur le développement langagier au niveau débutant.

## 2. Des modalités d'apprentissage bouleversées

- 3 Pour faire face aux restrictions d'accueil des étudiants à la rentrée 2020, un fonctionnement intégrant du travail à distance a été adopté rapidement pour les enseignements d'allemand au niveau débutant<sup>3</sup> (fig. 1). Inspiré d'une pédagogie inversée (Dumont & Berthiaume, 2016), telle qu'elle peut être pratiquée dans les centres de langues universitaires, le dispositif reposait sur l'alternance, une semaine sur deux, de séances collectives synchrones dédiées à des activités interactives et de phases de travail asynchrone durant lesquelles les apprenants étaient censés s'approprier le matériau langagier destiné à être réinvesti la semaine suivante dans les interactions en classe. Seule la première séance en présentiel a eu lieu en amont du travail à distance, de manière à expliquer aux apprenants l'organisation du semestre et le fonctionnement proposé. Chaque unité prévue pour le travail distanciel comportait deux parties : l'une destinée à prolonger le travail fait en classe, l'autre à préparer la séance collective à venir.

Figure 1. – Schéma de la formation – année 0.



## 2.1. Année 0 : perception du dispositif mis en place

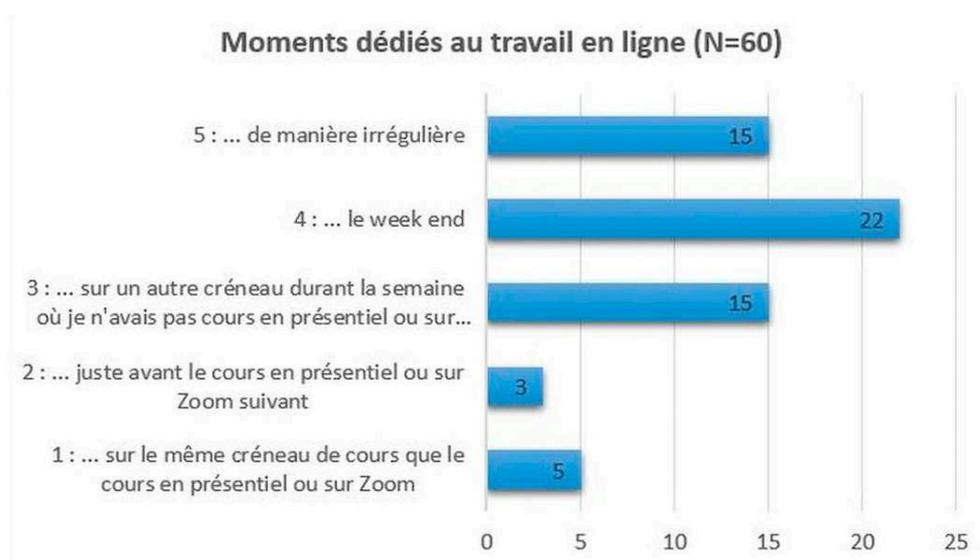
- 4 Un questionnaire post-utilisation (annexe 1) administré en ligne à la fin du semestre nous a permis de recueillir un ensemble de données relatives à la perception du dispositif par les apprenants. Les questions reposant sur une échelle de Likert à 5 points ont permis de mesurer leur appréciation des activités en ligne, de l'organisation du cours ainsi que les différents apports perçus (1 correspondant à la valeur minimale et 5 à la valeur maximale) ; des questions ouvertes complémentaires étaient destinées à préciser les aspects appréciés ou les manques ressentis. Les réponses à ces questions ont été traitées qualitativement à travers une analyse thématique de contenu (Zhang & Wildemuth, 2009) qui a permis d'identifier, dans une démarche inductive, différents thèmes et sous-thèmes à partir desquels les réponses collectées ont été codées dans le logiciel NVivo 13. Sur les 171 personnes inscrites dans le cours sur la plateforme Moodle, une douzaine est restée inactive et 60 d'entre elles (35,1 %) ont intégralement complété le questionnaire administré. Les résultats obtenus renseignent sur le contexte précis du cours dont il est question. Ils ne rendent pas compte de perceptions communes à des groupes distincts et n'ont en cela pas de valeur générale. Ils témoignent de l'expérience d'une partie des participants (N = 60), pointent à la fois les attraits et les manques du dispositif proposé et ont vocation à orienter la recomposition future du cours.
- 5 Nous nous focalisons ici plus spécifiquement sur les réponses en lien avec les aspects temporels qui concernent l'organisation du cours et le travail personnel des répondants. Il apparaît que ces derniers se montrent globalement satisfaits du dispositif mis en place pour répondre aux contraintes sanitaires et déclarent avoir apprécié le travail en ligne (tableau 1) ; les avis sont plus partagés en ce qui concerne l'alternance des séances entre présentiel et distanciel.

Tableau 1. – Appréciation du dispositif mis en place à la rentrée 2020.

Appréciation ...	(N=60)
du travail avec d'activités sur la plateforme Moodle	4,0
de l'alternance entre travail à distance et en présentiel	3,7
d'une organisation hybride dans la situation sanitaire	4,5

- 6 Quand on interroge les étudiants sur leur rythme de travail, on observe que le créneau réservé à l'origine au cours en présentiel, et libéré une semaine sur deux, n'est pas nécessairement mis à profit pour le travail à distance (fig. 2) ; environ un tiers des répondants déclare décaler celui-ci sur le temps du week-end et le travail personnel semble ne plus être assigné à un créneau temporel fixe mais se décider au gré des disponibilités individuelles.

Figure 2. – Créneaux préférés pour le travail distanciel.



- 7 Cette tendance illustre certes la latitude laissée aux apprenants dans la gestion de leur temps de travail personnel, mais peut aussi témoigner de leur difficulté à prendre en main leur apprentissage de manière autonome (Nissen, 2022). Nissen (2022) souligne par ailleurs que la régularité du travail et le respect des délais constituent un facteur important pour que les apprenants adhèrent aux principes d'une formation de ce type. Dans une perspective acquisitionnelle, le manque de régularité peut affecter la fréquence d'exposition à la langue cible, la répétition des occasions de traiter les données langagières en cours d'acquisition et au-delà la mémorisation des connaissances visées dans les débuts de l'apprentissage. Les questions ouvertes Q14. *Ce que j'ai apprécié avec ou dans les activités en ligne ?* et Q26. *À quelle modalité (travail à distance ou en présentiel) j'accorde le plus d'importance et pourquoi ?* ont donné lieu à plusieurs commentaires relatifs aux aspects temporels (50 des 119 références encodées dans ces questions). Ces aspects ont été regroupés dans le tableau 2 en fonction de la modalité concernée et de la fréquence des mentions des thèmes et sous-thèmes identifiés.

Tableau 2. – Avantages associés aux modalités synchrone et asynchrone.

	Thèmes encodés	Sous-thèmes relatifs aux aspects temporels	Exemples		
aspects appréciés dans la modalité asynchrone (88 références)	ressources (39)	temporalité (31)	organisation personnelle (16)	<i>Ce format permettait d'étaler les exercices sur la semaine et donc m'encourageait à réviser plus régulièrement que seulement la veille de mon cours !</i>	
			accessibilité des ressources sur une durée plus longue (8)	<i>J'ai apprécié sa disponibilité, c-à-d-je peux revenir à chaque fois où je veux réviser mes cours.</i>	
			apports pour l'apprentissage (15)	adaptation au rythme individuel d'apprentissage (10)	<i>Le fait de pouvoir aller à son rythme, passé rapidement sur les choses que l'on comprend le mieux et pouvoir prendre plus de temps sur ce que me posait problème.</i>
			possibilité de répétition (3)	<i>Ce que j'ai plutôt bien apprécié était les exercices que l'on pouvait faire et refaire, même en ayant la réponse. (...)</i>	
			possibilité de manipuler l'input (2)	<i>(...) dans les cours en ligne c'est plus pratique car on peut toujours s'arrêter un instant et diviser les phrases pour mieux comprendre.</i>	
	organisation du cours (18)				
avantages associés à la modalité synchrone (31 références)	instantanéité des échanges (19)	immédiateté du feed-back et des aides (10)	<i>quand on ne comprend pas quelque chose dans le cours, on peut demander sur le champ l'explication à la prof. Cependant quand on est à distance, on se trouve obligé d'attendre jusqu'à la séance en présentiel pour pouvoir poser des questions etc.</i>		
		gestion temporelle de la parole plus proche de conditions réelles (immédiateté de l'usage et interactions en temps réel) non différée (9)	<i>(...) le fait de discuter avec ses camarades oblige à être un peu plus prompt par rapport aux cours en ligne où on peut aller tout doucement</i> <i>En présentiel, on est plus dans une situation réelle avec l'enseignant qui nous parle allemand. On est donc immédiatement plongé dans le bain alors que lors du travail à distance, je peux rejouer l'audio/la vidéo autant de fois que je le veux si besoin (ce qui est bien mais impossible à faire dans la vraie vie...)</i>		
		ambiance du cours (8)			
	sentiment d'efficacité (4)				

