

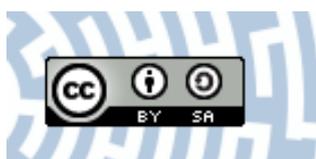


**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère

Author: Beata Gałan

Citation style: Gałan Beata. (2017). La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



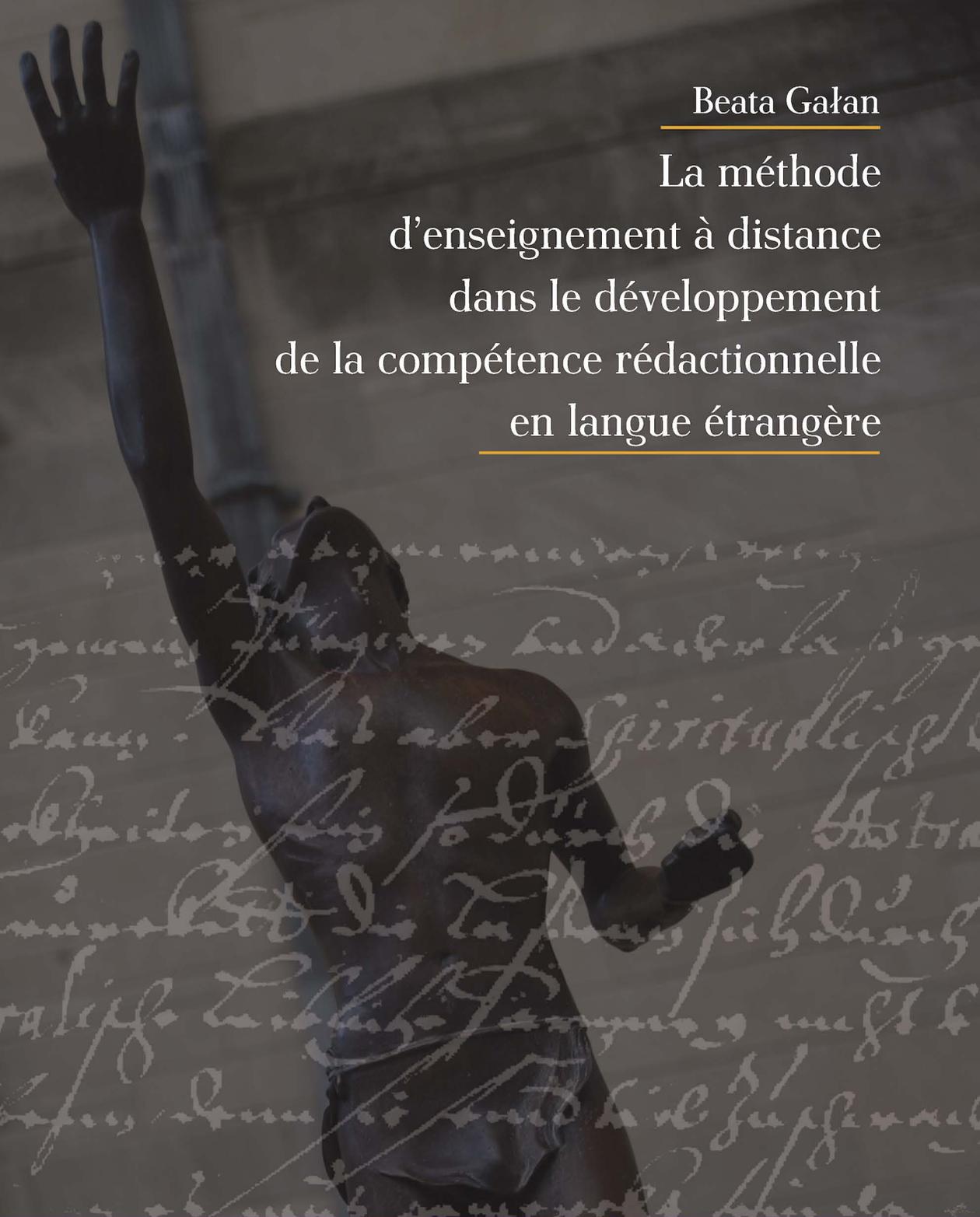
UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Beata Gałań

La méthode
d'enseignement à distance
dans le développement
de la compétence rédactionnelle
en langue étrangère



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2017



**La méthode
d'enseignement à distance
dans le développement
de la compétence rédactionnelle
en langue étrangère**

Prace Naukowe



Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 3652

50 lat
Uniwersytetu
Śląskiego
w Katowicach

Beata Gałan

**La méthode
d'enseignement à distance
dans le développement
de la compétence rédactionnelle
en langue étrangère**

Redaktor serii: Językoznawstwo Neofilologiczne
Maria Wysocka

Recenzent
Katarzyna Karpińska-Szaj

Autor fotografii na okładce: Buata Malela

Redakcja: Aleksandra Mańka-Chmura
Projekt okładki: Piotr Paczuski
Korekta: Wiesława Piskor
Łamanie: Bogusław Chruściński

Copyright © 2017 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-3212-3
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-3213-0
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 17,25 Ark. wyd. 21,5. Papier
offset. kl. III, 90 g Cena 26 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit.

Gaston Bachelard

Introduction

Si, comme le rappelle Bachelard cité dans l'épigraphe, « rien ne va de soi », il en est de même pour la connaissance sur le sujet de notre recherche relative à la question de l'utilité et de l'efficacité des nouvelles technologies dans la formation linguistique. En effet, la réflexion sur les nouvelles technologies (TIC) au service de la formation trace de façon particulière la pensée pédagogique et didactique contemporaine. Son objectif principal est de répondre aux défis de la formation contemporaine face aux résonances de la révolution numérique en cours. Ces défis imposent l'évolution des systèmes éducatifs, la prise en compte des nouvelles perspectives et opportunités offertes par les outils informatiques ainsi que du degré de professionnalisation de l'individu dans la société de la connaissance. La mutation des nouvelles formes de formation et l'évolution des mentalités en cette matière occupent dès lors une place privilégiée dans le questionnement dont l'importance est aussi rappelée par Bachelard. La formation en ligne qui demeure une forme alternative d'enseignement en est un exemple illustratif. Il se révèle en toute objectivité que « nous entrons dans l'une des révolutions technologiques les plus importantes en matière d'enseignement, depuis le passage de l'enseignement oral à l'enseignement utilisant le livre » (MANDERSCHIED 2007 : 15). Ce saut entraîne certaines transformations dans le processus d'enseignement-apprentissage, en matière de relations « enseignant — apprenants — savoir » (CUQ, GRUCA 2005), d'autonomie de l'apprenant dans l'acquisition des connaissances (GALICHET 2007), de forme du cours remise en cause (BRAUN 2015) ou de nouveaux paradigmes de communication (MCQUAIL 2008 ; GOBAN-KLAS 2009).

Ce questionnement s'inscrit aussi dans les champs d'investigation actuels en didactique des langues étrangères (WILCZYŃSKA 2010). Étant donné la spécificité du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, les enseignants ont toujours recouru aux technologies *lato sensu*, que ce soit la radio, la télévision, le magnétoscope ou encore le laboratoire de langue (GUICHON 2012b). À l'heure actuelle, le progrès technologique qu'est Internet et ce qui en résulte,

à savoir le phénomène de la société d'information, amènent à s'interroger sur la spécificité et l'efficacité des nouvelles formes d'enseignement dans la formation en langues. Afin de répondre à cette interrogation, nous nous sommes fixée pour objectif d'étudier la spécificité et notamment d'évaluer l'efficacité de la méthode d'enseignement à distance dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence dans le développement de la compétence rédactionnelle.

Le choix de cette problématique s'opère en trois circonstances. En premier lieu, nous suivons le questionnement purement praxéologique sur la contribution de la méthode d'enseignement à distance au développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère. Étant donné que cette compétence demeure complexe, difficile à travailler et à atteindre, nous voudrions vérifier si le recours à la méthode en distanciel *via* la plateforme d'enseignement à distance s'avère bénéfique à son développement. En deuxième lieu, nous assistons à l'émergence des différents rapports sur l'efficacité des TIC dont les conclusions évoquent les effets insignifiants ou même négatifs de ces dernières sur l'apprentissage d'une langue étrangère (COMMISSION EUROPÉENNE 2012). La plupart de ces rapports se limitent au traitement partiel des données, à savoir la simple comparaison des moyennes arithmétiques, ou bien au bilan fragmentaire des sondages d'opinion menés à grande échelle. Pour autant, ces procédures ne constituent qu'une seule étape préliminaire dans la recherche empirique rigoureuse qui s'appuie sur la vérification quantitative et qualitative. Ainsi, vu l'objectivité et le degré de précision discutables, la crédibilité des conclusions de ces rapports impose une remise en examen. En troisième lieu, notre réflexion se situe dans le champ scientifique et s'inscrit dans le débat actuel sur la scientificité de la didactique des langues étrangères et *a fortiori* sur son autonomie comme science empirique (WILCZYŃSKA 2010 ; ZAJĄC 2010 ; DAKOWSKA 2010 ; 2014). Cette aspiration au titre de la discipline scientifique s'effectue par le truchement du questionnement épistémologique. Quoique, conformément aux impératifs de l'épistémologie classique, la didactique des langues ne correspond pas à une discipline scientifique autonome, la pensée contemporaine de « la théorie de la connaissance »¹ (ZAJĄC 2010) lui attribue sa raison d'être. Vu cette « [re]configuration du savoir scientifique » (TURMEL 1983), la didactique des langues disposant de concepts propres — à savoir : objet d'étude, procédures méthodologiques et objectifs — peut coexister en tant que discipline autonome à côté de ses disciplines charnières (ZAJĄC 2010).

Notre recherche sur la spécificité et l'efficacité de la méthode d'enseignement à distance se situe dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans la formation universitaire. De manière plus précise, notre intérêt se porte sur le développement de la compétence rédactionnelle chez

¹ C'est nous qui traduisons.

les apprenants au niveau débutant et pour lesquels le français est la deuxième langue étrangère en phase d'appropriation (WIDLA 2007 ; PÓLTORAK 2015). L'approche ici entreprise s'appuie sur le modèle en douze étapes : « 1) le choix d'une ou plusieurs questions de recherche ; 2) la recension des écrits ; 3) la formulation d'une problématique ; 4) la formulation d'hypothèses ; 5) l'opérationnalisation des concepts ; 6) le choix d'une méthode d'investigation et l'élaboration d'un instrument de mesure ; 7) l'observation (collecte de données) ; 8) l'organisation et le traitement des données ; 9) l'analyse et l'interprétation ; 10) la reformulation des hypothèses ; 11) la vérification ; 12) la diffusion des résultats » (AMYOTTE 1996 : 5). Ainsi, en référence à l'état de la question liée à la problématique exposée, nous tenterons de vérifier l'hypothèse qui suppose l'établissement d'un lien entre la méthode d'enseignement à distance et les effets d'apprentissage en production écrite. Cet examen sera accompagné d'une réflexion sur la *classe de langue virtuelle* qui pourrait correspondre à la reproduction d'une classe de langue dans le milieu virtuel. Pour développer notre propos, ce travail s'organise en cinq chapitres. Quatre chapitres sont de nature théorique et visent à offrir un tableau global de la problématique exposée, tandis que le cinquième et dernier chapitre relate la recherche entreprise à la base des théories présentées dans les quatre précédents.

Plus concrètement, le premier chapitre nous introduira brièvement dans la problématique de l'ouvrage en dessinant les concepts clés de notre recherche détaillés dans les chapitres qui suivent. Nous y définirons le champ de recherche entreprise ainsi que la problématique générale du sujet étudié, à savoir le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère dans la classe de langue virtuelle.

Dans le deuxième chapitre, nous retracerons la construction du concept d'enseignement à distance. Nous tenterons dans un premier temps de dresser un panorama des générations de l'enseignement à distance, à partir des *cours par correspondance* jusqu'à la *formation à distance* (FAD), ce qui nous permettra de mieux saisir et suivre les pratiques actuelles. En second lieu, nous nous pencherons sur l'implantation de ce modèle d'instruction dans l'enseignement supérieur, pour finalement mettre en miroir ses nouvelles formes, notamment la *formation ouverte et à distance* (FOAD), les *formations hybrides*, *l'e-learning* ainsi que la *formation en ligne ouverte à tous* (FLOT).

En référence au deuxième, le troisième chapitre s'intéresse au développement des technologies de l'information et de la communication (TIC), inséparablement lié à celui des nouvelles formes de formation. Après avoir rappelé la première étape de l'intégration des TIC dans l'enseignement, fortement évoluées par l'apparition d'Internet, nous examinerons les spécificités de la technologie Web 2.0 et notamment la palette d'outils numériques disponibles et au service de l'enseignement-apprentissage des langues. Notre attention particulière portera sur l'analyse de la plateforme d'apprentissage sous l'angle de son intégration

dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère effectué à distance.

Le quatrième chapitre invite à la réflexion sur le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère en classe de langue virtuelle. Dans la première section dudit chapitre, nous soulèverons la problématique générale de la compétence rédactionnelle en langue ainsi que l'état de la question en didactique des langues, y compris son traitement dans Le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL). L'examen de tous ces éléments nous permettra d'étudier les spécificités de la compétence rédactionnelle développée par l'intermédiaire des nouvelles technologies. La seconde section portera sur la classe de langue virtuelle, à savoir une communauté d'apprenants qui se construit dans l'espace virtuel. Notre objectif sera ainsi d'établir quelques repères pour la pédagogie de la classe de langue virtuelle en suivant deux volets de réflexion — le regard didactique et le regard sociologique. Le regard didactique retracera les grandes théories d'enseignement-apprentissage et les approches actuelles en didactique des langues étrangères afin d'accentuer les applications envisageables dans les pratiques pédagogiques soutenues par les TIC. Pour compléter cette analyse, le regard sociologique abordera le questionnement sur l'*habitus de la classe de langue virtuelle*, autrement dit un ensemble de dispositions durables et transposables de l'apprenant de classe virtuelle.

Le chapitre cinq sera consacré à la description de notre recherche empirique dont l'objectif repose sur la spécificité et l'efficacité de la méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle. On tentera d'emblée de dessiner la question principale de notre recherche ainsi que ses fondements méthodologiques. La partie centrale de ce chapitre portera sur la description des étapes successives de notre recherche et la présentation des résultats. Le paragraphe *Discussion des résultats* terminera notre analyse. Au moment de conclure, la partie finale apportera quelques réflexions aussi bien sur le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère effectué à distance, que sur la contribution éventuelle de la méthode d'enseignement à distance à la formation universitaire.

Ainsi se construit notre démarche qui fait l'objet d'une construction dont les concepts clés seront élucidés dans notre premier chapitre.

Chapitre 1

Concepts clés de la recherche

1.1. Apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT)

L'objet de notre recherche se situe dans la réflexion sur *l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies* (désormais ALMT), un domaine au croisement de la didactique des langues et des TIC (GUICHON 2012a). Cette approche qui se constitue parmi les grandes directions en didactique des langues contemporaine est en effet l'aboutissement de la recherche sur les TIC, nourrie des pratiques pédagogiques durant ces trente dernières années. Ce qui a fortement contribué à l'évolution de cette tendance actuelle, ce sont particulièrement les domaines : CALL (*Computer Assisted Language Learning*), EAO (*Enseignement assisté par ordinateur*) et ALAO (*Apprentissage des langues assisté par ordinateur*), équivalents français de CALL, développés autour de la notion d'ordinateur, le pivot (à l'époque) de ce domaine de recherche. Progressivement, de nombreuses modifications ont imposé le tournant du concept, de *l'assisté/médiatisé par ordinateur* au *médiatisé par les technologies*.

Ces dernières renvoient aux *technologies de l'information et de la communication* (TIC), le terme qui traverse la réflexion en didactique des langues étrangères depuis les années 90. Néanmoins, le contexte actuel et le développement permanent en matière de technologies imposent un réexamen de cette notion. Rappelons que le terme TIC a remplacé celui des *nouvelles technologies* pour souligner les « deux principales potentialités des systèmes informatiques : l'accès, de manière délocalisée, à une grande quantité d'informations codées sous forme numérique, et la communication à distance selon diverses modalités » (CUQ 2003 : 238). En prenant en considération le contexte contemporain, les TIC englobent différents outils informatiques, des outils de communication synchrone ou asynchrone, des ressources numérisées, des médias sociaux mais

aussi différentes formes de l'activité dite virtuelle, y compris la formation à distance. Ainsi, la numérisation des données apparaît comme une des spécificités principales des TIC (MANGENOT, LOUVEAU 2006), pourtant il nous paraît important de souligner aussi leur caractère interactif, social et collaboratif, traits qui définissent en particulier la génération actuelle des outils multimédia.

Le potentiel des TIC a été fréquemment étudié en sciences de l'éducation (GUICHON 2006 ; 2012b ; OLLIVIER, PUREN 2011 ; GROSBOIS 2012), pourtant la question de leur efficacité dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère demeure toujours actuelle dans la discussion contemporaine en didactique des langues étrangères. De nombreuses recherches en didactique des langues montrent que la contribution de différents outils multimédias s'avère bénéfique pour le développement linguistique, y compris le développement des compétences réceptives, à savoir la compréhension écrite et orale (DESMARAI 1998 ; MANGENOT 1995 ; 1997 ; 2002), mais également productives, la production orale et la production écrite (DESMARAI, BISAILLON 1998 ; DESMARAI 1998 ; MANGENOT 1995 ; 2002 ; CRINON 2002). Et c'est dans cette deuxième perspective que se situe le sujet de notre recherche, car bien que les compétences productives restent en corrélation avec les compétences de compréhension, elles paraissent souvent plus laborieuses, plus complexes et plus exigeantes en temps qui, en classe de langue, reste très limité. Les activités de production proposées dans le cadre de la formation à distance apparaissent dès lors comme une alternative pour l'enseignement des langues étrangères en présentiel.

1.2. Développer la compétence rédactionnelle dans l'environnement médiatisé

Cette recherche concerne tout particulièrement la compétence rédactionnelle en langue étrangère qui apparaît comme une compétence spécifique, complexe et exigeant de grands investissements. Le développement de cette compétence, soutenu par les TIC et en l'occurrence placé dans un environnement médiatisé, engendre de nombreuses questions méthodologiques et pratiques. Dès lors, il se pose la question si la méthode d'enseignement à distance, compte tenu de la flexibilité d'accès aux contenus qu'elle offre, pourrait s'avérer bénéfique pour le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère.

Rappelons qu'à l'heure actuelle, l'enseignement à distance rejoint différentes formes de formation aussi bien dans le secteur privé que public. Cette forme d'enseignement s'implante de façon particulière dans de nombreuses universités et différentes disciplines, afin d'élargir le bassin de recrutement, s'adapter aux

besoins du public et acquérir une notoriété d'un établissement novateur, progresse et dans l'air du temps. La formation linguistique en est aussi bénéficiaire, mais impose tout de même une planification et une gestion spécifiques du processus d'enseignement-apprentissage en relation avec la matière de la langue ; celle-ci recouvre l'acquisition de différents systèmes de la langue, et notamment sa dimension communicative (GAJEK 2004 ; GALAN 2016).

Le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère à distance révèle alors des questions de double nature, les unes concernant le processus d'écriture en général, les autres propres aux particularités de l'activité d'écriture dans l'environnement médiatisé. Dans notre travail, nous essaierons d'approfondir ces deux aspects.

Le processus rédactionnel, à savoir la production des textes, mobilise des connaissances multiples et variées : celles relatives au contenu et celles appelées langagières (FAYOL 2007). L'activité d'écriture se trouve alors au carrefour des recherches en psychologie, psycholinguistique, sciences du langage et linguistique. Par exemple, le processus rédactionnel est l'objet d'études de la psychologie cognitive qui analyse l'activité mentale du scripteur, à savoir « les modalités de construction [...] des représentations de l'écriture en tant que système » (BRONCKART 2011a : 21). Les linguistes, quant à eux, s'intéresseront au *texte*, produit de l'écriture (ADAM 2001 [1992] ; 2015), y compris sous sa forme non aboutie (FENOGLIO 2007 ; PLANE *et al.* 2010), mais également au *discours*, c'est-à-dire aux unités communicatives de la production verbale (BRONCKART 2011a). En didactique de l'écrit, les recherches se positionneront autour de deux grandes orientations : la conception de la textualité et l'analyse de l'activité d'écriture elle-même, tout en considérant les aspects liés à l'enseignement et à l'apprentissage (PLANE 2004).

L'activité d'écriture s'effectuant avec des ordinateurs subit des transformations majeures tant au niveau conceptuel qu'au niveau de l'acte graphique lui-même. Ces transformations présentent aussi bien des avantages que des limites pour le processus d'écriture. Comme le remarque PLANE (2004), l'ordinateur facilite certaines procédures de l'acte rédactionnel (ajouts, remplacements ou suppressions), libère le scripteur de la surcharge grapho-motrice et offre des aides scripturales (correcteurs, dictionnaires). Néanmoins, certaines difficultés peuvent résulter entre autres du manque de vision globale du texte ou des insuffisances au niveau de la manipulation de l'outil informatique. L'enjeu consiste alors à optimiser les atouts de l'ordinateur dans le processus rédactionnel afin de l'intégrer consciemment au processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Dans l'environnement médiatisé qui inclut un logiciel de traitement de texte, des aides scripturales, des banques de données linguistiques mais aussi l'espace d'échange et d'interaction, l'activité d'écriture se manifeste particulièrement en tant qu'une activité langagière déterminée par le contexte social et communicatif. Elle sera donc accentuée non seulement

par les particularités de l'écriture numérique mais aussi par la communication virtuelle ainsi que par l'écriture collaborative. Outre les spécificités propres à l'acte rédactionnel lui-même, il importe de souligner que la compétence rédactionnelle, même si elle est mise en œuvre par la production du texte, se construit également à travers les activités dites de préécriture. Le but de celles-ci n'est pas forcément la rédaction d'un texte¹, mais le perfectionnement des sous-systèmes de la langue qui sont mobilisés durant l'activité d'écriture, ou encore la sensibilisation à la structure et l'organisation du texte. Les dispositifs techniques utilisés actuellement dans la formation à distance permettent de réaliser ce type d'activités.

Eu égard à tous ces paramètres, il nous paraît important de souligner encore que c'est surtout la conception du texte et dès lors la tâche qui déterminent les méthodes de travail et les outils mis en disposition durant le processus d'enseignement-apprentissage (PLANE 2004) effectué aussi bien en présentiel qu'en distanciel.

1.3. De la classe de langue numérique à la classe de langue virtuelle

Les nouvelles formes de formation qui apparaissent dans le milieu scolaire avec le développement et la démocratisation des outils multimédias transforment de manière significative le paysage de la classe de langue. Depuis l'apparition du premier ordinateur PC dans les années 90, les inventions technologiques s'introduisent largement dans l'espace scolaire et académique. De nombreux laboratoires de langue sont actuellement munis d'ordinateurs portables avec une connexion Internet, de casques et de microphones permettant l'émission, la réception et l'enregistrement de la voix, de vidéoprojecteur, de Tableau Blanc Interactif (TBI), de logiciels éducatifs ou autres dispositifs. Outre cet équipement de la classe de langue, il est important d'évoquer aussi l'équipement individuel des apprenants en technologies numériques comme par exemple les smartphones, les iPod, les tablettes numériques, les phablettes ou les liseuses. De la sorte, la classe de langue devient une classe numérique de manière naturelle, suite aux pratiques des apprenants pour lesquels la technologie numérique est beaucoup plus accessible et plus adaptable à la vie quotidienne que pour les générations précédentes.

¹ Même si l'ensemble des activités langagières visent l'objectif commun, à savoir le développement de la capacité à communiquer langagièrement.

Dans le cadre du présent ouvrage, nous nous intéressons tout particulièrement au concept de *classe de langue virtuelle* qui serait un équivalent de la classe de langue classique dans l'environnement médiatisé. La classe appelée virtuelle serait alors indépendante de la structure physique et dotée d'une notion de *distance* (notion que nous allons développer sur les pages de ce travail). Une des rares définitions de la classe virtuelle la décrit comme «une simulation, sur Internet, d'une classe réelle, permettant de numériser tous les échanges qui peuvent se tenir en face à face avec d'autres personnes (vision, son, échange de documents)» (UNIVERSITÉ EUROPÉENNE DE BRETAGNE²). Nous pourrions ajouter qu'elle constitue aussi, comme la classe dite classique, un espace socialement défini où se constituent l'identité des apprenants, leurs attitudes et les relations avec l'entourage.

Le constat que le milieu joue un rôle significatif dans la socialisation de l'individu a déjà une longue histoire dans les sciences de l'éducation et fait l'objet de nombreuses analyses notamment en sociologie (SIMMEL 1999 [1908] ; DURKHEIM 2009 [1922] ; BOURDIEU, PASSERON 1970, 1985 [1964]). On peut constater que la socialisation «se définit comme le processus par lequel un être biologique est transformé en un être social propre à une société déterminée» (LAHIRE 2015). Suivant la vision durkheimienne, ce processus s'effectue de manière particulière dans le milieu scolaire (DURKHEIM 2009 [1922]). Ce mode de socialisation par la scolarisation est mis en examen aussi dans les recherches contemporaines en sociologie (PLAISANCE, VERGNAUD 1993). Le milieu éducatif constitue ainsi un espace privilégié qui articule l'acquisition de savoir, le développement de compétences diverses chez l'apprenant, mais aussi la construction de son identité en tant qu'apprenant. Dans un établissement scolaire classique, c'est la classe qui correspond le plus souvent à l'entourage le plus proche de l'apprenant. En didactique des langues étrangères, on parlera alors de la classe de langue qui constitue «un lieu socialisé» (CICUREL 2002) et «spécifiquement dédié aux interactions entre un enseignant et des apprenants en vue de l'appropriation par ces derniers de savoirs et de savoir-faire linguistiques : c'est donc le point central du système didactique» (CUQ, GRUCA 2005 : 126).

Au sein de la classe, comprise comme un groupe d'apprenants, se fixent différentes relations (apprenants — apprenants, enseignant — apprenants) et se manifestent des dynamiques variées. De même, la classe de langue virtuelle se définit alors en termes d'espace d'acquisition d'une langue étrangère et d'espace de socialisation.

Néanmoins, la réflexion sur la classe de langue virtuelle qui se construit dans un environnement médiatisé révèle certaines difficultés. On pourrait se poser la question si la classe de langue virtuelle équivaldrait vraiment à la classe classique étant donné son caractère vague que véhiculent les notions telles

² <http://www.tice.ueb.eu/se-former/classe-virtuelle/definition/>

que virtuel, irréel ou cybermonde ; et si la comparaison de ces deux réalités est bien rationnelle. Pour répondre à ces questions, nous nous référons aux propos de Simmel pour lequel « notre intérêt ne se porte que sur les configurations particulières des choses et non sur l'espace ou la spatialité en général, qui ne sont que leur *conditio sine qua non* et non leur essence spécifique ou le facteur de leur production » (SIMMEL 1999 [1908] : 599). Bien que la classe classique paraisse plus stable, car elle est fondée sur le contact direct dans un espace physiquement défini, la classe virtuelle reste un concept authentique et réel qui peut être analysé en confrontation avec sa forme plus classique.

Force est de constater que la classe virtuelle, et plus particulièrement la classe de langue virtuelle, est un lieu spécifique où l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère exige la mise en pratique de procédés didactiques conformes aux caractéristiques et à la dynamique de ce milieu. En conséquence, on peut se demander comment travailler avec les apprenants à distance, quels paramètres prendre en considération pendant l'élaboration d'un cours en ligne ou comment faciliter la transmission des savoirs. Ces quelques réflexions amorcent le questionnement que nous essayons de détailler dans le présent ouvrage.

1.4. Approche interdisciplinaire

Même si l'ancrage des TIC en didactique des langues s'effectue tout particulièrement à travers un réseau d'enseignants intéressés par l'usage des TIC, les nouvelles pratiques pédagogiques intègrent progressivement aussi le champ de recherche scientifique. Ce rapprochement et l'échange des aspects pratiques et théoriques des TIC vont développer une vraie communauté de recherche interdisciplinaire intéressée par différents aspects des technologies. Selon GUICHON (2012b), c'est cette interdisciplinarité qui montre l'originalité du domaine de l'ALMT qui se trouve au croisement de différentes disciplines telles que la linguistique, la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation et l'informatique.

Les tendances actuelles en didactique des langues étrangères façonnent de manière significative le domaine de l'ALMT. À titre illustratif, l'approche actionnelle se manifeste par l'intérêt des enseignants et des chercheurs pour la tâche médiatisée ou bien l'approche interactionnelle. Toutefois, la spécificité et la complexité du domaine imposent les recours à d'autres références scientifiques. GUICHON (2012a) qui a étudié l'ALMT à travers 79 articles publiés dans la revue *Alsic*³ (*Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communica-*

³ Aujourd'hui Cahiers de l'APLIUT (l'Association des professeurs de langues des instituts universitaires de technologie).

tion) conclut qu'une grande partie des chercheurs se réfèrent au constructivisme et au socioconstructivisme s'en servant comme du cadre théorique le plus adéquat à cette problématique. D'un côté plus pratique, OLLIVIER et PUREN soulignent que les TIC favorisent « la mise en œuvre d'une pédagogie intégrant les approches cognitivo-constructiviste et socioconstructiviste » (2011 : 47). Du reste, certains aspects de l'approche behavioriste (GUICHON 2012b) sont également envisagés dans le domaine de l'ALMT. En prenant en considération tous ces éléments, notre démarche se positionne dans le champ de l'ALMT et vise à repérer les références méthodologiques qui pourraient être prises en compte dans la réflexion sur le processus d'enseignement-apprentissage soutenu par les nouvelles technologies. Nous suivons cette approche interdisciplinaire en faisant appel aux travaux en didactique et en sociologie afin de mieux saisir le phénomène de la *classe de langue virtuelle* qui se construit dans l'environnement médiatisé.

Chapitre 2

Enseignement à distance

Dans ce chapitre, nous nous fixons pour objectif de traiter du concept d'enseignement à distance dès ses origines marquées par la création d'un cours par correspondance jusqu'aux tendances actuelles, tournées vers l'*e-learning*. À cette fin, nous proposons deux volets de réflexion. Le premier concerne le développement de l'enseignement à distance dans une perspective historique, le deuxième étudie les formes actuelles de l'enseignement à distance, à savoir : la formation ouverte et à distance (FOAD), les formations hybrides, l'*e-learning* et la formation en ligne ouverte à tous (FLOT).

Le présent travail s'inscrit dans le cadre des recherches sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans le contexte polonais, même si cet aperçu se réfère souvent aussi au contexte français. Nous suivons cette optique, car nous faisons partie du même réseau pédagogique et partageons la même culture linguistique. Bien plus, le contexte français nous semble assez particulier, spécifique et important à étudier par exemple du point de vue des initiatives entreprises afin d'améliorer la qualité de formation et l'accès à l'éducation en y intégrant les nouvelles technologies.

2.1. Regard rétrospectif sur l'enseignement à distance

Le modèle de l'enseignement à distance naît dans un contexte socio-économique spécifique qui en fait une alternative d'enseignement face aux insuffisances de l'enseignement traditionnel déclenchées par les changements de l'époque. Ses origines renvoient à la moitié du XIX^e siècle où le développement du timbre postal et du service postal ainsi que la production du papier de qualité à un prix modéré ont contribué à la création du premier cours par correspondance. L'avancée technico-industrielle avec, entre autres, les techniques de diffusion,

le stockage numérique et les réseaux ont déclenché un processus dynamique suite auquel naissent différents modèles de l'enseignement à distance, y compris la formation à distance. Apparue comme une nouvelle forme d'enseignement, elle « peut se définir par rapport à la formation traditionnelle, *intra-muros* ou *présentielle*, comme étant une formation qui libère l'enseigné des contraintes d'espace et de temps, grâce à une rupture nette entre les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage » (HENRI, KAYE 1985). La dimension de distance (géographique, temporelle, technique, socio-économique ou socio-culturelle) constitue donc un paramètre central des modèles de l'enseignement à distance. La nécessité d'éliminer ou bien de limiter cette distance (les contraintes d'espace et de temps), devient primordiale pour étendre l'accès à la connaissance et au savoir. Cette nécessité n'entraîne pas seulement une simple application d'une nouvelle méthode d'enseignement, mais elle fait naître un concept d'enseignement et d'apprentissage se constituant parallèlement au progrès technique défini par un contexte socio-économique en mutation.

Le développement des modèles de l'enseignement à distance, en commençant par les cours par correspondance jusqu'à la formation en ligne et l'*e-learning*, reste donc un processus dynamique. Néanmoins, il serait peu judicieux d'analyser le parcours historique de l'enseignement à distance sans évoquer, même partiellement, son contexte particulier. Nous voudrions donc souligner quelques éléments importants, du point de vue social ou économique, pour le développement du concept de l'enseignement à distance, avant d'esquisser plus précisément ses étapes évolutives ou bien ses générations.

2.2. Contexte d'implantation

Plusieurs éléments marquent le contexte spécifique des dispositifs de l'enseignement à distance, parmi lesquels nous aimerions souligner quelques-uns, à savoir les dimensions de la distance, le contexte technique ainsi que le contexte socio-économique.

L'objectif central des modèles de l'enseignement à distance, comme nous l'avons déjà souligné, évoque « la distance comme fondement de la relation pédagogique » (JACQUINOT 1993 : 56). À l'origine, il s'agissait de la distance spatiale qui constituait une contrainte pour l'enseignement, particulièrement dans les régions où les apprenants étaient isolés ou éloignés des établissements scolaires, donc de l'enseignant et des ressources pédagogiques. Mais caractériser la distance s'avère beaucoup plus complexe. En effet, Geneviève JACQUINOT (1993), à côté de la distance spatiale, distingue cinq dimensions de la distance : la distance

temporelle qui se caractérise par « la liberté du choix du moment et du rythme d'apprentissage » (CANDAS, POTEAUX 2010 : 525), la distance technologique qui souligne une difficulté d'accessibilité des matériels ainsi que leur adaptation et intégration pertinente aux besoins pédagogiques, la distance socio-culturelle et socio-économique évoquant l'ensemble des facteurs sociaux, économiques, culturels et psychologiques qui pourraient empêcher les adultes d'entreprendre la formation dans le contexte traditionnel, la distance pédagogique qui englobe toutes les distances énumérées, et qui sépare « celui qui veut ou doit apprendre et celui qui sait et veut ou doit enseigner » (JACQUINOT 1993 : 60). Les dispositifs de l'enseignement à distance tentent donc d'apprivoiser les distances évoquées, « supprimer l'absence » (PERRIAULT 1990 ; JACQUINOT 1993) ou bien créer la présence (JÉZÉGOU 2012) pour développer l'enseignement pour tous, de seconde chance, et la formation continue, tout au long de la vie.

À côté de la notion de distance, il faudrait souligner le contexte technique¹ qui constitue aussi une composante importante du développement des nouveaux modèles de l'enseignement à distance. Ce sont les nouvelles technologies (l'imprimé, la radio, la télévision, une sorte de réseau d'ordinateur, Internet, etc.), considérées comme un canal de diffusion, qui créent les conditions favorables à l'évolution des formes d'un enseignement plus moderne, par rapport aux formes traditionnelles. Comme le souligne LEVY, « [u]ne technique est produite dans une culture et une société se trouve conditionnée par ses techniques » (1997 : 27, cité par MEUNIER, PERAYA 2004 : 370), les deux éléments sont, en effet, conditionnels, l'un pour l'autre. Les nouveaux modèles de l'enseignement à distance coïncident donc avec le développement des moyens de diffusion de l'information et avec l'évolution technique. L'apport de l'avancée technique à l'enseignement à distance est considérable : l'imprimé et le timbre-poste sont à l'origine des cours par correspondance ; les multimédias contribuent à la création de l'enseignement radiophonique et du télé-enseignement, les réseaux informatiques et médias interactifs participent au développement de la formation en ligne et à la communication médiatisée. Le parcours historique des dispositifs de l'enseignement à distance est, en effet, marqué par le développement des médias, l'arrivée de l'informatique ainsi que d'Internet et ce en relation avec le contexte socio-économique.

Outre le contexte technique, différentes conditions socio-économiques constituent le fond du développement de l'enseignement à distance, parmi lesquelles nous ne retenons que quelques-unes, les plus saillantes, qui nous

¹ Sur l'histoire de la technique et de la technologie en Occident, voir deux ouvrages de Jean Claude Baudet (BAUDET J.-C., 2002 : *De l'outil à la machine : Histoire des techniques jusqu'en 1800*. Paris, Vuibert ; BAUDET J.-C., 2003 : *De la machine au système : Histoire des techniques depuis 1800*. Paris, Vuibert) ; voir aussi l'ouvrage de Bruno Jacomy (JACOMY B., 2015 : *Une histoire des techniques*. Paris, Points, coll. Points Sciences).

serviront de points de repère dans notre esquisse historique des dispositifs de l'enseignement à distance.

À l'origine (la seconde moitié du XIX^e siècle), l'enseignement à distance, sous la forme des cours par correspondance, répandu par le secteur privé, s'adressait aux adultes. Son objectif était particulièrement commercial. Progressivement, ce modèle d'enseignement se tourne vers les enfants des régions isolées en Australie, au Canada ou en Nouvelle-Zélande, pour assurer la scolarité obligatoire.

La période considérablement marquée par l'évolution de l'enseignement à distance est la seconde moitié du XX^e siècle, une période de grands changements socio-économiques pour de nombreux pays après la Seconde Guerre mondiale. Une forte vague démographique amène à la formation accélérée des adultes face à l'industrialisation. La modernisation de différents secteurs du travail demande un personnel qualifié. L'explosion scolaire entraîne un fort besoin d'enseignants. Ces conditions socio-économiques engendrent de nouveaux développements de l'enseignement à distance.

Cette évolution dynamique des modèles de l'enseignement à distance incite les gouvernements à entreprendre de nombreuses initiatives en vue de mettre une formation à la portée d'une clientèle très différente dont l'accès à la formation était limité par plusieurs contraintes. À l'époque, l'enseignement à distance s'adresse donc aux malades et handicapés, aux femmes nouvellement actives souhaitant obtenir une qualification ou bien aux femmes souhaitant se former tout en gardant leurs enfants, aux salariés cherchant à compléter leur formation chez eux, enfin aux élèves exigeant un soutien scolaire (GENDRON 2008). Parmi les initiatives remarquables, on pourrait citer par exemple un programme de l'université d'Iowa (aux États-Unis) destiné aux étudiants hospitalisés (1939). Au fur et à mesure, l'enseignement à distance se tourne vers un public privilégié, les adultes restant en activité professionnelle, mais souhaitant ou étant contraints de compléter leur formation par des compétences plus adéquates au développement de l'époque. En France, par exemple, la formation à distance bénéficie d'un cadre législatif, à la suite de l'établissement de la loi de juillet 1971. Désormais, les dispositifs de l'enseignement à distance jouent un rôle important dans la formation pertinente des adultes qui amènera à l'idée de la formation tout au long de la vie (*life long learning*) soutenue par différentes initiatives gouvernementales et européennes. Les universités ouvrent leurs portes aux adultes avec l'offre de la formation de seconde chance, dont l'exemple modèle représente l'Open University britannique (nous y reviendrons dans le sous-chapitre consacré à l'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur).