- 8 Parmi les aspects appréciés dans la modalité asynchrone, la temporalité constitue le deuxième thème le plus fréquemment mentionné (31 des 88 références encodées). Elle concerne la liberté et la souplesse offertes dans la gestion du temps travail ou encore l'adaptation au rythme ou aux besoins de chacun. Il est intéressant de voir que, de manière contrastive, certaines références (19) valorisent la modalité synchrone pour les opportunités d'échange direct et de communication en temps réel qu'elle permet, ainsi que pour l'immédiateté du feed-back enseignant, perçu comme un manque dans la modalité asynchrone. Ces résultats rejoignent ceux menés à plus large échelle sur les aspects positifs et négatifs de la modalité distancielles mise en place dans les enseignements à l'université de Lorraine durant la pandémie (Granjon, 2021, tableaux 6 et 7).
- 9 On retrouve ces mêmes contrastes dans les jugements de quelques étudiants vis-à-vis de l'apprentissage. Là où certains voient dans le fait de pouvoir rejouer un document audio ou de segmenter des énoncés incompris un avantage associé au travail asynchrone, d'autres déplorent au contraire le caractère factice de ces possibilités. Dans les préférences mises en avant, deux profils semblent en concurrence, l'un accordant une priorité à la communication, l'autre adoptant une perspective centrée sur l'apprentissage ; dans le premier cas, les conditions réelles d'usage de la langue cible et l'immédiateté de la communication, à travers le caractère interactif et social présents dans les moments synchrones sont valorisées ; alors que dans le second, le fait de pouvoir répéter ou refaire les activités selon ses besoins, de pouvoir fragmenter les contenus ou d'agir sur la réception de l'input sont perçus comme autant de moyens d'individualiser l'apprentissage.
- 10 L'ajout d'une dimension asynchrone aux cours de langues a répondu aux restrictions imposées par la crise sanitaire (occupation réduite des lieux physiques d'enseignement

et nécessité d'accueillir des groupes de manière alternée) ; ces aménagements ont dû être mis en place dans l'urgence (Villiot-Leclerc, 2020) sans pouvoir être adossés à une réflexion didactique, elle-même articulée à une démarche d'ingénierie pédagogique aboutie (Nissen, 2022). Le dispositif a néanmoins permis d'assurer les enseignements prévus et de recueillir des informations de la part des apprenants pour son évolution future. La recomposition entreprise s'est faite sur la base d'une conception de la langue et de son appropriation qui nous semble propice au développement langagier au niveau débutant.

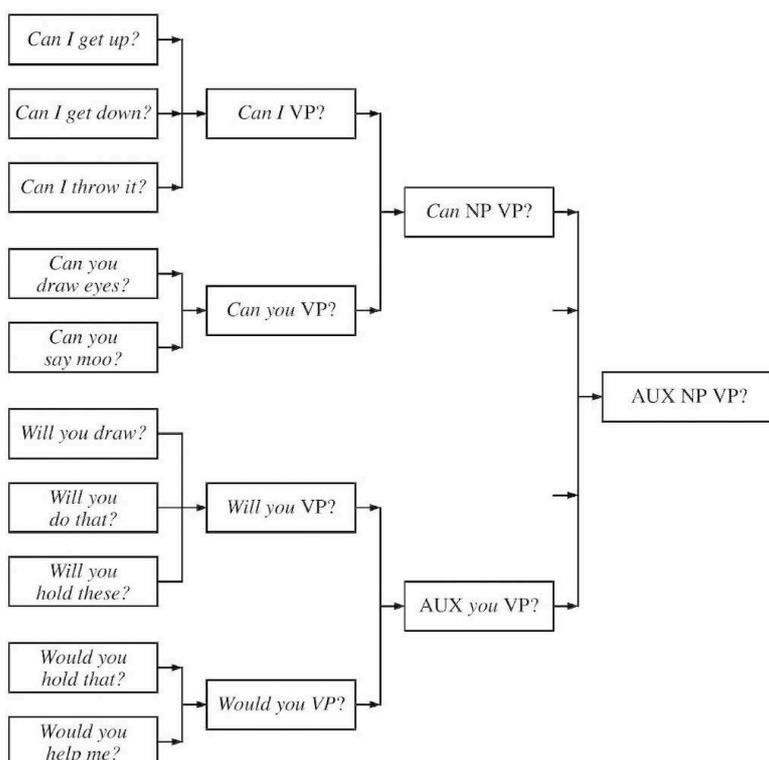
### 3. Différents paramètres temporels en jeu

#### 3.1. Conception de l'appropriation au niveau débutant

- 11 Si les formations hybrides<sup>4</sup> ne constituent pas une nouveauté dans l'enseignement-apprentissage des langues, leur implémentation au niveau débutant soulève des questions liées à la continuité du processus d'appropriation, à la régularité des usages communicatifs ou encore à la fréquence de l'exposition à la L2. Les paramètres temporels évoqués ici (continuité, régularité, fréquence) sont en ce sens déterminants qu'ils conditionnent l'activité mémorielle au cœur des apprentissages (Hilton, 2006) : stockage, ancrage et automatisation sont en effet autant de processus cognitifs, sensibles, entre autres, à l'engagement attentionnel, mais aussi à la répétition ou à la durée des traitements langagiers mis en œuvre (Ellis, 2001 ; Robinson, 2008).
- 12 Nous nous plaçons dans une perspective basée sur l'usage (Ellis & Wulff, 2014), selon laquelle c'est à travers la variété des expériences langagières vécues (*usage events*) que les individus construisent progressivement leur système linguistique (Tomasello, 2003). Ce système consiste en un inventaire structuré de constructions perçues ou produites lors d'évènements communicatifs qui laissent en mémoire une trace de leur usage précis (Behrens, 2009). Les constructions sont définies comme l'association d'une forme linguistique à une fonction sémantique (Goldberg, 2003) et peuvent endosser différents degrés de complexité ou d'abstraction (morphèmes, expressions lexicalisées ou idiomatiques, schémas syntaxiques). L'usage, qui recouvre aussi bien l'utilisation d'expressions langagières que leur caractère conventionnel (Legallois & François, 2011), fait figure dans cette approche à la fois de construit explicatif et de moteur du développement langagier. C'est à travers l'usage et la fréquence d'occurrence (*token frequency*) que des associations forme-sens sont renforcées en mémoire (*entrenched*) et que leur rappel dans un contexte communicatif donné se trouve facilité, voire automatisé (Pfänder & Behrens, 2016 ; Madlener, 2015).
- 13 À un niveau débutant, une pédagogie inspirée de l'usage (Tyler & Ortega, 2018) nous paraît particulièrement propice au développement langagier. Elle privilégie en effet l'utilisation effective de la langue apprise, avec une priorité donnée au sens et à la dimension pragmatique des éléments langagiers rencontrés et manipulés. Elle nous permet surtout de caractériser les premières acquisitions comme relevant principalement d'un apprentissage lexical. À partir d'exemplaires mémorisés, des schémas (*pattern*) peuvent émerger au fil des usages et gagner progressivement en abstraction (Madlener, 2015, p. 35-37). Dans ce cas, c'est la fréquence de type (*type frequency*) qui peut conduire à reconnaître une trame commune à des expressions variées et à favoriser l'abstraction progressive de schémas issus de ces expressions

(fig. 3). Par le biais de processus cognitifs généraux (catégorisation, généralisation et schématisation), des expressions apprises sous une forme non analysée sont susceptibles de changer de nature pour devenir des schémas dotés d'une productivité croissante (Behrens, 2009).

Figure 3. – Schématisation progressive à partir d'unités discrètes (Dąbrowska, 2015, fig. 1, p. 11).



- 14 Une telle dynamique inscrit développement lexical et grammatical dans un continuum et dans cette approche, on considère que des propriétés formelles de la L2 émergent, d'une part, à partir de l'usage et, d'autre part, de l'emploi en contexte de constructions mémorisées et répétées et de schémas productifs reconnus et acquis (Legallois, 2019).

### 3.2. Accompagner le développement de l'interlangue

- 15 Dans le domaine de la recherche en acquisition des langues secondes (désormais RAL), la temporalité est inhérente au caractère transitoire et évolutif de l'interlangue : les séquences développementales retracent ainsi la succession des étapes jusqu'à l'acquisition d'une structure particulière (voir, entre autres, Pienemann, 1989) et mettent en évidence la dynamique propre du développement interlangagier. Une telle dynamique vaut pour la question de l'ordre des mots en allemand qui a été au centre de travaux fondateurs sur l'acquisition de L2, que celle-ci soit non guidée (Meisel, Clahsen & Pienemann, 1981) ou prenne place dans des contextes d'enseignement (Pienemann, 1989 ; Ellis, 1989 ; Diehl et coll., 2000). Ces travaux ont montré que l'appropriation du positionnement final des formes verbales non finies ou l'ordre Verbe-Sujet<sup>5</sup> résistent à un enseignement explicite de règles positionnelles et ont conduit certains chercheurs à plaider pour que les progressions d'enseignement s'accordent aux trajectoires développementales mises en évidence en différant la présentation des structures relevant de stades avancés (Diehl et coll., 2000) ; d'autres, au contraire, préconisent de

concevoir des progressions d'apprentissage qui s'inspirent de trajectoires acquisitionnelles dans lesquelles ces structures sont acquises précocement avec succès. Winkler (2017) a ainsi démontré en contexte guidé l'intérêt de familiariser très tôt les apprenants à des énoncés dans lesquels les verbes lexicaux apparaissent en position finale en privilégiant l'usage de formes auxiliaires ou de modaux<sup>6</sup>.

- 16 Mettre en place des étapes qui faciliteront des acquisitions spécifiques, c'est aussi le sens que nous attribuons à l'intervention. Nous rejoignons Winkler (2017) sur le fait que la mémorisation de syntagmes verbaux à l'infinitif (VP) joue un rôle décisif dès le début. Des associations de type Objet-Verbe représentent des unités de sens qui peuvent être remployées plus efficacement dans des interactions que des unités lexicales ou verbales mémorisées de façon isolée et qui pourront par la suite être aisément combinées avec d'autres constructions similaires à celles suggérées par Winkler (cf. aussi fig. 1) et impliquant l'usage de verbes modaux (*ich kann / ich möchte / ich will + VP* [je suis capable / je voudrais / je veux + VP]). Dans le même temps, des associations de type Adverbial-Verbe-Sujet peuvent, elles aussi, être mémorisées très tôt et utilisées dans des tournures banales et quotidiennes avant d'être remobilisées dans des schémas utiles au marquage de la cohésion ou du mouvement référentiel spécifique des descriptions chronologiques et spatiales (Von Stutterheim, 1997).
- 17 Des travaux acquisitionnistes se sont intéressés aux étapes initiales de l'acquisition (Rast, 2017 ; Watorek, Arslangul & Rast, 2021) mais, à notre connaissance, peu prédisent quels seraient les paliers utiles aux apprenants dans le temps plus long des apprentissages. À l'instar de Winkler (2017), notre démarche consiste à repenser la progression d'enseignement de manière à faciliter le travail d'appropriation en dotant les apprenants, dès le départ, de constructions langagières potentiellement productives. Il s'agit ici notamment d'associations formes-sens dans lesquelles apparaît un ordre des mots spécifique à la L2 (Adv-Sujet-Verbe ou Objet-Verbe) et dont la mémorisation précoce peut utilement préparer le terrain pour les étapes ultérieures du développement interlangagier.

### 3.3. Les potentialités du numérique

- 18 Avec le numérique, la situation pédagogique impliquant les trois pôles que sont l'enseignant, les connaissances (ici la L2) et l'apprenant, fait figure de situation « augmentée » : à la modélisation triangulaire traditionnelle (Houssaye, 2014) se substitue une représentation en tétraèdre (Lombard, 2007) avec l'ajout d'une nouvelle dimension, celle d'une instrumentation numérique offrant à l'enseignant de nouvelles potentialités et à l'apprenant la possibilité d'un apprentissage à distance, asynchrone, voire autonome.
- 19 Le recours à des outils numériques et l'ajout d'une modalité asynchrone dans les cours à destination des grands débutants a été contraint par les circonstances ; la crise passée, il nous semble opportun de mettre à profit le dispositif expérimenté en y voyant un moyen de soutenir les processus d'appropriation langagière dans le temps. Les avantages liés aux aspects temporels (régularité de l'exposition à la L2 ou flexibilité) sont bien identifiés (Nissen, 2014) ; en revanche, les potentialités des outils (interactivité avec les contenus langagiers, engagement cognitif des apprenants, variété et multimodalité offertes) ne sont pas toujours mises en relation avec l'apprentissage. Guichon (2011) ou Handwerker et Madlener (2013) ont mené des travaux en ce sens qui

méritent d'être mentionnés à nouveau, dans une période où l'on prête au numérique toutes les vertus sans toujours en interroger la véritable plus-value. Le recours aux activités autocorrectives en ligne offre en effet des opportunités pour une planification des enseignements au-delà du temps de cours, en permettant :

- d'augmenter la durée d'exposition à un input langagier déterminé ou la quantité d'input fourni ;
  - d'imprimer une chronologie au traitement langagier en séquençant différentes activités dans un même module de façon à hiérarchiser les processus en jeu ;
  - de manipuler l'input de manière à l'enrichir, à en rendre certains aspects plus saillants et à diriger ainsi l'attention de l'apprenant (Roussel, 2021) vers des propriétés qui correspondent aux objectifs d'apprentissage visés.
- 20 Dans la continuité du travail collectif effectué en classe, ces activités offrent également aux apprenants la possibilité :
- de refaire certaines activités automatiquement corrigées ;
  - de réguler eux-mêmes leur activité d'apprentissage tant sur le plan organisationnel qu'au niveau des activités elles-mêmes (répétitions ou pauses lors des phases d'écoute ou de la lecture d'un document<sup>7</sup>, temps pour la révision des productions langagières, sélection des activités selon les besoins ou les objectifs individuels).
- 21 Partant de là, l'apprentissage de propriétés formelles ou structurelles de la langue cible pourrait être soutenu par des activités offrant une plus grande disponibilité et flexibilité temporelle. Enfin, si les opportunités d'apprentissage informel sont nombreuses pour l'anglais — qui bénéficie d'une large diffusion dans la sphère des loisirs via une variété de contenus culturels accessibles en ligne — pour d'autres langues, comme l'allemand, qui ne profitent pas d'une telle exposition, l'apport de ressources supplémentaires peut se concevoir aussi comme un moyen de créer des « occasions d'usage » qui resteraient sinon circonscrites au seul temps de cours.

### 3.4. Temporalités et traitement langagier

- 22 D'un point de vue enseignant, le temps d'enseignement synchrone est limité — dans sa durée mais possiblement aussi dans son efficacité —, alors que le temps d'apprentissage distanciel et individuel que les activités numériques rendent possible peut servir un travail intrapsychique plus ciblé. En effet, le facteur temporel conditionne le type de traitement mis en jeu : la manipulation des données en L2 dans une modalité asynchrone n'est pas soumise à la même pression que la production/réception en temps réel. Le temps plus long rend possible non seulement une manipulation (répétition ou segmentation) de l'input à des fins de meilleure réception ou de traitement plus profond, mais également la mobilisation de traitements plus coûteux comme la mobilisation de connaissances déclaratives à des fins de révision ou de contrôle. À l'inverse, un traitement langagier synchrone répond à des exigences communicatives plus immédiates, axées sur le sens et la fluidité langagière (tableau 3).

Tableau 3. – Prise en compte des spécificités du traitement langagier pour repenser la distribution des tâches ou activités entre les modalités synchrone et asynchrone.

	Traitement langagier asynchrone <i>Input based</i>	Traitement langagier synchrone <i>Ouput oriented</i>
caractéristiques temporelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pression temporelle moindre</li> <li>- Temps pour la révision de la production, la répétition ou la fragmentation de l'input oral : différents niveaux de traitements peuvent être dissociés ou différés</li> <li>- Temps pour le recours à des aides externes / manque de feed-back immédiat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pression voire stress de la production / réception en temps réel</li> <li>- Immédiateté et simultanéité de différents traitements (haut et bas niveau)</li> <li>- Pas d'aides externes mais un feedback immédiat disponible (opportunité pour une pratique contrôlée)</li> </ul>
implications	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des connaissances déclaratives peuvent être mobilisées</li> <li>- Des ressources cognitives peuvent être allouées au contrôle de la production ou de la réception langagière</li> <li>- Priorité peut être accordée à des aspects formels (<i>Form</i>) à la correction (<i>Accuracy</i>), ou à la mobilisation de structures plus complexes (<i>Complexity</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recours à des processus automatisés garant de la rapidité d'exécution et de la disponibilité des connaissances langagières</li> <li>- Processus de réception et de production se déroulent en parallèle</li> <li>- Priorité au sens véhiculé (<i>Meaning</i>), à la concision et à la fluidité langagière (<i>Fluency</i>)</li> </ul>

23 La combinaison des deux modalités offre ainsi des possibilités d'interactivité différenciée : les activités numériques peuvent soutenir un travail basé sur l'input et son traitement, alors que le travail en classe sera plus orienté sur des activités de production contrôlée, des interactions entre pairs, des tâches collaboratives ou des séquences de réflexion sur la langue, en accord avec les approches sociocognitives et les tâches qu'elles promeuvent pour concourir au développement langagier. Ces considérations nous ont conduit à :

- remanier le syllabus initial en substituant au découpage linguistique traditionnel une progression dans l'usage de constructions (associations formes/sens) utiles aux tâches communicatives visées ;
- concevoir des activités numériques qui réinvestissent des expressions langagières manipulées en présentiel ;
- chercher à profiter de la disponibilité et la flexibilité temporelle offerte par la modalité asynchrone sans sacrifier pour autant les interactions synchrones avec les pairs et l'enseignante.