L'arrivée des médias de masse et de la télématique dans les années 70 et 80 favorise la diffusion des savoirs et l'accès aux ressources éducatives. Cependant, une crise économique, provoquée par les chocs pétroliers marquent fortement les conditions sociales qui se dégradent, influencées par le chômage et l'aug-

mentation des coûts de la vie. La période est précaire aussi pour la formation à distance qui s'avère peu adaptée aux besoins des gens en difficulté. Et c'est à ce moment-là qu'apparaît la formation ouverte et à distance (FOAD). L'audiovisuel et la télévision éducative, puis l'informatique et l'arrivée d'Internet, toutes ces innovations « se succèdent à un rythme accéléré suscitant toujours de nouvelles expérimentations dans le secteur de la formation » (GLIKMAN 2002 : 39), aussi dans la formation à distance. On observe également l'usage domestique des nouveautés technologiques, comme par exemple le CD-ROM, les vidéodisques, les télécommunications par satellite.

Le début du XXI^e siècle est marqué par un fort besoin d'éducation permanente qui pourrait mieux adapter la population aux difficultés du marché du travail caractérisé par « l'instabilité des carrières professionnelles » et « la complexité croissante des métiers » (GLIKMAN 2002). L'éducation devient un élément primordial dans la politique de nombreux pays et « apparaît comme un atout indispensable pour permettre à l'humanité de progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale » (DELORS 1996). Qui plus est, la formation est perçue comme un facteur essentiel pour le progrès économique et scientifique. Face aux insuffisances de la formation traditionnelle, l'enseignement à distance s'avère plus adapté aux besoins de l'époque. Les formations ouvertes et à distance proposent les cours à distance et en présentiel pour fournir une formation, mais aussi évaluer les résultats du processus éducatif.

La société se transforme en société informatique, marquée par l'explosion des technologies de l'information et de la communication (TIC). Internet, étant un canal de diffusion de l'information, devient aussi un vecteur privilégié des activités de la formation à distance. On se confronte à l'apparition des plateformes d'enseignement à distance qui constituent un environnement dynamique et interactif qui peut servir d'un campus virtuel avec toutes les activités caractéristiques pour une démarche pédagogique. Dorénavant, on parle de l'*e-learning* dont on esquissera quelques traits caractéristiques dans la section consacrée aux nouvelles perspectives dans l'enseignement à distance.

2.3. Différentes générations de la formation à distance

Les cours par correspondance, la formation à distance, les cours en ligne, l'*e-learning*, le *blended-learning*, le campus virtuel, tout cela constitue seulement un échantillon de l'éventail des notions marquant l'évolution de l'enseignement à distance. L'essai de clarification des concepts et des notions définissant ces dispositifs de formation ou modèles pédagogiques est une tentative difficile, vu

leur caractère très diversifié. Comme le souligne Daniel Peraya, « cette diversité et cette multiplicité sont le produit de l'évolution des techniques, des conceptions et des modèles pédagogiques mais aussi d'une évolution de la société toute entière » (PERAYA 2005 : 269). Le caractère dynamique et diversifié par l'évolution technique et les changements socio-économiques caractérise bien les modèles pédagogiques de l'enseignement à distance. En résultat, cette terminologie riche et diverse, qui foisonne à travers l'évolution du concept, reflète le développement dynamique des dispositifs de formation à distance.

Pour plus de précisions, nous voudrions évoquer quelques grandes étapes historiques de ce développement, qui nous semblent essentielles à l'analyse complexe de cette pratique d'enseignement. Toutefois, il est important de noter que ces repères chronologiques ne peuvent pas toujours être clairement séparés dans le temps, vu l'articulation et la coexistence des différents modèles d'enseignement à distance inscrit dans la même temporalité. Pour introduire un peu de rigueur dans cette énumération, TAYLOR et SWANNEL (1997) proposent une classification des dispositifs techniques en y associant différents modèles de l'enseignement à distance. Cette classification, comme nous pouvons le remarquer, souligne l'évolution des modèles de l'enseignement à distance vers un enseignement plus interactif et plus flexible, ce qui est représenté dans le tableau 1.

Tableau 1

Classification des dispositifs techniques (TAYLOR, SWANNEL 1997)

Formation à distance	Modèles d'enseignement	Dispositifs techniques
Première génération	The Correspondence Model (Enseignement par correspondance)	Imprimé
Deuxième génération	The Multi-media Model (Multi-média)	Imprimé, radio, télévision, vidéo
		Computer-based learning (CML/CAL)
Troisième génération	The Telelearning Model (Télé-enseignement)	Télévision broadcast
		Audio
		Téléconférence
		Télématique
Quatrième génération	The Flexible Learning Model (Enseignement interactif)	Micro-informatique
		Multimédias interactifs
		Communication médiatisée par ordinateur (CMO)
		Ressources d'Internet

2.3.1. Enseignement par correspondance

La première forme de l'enseignement à distance est l'enseignement par correspondance dont les origines renvoient, comme nous l'avons déjà souligné, à la première moitié du XIX^e siècle liée au développement de l'imprimerie et des services postaux. L'échange par lettres se répand très vite en permettant aux usagers de réaliser leurs propres objectifs, entre autres le besoin d'échanger les savoirs et de se former. En Angleterre, berceau de l'enseignement par correspondance, la réforme de la poste et le premier timbre postal à tarif unique, le One Penny Black, favorisent ces échanges. En 1840, Isaac Pitman crée le premier cours par correspondance et, par la suite, la première école d'enseignement par correspondance, pour enseigner sa méthode de sténographie (MÆGLIN 2010). Par la suite, les initiatives de ce nouveau mode d'enseignement se multiplient. En 1859, en Allemagne, Charles Toussaint et Gustav Langenscheidt fondent une école pour l'enseignement des langues par correspondance (ERDOS 1970). En Angleterre naît la Society for the Encouragement of Home Study, adressée aux femmes des classes supérieures, et aux États-Unis, la Society to Encourage Studies at Home (à l'initiative de A. Eliot Ticknor) destinée aux femmes et à une minorité d'hommes de toute condition (MÆGLIN 2010). Dans les années 1873—1898 et 1883—1891, l'université d'Illinois à Chicago propose un cours par correspondance à 10 000 étudiantes (MÆGLIN 2010). Aux États-Unis, à Scranton en Pennsylvanie, à la fin des années 1880, Thomas J. Foster crée un établissement privé à but lucratif, qui très vite se transforme en écoles internationales par correspondance (International Correspondence Schools) (ERDOS 1970). Le premier cursus (entièrement à distance) est attribué au Chautauqua College of Liberal Arts de l'État de New York.

L'intérêt porté aux études supérieures aux États-Unis devient croissant, ce qui amène le conseil d'administration de l'université du Wisconsin à adopter le 14 juillet 1891 une résolution concernant des cours universitaires par correspondance. La même université deviendra, en 1915, la National University Extension Association (depuis 1998 University Continuing and Adult Education Association). À l'université de Chicago, William R. Harper crée une section de l'enseignement par correspondance dans le Département des études extérieures.

En Suède, en 1889, Hans Hermod, directeur d'une école traditionnelle à Malmö, crée son premier cours par correspondance concernant la comptabilité. Cette initiative, très modeste au début, car entreprise pour un seul élève, éloigné de son maître d'une vingtaine de kilomètres, encourage Hermod à continuer sur une plus grande échelle. Devenues prestigieuses, les Écoles Hermods, qui offrent des cours de comptabilité et de langues, vont attirer 150 000 étudiants par an. Une autre initiative, dont les débuts sont aussi modestes, connaît finalement

un succès phénoménal en Angleterre à partir de 1894. Joseph William Knipe se prépare tout seul à l'examen de l'aptitude à l'enseignement. Souhaitant partager cette expérience et ses connaissances, il publie une annonce dans le *Schoolmaster*. Par la suite, il donnera un cours par correspondance à six étudiants. Six étudiants de Knipe réussissent à l'examen, ce qui multiplie les inscriptions à son cours l'année suivante et contribue à la création de Wolsey Hall Oxford. En Australie, en 1910, W. A. Grundy forme par correspondance des inspecteurs d'éducation sanitaire pour les régions rurales, ce qui marque le début de l'enseignement technique par correspondance en Australie. Aux États-Unis, à partir de 1905, l'école expérimentale privée, la Carvelt School, de Baltimore propose les cours par correspondance aux enfants. Le secteur public profitera de cette expérience pour dispenser, une dizaine d'années plus tard, la scolarité obligatoire aux enfants des familles isolées à Melbourne (Australie) en 1914, Vancouver (Canada), en 1919 et en Nouvelle-Zélande en 1922 (GLIKMAN 2002 ; HENRI, KAYE 1985). En France, l'enseignement par correspondance naît vers la fin du XIX^e siècle (la section Enseignement par correspondance de l'École Pigier (1877), le Cours Hattemer (1885), l'École de chez soi (1891) de L. Eyrolles, l'École universelle (1907) préparant aux concours de l'Administration).

L'enseignement public par correspondance apparaît en France, en 1939, avec la Seconde Guerre mondiale, comme réponse à la désorganisation du système d'enseignement. Pour remédier à la situation difficile et scolariser le grand nombre des jeunes réfugiés, le Ministère de l'éducation nationale décide de créer un centre public pour donner la possibilité aux lycéens et collégiens de continuer leur éducation. Ce centre devient en 1944 Centre d'enseignement par correspondance (ayant le statut de lycée), transformé ensuite en 1953 en Centre national d'enseignement par correspondance, radio et télévision. Existant sous différents noms (Centre national de téléenseignement (1959), Centre national d'enseignement par correspondance (1979)), il devient définitivement (en 1986) et restera à nos jours le Centre national d'enseignement à distance (CNED) avec le statut de service public d'enseignement à distance. Cet établissement va jouer un rôle prépondérant aussi dans le contexte international, à la suite de l'arrivée des nouveaux médias qui annoncent une nouvelle facette de l'enseignement par correspondance, celle de l'enseignement radiophonique, le télé-enseignement et l'enseignement assisté par ordinateur (EAO).

2.3.2. Enseignement radiophonique

Avec l'apparition de l'audiovisuel, le mode d'enseignement s'enrichit des moyens de transmissions des savoirs plus commodes pour le public. Aux États-

Unis, en 1915, apparaissent les stations de radios éducatives, souvent liées à des universités (Ohio, Wisconsin) ou à des collèges (Iowa). En France, dès 1937, Radio Paris propose à ses auditeurs des conférences universitaires, ensuite Radio Sorbonne (apparue en 1947, devenue plus tard Radio Sorbonne France) diffuse en direct les cours des universités parisiennes. Malgré ses projets ambitieux, la Radio Sorbonne France, avec ses 100 km de zone de service, gardera le caractère local (THIBAUT 2007).

En 1953, la Radio-Télévision française (RTF) crée un service de télévision éducative (puis la Radio-Télévision scolaire, RTS) qui diffuse des émissions accompagnées de documents écrits (transmis par voies postales), élaborées par l'Office français des techniques modernes d'éducation, devenu en 1976 Centre national de documentation pédagogique (MÉGLIN 2010). En 1963, la RTS diffuse à la radio des séries de latin, d'anglais, d'allemand, de français ; à la télévision — des séries de mathématiques et de technologie (DUBOUX 1996).

2.3.3. Enseignement à distance/télé-enseignement

Le télé-enseignement débute aux États-Unis où les émissions de télévision scolaire et universitaire commencent à être diffusées en 1953 (Iowa). Une vraie politique éducative est entreprise dans ce pays par des réseaux privés et des chaînes télévisées. Lancé par le groupe Whittle Communications, un service d'information pour les écoles, Chanel One, vit une prospérité marquante dans les écoles qui s'engagent à l'utiliser dans son intégralité durant le contrat de trois ans (DUBOUX 1996).

D'un côté, le télé-enseignement commence à se répandre : la diffusion des émissions pédagogiques de la RTS devient croissante, des expériences pilotes sont entreprises en France (Collège expérimental Louis Lumière, La Villeneuve), les TV scolaires sont créées dans plusieurs pays africains ; de l'autre, on observe l'accumulation des difficultés qui vont décider du déclin de la télévision scolaire et universitaire. Les problèmes surgissent : « d'une part, l'équipement est tout à fait insuffisant : il y a peu de récepteurs TV et de plus ils ne sont pas toujours en état de marche. D'autre part, les diffusions hertziennes et en circuit fermé, qui impliquent des heures fixes d'utilisation, ne conviennent pas du tout aux enseignants. Enfin, les émissions sont très scolaires, voire rébarbatives » (DUBOUX 1996 : 22). Ailleurs, le Programme d'éducation télévisuelle de la Côte d'Ivoire, la British Columbia Open University (créée en 1949), la Télé-Cnam et la Télé Promotion rurale, créées en France en 1963 et 1965 (MÉGLIN 2010) subissent le même destin funeste. En Côte d'Ivoire, au Nigéria, au Sénégal, mais aussi en France, les TV scolaires se transformeront en TV nationales au service des gou-

vernements. La Cinquième, une chaîne éducative française, construite en 1994 sur le modèle de Channel 4 avec une offre d'émissions éducatives, deviendra en 2002 France 5 et se consacrera « davantage au savoir et à la connaissance qu'à l'enseignement proprement dit » (MÆGLIN 2010 : 60). Aux États-Unis, où la télévision éducative jouit d'un succès phénoménal grâce à une très forte évolution technique, le système scolaire reste pourtant en péril, l'illettrisme se répand et « la crise de l'enseignement naît dans chaque foyer » (DUBOUX 1996 : 27). L'inflation des coûts du télé-enseignement force à examiner le terrain en recherchant des moyens plus profitables financièrement, plus opérationnels pour ce qui est de l'intégration avec l'enseignement traditionnel, mais aussi plus novateurs et interactifs.

2.3.4. Enseignement assisté par ordinateur (EAO)

L'arrivée de la micro-informatique et les approches behavioristes de l'apprentissage développées dans les années 50—60 donnent naissance à l'enseignement programmé mis en pratique éducative durant les années 70 (ALBERO 2004), et à l'enseignement assisté par ordinateur (EAO). Ce dernier constitue un outil d'aide à l'enseignement et à l'apprentissage, regroupant les logiciels didactiques des disciplines diverses, élaborés par les enseignants, mais aussi les progiciels de bureautique qui accompagnent les activités pédagogiques en classe. L'enseignement assisté par ordinateur, issu, comme l'enseignement programmé, du courant behavioriste, mais aussi du cognitivisme, renvoie aux travaux de B. F. Skinner (1904—1990) avec sa théorie de l'industrialisation des ressources didactiques et sa « machine à enseigner » (SKINNER 1968), de N.A. Crowder (1921—1998) et S. Papert (1929—), ce dernier étant l'auteur du langage LOGO, le système « au croisement de l'intelligence artificielle et de la psychologie génétique piagétienne » (MÆGLIN 2010 : 49). L'EAO, dont le but est d'« optimiser les capacités de répétitions et de renforcement offertes par l'ordinateur » (ALBERO 2004 : 23), permet l'individualisation de l'enseignement, une possibilité absente notamment dans le télé-enseignement où le processus d'enseignement repose sur la transmission d'informations. Le développement technique et industriel et l'arrivée de la micro-informatique pour le plus grand public favorise l'exploitation des nouveaux outils dans l'enseignement. L'informatique, en tant que discipline scolaire, intègre l'école à partir de 1970. En France, par exemple, de nombreuses initiatives sont entreprises par le gouvernement pour rendre l'outil informatique plus accessible aux apprenants et à la société, parmi lesquelles il faudrait évoquer le plan Calcul (1966), l'expérience des 58 lycées (1971), le plan 100 000 ordinateurs (1979), le plan Informatique pour tous (1985).

2.3.5. Formation à distance (FAD)

L'appellation de « formation à distance (FAD) » occupe une place importante dans l'histoire du vocabulaire de l'enseignement à distance. Ce terme naît dans le milieu éducatif québécois et « recouvre sémantiquement les concepts de l'enseignement à distance et de l'apprentissage à distance, englobe les deux temps du processus éducatif et les traite de façon dynamique » (HENRI, KAYE 1985, cité par GLIKMAN 2002 : 47). Il est donc question de l'évolution, assez importante face au contexte socio-économique spécifique, d'un concept et pas seulement d'un terme.

En France, la situation socio-économique des années 70, touchées par les difficultés économiques, l'inégalité des chances en matière de formation initiale ainsi que par le manque de personnel qualifié dans différents domaines du travail, pousse à établir un enseignement de la seconde chance. Évoquée déjà, la loi sur la formation professionnelle continue, instituée par l'État français en juillet 1971, permet aux adultes une formation accélérée. Il s'agit d'une participation active des employeurs au financement des actions de formation en vue de développer les organismes qui en seraient responsables, y compris ceux consacrés à l'enseignement à distance. Les années de crise qui suivent, à partir de 1975—1976, exigent une forte mobilisation pour remédier au chômage, à l'illettrisme et aux bas niveaux de qualification d'une grande partie de la population française. D'un côté, la formation à distance, prise en charge par les pouvoirs publics, s'avère « peu adaptée aux publics faiblement qualifiés et souvent en difficulté » (GLIKMAN 2002 : 35), de l'autre, « l'importance du nombre des personnes à former s'accommode mal des dispositifs traditionnels » (GLIKMAN 2002 : 35), d'où l'intérêt pour une formation à distance plus ouverte, c'est-à-dire axée sur les besoins (collectifs et individuels) des utilisateurs ; parmi ces besoins, on peut citer la flexibilité, l'autonomie de l'apprenant ou la facilité d'accès. En résultat, afin de remédier à une situation économique difficile, la FAD commence à se développer progressivement, notamment grâce à la création des établissements à distance.

Les années 1990, marquées par une évolution informatique accélérée, enrichissent la FAD en nouveaux dispositifs techniques. Les nouvelles technologies envahissent le domaine de l'enseignement (les techniques de l'information et de la communication pour l'enseignement — TICE), l'informatique atteint un degré élevé de complexité, Internet devient accessible au grand public et les hypermédias remplacent les médias traditionnels. Tous ces changements permettent un développement dynamique de l'enseignement à distance. Les possibilités offertes par Internet rendent plus interactif l'enseignement à distance dont le terme le plus adéquat serait désormais *e-learning*.

2.4. Enseignement à distance dans l'enseignement supérieur

La formation à distance, née dans le monde anglo-saxon, comme nous l'avons déjà souligné, doit ses origines aux « mouvements d'éducation populaire et à une politique de démocratisation de l'enseignement supérieur » (BATIME, WABER 2007 : 128). Le public universitaire très varié (jeunes des espaces ruraux, adultes souhaitant compléter leur éducation, mères de famille recommençant leur carrière professionnelle) semble être très concerné par l'apparition de nouveaux modes d'enseignement, tout en débutant avec l'enseignement par correspondance jusqu'à un enseignement plus interactif, assisté par ordinateur, ensuite par Internet.

L'intégration de l'enseignement à distance dans l'enseignement universitaire connaît une évolution accélérée, mais comme tout le secteur de l'enseignement à distance, ses origines demeurent au début très modestes. Tout comme les premières initiatives des cours par correspondance, l'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur apparaît comme une pratique « artisanale », « initiée par un professeur dont le souci principal était d'accroître l'accessibilité de son enseignement » (POWER 2002 : 59). Néanmoins, la présence, de plus en plus marquante, de divers médias dans les cours à distance permet un « processus de médiatisation croissante » qui contribuera au développement des universités à distance (UD) construites selon le modèle « industriel » (POWER 2002).

En ce qui concerne les modèles d'enseignement à distance proposés dans l'enseignement supérieur, ils correspondent étroitement aux étapes de la progression des dispositifs de l'enseignement à distance, à savoir les cours par correspondance, basés sur les documents écrits, les cours appuyés par audiovisuel, soutenus par les documents audio et vidéo, les cours multimédias assistés par ordinateur ayant recours aux fichiers informatisés et didacticiels, ainsi que les cours interactifs dont l'activité se déroule par le Web (POWER 2002).