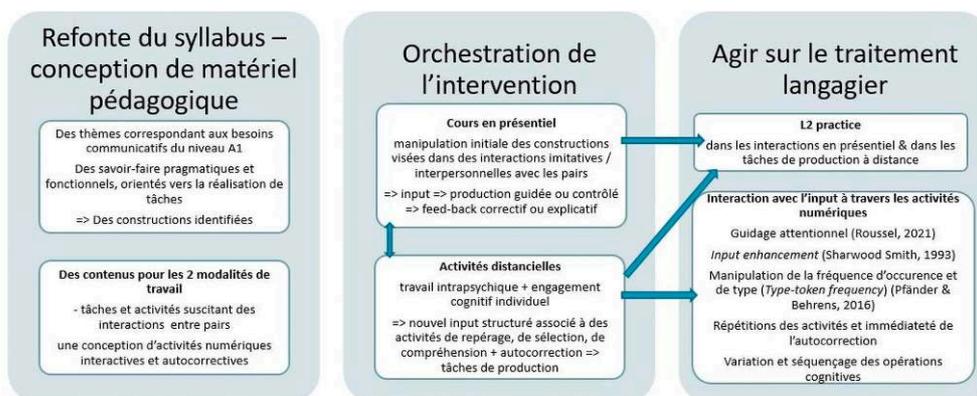
## 4. Année 1 : évolution du dispositif

24 À la rentrée 2021, c'est donc un dispositif remanié qui a été proposé dans des conditions d'enseignement revenues « à la normale ». Les activités en ligne ont été réduites dans la mesure où le cours en présentiel redevenait prioritaire, mais elles ont surtout été repensées à l'aune du positionnement théorique et de l'approche langagière adoptée. Cette réflexion n'ayant pas été possible initialement, il s'agissait de donner plus de cohérence à des activités conçues dans l'urgence, de repenser le syllabus et la progression en fonction de l'approche linguistique retenue et de tenir compte des

remarques des apprenants dans le questionnaire post-utilisation concernant la régularité de la pratique langagière en interaction et les rencontres avec l'enseignante et les pairs (tableau 2).

- 25 La figure 4 illustre ce travail de planification, de programmation de l'intervention et de conception des activités qui a été mené.

Figure 4. – Proposition de recomposition du parcours de formation entre les modalités synchrone et asynchrone.



- 26 Le syllabus a été revu de manière à orienter la conception des contenus d'enseignement vers l'usage de constructions spécifiques (tableau 4), les objectifs assignés aux séances en présentiel et au travail à distance ont été redéfinis et la conception des tâches ou des activités en ligne s'est faite en cohérence avec les construits d'une perspective basée sur l'usage convoqués dans le cadrage théorique.

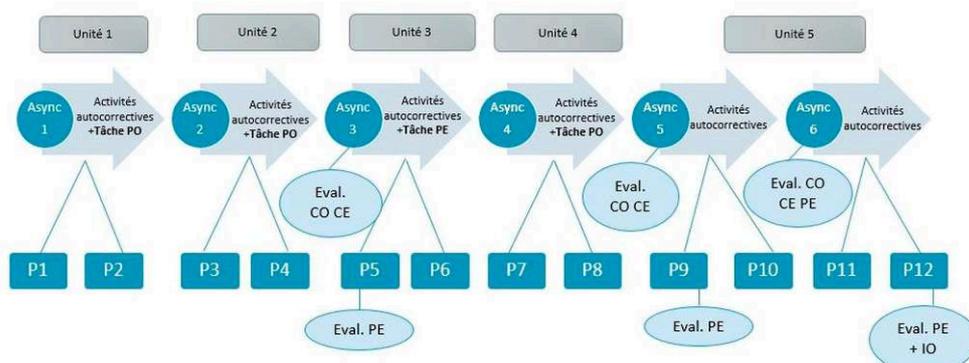
Tableau 4. – Remaniement du syllabus : exemples de constructions manipulées (3 premières séances – 6 heures de cours).

une entrée pragmatique / fonctionnelle	des constructions visées	de possibles schématisations
Saluer et prendre congé (de manière formelle / informelle)  Demander et dire comment ça va  Se présenter et faire connaissance avec quelqu'un (premières questions)  Indiquer son origine	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hallo – guten Tag – guten Morgen ...</li> <li>Wie geht's + dir / Ihnen? =&gt; Es geht mir / Mir geht's + gut / sehr gut / super</li> <li>Wie heißt du? / Wie ist ...? / Was ist ...? / Wer ist ...? =&gt; ich heiße / ich bin / mein Name ist ich bin / das ist / das bin ich</li> <li>Woher kommst du? =&gt; Ich komme aus + pays/ville</li> <li>ich / du / Sie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ich bin + NP</li> <li>ich heiße + NP</li> <li>das ist + NP (animé / inanimé)</li> </ul>
Savoir épeler des noms, une adresse mail  Donner une adresse mail / un numéro de téléphone  Dire ce qu'on aime	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kannst du bitte buchstabieren? Wie schreibt man das? =&gt; <u>das schreibt man</u></li> <li>Wie ist deine/dein ...? =&gt; meine/mein ... ist</li> <li>ich mag ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ce qui se rapporte à moi / à toi mein + NP / dein + NP meine + NP / deine + NP</li> <li>ich mag + NP</li> </ul>
Indiquer son origine et dire où j'habite maintenant (jetzt) (ville, pays)  Donner et demander une adresse (rue, numéro et code postal)  Donner différentes informations sur soi  Indiquer des activités	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wie geht's dir?</li> <li>Wo wohnst du?=&gt; Ich wohne in... =&gt; Ich komme aus + ville / pays, aber <u>jetzt wohne ich</u> in + ville / pays</li> <li>Wie ist deine ...? =&gt; meine Adresse ist ...</li> <li>Wie alt / wie groß bist du =&gt; ich bin ...</li> <li>ich lerne... / ich spreche ... / ich mache ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>heute bin ich + caractéristique</li> <li>jetzt wohne ich in + ville/pays</li> <li>mein / meine + NP</li> <li>dein / deine +NP</li> <li>ich bin + caractéristique (âge/taille/statut...)</li> <li>ich + Verb-e + NP</li> </ul>

- 27 Les contenus en ligne ont aussi été modifiés de manière à mettre à profit l'interactivité permise par les outils-auteur<sup>8</sup> choisis pour favoriser certaines opérations à partir de l'input langagier fourni (repérer, sélectionner, associer, ordonner, mémoriser). Le parcours en ligne se compose de 5 unités, comportant chacune des activités en lien

avec les contenus de deux semaines de cours (fig. 5) ; il se conçoit désormais comme un prolongement du cours en présentiel (présentiel enrichi), abandonnant ainsi le principe de classe inversée qui avait prévalu l'année précédente.

Figure 5. – Schéma de la formation remaniée – année 1.



- 28 La découverte et l'usage de nouveaux éléments langagiers se fait en cours ; à distance, les activités autocorrectives numériques permettent de manipuler le matériau langagier, de prêter attention à des aspects plus formels, mais surtout de prolonger l'exposition aux données langagières en langue cible et leur traitement. Ainsi, le bon déroulement du cours en présentiel n'est plus soumis à l'exécution d'activités en amont dans un temps restreint et contraint pour les étudiants ; les apprenants (grands débutants) qui découvrent la langue retrouvent en ligne des contenus qui reprennent et rappellent des constructions déjà rencontrées.

#### 4.1. Un engagement inégal avec les activités numériques

- 29 Les données dont nous disposons pour cette réitération sont issues des rapports d'activité et de consultations enregistrés par la plateforme Moodle et qui rendent compte de la régularité des connexions et de la fréquence des actions effectuées. Même si ces informations chiffrées ne donnent qu'une vision de surface (quel apprenant termine quelle activité à quel moment), elles fournissent des indicateurs sur l'utilisation ou au contraire la sous-exploitation d'un dispositif par les usagers. Nous avons sélectionné ici uniquement les activités pour lesquelles l'état d'achèvement est obtenu à la réception d'un score, c'est-à-dire quand l'apprenant a effectivement terminé les activités prévues et avons exclu celles que les apprenants pouvaient marquer eux-mêmes comme achevées<sup>9</sup>. Les états d'achèvement indiquant une date et un horaire strictement identique pour une même activité ont été volontairement éliminés pour éviter de comptabiliser les envois multiples. En revanche, ceux présentant des écarts supérieurs ou égaux à une seconde ont été conservés, car des réponses ont pu être modifiées suite à la consultation des autocorrections. Les données d'activité recueillies durant cette seconde phase ont concerné deux groupes d'étudiants (N = 46). Elles nous permettent de mettre en évidence les périodes durant lesquelles les activités en lien avec le cours hebdomadaire sont effectuées, ainsi que les choix individuels opérés dans la gestion temporelle du travail en ligne.
- 30 On constate que la réalisation d'activités en ligne dépasse largement les limites du créneau hebdomadaire des cours en présentiel (fig. 6 et 7). Les achèvements d'activités

se répartissent sur une période bien plus longue et les courbes affichent deux pics d'activité bien identifiables : certains apprenants s'engageant rapidement dans les activités en ligne suite au cours présentiel, d'autres avec un plus grand décalage. Les périodes privilégiées pour le travail à distance correspondent généralement à des week-ends (26 sept., 3 oct. ou 17 oct.).

Figure 6. – Répartition de l'achèvement des activités numériques associées à la 1<sup>re</sup> semaine de cours.

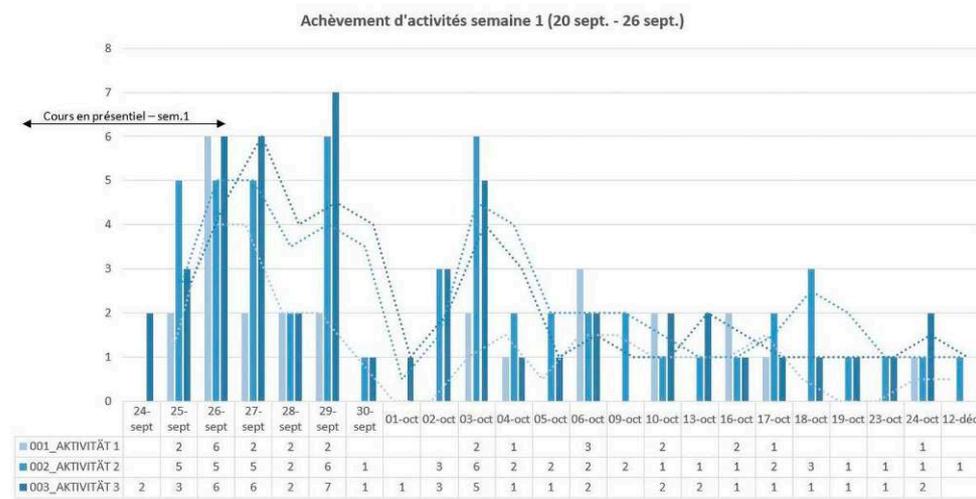
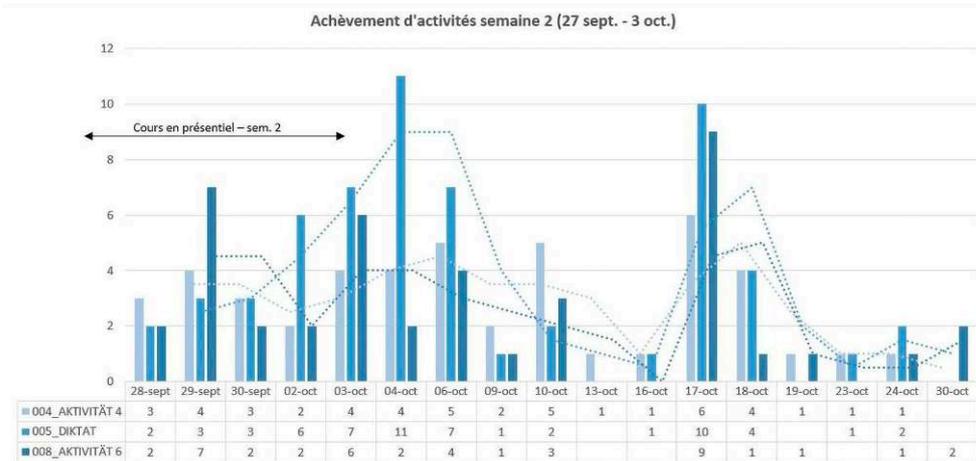
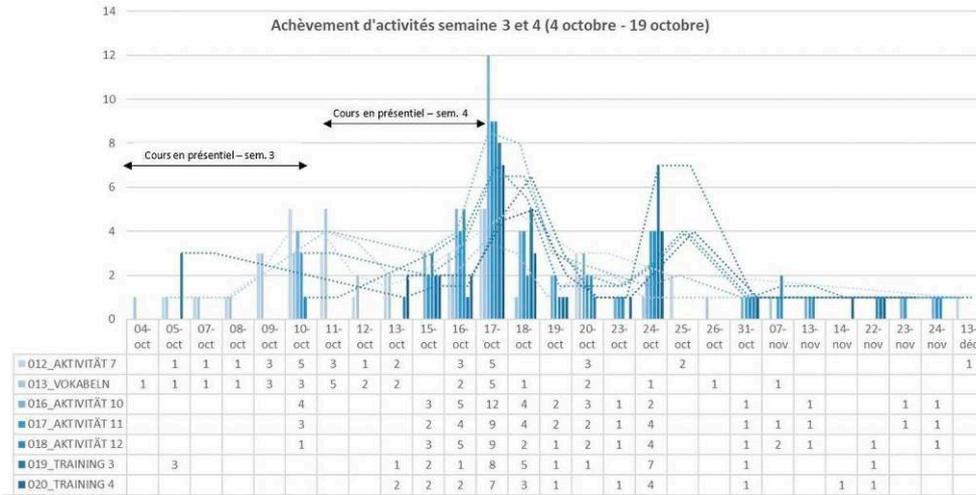


Figure 7. – Répartition de l'achèvement des activités numériques associées à la 2<sup>e</sup> semaine de cours.



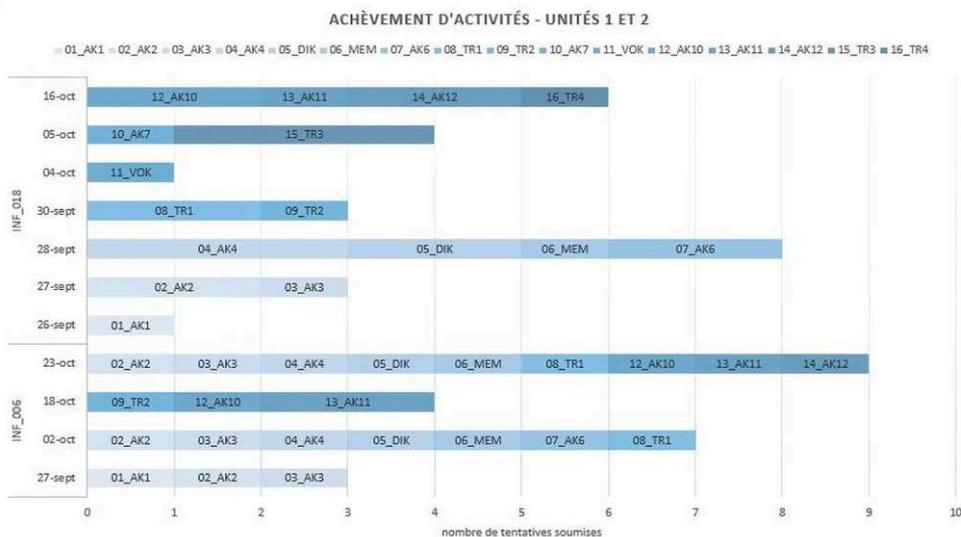
- 31 Une évaluation prévue après la semaine 4 peut expliquer l'activité plus dense observable sur les quelques jours la précédant (fig. 8) ; on retrouve malgré tout un second pic d'activité décalé pour les activités en lien avec la semaine 4. Ces visualisations montrent une activité fluctuante sur le semestre et l'usage qui est fait de la disponibilité des contenus en ligne, sans cependant que celui-ci ne concerne tous les apprenants au même degré.

Figure 8. – Répartition de l'achèvement des activités numériques pour l'unité 2.



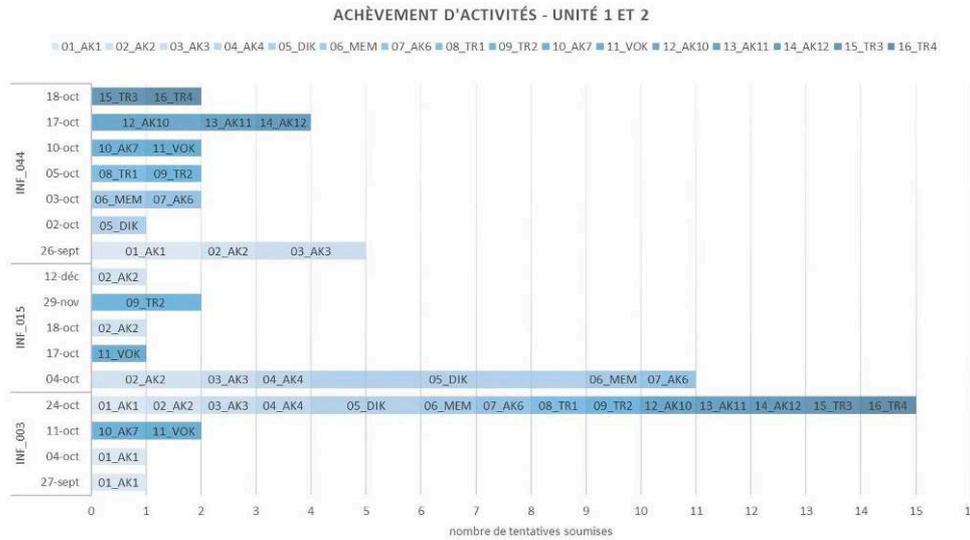
32 Sur les 46 étudiants, une dizaine n'a effectué aucune ou seulement une ou deux des 31 activités autocorrectives implémentées sur la plateforme Moodle. Les unités 1 et 2 couvrent les quatre premières semaines de cours (du 20 septembre au 17 octobre) avec 16 activités autocorrectives de type H5P ou Moodle Test. Des comparaisons entre les apprenants mettent en évidence de grandes disparités dans les pratiques effectives individuelles et dans la réalisation du travail à distance (fig. 9) : INF\_018 termine l'ensemble des activités en suivant la chronologie proposée et sans revenir plus tard sur les activités achevées ; ses consultations fréquentes lui permettent d'être synchrone avec le cours en présentiel. INF\_006 est moins régulier et linéaire dans la progression de son travail en ligne et reprend plusieurs des activités de l'unité avec un décalage de deux semaines.

Figure 9. – Détail de la chronologie du travail en ligne chez certains informateurs (1).