On observe aussi que l'enseignement à distance évolue parallèlement à l'enseignement supérieur qui subit par la suite de nombreuses transformations en matière de structuration des établissements. Le processus d'intégration de l'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur est marqué par plusieurs initiatives dont la réussite ne paraît pas toujours immédiatement spectaculaire. Pourtant, elles contribuent toutes à l'implantation des pratiques en distanciel dans l'enseignement supérieur. Parmi celles-ci nous pourrions évoquer entre autres la création des radios universitaires prenant pour modèle la Radio-Sorbonne, l'activité du Centre national d'enseignement à distance (CNED), terrain important d'expérimentation en matière d'enseignement à distance en France (THIBAUT 2002 ; BOURREL *et al.* 2008) ainsi que la création de l'Open University britannique, exemple de l'université construite sur le modèle industriel, vouée exclusivement à la formation à distance.

2.4.1. Vers le concept de la formation ouverte (FO)

Les activités de l'Open University britannique influencent fortement le développement des principes de la formation ouverte. Dans le sens anglo-saxon, l'*open learning* (formation ouverte) se caractérise par une souplesse d'accessibilité (la formation ouverte à tous et à tout moment) qui se traduit par « une volonté d'élargir l'accès au savoir à la fois matériellement, grâce aux différents réseaux d'enseignement à distance [...] et institutionnellement grâce à toute absence de sélection liée à des prérequis en termes de qualifications ou de diplôme » (MAROT, DARNIGE 1996, cité par GLIKMAN 2002 : 50). Dans le contexte français, mais actuellement aussi dans d'autres pays, la formation ouverte concerne « une alternance de distance et de présence » et des « éléments du dispositif de formation » (GLIKMAN 2002 : 50). Cette liberté de choix permet à l'apprenant de décider de l'accès à la formation (lieux, rythme d'apprentissage, modes d'organisation) ainsi que des contenus d'apprentissage et des ressources éducatives. Ces principes approchent donc la formation ouverte à l'apprentissage flexible (*flexible learning*) (GLIKMAN 2002). On retrouve également ces caractéristiques dans la circulaire DGEFP² (n° 2001/22 du 20 juillet 2001) qui précise : « Une formation ouverte est un dispositif souple de formation organisée en fonction des besoins individuels et collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés à l'accès à des ressources et à des compétences locales ou à distance [...] » (BATIME, WABER 2007 : 130).

Pour bien distinguer la formation ouverte et la formation ouverte à distance, l'Unesco rappelle que si : « l'enseignement à distance désigne les multiples formes de transmission et d'accès médiatisés au savoir caractéristiques d'une situation où, pour tout ou partie du programme d'études, apprenants et formateurs se trouvent disséminés dans le temps et/ou l'espace, la notion d'apprentissage ouvert renvoie à une certaine philosophie de l'enseignement impliquant ouverture et disponibilité totales d'accès aux opportunités de formation » (MAROT, DARNIGE 1996, cité par GLIKMAN 2002 : 52). Les deux termes dans l'expression, « ouvert et à distance », apparaissent pour la première fois dans le rapport de la Commission européenne intitulé *Apprentissage ouvert et à distance* (COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES 1991). Cette combinaison des termes et des principes désigne « tout un éventail de dispositifs de formation, principalement fondé sur l'autoformation, mais combinant dans des proportions très diverses des activités d'enseignement et d'apprentissage à distance et en présentiel » (GLIKMAN 2002 : 52).

² Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle. Circulaire relative aux formations ouvertes et à distance « FOAD ». Disponible sur : http://www.cnam.re/site/docs/pdf/CIRCULAIRE_DGEFP_20101_22_20072001.pdf [Dernière consultation : le 17 juin 2017].

2.4.2. Structuration des établissements supérieurs à distance

La création de l'Open University britannique et d'autres universités sur le modèle de cette dernière conduit à de nombreux changements dans le fonctionnement et le statut des établissements supérieurs. Par la suite, nous pouvons apercevoir deux modèles principaux d'établissements supérieurs : le « modèle artisanal » des universités traditionnelles (UT) diffusant les cours uniquement en présentiel, et le « modèle industriel » des universités d'enseignement à distance (UD), sans campus universitaire, proposant une formation entièrement à distance (ZEMPKY, MASSY 1995, cité par POWER 2002).

Toutefois, face aux nombreux changements et besoins de la société, les universités traditionnelles suivent le processus de « bimodalisation » en faisant émerger un nouveau modèle d'université, l'université « bimodale », proposant des cours en présentiel et à distance (formation hybride, *blended learning*). Tandis que les universités à distance ou traditionnelles, délivrant une seule forme de formation (à distance ou sur le campus), reçoivent l'appellation d'université « unimodale » (POWER 2002 ; GLIKMAN 2002).

On pourrait dire que l'université bimodale semble s'approcher dans son fonctionnement à l'université unimodale à distance. Cependant, le système de diffusion de l'enseignement dans ces deux types d'établissement est très différent. Dans l'université à distance, permettant une séparation complète du professeur et de l'étudiant, la transmission du savoir se déroule de manière asynchrone (p.ex. par courriel) ou synchrone (p.ex. par téléphone). Alors que l'université traditionnelle bimodale favorise toujours l'interaction professeur—étudiants en temps réel, sur le campus universitaire, ou à distance, par le biais de la vidéoconférence qui permet une reproduction de la salle de classe. Cette pratique est donc souvent considérée comme « un simple ajout technologique à la pratique enseignante habituelle » (POWER 2002 : 62). En résultat, les choix méthodologiques s'imposent. Les universités à distance élaborent des cours en adoptant la méthodologie de *course team* (d'après le modèle industriel) selon laquelle l'élaboration des cours s'effectue en équipe en suivant l'exemple des procédés industriels. Quant aux universités traditionnelles bimodales, selon leur pratique, c'est le professeur qui est responsable de l'élaboration et de la diffusion de son cours.

En substance, on pourrait dire que le processus de bimodalisation est une solution économique. Seuls les méga-établissements ou méga-universités à distance qui forment des milliers d'étudiants peuvent dispenser une formation à distance tout en améliorant leur productivité. Pour en donner quelques exemples, on pourrait énumérer l'université Anadolu en Turquie, l'Indira-Gandhi National Open University ou l'Open University of China. Par contre, une autre solution pour les établissements simples trouve exemple dans le consortium qui regroupe

plusieurs institutions et dont « l'objectif est le partage des zones géographiques, la neutralisation des concurrents et la mise en commun des programmes et de méthodes » (MOEGLIN 2010 : 69). Ainsi fonctionnent : le Consortium interaméricain en éducation à distance, Nettuno en Italie ou, sur l'arène internationale, Universitas 21 Global.

2.4.3. Enseignement à distance en Pologne

Nous avons esquissé brièvement le développement historique de l'enseignement à distance en articulant quelques points de repères, à savoir : son contexte socio-économique et technique, ses différentes générations ainsi que le rôle de l'enseignement supérieur. Ces points de repère nous paraissent considérables en matière de développement de l'enseignement à distance sur l'arène internationale. Dans le contexte du présent travail, il nous semble important d'aborder aussi la question de l'enseignement à distance en Pologne, afin de mieux comprendre notre contexte.

Les premières implantations de *e-learning* en Pologne, comme dans de nombreux pays européens, se situent dans les années 1990 (PENKOWSKA 2007). Ces premières expériences, même si elles sont menées sur une petite échelle, ont sans doute un caractère pionnier. Au fur et à mesure, l'enseignement à distance commence à s'élargir dans différentes institutions éducatives. Et l'enseignement supérieur joue un rôle primordial dans ce développement.

Ce caractère significatif de l'enseignement supérieur au développement de l'enseignement à distance en Pologne résulte des règlements juridiques du Ministère de la Science et de l'Enseignement supérieur (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, MNiSW) en matière d'organisation des études par le truchement de méthodes et techniques d'enseignement à distance. Suite aux décisions du MNiSW (Règlement du MNiSW du 27 juillet 2005, article 164³) les cours peuvent se dérouler à distance à condition que ceux-ci ne dépassent pas 60%⁴ de leur totalité (Règlement du MNiSW du 2 novembre 2011⁵). De façon plus précise, les règlements du MNiSW du 25 septembre 2007⁶ et du 2 novembre 2011 définissent les conditions qui doivent être assurées pour que les

³ <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365>

⁴ Précisons que selon le texte de la loi sur l'enseignement supérieur (Prawo o szkolnictwie wyższym) la moitié des cours (au minimum) en cycle stationnaire doit se dérouler en contact direct.

⁵ <http://isap.sejm.gov.pl/VolumeServlet?type=wdu&rok=2011&numer=246>

⁶ <http://isap.sejm.gov.pl/VolumeServlet?type=wdu&rok=2007&numer=188>

cours puissent se dérouler à distance (entre autres les qualifications adéquates du corps enseignant ou l'accès aux dispositifs techniques qui permettent l'interaction synchrone et asynchrone entre les enseignants et les étudiants).

Conformément aux règlements ministériels, la nouvelle forme de formation commence à s'installer progressivement dans les établissements académiques tournés vers l'innovation et l'économie du savoir. Les premiers à développer une offre de formation à distance sont les établissements supérieurs de domaines techniques et technologiques, à savoir les écoles polytechniques, et parmi elles, le centre d'enseignement à distance de l'École polytechnique de Varsovie OKNO (Ośrodek Kształcenia na Odległość), créé selon le modèle de l'Open University britannique et la Fern Universität en Allemagne, mérite une attention particulière. Depuis 2001, l'OKNO propose à ses étudiants une formation hybride (en présentiel et à distance) au niveau licence et master. Il importe d'ajouter que l'établissement a élaboré son propre modèle de formation (SPrINT⁷), fondé sur la règle de la flexibilité (le temps, le lieu, le rythme) de la formation. Cette dernière prévoit le tutorat et le travail à distance avec le manuel numérique ainsi que des cours qui se déroulent en présentiel. Au niveau master, le mémoire de diplôme est préparé durant le séminaire de diplôme virtuel qui s'effectue en ligne, tandis que les examens et la soutenance se déroulent en présentiel. Parmi d'autres écoles polytechniques qui proposent la formation à distance, on peut énumérer p.ex. les Écoles polytechniques de Koszalin, de Gdańsk, de Kielce ou de Poznań.

Outre les écoles polytechniques, l'École des hautes études commerciales de Varsovie (Szkoła Główna Handlowa) occupe, elle aussi, une place importante : là, le cursus en ligne se fait par l'intermédiaire de la plateforme créée par l'établissement lui-même⁸ ; ou encore l'École des mines et de la métallurgie de Cracovie (Akademia Górniczo-Hutnicza) dont une unité intérieure (CeL⁹) s'occupe de la gestion et de l'administration de la formation à distance.

En ce qui concerne les universités, l'une des premières à proposer l'offre de formation à distance est l'université de Varsovie. Son Centre de l'éducation ouverte et multimédia (COME, Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji¹⁰), créé en 1999, a pour objectif d'élargir et d'améliorer l'accès à l'éducation de qualité au niveau supérieur. L'établissement dispose d'une offre de formation universitaire ainsi que des cours complémentaires de différentes disciplines créés sur le modèle didactique COME¹¹. Ce modèle se fonde sur quelques principes généraux, entre autres la formation hybride (*blended learning*), le soutien interactif du processus d'apprentissage et l'individualisation du processus

⁷ Studia Przez INternet, voir : <http://grouper.ieee.org/groups/ltrf/we/a014.html>

⁸ <https://www.e-sgh.pl/>

⁹ <http://www.cel.agh.edu.pl/>

¹⁰ <http://www.come.uw.edu.pl/pl>

¹¹ Le modèle élaboré par l'établissement COME (Centre de l'éducation ouverte et multimédia).

d'apprentissage (WIECZORKOWSKA 2004). Le cours à distance est animé par deux personnes : un universitaire qui est spécialiste d'une discipline et un intégrateur (pol. *integrator*) qui gère l'interaction des étudiants en ligne.

En 2006, l'université de Varsovie introduit dans son offre didactique les cours de langue à distance (*e-lektoraty*) afin d'assurer la formation en langues aux étudiants du cycle stationnaire et non-stationnaire (depuis 2007). Les cours de langue se déroulent en présentiel et à distance en proportion 1 : 3, mais la formule du cours répond aux critères d'un cours entièrement en ligne (BEDNARCZYK, KRAWCZYK 2009). Le cours en présentiel permet aux apprenants d'améliorer l'efficacité de la communication, tandis que le cours en ligne (vu sa spécificité) met l'accent sur la correction linguistique.

Outre l'activité du COME, on peut citer encore un projet unique en matière de formation à distance en Pologne : l'Université virtuelle de Pologne (Polski Uniwersytet Wirtualny¹²) créée en 2002, en collaboration avec l'université Marie Curie-Skłodowska de Lublin (UMCS Lublin) et un établissement privé, l'Académie des sciences humaines et de l'économie de Łódź (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi). L'Université virtuelle de Pologne a formé jusqu'à présent plus de 20 000 diplômés en leur proposant une formation au niveau licence et master, une formation en cycle postgrade ainsi que des cours complémentaires.

Actuellement, de nombreuses universités en Pologne proposent aux étudiants la formation à distance, y compris l'université de Silésie (Uniwersytet Śląski). L'activité d'*e-learning* de l'université de Silésie débute en 2005 avec la création du Centre d'enseignement à distance (Centrum Kształcenia na Odległość, CKO¹³). Le rôle du CKO a un caractère multiniveau conformément à la complexité des paramètres nécessaires à prendre en considération dans la formation à distance. En premier lieu, le CKO s'occupe de la gestion des plateformes d'enseignement à distance, y compris l'installation, l'administration et le support technique. Ensuite, l'unité participe à la création de cours en ligne et la mise en réseau des supports numériques, elle prépare la formation des utilisateurs sur le fonctionnement de la plateforme et enfin collabore avec différentes institutions régionales en matière de formation à distance. Depuis 2008, l'attaché d'enseignement à distance nommé par l'université veille sur le bon fonctionnement du CKO et sur d'autres activités concernant la formation à distance.

Chaque faculté de l'université de Silésie dispose d'une plateforme d'enseignement à distance où les étudiants peuvent trouver différents supports numériques. Certaines ressources jouent le rôle de supplément au cours, d'autres constituent un élément important de la formation universitaire et sont suivies

¹² <http://www.puw.pl/pl>

¹³ Dans les années 2005—2009, l'unité porte le nom de Centre des techniques d'enseignement à distance (Centrum Technik Kształcenia na Odległość) <http://www.cko.us.edu.pl/>

d'une évaluation. Parmi les formations obligatoires qui se déroulent entièrement à distance, on retrouve une instruction relative à la sécurité au travail et une instruction concernant le fonctionnement de la bibliothèque universitaire. L'intégralité des cours est disponible sur différentes plateformes de l'université¹⁴ et sur la plateforme du projet UPGOW (Uniwersytet Partnerem Gospodarki Opartej na Wiedzy¹⁵) cofinancé par l'Union Européenne. Il importe de mentionner que l'université de Silésie est le premier établissement supérieur en Pologne à gérer une chaîne éducative sur YouTube¹⁶ qui joue un rôle formatif et permet l'accès aux ressources vidéo réalisées dans l'établissement.

Différentes initiatives concernant l'enseignement à distance ainsi que des pratiques pédagogiques mises en place dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur en Pologne contribuent à la création en 2006 d'une association de l'*e-learning* académique (Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, SEA¹⁷). En substance, l'activité de SEA repose sur la promotion de l'*e-learning* dans l'enseignement supérieur afin d'améliorer la qualité de l'éducation et de la société d'information, et sur la collaboration scientifique et didactique entre différentes institutions disposant de la formation à distance. En pratique, l'association SEA travaille entre autres sur les standards d'accréditation concernant le rôle de l'*e-learning* dans l'enseignement supérieur en Pologne ainsi que sur le modèle de cours en ligne. Sur son site Internet, l'association SEA propose également une base d'information sur les établissements supérieurs polonais et leur activité d'*e-learning* en vue de partager les bonnes pratiques et d'intégrer l'environnement. Regroupant les experts du domaine, l'association SEA a joué aussi un rôle important dans les travaux sur le règlement du Ministère de la Science et de l'Enseignement Supérieur sur l'implantation des cours à distance dans le cadre de la formation universitaire.

Chaque année, de nombreux séminaires (y compris celui de l'association SEA) et colloques (entre autres E-learning Day, Digital Learning Congress, E-learning Trends, ou Theoretical and Practical Aspects of Distance Learning) sont organisés afin de partager la réflexion sur l'*e-learning* en Pologne. À cela s'ajoute le rôle informatif du bimensuel *e-mentor*¹⁸, rédigé, depuis 2003, par l'École des hautes études commerciales de Varsovie.

Du côté du secteur privé, l'offre de formation à distance devient également de plus en plus riche. Parmi les établissements privés qui disposent d'une formation à distance, on peut énumérer, entre autres, Polish Open University¹⁹, l'École de

¹⁴ <http://e.us.edu.pl>

¹⁵ Université partenaire de l'économie fondée sur le savoir [C'est nous qui traduisons].

¹⁶ Lien URL <https://www.youtube.com/user/admUniwersytetSlaski?feature=edu>

¹⁷ <http://www.sea.edu.pl>

¹⁸ <http://www.e-mentor.edu.pl/>

¹⁹ <http://pou.pl/>

business de la Poméranie de l'Ouest (Zachodniopomorska Szkoła Biznesu²⁰) ou encore PAM Center (Polsko-Amerykańskie Centrum Zarządzania w Łodzi²¹). Il importe aussi de mentionner les entreprises, telles que Profes²² ou Edukacja on line²³ qui élaborent et organisent les formations à distance pour une clientèle très variée.

Les efforts de nombreuses institutions en matière de développement de l'enseignement à distance sont certainement considérables. Néanmoins, force est de constater que l'enseignement à distance en Pologne doit subir des changements dynamiques face aux attentes croissantes des étudiants et à la progression de l'offre de formation à distance des établissements étrangers (DĄBROWSKI 2013).

2.5. Enseignement à distance. Nouvelles réalités

Dans toute l'histoire de l'enseignement à distance, rappelons-le encore, il y a trois grandes étapes qui marquent de façon significative les tendances et les pratiques pédagogiques : l'enseignement par correspondance, l'université ouverte des années 70 et la rencontre avec les TIC dans les années 90 (GROSBOIS 2012). Ces trois étapes recouvrent de multiples transformations de courants dans l'enseignement à distance à partir des cours par correspondance, par l'enseignement radiophonique, le télé-enseignement, l'enseignement assisté par ordinateur, jusqu'à la formation à distance (FAD), la formation ouverte et à distance (FOAD) et l'*e-learning*. Les retentissements de ces courants peuvent être retrouvés dans les tendances actuelles de l'enseignement, sous différentes formes de conversion. Les établissements de formation combinent différents services de formation (ressources papier, cours en ligne, ressources téléchargeables, stages de formation, cours en présentiel) afin de répondre aux besoins et attentes de leur clientèle.

Nous voudrions esquisser brièvement les tendances actuelles dans le domaine de l'enseignement à distance, en rappelant la spécificité de la formation ouverte et à distance (FOAD) en comparaison avec la formation à distance (FAD). Nous essaierons ensuite de dessiner les caractéristiques de la formation hybride, répandue sous le nom de *blended learning* qui combine les cours en présentiel et en distanciel. Enfin, il nous paraît important de décrire les formes actuelles de la formation à distance, à savoir l'*e-learning* et le MOOC, et de présenter l'offre de formation à distance dans le secteur public et privé.

²⁰ <http://www.zpsb.pl>

²¹ <http://pamctr.uni.lodz.pl/>

²² <http://profes.com.pl/>

²³ <http://edukacja-online.pl/>

2.5.1. De la formation à distance (FAD) à la formation ouverte et à distance (FOAD)

Le concept de la formation à distance, comme nous l'avons déjà remarqué, naît dans un contexte spécifique du point de vue social, économique et technique. Destinée au préalable aux adultes ou à un public défavorisé, la formation à distance s'adresse actuellement aux groupes variés afin de fournir la formation à un grand public.

Du point de vue terminologique, on retrouve une certaine fluidité liée au domaine de l'enseignement à distance. Cette polysémie a certainement plusieurs raisons, mais nous avons voulu ne mettre l'accent que sur deux facteurs. D'un côté, nous parlons des réalités nouvelles en changement permanent, dont les principes, formes et termes se modifient constamment. D'un autre côté, on assiste à un discours institutionnel et une offre promotionnelle qui abusent de l'utilisation de certains termes ou les traitent comme un moyen de promotion ou de publicité. Dès lors, il est difficile de décider où se placent les frontières entre la formation à distance et la formation ouverte et à distance, les deux sont souvent prises pour synonymes. Nous tentons néanmoins d'esquisser quelques différences entre ces deux concepts.

Premièrement, nous nous appuyons sur la définition du projet FIPFOD (Formation à l'Ingénierie Pédagogique pour la Formation Ouverte et à Distance — Campus Numérique 2001 et 2002), selon laquelle « la formation à distance couvre l'ensemble des dispositifs techniques et des modèles d'organisation qui ont pour but de fournir un enseignement ou un apprentissage à des individus qui sont distants de l'organisme de formation prestataire du service » (Glossaire FIPFOD 2001—2003). La définition citée souligne alors deux éléments spécifiques de la formation à distance : la particularité des dispositifs (ici : techniques), des modèles (ici : d'organisation) et de l'espace (temporaire, territoriale) entre l'apprenant et l'organisme de formation. Force est de constater que ces deux éléments mettent l'apprenant dans une situation d'apprentissage compliquée et assez exigeante : l'apprenant doit assumer la responsabilité de son apprentissage et développer une autonomie qui lui est imposée (GLIKMAN 2006). Une approche plus flexible et plus ouverte est envisagée dans la formation ouverte et à distance (FOAD) considérée comme « un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective, et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de méditations pédagogiques humaines et technologiques et de ressources » (Collectif de Chasseneuil 2001, cité par GROSBOIS 2012 : 78). En corollaire, la frontière entre la formation à distance (FAD) et la formation ouverte et à distance (FOAD) n'est pas toujours

facile à distinguer. De plus, avec toutes les évolutions permanentes qui marquent le domaine de l'enseignement à distance, cette frontière commence à s'effacer (GENDRON 2008). Pourtant, certains chercheurs retrouvent dans cet amalgame une différence significative, comme celle évoquée par Jézégou :

[...] traditionnellement, la formation à distance procède d'une manière assez rigide : la personne apprend seule, sans la présence physique de formateurs, mais à l'intérieur d'un dispositif qui définit préalablement les objectifs de formation, les contenus pédagogiques, les modalités d'évaluation et de validation des acquis [...] le qualificatif *ouvert*, juxtaposé à celui de *distance*, ne peut trouver sa raison d'être que dans la mesure où les mondes d'organisation pédagogique permettent à l'individu de devenir *acteur* de sa formation.

La question du degré d'ouverture, et donc de liberté, accordé par l'institution de formation à distance à travers son fonctionnement et son organisation pédagogique, se situe au centre des enjeux de l'ingénierie des dispositifs de formation individualisées à distance (JÉZÉGOU 1998, cité par GROSBOIS 2012 : 79).

Deuxièmement, Glikman souligne l'apparition d'une convergence des différentes modalités de formation et leur pluralité :

[...] si on peut utiliser "formation ouverte et à distance" au singulier pour désigner très largement l'ensemble des dispositifs variés qu'elle recouvre et l'opposer à l'enseignement strictement présentiel, nous préférons, pour notre part, l'employer au pluriel et parler des "formations ouvertes et à distance", afin de souligner l'hétérogénéité de leurs conceptions et de leurs modes de fonctionnement (GLIKMAN 2002 : 53—54).

Le même auteur propose aussi une distinction entre les formations à distance et les formations ouvertes et à distance par « l'entrée institutionnelle » qui considère : 1) « les formations à distance » en tant que formations qui non seulement s'exercent à distance, mais encore proposent « des moyens d'accès à des regroupements, des lieux-ressources et des contacts en face à face avec des tuteurs » (GLIKMAN 2002 : 59) et 2) « les formations ouvertes et à distance » comme celles basées sur une « autoformation assistée » dont les activités d'apprentissage et d'enseignement se déroulent dans des lieux y destinés mais aussi « en dehors de ces lieux, grâce à des ressources accessibles à l'extérieur » (GLIKMAN 2002 : 59).

On pourrait alors retenir de ces explications données par quelques auteurs que la formation ouverte et à distance paraît plus flexible du point de vue de l'apprenant qui prend la responsabilité de son apprentissage. En comparaison avec cette forte individualisation de l'apprentissage, la formation à distance se

montre plus rigide car elle se base sur la formule définie auparavant. Même si cette flexibilité pourrait paraître plus avantageuse, il importe de mentionner qu'une telle formation est souvent difficile à mettre en pratique dans le cadre institutionnel du point de vue organisationnel ou économique. En résultat, un paramètre nécessaire à prendre en considération est celui de la formule de formation. Si la formation à distance constitue un élément important du cursus proposé, par exemple dans la formation universitaire, elle pourrait paraître moins flexible qu'une formation complémentaire dont les résultats n'exigent pas la certification des résultats d'enseignement.

2.5.2. Formation hybride (*blended learning*)

Parmi toutes les formes d'enseignement à distance, c'est la formation hybride qui occupe actuellement une place privilégiée. Par « formation hybride » nous comprenons soit les modèles traditionnels d'enseignement enrichis par des éléments de la formation à distance, soit les modèles de formation à distance qui offrent des dispositifs de proximité, propres à l'enseignement en présentiel (regroupement sur le site, médiathèques). Mangenot résume ainsi ce dispositif :

[...] On peut alors adopter la définition de Charlier, Deschryver et Peyra (2006) : “des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plateforme de formation”. Ces auteurs soulignent par ailleurs que l'expression est la traduction de “blended learning”, la connotation du terme “blend” étant celle d'un mélange harmonieux et équilibré, alors qu' “hybride” connote la création biologique d'une nouvelle entité à partir d'espèces existantes. On retiendra de ces métaphores l'importance d'un dosage adéquat entre les différentes modalités (hétéroformation ou autoformation), entre les différents ingrédients (ressources, tâches), entre les différents moyens de communiquer (en présence et à distance) (MANGENOT 2011 : 12).

La formation hybride serait alors en quelque sorte un juste milieu entre le présentiel et le distanciel où se combinent différents modèles d'enseignement afin de rendre la formation plus flexible, adaptée aux besoins des apprenants et au contexte d'enseignement. En prenant en considération une longue tradition de l'enseignement en présentiel, le dispositif hybride permet d'équilibrer les pratiques d'apprentissage traditionnelles (à savoir l'échange face à face) avec les pratiques alternatives (à distance). À titre illustratif, « dans le cas de l'hybri-

dition, si la présence permet aux apprenants de se connaître et de développer des relations socio-affectifs, l'appropriation des savoirs et le développement des compétences par les apprenants s'effectuent lors des activités d'apprentissage à distance» (SIMONIAN, MANDERSCHIED 2011 : 123). Dans la formation du type *blended learning*, on va accentuer alors les atouts de l'enseignement en présentiel et celui à distance afin d'optimiser les résultats de la formation. En fin de compte, «l'hybridation est une modalité qui augmenterait la réussite des étudiants en réduisant le taux d'abandon davantage spécifique à une formation à distance» (SIMONIAN, MANDERSCHIED 2011 : 123).

À côté de la formation hybride, on peut mentionner encore un concept très rapproché, à savoir la « formation sur mesure » qui désigne les formations faites à la demande, par exemple, pour des entreprises ou un autre public, en prenant en considération les besoins spécifiques des apprenants (GLIKMAN 2006).

2.5.3. *E-learning*

L'*e-learning*²⁴, le terme le plus répandu et le plus actuel en matière d'enseignement à distance, constitue certainement une étape décisive du concept d'enseignement à distance qui devient plus interactif, social et collaboratif. Fondé sur la médiation par Internet (GLIKMAN 2002), l'*e-learning* désigne « toutes les formes d'apprentissage par des moyens numériques » (MARQUET 2011 : 34), de manière plus précise « tout dispositif de formation qui utilise un réseau local, étendu ou Internet pour diffuser, interagir ou communiquer. Ce qui inclut l'enseignement à distance en environnement distribué (autre que l'enseignement par correspondance classique), l'accès à des ressources par téléchargement ou en consultation sur le net. Il peut intervenir du synchrone ou de l'asynchrone, des systèmes tutorés, des systèmes à base d'auto-formation, ou une combinaison des éléments évoqués » (définition de FFFOD²⁵, citée par GLIKMAN 2002 : 56). Par contre, il importe de préciser que l'*e-learning*, outre des pratiques pédagogiques, englobe aussi des produits industriels et des actions politiques (MARQUET 2011).

En prenant en considération le caractère mouvant du concept, il est difficile d'encadrer les spécificités de l'*e-learning* dans une simple définition. Nous essayons par contre d'accentuer ses quelques caractéristiques essentielles évoquées dans de nombreux écrits, y compris des documents dits officiels.

²⁴ L'appellation *e-learning* correspond aux termes *e-formation* ou *e-éducation*. Le *e* abrégé signifie *électronique* comme dans d'autres termes qui se réfèrent également à une médiation par Internet, par exemple *e-mail*.

²⁵ FFFOD — Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance.

En premier lieu, la caractéristique essentielle de l'*e-learning* est celle de la médiation par Internet. Toutes les activités de formation (ainsi que la communication, la recherche et l'échange d'informations) s'effectuent alors à l'aide des réseaux. La deuxième caractéristique, celle de l'échange collaboratif dans l'espace virtuel, est évoquée dans la définition de la Commission européenne précisant que « l'*e-learning* est l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance » (COMMISSION EUROPÉENNE 2000)²⁶. Le Laboratoire de soutien aux Synergies Éducation-Technologie²⁷ souligne que l'*e-learning* est « centré sur le développement de compétences par l'apprenant et structuré par les intégrations avec les tuteurs et les pairs », ce modèle permet alors de créer un espace de la construction collective des connaissances. Ainsi l'*e-learning* apparaît comme un environnement virtuel, interactif et collaboratif, axé sur l'échange dynamique des informations.

Vu ses caractéristiques, on pourrait dire que le concept de l'*e-learning* reflète les pratiques actuelles de l'enseignement à distance. On pourrait aussi supposer que ce mode d'enseignement est l'avenir de la formation à distance, pourtant MOEGLIN (2010 : 73—74) souligne trois freins qui peuvent remettre en question sa progression. Premièrement, faute de moyens de financement nécessaires, les établissements ne peuvent se permettre de développer l'offre de formation à distance de qualité, ce qui exige l'engagement d'enseignants compétents dans ce domaine ainsi que la diffusion des ressources numériques soumise aux droits d'auteur. Deuxièmement, il importe de mentionner un « manque de cohérence des politiques éditoriales », ce qui provoque un « décalage entre concepteurs et utilisateurs » (MOEGLIN 2010 : 74). Troisièmement, les enseignants ne sont pas toujours favorables à ce mode d'enseignement qui nécessite une formation spécifique et exige souvent plus d'engagement que l'enseignement traditionnel. Ces trois freins peuvent influencer significativement le développement de l'*e-learning* ainsi que son efficacité. Malgré ces difficultés qui freinent la progression de l'*e-learning*, on ne peut contester le fait que l'offre de formation à distance est en plein essor et qu'elle demeure actuellement une priorité majeure pour de nombreuses institutions éducatives.

²⁶ La définition de la Commission européenne renvoie à l'utilisation des réseaux mais aussi aux multimédias hors ligne et aux nouvelles technologies.

²⁷ <http://www.labset.ulg.ac.be/portail/>

2.5.4. MOOC. Formation en ligne ouverte à tous

La formation en ligne ouverte à tous (FLOT) recouvre, comme plusieurs concepts de formation à distance, le terme anglophone *Massive Open Online Course* (MOOC). Le cours en ligne ouvert et massif (CLOM) est, à côté de la FLOT, sa version francophone officiellement recommandée. Toutefois, étant donné la vulgarisation du terme anglophone, nous nous permettons de l'utiliser dans la suite du présent travail.

Le MOOC doit ses origines à Stephen Downes et Georges Siemens, deux chercheurs canadiens qui en 2008 proposent le premier MOOC intitulé *Connectivisme et connaissance connective*. Parmi les premiers cours MOOC, celui qui mérite aussi une attention particulière est le cours *Artificial Intelligence* créé en 2011 par Sebastian Thrun et Peter Norvig de l'université de Stanford. Mais le développement significatif de cette forme de formation ouverte et à distance n'a lieu qu'en 2012. Il est alors question d'une conception récente mais très dynamique de formation en ligne, dont l'essor se traduit par les données chiffrées significatives. Selon Open Education Europa²⁸, il existe actuellement 1759 cours de MOOC en Europe et 178 à venir prochainement.

En termes d'explication, le MOOC est un cours en ligne ouvert à un grand nombre de participants, sans contrainte géographique ou temporelle, fondé principalement sur le travail collaboratif et la consultation des ressources éducatives libres. Les cours, généralement gratuits, sont accessibles en forme de vidéos ou de présentations multimédias, accompagnées d'exercices interactifs. La communication entre les participants et avec l'enseignant est également mise en place. Nous pouvons distinguer deux grands courants de MOOC : les xMOOC sont des cours fondés sur la transmission des contenus et la certification de réussite des acquis ; et les cMOOC, promouvant la pédagogie ouverte et fondée sur la connectivité des individus autour des contenus diffusés (FIARD, PRINCIPATO 2015 : 28). Ainsi, les cMOOC cherchent à mettre en place un réseau d'individus et de contenus proche, une caractéristique propre aux réseaux sociaux.

Chaque lettre de l'acronyme MOOC représente une des quatre grandes caractéristiques de cette nouvelle forme de formation à distance : *Massive*, car il s'adresse à un nombre illimité de participants, *Open*, ouvert à tous, *Online*, suivi intégralement en ligne, *Course* car il constitue un cours interactif fondé sur des objectifs pédagogiques et pas uniquement sur la diffusion de ressources. Ainsi, ces caractéristiques fondent la colonne vertébrale de la pédagogie MOOC. Notons cependant que, selon Mathieu Plourde, chaque lettre de cet acronyme est négociable et présente une certaine variété (GILLOT 2013).

²⁸ http://openeducationeuropa.eu/fr/open_education_scoreboard (les données du 3 août 2015).

De manière plus précise, le MOOC se fonde sur trois types de ressources utilisées : les supports de cours, les ressources d'accompagnement et les ressources d'animation (France Université Numérique²⁹). Les supports de cours permettent de transmettre les contenus en forme de texte, de présentations multimédia, d'exercices interactifs, d'activités et surtout de vidéos dont l'utilisation constitue une spécificité de MOOC. Ces vidéos peuvent être enregistrées par exemple en amphithéâtre pendant le cours en présentiel. Par contre, une nouvelle génération de vidéos à visée éducative est constituée par celles didactisées et conçues pour être diffusées en ligne. Les ressources d'accompagnement recouvrent les syllabus, les tutoriels, les annonces, en général tout ce qui vise à mettre en place le bon fonctionnement du cours. Finalement, les ressources d'animation cherchent à accompagner les participants durant la période de formation. Ce sont : les *newsletters* qui jouent un rôle informatif, les forums de discussion ou les réseaux sociaux qui permettent d'échanger et de construire une communauté d'apprenants.

Plusieurs plateformes logicielles sont utilisées pour héberger des contenus de cours. À titre d'exemple, on pourrait énumérer des logiciels libres (*Moodle*, *Open edX*, *Canva* — sous version *open source*), des plateformes créées spécialement pour les MOOC (*Coursera*, *edX*, *Udacity*) et celles adaptées à la spécificité des cours massivement accessibles (*Canvas Network*, *CourseSites*). Il importe aussi de préciser que les MOOC utilisent également les portails d'affichage, mais ceux-ci permettent uniquement de publier les ressources. Par contre, les exercices interactifs peuvent être programmés par l'intermédiaire des plateformes basées sur la technologie LMS.

Décrite sommairement, cette nouvelle forme d'enseignement à distance au croisement de la formation ouverte et à distance et de l'*e-learning* conquiert de façon accélérée le marché éducatif. En Europe, les initiatives se multiplient tant au niveau international que national. Parmi les initiatives internationales, il importe d'évoquer l'OpenupEd, le Home, le MOOC Knowledge, l'EMMA (European Multiple MOOC Aggregator), l'ECO (E-learning Communication Open-Data) ou le Score 2020 (MUCZYŃSKI 2015). En ce qui concerne les initiatives au niveau national, un des projets majeurs est certainement celui de France Université Numérique (FUN), lancé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche³⁰ en 2013 avec le soutien de l'INRIA (Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique), du CINES (Centre Informatique National de l'Enseignement Supérieur) et du RENATER (Réseau National de télécommunications pour la Technologie l'Enseignement et la Recherche) (MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE 2013). D'après les

²⁹ <https://www.fun-mooc.fr/>.

³⁰ Actuellement (2017) Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

données du juin 2015³¹, la plateforme France Université Numérique englobe 102 cours principalement en français, regroupe 47 établissements et compte 860 000 d'inscriptions. Outre la France Université Numérique, il importe de mentionner les plateformes FutureLearn (Royaume-Uni) et Iversity (Allemagne) lançant leurs premiers cours en 2013. Du côté des initiatives de terrain, la Pologne tente de mettre en place ce type de formation afin de promouvoir un enseignement innovant et accessible à tous. À l'initiative de Fundacja Młodej Nauki³² le projet Polska Platforma MOOC³³ vise à créer la première plateforme de cours MOOC, en regroupant de nombreux experts, institutions, établissements et entreprises.

2.6. Bilan provisoire

Dans le présent chapitre, nous avons parcouru brièvement le développement de l'enseignement à distance en rappelant ses différentes générations (enseignement par correspondance, enseignement radiophonique, télé-enseignement, enseignement assisté par ordinateur, formation à distance), ainsi que ses nouvelles formes en train d'intégrer le monde de formation (formation hybride, *e-learning*, formation en ligne ouverte à tous). Dans cette courte analyse, nous avons souligné le contexte d'implantation de l'enseignement à distance dans la formation des adultes et dans les établissements supérieurs ainsi que l'évolution du concept de la formation ouverte et à distance, mettant l'accent sur la flexibilité d'accès et le fort degré d'individualisation de la formation.

Tout compte fait, l'offre de formation à distance devient désormais une des priorités majeures pour différents établissements de formation aussi bien publics que privés. La tendance qui paraît prendre le dessus est celle de la formation hybride qui s'avère une concurrence forte pour le secteur privé et les établissements à distance de type unimodal. Or, la flexibilité offerte par l'enseignement à distance ainsi que la qualité d'enseignement rendent la formation universitaire publique plus avantageuse par rapport à l'offre du secteur privé. Néanmoins, le secteur privé, y compris les établissements supérieurs privés, élargissent toujours leur activité en introduisant des solutions novatrices sans négliger l'individualisation du processus d'apprentissage. Cette individualisation constitue un atout considérable et peut être plus facilement mis en place dans le secteur privé vu les raisons économiques. Il importe de souligner aussi une grande variété des ser-

³¹ <https://www.france-universite-numerique-mooc.fr/news/bilan-de-la-plateforme-18-mois-apres-le-1er-cours/>.

³² Fondation de la Nouvelle Science (notre traduction).