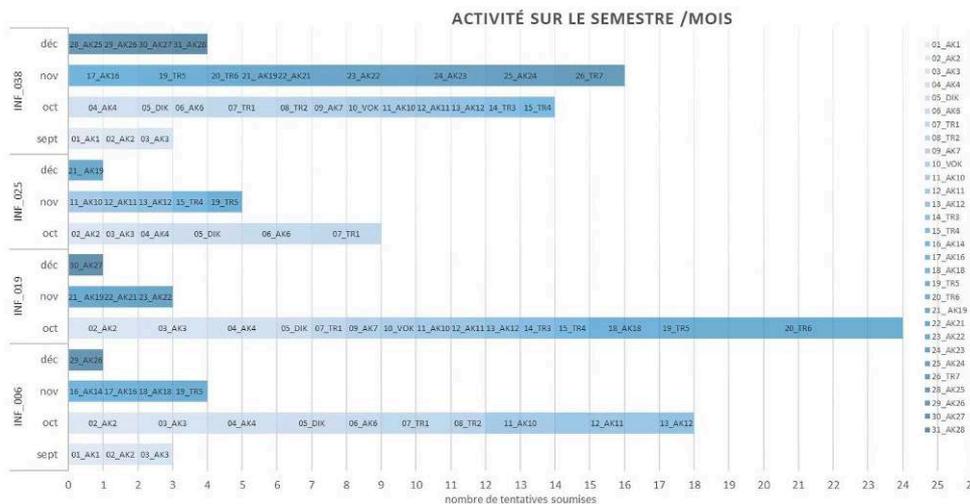
33 Certains apprenants (fig. 10) concentrent le travail sur un seul créneau, respectivement à la fin (INF\_003) ou au contraire au début d'une unité (INF\_015), là où d'autres préfèrent répartir les activités de manière plus équilibrée (INF\_044).

Figure 10. – Détail de la chronologie du travail en ligne chez certains informateurs (2).



34 Si l'on observe enfin des cas individuels sur l'ensemble du semestre (fig. 11), différents profils se distinguent. Dans certains cas, le travail en ligne suit une progression régulière et toutes les activités proposées sont achevées dans la période qui correspond à l'intervalle entre deux cours (INF\_038). Dans d'autres, l'activité en ligne se concentre sur une période (INF\_019) ou seules certaines activités tendent à faire l'objet d'une attention particulière (INF\_006), quand il n'est pas question d'abandonner progressivement le travail en ligne (INF\_025).

Figure 11. – Différents profils de répartition mensuelle des activités sur le semestre.



35 Ces observations peuvent montrer un certain désengagement des apprenants face au travail distanciel qui n'est pas nouveau (Freund, 2016 ; Manoïlov, 2019 ; Nissen, 2019, 2022) ; ils posent la question de déterminer comment amener des apprenants, ici débutants, à adopter un dispositif en articulant réflexion didactique, pédagogique et ingénierie (Nissen, 2020).

## 4.2. Relation entre travail asynchrone et performance synchrone

36 Des seules données d'activité collectées en ligne ou des réponses apportées à un questionnaire post-utilisation, il est possible de déterminer le degré de satisfaction ou d'usage d'un dispositif, mais ces informations ne permettent pas de déterminer son impact sur les acquisitions. Les activités conçues pour enrichir le cours dans le dispositif remanié (année 1) ne constituent par ailleurs qu'une partie des « événements d'usage » rencontrés par les apprenants, à côté d'autres formes d'exposition à l'input en L2 ou de manipulation langagière qui peuvent influencer l'appropriation à des degrés divers. La mesure du temps d'activité sur la plateforme ne saurait non plus être confondue avec le degré d'engagement cognitif des apprenants dans les activités en ligne. Cependant, ces données relatives au temps dédié à ces activités (intervalle, régularité, fréquence et achèvement) pourraient selon nous être confrontées à la qualité de la mémorisation des constructions manipulées. En effet, la production de ces constructions en temps réel peut être sollicitée à travers des tâches (*elicited tasks*) consistant à reproduire à l'oral des séquences interactionnelles contenant des énoncés lacunaires ; l'efficacité du rappel des expressions manquantes pourrait ainsi être observée à travers une mesure de fluidité langagière (*fluency*) (Ellis & Barkhuisen, 2005, p.156-158). Celle-ci est déterminée par des paramètres temporels : la rapidité d'exécution, les pauses, les autocorrections ou les faux-départs observés au niveau des blocs manquants peuvent notamment témoigner du degré de mémorisation des constructions visées. Deux tâches de ce type ont été implémentées sur la plateforme Moodle et intégrées aux évaluations en ligne : l'analyse encore en cours fait ressortir des différences non seulement dans le temps d'exécution global, mais aussi dans les choix effectués par les apprenants pour compléter les énoncés lacunaires. Il conviendra lors de la prochaine réitération du dispositif (année 2) de proposer pour ces tâches un cadre expérimental de manière à pouvoir contrôler les conditions de production et d'accorder une attention particulière à l'étude de trajectoires individuelles plutôt qu'à des données relatives à un ensemble d'apprenants trop hétérogène en termes de motivation, de temps disponible ou d'aptitude aux langues, entre autres différences individuelles.

## 5. Conclusion

- 37 La RAL, en se penchant sur les phénomènes développementaux, rappelle à quel point le temps est une donnée relative pour l'enseignement-apprentissage des langues :
- la progression de niveau en niveau ne se laisse pas réduire à un nombre d'heures calibré ;
  - les phases d'enseignement en face-à-face ne recouvrent pas exclusivement le temps d'apprentissage, c'est-à-dire le moment où intervient la saisie de nouvelles données langagières (*intake*) ;
  - le temps nécessaire au développement interlangagier ne se plie ni à la progression ni à un rythme d'enseignement imposé par l'enseignant ou l'institution (Diehl et coll., 2000) ;
  - enfin, la planification temporelle de la formation ne correspond pas nécessairement aux besoins individuels des apprenants.
- 38 Appréhender les facteurs temporels comme autant de données relatives nous invite à les étudier dans les cadres définis par les différents axes de la situation d'apprentissage : les acquisitions langagières — avec la chronologie de leur dynamique

propre — se jouent entre l'apprenant et la L2, la planification des contenus et l'orchestration de la formation relèvent de la relation enseignant-L2-dispositif, la possibilité d'une temporalité choisie s'inscrit enfin dans l'axe numérique-apprenants. Dans cette situation complexe, les paramètres temporels constituent un dénominateur commun auquel il convient d'appliquer des échelles temporelles distinctes. Le fait d'avoir questionné ces dimensions nous permet de repenser la formation à la fois sur le plan didactique et ingénierique, mais aussi dans une perspective acquisitionnelle. Les données recueillies sur le temps d'activité des apprenants en ligne ne dévoilent certes pas la nature réelle du travail effectué et l'engagement cognitif des apprenants, mais elles constituent une information utile pour déterminer dans quelle mesure un temps d'exposition et d'interactivité avec la L2 « augmenté » pourrait jouer un rôle dans la mémorisation de constructions et, ce faisant, dans l'appropriation de propriétés formelles ou structurelles spécifiques de la langue cible.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- BANGE, Pierre. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. L'Harmattan.
- BEHRENS, Heike. (2009). Usage-Based and Emergentist Approaches to Language Acquisition. *Linguistics*, 47(2), 383-411. <<https://doi.org/10.1515/LING.2009.014>>.
- BONFILS, Philippe. (2020). Repenser les dispositifs de formation à l'aune de la pandémie ? *Distances et médiations des savoirs*, 31. <<https://doi.org/10.4000/dms.5583>>.
- CHARLIER, Bernadette, DESCHRYVER, Nathalie & PERAYA, Daniel. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, 469-496.
- DĄBROWSKA, Ewa. (2015). What Exactly is Universal Grammar, and Has Anyone Seen It? *Frontiers in Psychology*, 6, 852. <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00852>>.
- DIEHL, Erika, CHRISTEN, Helen, LEUENBERGER, Sandra, PELVAT, Isabelle & STUDER, Thérèse. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Niemeyer.
- DUMONT, Ariane & BERTHIAUME, Denis (dir.). (2016). *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée*. De Boeck Supérieur.
- ELLIS, Nick. (2001). Memory for Language. Dans P. Robinson (dir.), *Cognition and Second Language Instruction* (1<sup>re</sup> éd., p. 33-68). Cambridge University Press. <<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.004>>.
- ELLIS, Nick & WULFF, Stefanie. (2014). Usage-Based Approaches to SLA. Dans B. VanPatten & J. Williams (dir.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (2<sup>e</sup> éd., p. 75-93). Routledge.
- ELLIS, Rod & BARKHUIZEN, Gary. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford University Press.
- ELLIS, Rod. (1989). Are Classroom and Naturalistic Acquisition the Same? A Study of the Classroom Acquisition of German Word Rules. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(3), 305-328.