³³ Plateforme Polonaise de MOOC (notre traduction).

vices de formation à distance proposés par le secteur privé, à savoir la formation professionnelle, les cours de langue, la formation continue, la formation pour les entreprises. Notons également que même si ce concept se développe surtout dans la formation des adultes (enseignement universitaire, formation postgrade, formation professionnelle et formation continue), il s'implante progressivement aussi dans les établissements scolaires. Différentes initiatives internationales, européennes, nationales et régionales ont un impact considérable sur la mise en place de l'enseignement à distance dans différentes branches de formation. Mais ce qui contribue fortement à ce progrès, c'est certainement le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) et la démocratisation d'Internet qui est aujourd'hui disponible à un large public.

Chapitre 3

TIC. Vers la pédagogie multimédia

Bien que l'enseignement à distance soit souvent considéré comme une particularité de l'éducation contemporaine, son développement et son implantation dans les établissements supérieurs résultent d'un long parcours déterminé, comme nous l'avons déjà souligné, par de nombreux facteurs. Outre les conditions politiques et socio-économiques qui ont favorisé l'évolution des nouvelles générations de l'enseignement à distance, il importe d'évoquer le progrès significatif des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ainsi, le présent chapitre tentera d'aborder l'intégration des TIC dans l'enseignement, notamment des langues étrangères. En premier lieu, nous étudions l'intégration des TIC dans l'enseignement ainsi que l'apparition des médias interactifs. Dans la deuxième partie du chapitre, nous nous concentrons sur les spécificités de la technologie Web 2.0 et, plus précisément, sur les plus populaires outils au service de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. La troisième partie du présent chapitre se fixe pour objectif d'approcher les fonctionnalités de la plateforme d'enseignement à distance en prenant pour exemple la plateforme *Moodle*. Afin de clore ce chapitre, nous ajouterons quelques mots sur la propriété intellectuelle et les TIC.

3.1. Premiers pas. Intégration des TIC dans l'enseignement

L'intégration des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) dans l'enseignement, tout comme celle de l'EAD (enseignement à distance), relève d'un processus assez long et souvent difficile car lié au développement parallèle des technologies et de la pensée pédagogique, en l'occurrence de la *pédagogie multimédia*, qui se donne pour but d'étudier l'ensemble de phénomènes émergents durant le processus d'enseignement-apprentissage

soutenu par les nouvelles technologies. Selon PYBOURDIN (2009), quelques phases marquent l'introduction des TIC dans l'enseignement, parmi lesquelles nous soulignons particulièrement l'intégration de l'informatique dans l'enseignement, le développement du réseau pédagogique, l'apparition de nouveaux dispositifs techniques au service de l'enseignement et l'arrivée d'Internet.

3.1.1. Intégration de l'informatique dans l'enseignement

L'intégration de l'informatique dans le système scolaire s'effectue d'abord en France, le premier pays européen qui a introduit cette matière dans le programme d'enseignement. La nécessité d'intégrer l'informatique dans le système scolaire naît avec l'émergence des nouvelles technologies dans les années 1960 (GLIKMAN 2002) et leur présence dans de nombreux domaines professionnels.

Les établissements les plus concernés à cette époque-là, à savoir les lycées techniques et les écoles techniques supérieures développent la formation en informatique en vue de professionnaliser les gens en fonction de ces nouvelles possibilités et nouveaux métiers techniques. Au lycée, on propose aux élèves le Brevet de Technicien Supérieur (B.T.S.) de la « mécanographie à cartes perforés et de ses prolongements électroniques », l'École nationale de commerce de Paris, connue sous le nom de l'ENC Bessières, et une douzaine de lycées techniques créent des ateliers mécanographiques, les universités forment les experts en traitement de l'information (PÉLISSET 1985).

Le domaine d'informatique demeure une discipline qui se développe très vite et exige des connaissances spécifiques. En réponse à cette exigence, de nombreux projets et programmes lancés par le gouvernement français visent à développer l'informatique dans l'enseignement, par exemple : le plan Calcul, l'expérience des 58 lycées, le plan 100 000 ordinateurs, le plan Informatique pour tous, le plan Allègre, les plans Réso 2000, Réso 2007. Ces premières expériences, quoique souvent méconnues, apportent des constats importants pour la démarche pédagogique (BERTAGNA 2010 ; ARCHAMBAULT 2005).

Cependant, une ampleur significative des nouvelles technologies dans l'enseignement marque les années 90, tant au niveau du matériel que des pratiques pédagogiques. Les premiers PC (*personal computer*) s'installent en classes en 1990, tout d'abord en postes individuels, ensuite en réseaux. Nous pouvons observer aussi l'apparition (timide, vu son coût) de la tablette à cristaux liquides, « ancêtre du vidéoprojecteur » (BERTAGNA 2010). Enfin, les établissements scolaires font effort pour se connecter à Internet, néanmoins la connexion par la ligne téléphonique est trop coûteuse pour assurer l'accès à Internet à plus d'un poste d'ordinateur en classe. Même si les nouvelles technologies sont présentes en

classe, c'est plutôt une présence limitée vu le coût du matériel et de la connexion Internet. Néanmoins cette période reste assez significative pour l'intégration des nouvelles technologies dans les écoles, avec deux nouvelles perspectives : la création et la formation du réseau des enseignants ainsi que l'élaboration et l'exploitation pédagogique des nouveaux outils informatiques.

3.1.2. Réseau pédagogique

L'apparition d'un nouveau matériel et d'Internet ouvre de nouvelles voies pour la démarche pédagogique, mais aussi éveille une forte nécessité de continuer la formation des enseignants à l'utilisation des nouvelles technologies. Les nouvelles technologies, elles-mêmes, baptisées au milieu des années 90 technologies de l'information et de la communication (TIC), et dans le cadre de l'enseignement — technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE), connaissent un développement important durant ces années. Ce développement est à l'origine de la pédagogie multimédia qui constitue une approche pédagogique centrée sur la richesse des contenus multimédias et les outils de communication susceptibles d'être utilisés dans l'enseignement des langues (MANGENOT, LOUVEAU 2006).

Quant à la formation consacrée aux TIC, les enseignants se mobilisent eux-mêmes et participent activement aux stages et formations qui constituent d'un côté une possibilité d'approprier le fonctionnement du matériel et d'un autre côté une recherche de bonnes pratiques pédagogiques qui permettraient une meilleure intégration de nouveaux outils en classe. Selon ces objectifs, les groupes d'enseignants, nés dans les années 1980, se développent afin de poursuivre cette piste.

En France, dès 1989, les professeurs de lettres de tous les niveaux forment un groupe expérimental pour « tester un nouveau matériel, la tablette à cristaux liquides, en tâchant d'inventer de nouvelles démarches didactiques et pédagogiques » (BERTAGNA 2010 : 148). Ce groupe se tourne vers la lexicométrie en exploitant de nouveaux outils tels que les dictionnaires électroniques (*Le Grand Robert électronique* et *Le Petit Robert électronique*) et le logiciel de traitement de texte comme outil pour l'apprentissage de l'écriture et de la lecture.

Les groupes de travail se créent également dans les académies, ce qui fait naître un réseau de professeurs destiné à approfondir et promouvoir les innovations offertes par les TIC. En vue de favoriser l'échange des pratiques pédagogiques, on organise les « Journées Multimédia » et les stages pour les enseignants. Ces stages suivent une évolution importante durant cette période.

Commencés au début des années 1990, focalisés sur l'aspect technique pour attirer le public pluridisciplinaire, ils donnent naissance à des stages « TICE et lettres » dont le but est « à la fois d'initier à la manipulation technique et de proposer des exemples d'utilisations en classe » (BERTAGNA 2010 : 149). Désormais, le module TICE intègre les stages de didactique du français.

La collaboration au sein des groupes d'enseignants et l'échange des pratiques pédagogiques liées aux TIC nécessitent la diffusion des travaux réalisés par ce réseau. Pour atteindre cet objectif, les sites des académies et du Ministère créent des rubriques consacrées aux dossiers élaborés dans ce cadre-là. Une autre opportunité de promouvoir les résultats du travail des enseignants est offerte par le séminaire « TICE, français et langues anciennes : usage, ressources, compétences, formations », organisé en mai 2000 à l'UFM de Grenoble.

3.1.3. Nouveaux dispositifs techniques au service de l'enseignement

La présence de l'ordinateur PC en classe au début des années 1990 encourage les enseignants et les groupes académiques à entamer des recherches sur les exploitations pédagogiques des TIC en classe de langue. Nous pouvons apercevoir l'apparition de nouveaux dispositifs techniques, entre autres des logiciels éducatifs (didacticiels multimédias), nés avec l'EAO (enseignement assisté par ordinateur), disponibles sur disquettes et ensuite sur cédéroms, ainsi que d'autres outils techniques comme les dictionnaires électroniques ou les outils de bureautique, qui ont trouvé leur exploitation en classe de langue. Nous en évoquons ici quelques exemples issus de l'article de BERTAGNA (2010).

Les dictionnaires électroniques (*Le Grand Robert*, *Le Petit Robert*, *Larousse*, *Dictionnaire du français usuel*) se sont avérés des outils très riches grâce à leur contenu, mais aussi très souples et simples en utilisation, particulièrement dans le travail collectif, en projection en classe. Dans leur version électronique, les dictionnaires offrent un éventail d'exploitations. Le travail sur l'orthographe, la synonymie, l'étude de l'histoire de la langue constituent à peine quelques exemples d'activités avec les dictionnaires électroniques.

Le logiciel de traitement de texte trouve aussi son application dans les activités en classe de langue. Il sert non seulement à l'élaboration individuelle et collective des travaux écrits, mais aussi à l'analyse textuelle. Grâce aux fonctionnalités offertes par le logiciel (telles que mettre le texte en caractère gras, en couleur, en italique) l'apprenant peut dégager la structure du texte, mettre en valeur les structures dominantes ou bien retrouver les parties du texte. En

projection en classe, le logiciel de traitement de texte peut faciliter la correction collective, ce qui fixe l'attention de tous les apprenants sur un point précis. Il contribue aussi au travail en binôme dans ce sens que les deux apprenants sont obligés à échanger et discuter tout au long de la collaboration. En plus, la composition à l'écrit exige une réflexion plus consciente et de l'auto-correction.

Les logiciels pédagogiques de langue constituent certainement des outils importants dans l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture, par exemple, compétences qui exigent une dose d'autonomie de l'apprenant, le travail minutieux sur un texte ou bien la création de son propre texte, ce qui paraît souvent relever d'une activité laborieuse. Et le recours à l'inspiration n'est pas toujours avantageux pour l'apprenant. L'objectif de ces logiciels est d'apporter à l'apprenant des outils faciles à exploiter et favorisant la recherche d'idées. Parmi les exemples les plus répandus évoquons Gammes d'écriture, Atelier d'écriture, Jeux d'écriture, le Lectron ou encore Lirebel.

Les cédéroms entrés en classe proposaient — grâce à la possibilité de stocker des données — des exercices interactifs associés aux contenus en ligne. À titre illustratif, les cédéroms culturels sont devenus une vraie manne culturelle pour les apprenants. Consacrés à des auteurs ou des œuvres, les cédéroms culturels proposaient des fragments de textes, des résumés, des outils lexicométriques illustrés par les multimédias, par exemples : des images, des vidéos, des morceaux de musique. Pour évoquer quelques exemples, citons les cédéroms Rimbaud, Proust, Explorer la Comédie humaine, L'Écume des jours, l'Assommoir ou bien J'ai vécu au XVIII^e siècle. Ces outils-là, munis parfois d'un moteur de recherche (comme Fabuleux la Fontaine) facilitant la recherche d'informations, constituaient une riche base de données, une sorte de bibliothèque multimédia et une source intéressante d'exploitations pédagogiques en classe. Bien qu'ils aient été balayés par l'arrivée d'Internet, les cédéroms constituent un prototype des sites pédagogiques. Certains d'entre eux, d'ailleurs, ont intégré le réseau Internet.

3.2. Internet et médias interactifs

Internet commence à se démocratiser durant les années 1990¹ avec l'apparition du Web (*Word Wide Web*). Il devient un outil incontournable de communication, une source d'information, mais aussi un outil de commercialisation.

¹ Internet naît déjà en 1969 dans les quatre grandes universités américaines (l'université de Californie à Los Angeles, le Stanford Research Institute, l'université de Santa Barbara et l'université d'Utah) sous le nom d'ARPANET (*Advanced Research Projects Agency Network*).

Dans l'enseignement des langues, Internet et multimédia qui, contrairement aux technologies antérieures, permettent à l'utilisateur de « rétroagir sur le système » (MANGENOT, LOUVEAU 2006 : 12), mettent en disposition de nouvelles exploitations et pratiques pédagogiques qui intègrent l'accès à l'information et sa perception (auditive et visuelle), l'interactivité, le transfert d'information et aussi, progressivement, le stockage d'information. Les connexions Internet à haut débit dans les milieux scolaires et dans les domiciles favorisent la recherche d'informations dont la qualité devient de plus en plus concurrentielle. L'enseignement des langues étrangères bénéficie particulièrement de ces changements : toujours à la recherche des techniques de travail novatrices et facilitant l'acquisition des compétences linguistiques, l'apprentissage des langues étrangères commence à se répandre et devient, avec l'accessibilité à Internet, un produit tout public. Désormais, on s'y réfère aux ressources Internet telles que : les sites éducatifs, les ressources pédagogiques (exercices, tâches, scénarios), les ressources métalinguistiques (les dictionnaires en ligne, traducteurs, corpus de textes), les ressources transdisciplinaires et les ressources brutes, ou authentiques (MANGENOT, LOUVEAU 2006 : 21—23).

Avec cette forte démocratisation d'Internet, y compris dans le milieu scolaire, on observe se développer la technologie Web 2.0 qui « repose sur un ensemble de modèles de conception : des systèmes architecturaux plus intelligents qui permettent aux gens de les utiliser, des modèles d'affaires légers qui rendent possible la syndication et la coopération des données et des services. Le Web 2.0 c'est le moment où les gens réalisent que ce n'est pas le logiciel qui fait le web, mais les services » (O'REILLY 2005). Les internautes peuvent désormais contribuer à la construction du Web, en y postant les publications ou modifiant les contenus, mais aussi réagir aux contenus mis en ligne. L'information circule alors de façon multidirectionnelle, à l'opposé du caractère unidirectionnel de la technologie Web 1.0 (OLLIVIER, PUREN 2011). En matière d'interactivité et de gestion des contenus, le Web 2.0 change les façons de produire et d'échanger l'information. Le Web, avec de nouveaux modes d'interaction, devient collaboratif et participatif. Depuis, les internautes gèrent eux-mêmes les contenus, les modifient et les échangent. Grâce à la connexion haut débit, Internet traite et stocke de grandes quantités d'informations et de données, y compris des données audio-visuelles.

3.3. Web 2.0 : la technologie évolutive

Ainsi, la technologie Web 2.0 s'implante avec une nouvelle forme d'interactivité, de nouveaux usages et de nouveaux comportements des utilisateurs. Ces

derniers se situent alors au centre d'Internet, un réseau participatif, collaboratif et social. D'une manière plus illustrative, le Web 2.0 « exprime le passage d'une communication verticale (propres aux médias traditionnels) à une communication horizontale (*mant to many*) » (QUONIAM 2010 : 10), ce qui correspond à un nouveau paradigme communicationnel.

Cette évolution s'exprime aussi dans l'évolution multimédia → hypermédia → sociomédia. Pour les uns, le terme « multimédia » (à savoir le regroupement de différents médias : l'image, le son, la vidéo sur le même dispositif) pourrait correspondre aux hypermédia si l'on y ajoutait le texte (LANCIEN 1998). Pourtant, les autres y voient une forme de progression, car « le terme "hypermédia" résulte de la jonction de deux termes : "multimédia" et "hypertexte" et désigne aujourd'hui les outils et les systèmes caractérisés par la non-linéarité, l'interactivité, l'interconnexion et l'hétérogénéité des systèmes symboliques (textuels, sonores, visuels, dynamiques ou statiques) » (PUDELKO *et al.* 2002b : 41). Enfin, au dernier stade de cette évolution, les sociomédia, ou les médias sociaux, permettent d'unir la technologie, grâce à laquelle s'effectuent la création et la publication des contenus, à l'interaction sociale. Le Web 2.0 actuel correspondrait alors à ce dernier stade, celui des sociomédia.

3.3.1. Spécificités des outils Web 2.0

Actuellement, parmi différents outils Web 2.0 (qui fonctionnent également sous le terme « outils numériques »), nous pouvons retrouver des outils pour communiquer (de manière synchrone et asynchrone), partager les contenus, stocker et organiser les données, produire collectivement les contenus, participer et réagir. Pour donner quelques exemples de la technologie Web 2.0, on pourrait énumérer entre autres les blogues, le wiki, les espaces de discussion, les sites de partage, le flux RSS ou encore les réseaux sociaux. Parmi ces outils, une place privilégiée est accordée à la plateforme d'apprentissage, un espace collaboratif en ligne, qui intègre plusieurs fonctionnalités de la technologie Web 2.0.

S'il est difficile de caractériser des outils Web 2.0 de manière définitive vu leur caractère évolutif, certaines spécificités sont régulièrement évoquées dans la littérature spécialisée. Déjà avant l'apparition du Web 2.0, LANCIEN (1998) souligne quatre attributs principaux pour caractériser les supports multimédias : l'hypertexte, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité. Le premier attribut, l'hypertexte définit l'organisation des contenus disponibles en ligne et reliés entre eux par des liens ou hyperliens. Inventé par Ted Nelson, en 1965, l'hypertexte est un enchaînement des contenus où l'information est organisée de manière associative. Une telle solution facilite la navigation qui se fait de façon

multidirectionnelle, selon la volonté de l'utilisateur. La diversité des canaux de communication renvoie à la multicanalité. D'un côté, on évoque la mixité de la communication due à la technologie et aux média adoptés (la communication textuelle — le texte, visuelle — l'image, ou auditive — le son), d'un autre côté, on parle de la diversité des outils de communication (la messagerie instantanée, les réseaux sociaux, le téléphone, le courriel électronique) (OLLIVIER, PUREN 2011). Cette multicanalité illustre la communication numérique qui s'effectue à l'aide des outils variés, tout en se référant aux différents canaux de communication dont la combinaison dépend de l'utilisateur et des possibilités de l'outil adopté. Le troisième attribut proposé par Lancien, la multiréférentialité définit la variété des référentiels mis à la disposition à l'utilisateur à l'aide de l'hypertexte et la multicanalité. Lancien propose quatre types de multiréférentialité en fonction de ses modalités : la multiréférentialité intra ou intertextuelle, contextuelle, associative et créative. Enfin, Lancien parle de l'interactivité qui caractérise la réaction d'un dispositif suite à une action humaine précise et, à l'encontre de l'interaction, « reste toujours d'ordre technique » (RÉZEAU 2001 : 250). Afin d'en donner un exemple, nous pouvons évoquer ici le concept des exercices interactifs, dans lesquels une quelconque action de l'apprenant fait agir sur la machine, en entraînant une sorte de dialogue réciproque.

OLLIVIER et PUREN (2011), en se référant à AUDET (2010) et à d'autres sources, envisagent, à côté des attributs proposés par Lancien, d'autres spécificités pour la technologie Web 2.0, dues à l'évolution dans le domaine des TIC : l'interaction, la connectivité, la participation, l'ouverture et le partage, la mobilité, la personnalisation, la durabilité et l'instantanéité.

Outre l'interactivité, évoquée par Lancien, l'interaction « renvoie nécessairement à une interrelation entre des personnes » (RÉZEAU 2001 : 250). Dans le milieu virtuel, elle prend une dimension particulière, celle du dialogue virtuel qui s'effectue entre deux individus par le truchement d'outils de communication (messagerie instantanée, courriel électronique, réseaux sociaux). En plus, d'autres outils Web 2.0, comme le wiki ou le blogue, offrent également la possibilité de lancer une discussion. Le Web 2.0 est alors une technologie sociale qui favorise l'interaction dans le milieu numérique.

Une autre spécificité du Web 2.0, très liée à l'interaction, est celle de la connectivité. Comme le soulignent OLLIVIER, PUREN (2011) et AUDET (2010), nous pouvons distinguer une connectivité entre personnes et entre contenus. Les personnes sont connectées entre elles par les réseaux sociaux, mais aussi par les niches d'intérêts regroupant des collectivités ayant les objectifs ou centres d'intérêts communs. Au niveau des contenus, ceux-ci sont « connectés entre eux à travers les liens que créent les internautes sur leurs blogues par exemple, mais ils sont aussi connectés automatiquement à d'autres contenus sans que les internautes n'aient créé explicitement de lien » (OLLIVIER, PUREN 2011 : 28). Les contenus sont reliés entre eux par le système de *tags* en fonction de la théma-

tique. Ainsi, la connectivité est basée sur un fondement sémantique, tandis que les blogues, par exemple, sont reliés par le moteur qui gère le site, alors, dans ce cas-là, la connectivité ne suit pas le lien sémantique.

La participation est un facteur essentiel du Web 2.0, appelé par la suite participatif. Ce sont les internautes qui participent à la création du réseau grâce à leurs contributions. Leur apport au web est souvent considérable, comme dans le cas de Wikipédia créé par les internautes, les services tels que eBay ou Amazon et les sites de partage (O'REILLY 2005). Comme le remarque O'Reilly, ce sont les internautes qui déterminent le succès du web, car «dans l'univers Web 2.0, l'implication des utilisateurs dans le réseau est le facteur-clé pour la suprématie du marché» (O'REILLY cité par OLLIVIER, PUREN 2011 : 29).

Avec l'ouverture et le partage, tout contenu mis en ligne en mode public est accessible à l'ensemble des internautes. Ainsi, chaque ressource (texte, image, audio, vidéo), à condition qu'elle ne soit protégée, peut être reprise, modifiée et réutilisée. Les outils du Web 2.0 facilitent cette réutilisation, en proposant des paramètres qui permettent une intégration simple des contenus et un partage des fichiers. D'un côté, grâce aux outils Web 2.0, le réseau promeut une culture de partage et l'accès aux contenus numériques, d'un autre côté, le milieu virtuel constitue un espace assez vague pour la protection de la propriété intellectuelle. Cette dualité apparaît sans doute comme un des enjeux majeurs du web d'aujourd'hui.

L'évolution de la téléphonie mobile et des téléphones intelligents met en évidence une autre caractéristique des outils Web 2.0, à savoir la mobilité. La connexion permanente à Internet est désormais possible à travers le téléphone ou la tablette électronique, ce qui favorise l'accès à l'information, la communication en ligne, mais aussi aux données qui peuvent être stockées en ligne, partagées avec d'autres internautes et modifiées au gré de l'utilisateur à l'aide de nombreuses applications de la bureautique en ligne. Chaque internaute peut disposer d'un espace virtuel de partage, mais aussi de travail, avec ses propres données et contenus. L'espace virtuel de l'internaute peut être ensuite personnalisé sur le plan des contenus et des aspects visuels, ce qui nous fait penser à la spécificité suivante du Web 2.0, celle de la personnalisation. Dans la plupart des cas, les outils de la technologie Web 2.0 proposent les paramètres de la personnalisation (changement de thème et de police, ajout de photo de fond ou de profil, choix de *widgets*, etc.) du site personnel (blogue, réseau social, messagerie électronique).

La durabilité en tant que spécificité du Web 2.0 implique une certaine confusion. Nombreux sont ceux qui considèrent toujours l'espace virtuel comme un espace très flou, où l'information circule de manière désordonnée. Certes, l'existence d'un site ou d'un contenu en ligne peut paraître plus éphémère que celle d'objets matériels. Cette impression est souvent liée au déplacement des contenus sur d'autres serveurs, le contenu change alors de lieu d'hébergement

et si l'on n'a pas sa nouvelle adresse, il est difficile de le retrouver. Néanmoins, force est de noter qu'avec les serveurs de plus en plus puissants, la durée de vie des données s'allonge considérablement. En outre, pour chaque ressource mise en ligne le serveur de moteur de recherche capture une copie. En résultat, tout effacement des données en ligne ne signifie pas forcément leur disparition définitive du réseau. La durée de vie des ressources peut s'avérer plus longue en ligne qu'on pourrait le croire.

La facilité avec laquelle circulent des informations en ligne nous amène à la notion de l'instantanéité. Cette caractéristique concerne plusieurs aspects, entre autres le débit des messages individuels entre les utilisateurs ainsi que l'accès immédiat à chaque information publiée ou la mise à jour des logiciels ou applications.

En résumé, les spécificités des outils Web 2.0 sont les suivantes : l'hypertexte, la multicanalité, la multiréférentialité, l'interactivité, l'interaction, la connectivité, la participation, l'ouverture et le partage, la mobilité, la personnalisation, la durabilité et l'instantanéité. Même si ces attributs nous semblent les plus illustratifs, nous sommes loin de constater que cette liste est exhaustive. Nous osons plutôt supposer que face aux évolutions permanentes des technologies, les outils Web 2.0 soient de plus en plus flexibles et multifonctionnels.

3.4. Nouveaux outils, tendances actuelles

Il est important de noter que le travail pédagogique avec tout outil technologique impose au préalable l'évaluation au niveau de son exploitation en classe. Les fonctionnalités des logiciels ou du matériel technologique offrent un éventail d'activités pédagogiques dont le nombre est en croissance permanente, mais elles présentent aussi certaines limites qu'il faut envisager au moment de la planification de l'activité pédagogique.

La communication constitue l'une des spécificités essentielles de l'Internet d'aujourd'hui, considéré comme un espace de dialogue et d'échange entre les utilisateurs. À leur disposition, une grande variété d'outils de communication permet de communiquer sans contrainte géographique ou temporelle. Cette variété des outils regroupe les différents outils de communication qui peuvent être classés selon quelques critères (MANGENONT, LOUVEAU 2006) :

- la chronologie (communication synchrone ou asynchrone),
- la modalité (la communication par vidéo, par écrit, audio),
- la structure d'échange (communication individuelle ou collective, structurée ou non).

Ces critères, qui prennent en considération les caractéristiques et possibilités des outils de communication, permettent d'envisager leur utilité en classe de langue et les exploitations pédagogiques possibles. Parmi les outils de communication les plus connus, on distingue : la messagerie électronique, la messagerie instantanée et les espaces de discussion (forums).

La messagerie électronique permet un échange asynchrone entre deux ou plusieurs personnes. Le plus souvent, il est question d'un échange par écrit auquel il est possible d'ajouter les pièces-jointes (image, audio, vidéo). Toutefois, il faudrait noter que certains services de messagerie proposent les outils de la communication instantanée (p.ex. le chat), comme ceux de Yahoo! Mail ou Gmail.

La messagerie instantanée propose la communication en directe, synchrone, en mode un à un (chat, iPhone), un vers tous (vidéoconférence) ou tous à tous (chat collectif, vidéoconférence). L'échange par écrit (chat) est une fonctionnalité élémentaire et, de surcroît, de nombreux communicateurs possèdent la possibilité de lancer la communication audio ou vidéo. Les internautes peuvent également s'envoyer des fichiers. Certains sites ou réseaux sociaux intègrent le chat ou la conversation audio ou vidéo comme une fonction supplémentaire. C'est le cas de Facebook, où il est possible de créer un chat individuel ou collectif et de Google+, dont les utilisateurs peuvent discuter à l'aide des *hangouts*, service de vidéoconférence.

Le forum est un espace de discussion accessible le plus souvent à tous les internautes ou à un groupe précis d'utilisateurs (membres enregistrés) afin d'échanger son savoir ou bien partager son avis. Le forum constitue souvent un espace d'entraide où les internautes peuvent poster des questions et y répondre. Ce type d'outil propose la communication asynchrone. Les messages, organisés souvent en thème et sous-thèmes, apparaissent dans un ordre antéchronologique. Quant à la structure d'échange, les espaces de discussion privilégient la communication tous à tous, cependant, en observant les discussions sur les forums, on remarque que les internautes adressent aussi les messages à des personnes concrètes, alors les communications un à un, tous à un sont aussi envisageables. Néanmoins, même si la communication semble être parfois plus individuelle, tous les messages postés sur les forums ont un caractère public soit pour tous les internautes soit pour un groupe d'internautes précis. En ce qui concerne la modalité, le texte joue le rôle essentiel dans les espaces de discussion. Il est souvent possible, en fonction du logiciel, d'ajouter des images à la conversation afin d'illustrer le propos ou apporter une explication à un problème.

Les réseaux sociaux, ou les plateformes de socialisation apparaissent au milieu de la décennie 2000 en attirant des millions d'utilisateurs de tous les coins du monde. Facebook, le réseau social le plus connu (n° 1 dans 127 sur 137 pays étudiés)², est aujourd'hui le deuxième site le plus visité dans le monde

² D'après E-commerce Nation France (<http://www.ecommerce-nation.fr>).

entier et contient 2 milliards d'utilisateurs actifs quotidiens (données du juillet 2017)³. Parmi les principaux réseaux sociaux en 2016, on retrouve Facebook, Twitter, Google+, Instagram, Printrerest et LinkedIn⁴. Les réseaux sociaux permettent « la mise en contact d'individus, le partage de leurs centres d'intérêt, l'opportunité d'accroître le nombre de leurs relations, de faire des rencontres, d'échanger, de se faire connaître, etc. » (GHERNAOUTI-HÉLIE, DUFOUR 1995 : 24). Les réseaux sociaux proposent la communication asynchrone (sur le principe du courriel électronique) ainsi que la communication synchrone (la messagerie instantanée). Dans la plupart des cas, tous les types de fichiers peuvent être partagés ou envoyés à l'aide des réseaux sociaux. Avec la possibilité de commenter les messages postés par des internautes, les réseaux sociaux constituent un espace actif d'échange et de partage. Les options de confidentialité permettent de créer des groupes différents au sein desquels les utilisateurs partagent certains contenus et informations.

Les communautés d'apprentissage adoptent les aspects très spécifiques des outils Web 2.0 : le caractère social et collaboratif. Comme le souligne France Henri, chaque « communauté est une structure sociale informelle qui rassemble de manière spontanée et sur une base volontaire des individus ayant des besoins communs. La communauté se cristallise autour d'un intérêt partagé ou d'un but commun et évolue en fonction des besoins concrets et immédiats de ses membres et de leur contexte. La participation et l'interdépendance sont à la base de son fonctionnement » (HENRI 2010a : 173). Dans le contexte des TIC et de l'apprentissage, il est surtout question de la communauté virtuelle d'apprentissage qui présente les caractéristiques propres à chaque communauté, cependant cette fois-ci, elle se développe dans un espace virtuel et dispose des outils techniques afin de communiquer, interagir, apprendre, partager, échanger le savoir et s'organiser. Pour en donner quelques exemples, nous pouvons citer les communautés telles que : Babel, Busuu ou Livemocha, dédiées à l'apprentissage des langues (GROSBOIS 2012). Ces communautés fonctionnent autour d'un contenu (des leçons, des exercices, des tâches) et des outils de communication qui permettent les échanges. Les apprenants jouent ici le rôle de tuteurs, experts en langues dont ils sont des utilisateurs natifs.

Le blogue est une page web personnelle composée d'articles (notes, billets, accompagnés parfois de vidéos ou d'images) qui sont publiés selon un ordre antéchronologique. Journaux intimes, carnets de voyage, blogues journalistiques, blogues d'hommes politiques, les blogues constituent un espace d'information, d'échanges ou de confrontation d'idées (GHERNAOUTI-HÉLIE, DUFOUR 1995). Avec la possibilité de commenter les articles publiés de façon régulière et d'interagir avec l'auteur ou les visiteurs (OLLIVIER, PUREN 2011), les blogues combinent

³ D'après le Blog du Modérateur (<http://www.blogdumoderateur.com/>).

⁴ D'après E-commerce Nation France (<http://www.ecommerce-nation.fr>).

« les dimensions d'information et de communication d'Internet » (MANGENOT, LOUVEAU 2006 : 34). La communication se déroule ici en mode asynchrone et mixte (un à tous, tous à tous).

Les outils de collaboration regroupent des logiciels et des applications permettant à un groupe de personnes de travailler à distance, malgré les contraintes géographiques. Privilégiés par les entreprises, les outils de collaboration offrent beaucoup de possibilités d'améliorer la productivité et de réduire le temps consacré à la communication. Le wiki, site web modifiable à partir d'un navigateur web, est un exemple classique d'outil de collaboration. Le premier — WikiWikiWeb — a été inventé par Ward Cunningham en 1994, mais c'est le Wikipédia, encyclopédie en ligne, qui en est l'exemple le plus illustratif. Le wiki fonctionne grâce à un moteur de wiki, intégré à une page web. Le contenu de la page peut être modifié avec un wikipédia, langage de balisage léger, ou un éditeur du type WYSIWIG⁵, par l'ensemble des internautes (Wikipédia) ou un groupe fermé. Dans le mode public, la page modifiée peut être immédiatement consultée par les visiteurs, cependant parfois les modifications doivent être vérifiées et acceptées avant toute publication. En outre, le wiki garde l'historique détaillé des modifications, en mémorisant la date, l'heure et l'identifiant (l'adresse IP) de la personne qui a effectué les changements. Le dialogue entre les internautes est possible grâce à l'option « laisser un commentaire » (communication asynchrone). Au niveau de la modalité, le wiki est un outil qui privilégie le texte écrit, accompagné d'images ou, plus rarement, de supports audiovisuels.

Parmi d'autres outils de collaboration, il faudrait énumérer aussi ceux qui permettent la gestion des projets en ligne, en proposant de nombreuses fonctionnalités afin de faciliter le travail et de gérer le temps efficacement. Les outils de collaboration fonctionnent en tant que logiciels, plateformes ou applications en ligne, synchronisés parfois avec leurs versions mobiles. Ils constituent un espace de travail virtuel où l'on peut : partager et noter les idées sur le tableau blanc virtuel (Conceptboard, GroupZap), créer des listes de tâches à effectuer (Basecamp), partager les fichiers (5pm, huddle), organiser le travail avec l'agenda ou les alertes (Appolo, 5pm, mavenlink) et communiquer (Google Hangouts, Skype, Redbooth). Certains de ces outils s'intègrent avec d'autres applications et logiciels, tels que : Google Drive, Dropbox, Office 365.

Les sites de partage de documents illustrent nettement la conception du réseau : « l'ordinateur où serveurs, traitements et données sont repartis mais forment une communauté de ressources mises en commun, partageables selon les besoins des utilisateurs et consommables à la demande » (GHERNAOUTI-HÉLIE, DUFOUR 1995 : 30). Les sites de partage permettent d'héberger divers documents (vidéos, diaporamas, photos, images, supports audio) et de les partager avec d'autres internautes selon le degré de confidentialité. Les ressources mises en

⁵ What You See Is What You Get.

réseau peuvent être accompagnées d'une description et classées en catégories. Une fois les documents déposés en ligne, les internautes ont la possibilité de les consulter, commenter et même évaluer. Parmi les services de partage de documents les plus connus, il faudrait évoquer YouTube — site d'hébergement de vidéos, Flickr — service de partage de photos, SlideShare — partageant les diapositives et autres contenus professionnels, ou SoundCloud — plateforme de distribution audio.

Outre les sites de partage des documents, il importe d'évoquer les sites de partage des onglets tels que Delicious, Netvibes⁶, Bookmarks. Ces outils constituent des espaces personnalisés (*dashboard*) où, après avoir créé un compte, les utilisateurs peuvent héberger des contenus divers (textuels, photographiques, ressources vidéo et audio) et principalement des applications et des sites Internet favoris. Dans l'application, les ressources peuvent être rangées dans les onglets selon les préférences des utilisateurs. Chaque onglet peut contenir des modules différents, autrement dit les *widgets* (l'agenda, la météo, un compte mail, les favoris, un bloc-notes). D'une manière générale, les sites de partage des onglets proposent l'agrégation de flux RSS grâce auquel les internautes reçoivent les actualités de leurs sites favoris sur leur *dashboard*. Les signets ou un contenu (un module d'actualité, un *widget*) peuvent être partagés avec l'ensemble des internautes ou les personnes choisies. Ainsi, les sites de partage des onglets constituent un espace de partage personnalisé des ressources multimédias et une alternative pour le navigateur web classique.

Les sites de partage des documents ou des onglets permettent de stocker et de partager certaines ressources en ligne, accessibles facilement aux utilisateurs à partir d'un ordinateur connecté à Internet n'importe où dans le monde. Actuellement, la distance géographique ne constitue plus une contrainte pour consulter ses ressources et même ses données qui peuvent être stockées sur un disque dur virtuel. L'informatique en nuage (*cloud computing*) permet aux utilisateurs d'héberger les données dans un espace virtuel (nuage), qui peuvent ensuite être consultées à la demande. C'est un pas révolutionnaire dans l'informatique, car l'ordinateur n'est plus un élément central dans la collecte des données, mais un terminal, au même niveau qu'un téléphone portable intelligent. Désormais, le réseau a un rôle prépondérant. Parmi les fournisseurs de ces services, on retrouve Google Drive, iCloud (d'Apple), OneDrive (de Microsoft) ou Dropbox.

En évoquant différentes ressources numériques les plus populaires et largement accessibles au grand public, nous ne pouvons oublier ceux qui se caractérisent par un aspect ludique : les jeux sérieux (*serious game*) et les mondes synthétiques. Les logiciels de jeux éducatifs, dont les origines renvoient aux années 70 et aux recherches de Clarc Abt, se sont développés considérablement

⁶ <https://www.netvibes.com/en> [Dernière consultation : le 15 mars 2017].

avec l'avancée de la technologie informatique, plus précisément grâce à l'augmentation de la puissance des ordinateurs et la qualité de la carte graphique. *Serious game* naissent officiellement en 2002 aux États-Unis avec *America's Army*. Le jeu sérieux, d'après Julian Alvarez, est une « application informatique, dont l'objectif est de combiner à la fois des aspects sérieux (Serious) tels, de manière non exhaustive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (Game). Une telle association a donc pour but de s'écarter du simple divertissement » (ALVAREZ 2007 : 9). En ce qui concerne la technologie, le jeu sérieux combine les objectifs fictifs et réels afin d'amener le joueur à résoudre un problème authentique. Il est souvent question de vivre une expérience collaborative qui permet de se situer dans un contexte très proche de la réalité, d'où l'implication des jeux sérieux dans les secteurs spécifiques de la formation professionnelle (l'armée, le secteur médical ou l'entreprise). Dans le contexte de l'apprentissage de langue, le jeu de simulation, qui impose le jeu de rôle, l'interaction et la collaboration entre les joueurs, peut paraître assez sophistiqué et concentré sur l'aspect ludique. Comme le souligne Grosbois, « la question [...] celle du lien entre la participation au jeu et les actions que l'apprenant de langue aura à mener après la fin de son apprentissage, reste d'actualité » (GROSBOIS 2012 : 134). La variété des jeux éducatifs disponibles en ligne est étonnante, nous voudrions néanmoins évoquer la classification de Thorne (cité par GROSBOIS 2012 : 132) qui distingue deux catégories de jeux : les simulations (p.ex. *The Sims*, une simulation de vie) et MMOGs — *Massively Multiplayer Online Games* (p.ex. *PlanetSide*, une guerre futuriste) des mondes virtuels à plusieurs utilisateurs qui peuvent interagir et collaborer à distance.

Étroitement liés aux jeux, les mondes synthétiques, ou les mondes virtuels, constituent une simulation du monde réel et une communauté de personnages-avatars incarnés par les utilisateurs. L'utilisateur se retrouve dans une réplique du monde où il reconnaît les mêmes contextes de vie (par exemple le contexte scolaire ou académique dans le cas de *Second Life*). De cette façon, l'utilisateur « pourra s'informer, acheter des services, rencontrer des gens comme dans la vie de tous les jours » (OLLIVIER, PUREN 2011 : 25) et, en résultat, il pourra communiquer avec d'autres résidents du monde entier en différentes langues. La question se pose quelle est la différence entre les jeux sérieux et les mondes virtuels, si les deux proposent une simulation de la vraie vie. Ladite différence consiste dans l'objectif à atteindre : dans les jeux sérieux, le but est de résoudre un problème et dans les mondes synthétiques — non.