- FREUND, Frédérique. (2016). Pratiques d'apprentissage à distance dans une formation hybride en Lansad. Le juste milieu entre contrôle et autonomie. *Alsic*, 19(2). <<https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.4000/alsic.2972>>.
- GOLDBERG, Adele. (2003). Constructions: A New Theoretical Approach to Language. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(5), 219-224.
- GRANJON, Yves. (2021). La perception de l'enseignement à distance par les étudiants en situation de confinement : premières données. *Distances et médiations des savoirs*, 33. <<https://doi.org/10.4000/dms.6166>>.
- GUICHON, Nicolas. (2011). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues* (Mémoire de HDR). Université du Havre, Le Havre. <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00806418>>.
- HANDWERKER, Birgit & MADLENER, Karin. (2013). *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Schneider Verlag. Hoehegehren, Baltmannsweiler.
- HILTON, Heather. (2006). Quelques aspects de la mémoire verbale en L2. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 25(2), 44-60. <<https://doi.org/10.4000/apliut.2478>>.
- HOUSSAYE, Jean. (2014). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF Éditeurs.
- LEGALLOIS, Dominique & FRANÇOIS, Jacques. (2011). La Linguistique fondée sur l'usage : parcours critique. *Travaux de linguistique*, 62, 7-33.
- LEGALLOIS, Dominique. (2019). Quelques questions sur le rapport entre la linguistique fondée sur l'usage et l'organisation cognitive de la compétence. *Usages* (vol. 6). Iste éditions.
- LOMBARD, François. (2007). Du triangle de Houssaye au tétraèdre des TIC : comprendre les interactions entre les savoirs d'expérience et ceux de recherche. Dans B. Charlier & D. Peraya (dir.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 137-155). De Boeck.
- MADLENER, Karin. (2015). *Frequency Effects in Instructed Second Language Acquisition*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- MANOÏLOV, Pascale. (2019). Mise en place de formations hybrides en langues vivantes et accompagnement des étudiants à la transformation numérique. *Éla, Études de linguistique appliquée*, 193, 59-76.
- MEISEL, Jürgen, CLAHSSEN, Harald & PIENEMANN, Manfred. (1981). On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), 109-135.
- NISSEN, Elke. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues. *Alsic*, 17. <<https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.4000/alsic.2773>>.
- NISSEN, Elke. (2019). *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*. Didier.
- NISSEN, Elke. (2020). Mise à l'épreuve de paramètres pour une articulation réussie du distanciel et du présentiel aux yeux des étudiants. *Distances et médiations des savoirs*, 30. <<https://doi.org/10.4000/dms.5007>>.
- NISSEN, Elke. (2022). Accompagnement de l'autonomisation dans des dispositifs d'apprentissage des langues médiatisés : des leviers récurrents. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 19(1). <<https://doi.org/10.4000/rdlc.10663>>.

- PFÄNDER, Stefan & BEHRENS, Heike. (2016). Experience Counts: An Introduction to Frequency Effects in Language. Dans H. Behrens & S. Pfänder (dir.), *Experience Counts: Frequency Effects in Language* (p. 1-20). De Gruyter.
- PIENEMANN, Manfred. (1989). Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52-79.
- RAST, Rebekah. (2017). *Foreign Language Learning and Teaching: From First Exposure to First Productions* (Mémoire de HDR). Université Grenoble Alpes, Grenoble. <<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01668470>>.
- RIVENS-MOMPEAN, Annick. (2011). Distances plurielles pour l'apprentissage des langues. *Distances et savoirs*, 9, 375-396.
- ROBINSON, Peter. (2008). Attention and Memory during SLA. Dans C. J. Doughty & M. H. Long (dir.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 631-678). Blackwell Publishing Ltd.
- ROUSSEL, Stéphanie, RIEUSSEC, Angelika, NESPOULOUS, Jean-Luc & TRICOT, André. (2008). Des baladeurs MP3 en classe d'allemand. L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde. *Alsic*, 11(2). <<https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.4000/alsic.413>>.
- ROUSSEL, Stéphanie. (2021). *L'approche cognitive en didactique des langues*. De Boeck Supérieur.
- TOMASELLO, Michael. (2003). *Constructing a Language*. Harvard University Press.
- TYLER, Andrea E. & ORTEGA, Lourdes. (2018). Usage-Inspired L2 Instruction: An Emergent, Researched Pedagogy. Dans A. Tyler, L. Ortega, M. Uno & H. I. Park (dir.), *Usage-Inspired L2 Instruction* (p. 3-26). John Benjamins.
- VALDÈS, Didier. (1995). *Vers de nouvelles formes de formations : les formations hybrides* (Mémoire de DESS). Université Paris 2.
- VILLIOT-LECLERCQ, Emmanuelle. (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. *Distance et médiation des savoirs*, 30. <<https://doi.org/10.4000/dms.5203>>.
- VON STUTTERHEIM, Christiane. (1997). *Einige Prinzipien des Textaufbaus. Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte*. Niemeyer.
- WATOREK, Marzena, ARSLANGUL, Arnaud & RAST, Rebekah (dir.). (2021). *Premières étapes dans l'acquisition des langues étrangères. Dialogue entre acquisition et didactique des langues*. Presses de l'Inalco.
- WINKLER, Steffi. (2017). *New Perspectives on Teachability: The Acquisition of German (S)OV Word Order in Classroom Contexts* (Thèse de doctorat). Westfälischen Wilhelms-Universität, Münster, Allemagne.
- ZHANG, Yang, & WILDEMUTH, Barbara M. (2009). Qualitative Analysis of Content. Dans B. M. Wildemuth (dir.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (p. 1-12). Libraries Unlimited.

## ANNEXES

## Annexe 1. – Questionnaire post-utilisation A11 allemand – Semestre 1 2020.

<b>Métadonnées</b>
Q1_Sex : Je suis : une fille / un garçon / autre réponse
Q2_Age : Mon âge
Q3_Degree : Mon cursus
Q4_Nationality : Ma nationalité : française / autre
Q5_Nationality : Ma nationalité
Q6_L1 : Ma langue maternelle : français / autre
Q7_L1 : Ma langue ou mes langues maternelles
Q8_L2_L3 : Les autres langues que je connais ou que j'apprends
<b>Motivations pour le choix d'un cours débutant</b>
Q9_previous_knowledge
J'avais quelques connaissances en allemand avant de débiter ce cours : oui / non
Q10_main motiv
J'ai choisi un cours d'allemand A11 car... <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ... je cherchais un cours qui ne demande pas trop d'investissement.</li> <li>2. ... j'ai besoin de l'allemand pour mes études ou mes projets.</li> <li>3. ... parce que les langues m'intéressent.</li> <li>4. ... parce que seul ce cours convenait à mon emploi du temps.</li> </ol>
Aucune de ces raisons
Q11_other_motiv
Autres raisons
Q12_motiv_S2
Je compte faire... <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ... les deux semestres du niveau A11</li> <li>2. ... seulement le semestre 1</li> </ol>
<b>Appréciation générale</b>
Q13_gen_appr

<p>Mon appréciation générale (1 = absolument pas d'accord, 2 = pas d'accord, 3 = ni d'accord, ni pas d'accord, 4 = plutôt d'accord, 5 = complètement d'accord)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. J'ai apprécié de pouvoir travailler avec les activités sur la plateforme Moodle.</li> <li>2. J'ai apprécié l'alternance travail à distance et travail en présentiel.</li> <li>3. Je pense que j'aurais mieux progressé dans un cours classique sans travail en ligne.</li> <li>4. Je trouve que ce format de cours était une bonne solution dans la situation sanitaire actuelle.</li> </ol>
Q14_gen_appr_best
Ce que j'ai apprécié avec ou dans le cours sur Moodle
Q15_gen_appr_least
Ce que j'ai moins apprécié dans ou avec le cours Moodle
Q16_gen_appr_design
<p>J'ai trouvé que...</p> <p>(1 = absolument pas d'accord, 2 = pas d'accord, 3 = ni d'accord, ni pas d'accord, 4 = plutôt d'accord, 5 = complètement d'accord)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ... la structure du cours en ligne était claire.</li> <li>2. ... les objectifs de chaque unité étaient clairs.</li> <li>3. ... les consignes pour les différentes activités étaient claires.</li> <li>4. ... les évaluations étaient adaptées aux objectifs visés.</li> <li>5. ... les exercices autocorrectifs permettaient de bien se préparer aux évaluations.</li> <li>6. ... présentiel et distanciel s'articulaient bien.</li> </ol>
Ma façon de travailler
Q17_org_pers
<p>Ma prise en main de la plateforme (1 = absolument pas d'accord, 2 = pas d'accord, 3 = ni d'accord, ni pas d'accord, 4 = plutôt d'accord, 5 = complètement d'accord)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. J'ai eu du mal à comprendre les attentes.</li> <li>2. J'ai eu du mal à avoir un rythme de travail.</li> <li>3. Je me suis peu à peu habitué au travail en ligne.</li> <li>4. Maintenant, je sais mieux comment travailler efficacement en ligne.</li> </ol>
Q18_time_slot
<p>J'ai travaillé en ligne...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ... sur le même créneau de cours que le cours en présentiel ou sur Zoom.</li> <li>2. ... juste avant le cours en présentiel ou sur Zoom suivant.</li> <li>3. ... sur un autre créneau durant la semaine où je n'avais pas cours en présentiel ou sur Zoom.</li> <li>4. ... le week-end.</li> <li>5. ... de manière irrégulière.</li> </ol>
Q19_org_time

<p>Le temps que j'ai consacré au travail en ligne (dans les semaines prévues pour ce travail)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. deux heures dans la semaine au minimum.</li> <li>2. entre une et deux heures dans la semaine.</li> <li>3. moins d'une heure dans la semaine.</li> <li>4. certaines semaines je n'ai rien fait en ligne.</li> </ol>
Q20_org_how
<p>Ma façon de travailler (1 = jamais, 2 = rarement, 3 = de temps en temps, 4 = assez souvent, 5 = très souvent, 6 = systématiquement)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. J'ai parfois travaillé avec d'autres étudiants pour les activités sur Moodle (pour comprendre les contenus, réaliser les activités, etc.)</li> <li>2. Pendant mon travail en ligne, j'ai pris des notes sur papier.</li> <li>3. J'ai refait certaines activités plusieurs fois.</li> <li>4. J'ai posé des questions à l'enseignant quand je ne comprenais pas une activité.</li> </ol>
Q21_org_infos
Pouvez-vous décrire plus en détail comment vous avez travaillé en ligne avec les différentes activités et ressources ?
Avis sur les activités en ligne
Q22_act_appr
<p>J'ai trouvé que les activités proposées sur Moodle...</p> <p>(1 = absolument pas d'accord, 2 = pas d'accord, 3 = ni d'accord, ni pas d'accord, 4 = plutôt d'accord, 5 = complètement d'accord)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ... correspondaient bien aux objectifs du cours.</li> <li>2. ... complétaient et s'articulaient bien avec le cours en présentiel.</li> <li>3. ... étaient assez intéressantes.</li> </ol>
Q23_possibilities
<p>Par rapport à un cours classique, les activités en ligne m'ont permis...</p> <p>(1 = absolument pas d'accord, 2 = pas d'accord, 3 = ni d'accord, ni pas d'accord, 4 = plutôt d'accord, 5 = complètement d'accord)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ... d'écouter plus d'allemand.</li> <li>2. ... de lire plus de textes en allemand.</li> <li>3. ... de rencontrer plus de vocabulaire ou d'expressions.</li> <li>4. ... de faire plus d'exercices.</li> <li>5. ... de découvrir des sites ou des applis que je vais continuer d'utiliser.</li> <li>6. ... de découvrir des aspects culturels.</li> <li>7. ... de travailler à mon rythme.</li> </ol>
Q24_act_learn

<p>Avec les exercices autocorrectifs...</p> <p>(1 = absolument pas d'accord, 2 = pas d'accord, 3 = ni d'accord, ni pas d'accord, 4 = plutôt d'accord, 5 = complètement d'accord)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ... j'ai pu travailler différentes compétences (compréhension orale, écrite, expression orale, écrite, compétence grammaticale, lexicale...).</li> <li>2. ... j'ai été plus attentif à certaines caractéristiques de la langue.</li> <li>3. ... j'ai pu voir où étaient mes faiblesses.</li> <li>4. ... j'ai pu voir ce que j'avais acquis.</li> </ol>
Q25_preferred modality
Entre travail en ligne sur Moodle et travail en présentiel avec l'enseignant, je trouve que l'un est plus important que l'autre. oui / non
Q26_preferred mod_motiv
À quelle modalité (travail à distance ou en présentiel) est-ce que j'accorde le plus d'importance et pourquoi ?
Apport pour l'apprentissage
Q27_comp
<p>J'ai l'impression que les activités en ligne m'ont aidé à...</p> <p>(1 = absolument pas d'accord, 2 = pas d'accord, 3 = ni d'accord, ni pas d'accord, 4 = plutôt d'accord, 5 = complètement d'accord)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ... mieux comprendre des documents audio.</li> <li>2. ... mieux comprendre des documents écrits.</li> <li>3. ... réfléchir sur la langue.</li> <li>4. ... améliorer mon expression écrite.</li> <li>5. ... améliorer mon expression orale.</li> <li>6. ... améliorer ma prononciation.</li> <li>7. ... enrichir mon bagage lexical.</li> <li>8. ... être capable d'avoir des interactions simples.</li> <li>9. ... découvrir des aspects culturels.</li> </ol>
Q28_act_useful
Les activités, exercices ou ressources que j'ai trouvés les plus utiles pour mon apprentissage (deux ou trois exemples précis).
Propositions d'amélioration
Q29_ress_other
J'ai parfois utilisé d'autres ressources que celles proposées dans le cours Moodle : oui / non
Q30_other-resources_ex
Si oui, quelles aides ou quelles ressources ?
Q31_online_missed

Ce qui m'a manqué dans le travail à distance (une ou des activités / ressources / accompagnement / aides que j'aurais trouvé utile, que j'aurais aimé trouver).
Q32_comments
Autres commentaires :

## NOTES

1. Nous parlons de L2 pour désigner toute langue apprise ultérieurement à ou aux L1 des locuteurs sans faire de distinction entre L2, L3, etc.
2. Les cours de langues pour ces étudiants sont dispensés par le Service des langues de l'Université Grenoble Alpes.
3. Le niveau A1.1 compte le plus grand nombre d'inscrits en allemand au semestre 1.
4. On peut se reporter à Charlier et coll. (2006) et ses collègues pour des éléments de définition et retenir ici les caractéristiques principales, à savoir « l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage » (p. 474), ainsi qu'à l'ouvrage de Nissen (2019) pour un panorama des références importantes sur le sujet.
5. Quand, par exemple, une expression adverbiale occupe l'attaque de l'énoncé.
6. Winkler a mis en évidence que le fait de favoriser l'exposition à des structures OVinf et de minorer la présence d'énoncés de type SVfinO contribue à contrer la préférence initiale d'apprenants italophones pour un ordre SVO.
7. Nous reprenons ici un argument relevé dans le questionnaire post-utilisation administré en décembre 2020 à l'issue du premier semestre. Des études sur les activités de réception en langue étrangère (Roussel et coll., 2008) ont toutefois montré que cette régulation de l'écoute par les apprenants pouvait représenter un coût cognitif supplémentaire qui pouvait s'avérer contreproductif pour des apprenants en difficulté. Un accompagnement de ces activités pourra être pris en compte lors de la réingénierie des activités proposées.
8. Il s'agit ici notamment des outils H5P (<<https://h5p.org>>) ou LearningApps (<<https://learningapps.org>>) qui proposent des modèles d'activités (*templates*) dans lequel des contenus multimédias peuvent être facilement mis en forme.
9. Il s'agit principalement d'activités créées avec des outils externes à Moodle (LearningApps).

## RÉSUMÉS

En venant bouleverser les modalités d'enseignement, les restrictions imposées par la crise sanitaire du COVID-19 ont conduit à modifier rapidement l'organisation des cours dispensés et ont donné une nouvelle actualité aux notions de synchronicité et d'asynchronicité spécifiques aux formations hybrides en langues. Au-delà de la crise cependant, comment faire en sorte que ces modifications contribuent à une transformation durable des pratiques et apportent un soutien supplémentaire aux apprentissages ? Dans le cas d'une langue débutée, reconfigurer un parcours de formation selon de nouvelles modalités nécessite de s'interroger sur la nature et la

distribution des contenus entre distanciel et présentiel, mais également d'en mesurer la pertinence en termes de progression et de dynamique d'appropriation. Nous retraçons dans cet article les étapes qui ont jalonné le processus de recomposition d'un cours d'allemand à destination d'apprenants grands débutants à l'université. Intervention et apprentissage y seront revisités à la lumière des différentes temporalités en jeu : celles-ci s'appliquent à la sélection et au découpage des contenus langagiers et déterminent l'assignation de certaines des activités à des moments synchrones ou asynchrones ; elles concernent également le temps et la régularité que les apprenants décident d'allouer aux activités en ligne et qui sont susceptibles d'influencer la mémorisation et le rappel des expressions langagières rencontrées. À l'aune de ces considérations, des pistes seront proposées afin de déterminer dans quelle mesure l'engagement dans les activités numériques est susceptible de favoriser les processus de mémorisation et d'améliorer la fluidité de la production langagière en L2 en début d'apprentissage.

The COVID-19 crisis and the subsequent restrictions have brought about quick modifications of teaching settings and have given new relevance to the notions of synchronicity/asynchronicity specific to hybrid language courses. However, how could these changes contribute, beyond the response to the crisis, to a sustainable transformation of practices and provide additional support for learning? For beginner learners, a course design which could cope with new teaching modalities has led us to consider the nature and distribution of content between distance and face-to-face learning, but also to question their relevance in terms of progression and dynamics of acquisition. In this article, we retrace the different steps in the process of redesigning a German A1-level course in higher education. Intervention and learning are revisited in the light of the different temporalities at play. They apply to the selection and division of language content and determine whether certain activities are to be performed in synchronous or asynchronous modes. They also concern the time which learners decide to allocate to online activities and which is likely to influence the memorization and recall of the language expressions encountered. Some solutions will be suggested in order to highlight how engagement in digital activities could foster memorization processes and enhance fluency in L2 language production by beginner learners.

## INDEX

**Mots-clés** : acquisition en contexte guidé, allemand langue étrangère, langue débutée, dispositif hybride, approche basée sur l'usage

**Keywords** : instructed SLA, German as a Foreign Language (GFL), beginner level, blended learning, usage-based approach

## AUTEUR

CATHERINE FELCE

Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, 38000 Grenoble, France  
catherine.felce@univ-grenoble-alpes.fr