La palette des ressources en ligne, que nous venons d'évoquer, ouvre de nombreuses possibilités de travailler différentes compétences en classe de langue, aussi bien réceptives que productives. Le tableau 2 permettra d'avoir un regard récapitulatif sur des outils numériques présentés.

Tableau 2
Fonctions des outils Web 2.0

Type d'outil	Logiciel/Application	Fonctions principales
Les outils de communication		
Messagerie électronique	Gmail, Yahoo! Mail, Hotmail	Communiquer par écrit Envoyer les fichiers
Messagerie instantanée	Skype, MSN Messenger	Communiquer par écrit et en mode vidéo Partager les fichiers (documents textuels, audio, vidéos, images)
Forum	phpBB	Poster des questions Apporter une explication Échanger et confronter des idées Communiquer par écrit
Les réseaux sociaux (les plateformes de socialisation)	Facebook, Google+, LinkedIn, Pinterest, Twitter	Créer des réseaux d'échange Communiquer par écrit et en mode vidéo Partager les fichiers (documents textuels, audio, vidéos, images) S'informer et informer Partager les informations
Les blogs	OverBlog, Blogger, Blogspot, CanalBlog	Publier des informations Échanger et confronter des idées Communiquer par écrit
Les outils de collaboration	Wiki, Prezi, Conceptboard, Group-Zap, Basecamp, 5pm, huddle, Appolo, mavenlink, Google Hangouts, Skype, Redbooth	Collaborer Communiquer Organiser le travail
Les sites de partage		
De documents	YouTube, Flickr, SlideShare, SoundCloud	Partager les fichiers Organiser
De signets (d'onglets)	Delicious, Netvibes, Bookmarks	Partager les onglets et les sites Internet Créer son espace de ressources numériques S'informer
Informatique en nuage (<i>cloud computing</i>)	Google Drive, OneDrive, Dropbox	Stocker les fichiers Partager les fichiers

3.5. Plateforme de formation

Dans la partie précédente de ce chapitre, nous avons évoqué plusieurs outils numériques, entre autres le courriel électronique, les forums de discussion, la messagerie instantanée ou les blogues. La plateforme de formation à distance réunit plusieurs fonctionnalités des outils cités (par exemple : la communication synchrone ou asynchrone ou le partage des documents) et une dimension communautaire propre aux réseaux sociaux, ce qui lui assure une place privilégiée parmi les supports numériques. Dans la dernière partie de ce chapitre, nous voudrions analyser cet outil en examinant ses fonctionnalités et sa structure. Avant d'entrer en détails dans la description de la plateforme, nous nous penchons sur la filiation et la classification de ce type d'outil.

3.5.1. Filiation de la plateforme de formation

Les plateformes de formation se développent avec ampleur dans les années 2000, de telle sorte que l'on retrouve actuellement sur le marché environ 300 plateformes, de l'accès libre ou commercial. Néanmoins, cet accroissement significatif prend ses sources dans la création des supports multimédias divers que nous considérons en filiation avec la forme actuelle de la plateforme de formation. Ces supports multimédias variés, dont nous disposons aujourd'hui, peuvent être regroupés selon deux critères : l'accès et la programmation. Dans le premier classement, selon le type d'accès, on distingue deux grandes catégories : les supports multimédias autonomes, hors ligne (par exemple les didacticiels ou les dictionnaires disponibles sur les cédéroms) et les supports multimédias en ligne, reliés par Internet (LANCIEN 1998). Le second classement englobe les langages auteurs, logiciels éducatifs permettant de créer les exercices à l'aide du langage de programmation, et les systèmes auteurs dont la programmation n'exige pas de telles connaissances et, en résultat, facilite l'élaboration de ses propres ressources (tab. 3). L'apparition des systèmes auteurs a rendu moins difficile la préparation des cours numériques pour la classe. Néanmoins actuellement, face aux nouvelles possibilités offertes par Internet, ce type d'outils fait découvrir aussi ses limites, entre autres son caractère fermé. En comparaison avec les systèmes auteurs, la plateforme de formation présente plus d'avantages pour ce qui est de la préparation des contenus pédagogiques, et aussi les fonctionnalités plurielles dont ces premiers ne disposent pas.

Tableau 3

Classement des supports multimédias

Le type d'accès		La façon de programmation		
Supports multi-médias autonomes	Supports multi-médias en ligne	Langages auteurs	Systèmes auteurs	Plateformes d'apprentissage

Grâce à la diversité de ses fonctionnalités et outils, la plateforme constitue alors l'outil le plus souvent utilisé dans l'enseignement à distance. Toutefois, elle n'est pas la seule possibilité logicielle à prendre en considération. Dans la même famille, à côté de la plateforme de formation, nous pouvons distinguer aussi les portails de formation, appelés aussi portails communautaires ou les *groupwares* (ou collecticiels). Ces deux derniers proposent également de nombreuses possibilités et peuvent être appliqués avec succès dans le processus d'enseignement-apprentissage. Le choix du logiciel dépend surtout des spécificités et des paramètres de la formation proposée (type de formation, contenus, public concerné, moyens financiers) que Dumont évoque de façon détaillée dans son article intitulé « Mise en œuvre technique. Les plates-formes » (DUMONT 2007 : 119—139).

3.5.2. Classification

La plateforme de formation, appelée aussi plateforme d'apprentissage, d'enseignement à distance, d'*e-learning*, un système de gestion d'apprentissage ou, dans le contexte québécois, un environnement numérique d'apprentissage, est « un progiciel, ensemble complexe de logiciels rassemblés dans un environnement cohérent à point d'entrée unique. Les logiciels internes à la plateforme permettent de mettre en ligne des documents ou des programmes informatiques, de communiquer de façon asynchrone (courriel, forums de discussion) ou synchrone (bavardage, tableau blanc, etc.), de gérer un agenda collectif, de créer des espaces de travail individuel ou des espaces collectifs, d'utiliser des procédures spécifiques pour soumettre les travaux ou les corriger, les partager avec d'autres » (CHARNIER 2001, cité par GROSBOIS 2012 : 73). En nous appuyant sur cette définition, nous considérons la plateforme de formation comme un logiciel web complexe et multifonctionnel qui peut recouvrir plusieurs éléments du processus de la formation, à savoir : la diffusion de l'information et la mise à disposition des contenus d'apprentissage, le suivi pédagogique impliquant l'évaluation et l'observation des résultats des apprenants ainsi que les modes d'interaction apprenant-enseignant et apprenant-apprenant. Une telle combinaison de fonctionnalités est possible grâce aux technologies appliquées, précisément les technologies CMS (*content management system*), LMS (*learning*

management system), ou LCMS (*learning content management system*) qui permettent la création et la gestion des ressources multimédias en ligne ainsi que la gestion de l'organisation et de la formation. La plateforme de formation est alors un système d'enseignement-apprentissage multi-outils, mais aussi, dans le contexte actuel, une représentation virtuelle de l'université ou de l'institution de formation (DUMONT 2007). À présent, nous pouvons distinguer deux groupes de plateformes de formation : les plateformes commerciales et les plateformes *open source*. Les premières sont créées dans une visée commerciale et leur forme peut être modifiée uniquement par les concepteurs de la plateforme. Les secondes disposent d'une licence libre grâce à laquelle le code source de la plateforme peut être modifié par les utilisateurs⁷ en adaptant la plateforme à leurs besoins. Selon les principes du mouvement *open source*, la plateforme peut être développée et perfectionnée par les utilisateurs, ce qui permet la progression permanente du logiciel.

3.5.3. Fonctions de la plateforme de formation

La plateforme de formation, une représentation virtuelle de l'établissement de formation, est un environnement virtuel dans lequel se réalisent les activités éducatives proches à celles entreprises dans le processus classique d'enseignement.

Plebańska (PLEBAŃSKA 2011 : 109—110) énumère trois fonctions principales de tous les portails de formation indispensables pour réaliser les objectifs éducatifs de la formation :

- la fonction éducative recouvrant les contenus pédagogiques et les techniques de leur transmission, donc la construction d'un cours en ligne ;
- la fonction informative englobant l'administration et l'organisation d'un cours en ligne ;
- la fonction culturelle renvoyant à l'interaction entre les utilisateurs.

Ces trois fonctions principales constituent un élément basique de toute formation à distance, qui, comme chaque processus d'enseignement-apprentissage, demeure complexe et située dans un contexte social défini.

En ce qui concerne les fonctions éducatives de la plateforme de formation, PLEBAŃSKA (2011) en distingue cinq⁸ :

1. « stocker et systématiser le savoir » sous la forme d'une base de données disponible sur le serveur et regroupant des fichiers de toute sorte ;

⁷ Ici, les institutions ou les organisations qui utilisent la plateforme.

⁸ C'est nous qui traduisons.

2. « fournir le savoir » de manière synchrone et asynchrone *via* des outils numériques ;
3. « tester le savoir », autrement dit évaluer des acquis à l'aide d'outils d'évaluation ;
4. « rapporter les résultats de formation », en effectuant le suivi pédagogique qui peut se dérouler de façon individuelle ou collective ;
5. « diffuser le processus éducatif », c'est-à-dire les informations concernant l'organisation de la formation, entre autres le descriptif des cours en ligne, l'agenda des cours ou les modes d'évaluation.

Les fonctions éducatives de la plateforme de formation constituent certainement un élément essentiel parmi d'autres fonctionnalités, néanmoins ces dernières contribuent au bon fonctionnement de la formation et à une meilleure exploitation des fonctions éducatives. Pour n'en donner que deux exemples : l'ergonomie et l'interface graphique facilitante (DUMONT 2007) permettent de repérer aisément de différents lieux ou outils.

Outre les fonctions principales proposées par PLEBAŃSKA (2011), DUMONT (2007 : 129—130) énumère les fonctionnalités suivantes de la plateforme de formation :

- « la diffusion de l'information relative à l'offre de formation ;
- un système d'information : une aide en ligne relative à l'usage de la plateforme selon le profil (apprenant, tuteur, concepteur, administrateur...), le glossaire spécifique de la formation ;
- la gestion administrative de la formation ;
- la planification de la formation (durée, rencontres, délais de remise des activités et évaluations ...);
- la gestion des compétences en entrée de parcours de formation permettant d'établir automatiquement un parcours de formation individualisé ;
- la mise en disposition des ressources et contenus d'apprentissage ;
- un outil de production de contenus intégré ;
- l'organisation des parcours de formation personnalisés ;
- le suivi pédagogique : la progression dans l'apprentissage, l'évaluation, le tutorat ;
- la communication entre enseignants-apprenants et apprenants-apprenants ;
- une ergonomie et une interface graphique facilitante (visualisation simple et intuitive du parcours de formation, l'accès aux outils, le repérage des lieux, une métaphore spatiale identifiante) ;
- des fonctions d'import/export de contenus respectant les normes éducatives (AICC, SCROM, etc.) ;
- la gestion multi-organismes, nécessaire lorsque la structure organisationnelle comprend plusieurs centres de formation indépendants diffusant des parcours de formations similaires ».

On le voit, ces treize fonctionnalités sont toutes très variées.

3.5.4. Moodle, exemple de la plateforme *open source*

La plateforme *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), en français « Environnement orienté objet d'apprentissage dynamique modulaire », voit le jour en 2002 avec sa première version conçue par Martin Dougiamas, administrateur, à cette époque-là, de la plateforme WebCT à l'université Curtin. En mai 2017, *Moodle* apparaît sous la version 3.3 et est utilisée par des dizaines de milliers d'environnements d'apprentissage du monde entier et compte plus de 105 millions d'utilisateurs (moodle.org)⁹. La plateforme *Moodle* est élaborée dans le cadre du projet *Moodle* dirigé par Moodle HQ, « une entreprise australienne de 30 développeurs, soutenue financièrement par un réseau d'environ 60 entreprises de service du monde entier, les partenaires *Moodle* » (moodle.org).

On pourrait définir *Moodle* comme « une plateforme d'apprentissage destinée à fournir aux enseignants, administrateurs et apprenants un système unique robuste, sûr et intégré pour créer des environnements d'apprentissages personnalisés » (moodle.org). Du point de vue de la philosophie adoptée, la plateforme *Moodle* est guidée par la pédagogie socioconstructiviste et la démarche centrée sur l'apprenant et le travail collaboratif.

Sa licence et sa flexibilité sont un grand avantage de ce logiciel en comparaison avec d'autres plateformes de formation. *Moodle* est un logiciel libre et assez facile au niveau de l'adaptation, en résultat, il est très répandu dans l'univers éducatif mais aussi dans le monde de l'entreprise, de l'administration, des associations à but lucratif et des communautés.

Quant à ses caractéristiques techniques et organisationnelles, *Moodle* est une application web d'une construction modulaire regroupant des outils permettant la construction des contenus pédagogiques, l'évaluation, la communication, ainsi qu'un panneau d'outils administratifs permettant la gestion et l'organisation du processus d'apprentissage. Les outils disponibles sur la plateforme *Moodle* s'adaptent aussi bien dans les formations hybrides que dans l'enseignement entièrement à distance. La plateforme est susceptible d'être personnalisée par les utilisateurs¹⁰ ayant la possibilité d'y intégrer les applications externes ou les *plugins* complémentaires, gratuits et librement disponibles. En ce qui concerne son accessibilité, les contenus de la plateforme *Moodle* peuvent être consultés à partir des appareils mobiles et sur tous les navigateurs web récents. Pour ce qui est de la sécurité, la plateforme dispose des mécanismes de contrôle et de sécurité pour protéger les données et la sphère privée des utilisateurs.

⁹ Données du juillet 2017.

¹⁰ Ici, les institutions ou les organisations qui utilisent la plateforme.

Il importe de souligner que la plateforme *Moodle* se développe et s'améliore de façon continue et régulière. Tous les six mois, les nouvelles versions voient le jour, avec de nouvelles possibilités, interfaces, fonctionnalités et de nouveaux outils adaptés aux besoins des utilisateurs et aux standards de l'enseignement à distance. Les discussions de communauté *Moodle*, devenue internationale grâce à son caractère multilingue, permettent d'échanger des expériences, de recevoir un soutien technique ainsi que de signaler ses attentes et besoins.

3.5.5. *Moodle*, vers une pédagogie socioconstructiviste

Du point de vue de la pédagogie adoptée, la plateforme *Moodle* s'appuie alors sur le modèle théorique du socioconstructivisme. Celui-ci considère l'apprentissage plus efficace lorsque la connaissance est construite activement, privilégie l'apprentissage collaboratif et l'acquisition des connaissances dans la réalité sociale des apprenants. Martin Dougiamas, le concepteur de la plateforme *Moodle*, met dans ses articles l'accent sur cinq caractéristiques du socioconstructivisme, appelées par Jason Cole de l'Open University « Les cinq lois de Martin », essentielles dans le cadre de la pédagogie *Moodle*. Nous les empruntons aux écrits de Dougiamas ainsi qu'au site officiel de *Moodle*, source assez importante dans ce contexte.

Voici donc les cinq lois de Martin Dougiamas :

1. Nous sommes tous les enseignants potentiels en tant que des apprenants ; dans un environnement réellement collaboratif, nous sommes les deux. [...]
2. Nous apprenons particulièrement bien en créant ou en exprimant quelque chose à l'attention d'autres personnes. [...]
3. Nous apprenons beaucoup, simplement en observant l'activité de nos pairs. [...]
4. En comprenant le contexte des autres, on peut enseigner d'une manière transformationnelle. [...]
5. Un environnement d'apprentissage doit être flexible et adaptable, afin de répondre rapidement aux différents besoins de ses utilisateurs¹¹.

Ces « cinq lois de Martin », étant l'essence de la philosophie *Moodle*, soulignent le caractère collaboratif et interactif de la plateforme qui permet en effet de créer, à l'exemple d'un réseau social, une communauté d'apprenants, objectif

¹¹ Voir : <https://docs.moodle.org/3x/fr/P%C3%A9dagogie>.

essentiel de la pédagogie *Moodle*. Comment cette conception socioconstructiviste de l'apprentissage est mise en pratique dans ce dispositif? En premier lieu, la plateforme est un environnement flexible, simple d'utilisation et facilement gérable par les utilisateurs. Une grande variété d'outils est mise à disposition des apprenants et des enseignants afin de créer différents contenus d'apprentissage. En outre, les apprenants peuvent créer eux-mêmes ou co-créeer des ressources. Des rôles personnalisés sont attribués aux apprenants en fonction de leurs capacités, ainsi les apprenants peuvent-ils modérer les forums ou même contrôler le parcours d'apprentissage. Quant aux activités récentes, tous les changements, entre autres les nouvelles ressources ou les publications des utilisateurs, peuvent être suivies par tous les utilisateurs du cours. Tout compte fait, la plateforme *Moodle* présente de nombreux atouts pour l'apprentissage collaboratif en ligne et paraît la plus avantageuse pour ce type d'apprentissage, mais d'autres conceptions du processus d'apprentissage sont aussi envisageables.

3.5.6. Plateforme *Moodle* : outils et caractéristiques

Comme nous l'avons déjà remarqué, la plateforme de formation présente une panoplie d'outils dont quelques-uns, pouvant être utilisés de façon autonome, nous avons caractérisé dans ce chapitre (wiki, blogue, messagerie instantanée). Les outils se diversifient en fonction de la plateforme de formation, c'est pourquoi nous nous limitons à énumérer des outils proposés par la plateforme *Moodle* dont quelques spécificités nous avons esquissées dans les sous-chapitres précédents. Notre choix s'explique par deux critères principaux. D'un côté la plateforme *Moodle* est l'une des plus connues, particulièrement dans l'enseignement supérieur, et bien évaluée par les groupes d'experts (LEPROUST 2007) et les utilisateurs. De l'autre, depuis quelques années, nous menons au sein de notre université plusieurs projets concernant l'enseignement à distance et dans ce cadre-là, ainsi que dans le cadre de notre propre recherche expérimentale exposée dans les chapitres suivants, nous travaillons sur la plateforme *Moodle*. En résultat, elle nous est familière en tant qu'outil technique et dispositif de formation à distance. En outre, la complexité et la diversité des outils de cette plateforme nous assure qu'elle peut servir d'exemple du point de vue des outils dont elle dispose.

La plateforme *Moodle* a une structure modulaire modifiable selon les attentes de l'établissement qui en dispose. La première page affichée est une page d'accueil¹² personnalisée qui présente l'ensemble des cours proposés par l'établisse-

¹² Exemple : la page d'accueil de la plateforme *Moodle* de l'Institut des langues romanes et de traduction de l'université de Silésie : <http://el.us.edu.pl/wf/> [Dernière consultation : le 15 mars 2017].

ment, regroupés en catégories. La liste des cours constitue l'élément central de la page d'accueil. En outre, de deux côtés de la page d'accueil s'affichent le bloc navigation permettant une navigation facile entre différents composants de la plateforme et le bloc d'administration visible pour l'administrateur, l'auteur du cours ou l'enseignant avec les droits d'édition.

La façon de s'inscrire aux cours est déterminée par l'institution : les étudiants peuvent s'inscrire eux-mêmes, être inscrits manuellement par l'enseignant ou l'administrateur. Les rôles sont attribués généralement par l'administrateur de la plateforme qui peut attribuer aux utilisateurs de la plateforme toutes sortes de privilèges (responsable de cours, enseignant avec le mode d'édition, enseignant et étudiant).

Dans la structure modulaire de la plateforme *Moodle*, le cours constitue un espace central dans lequel se réalise le processus d'enseignement-apprentissage et celui qui encadre toutes les activités entreprises tout le long de ce processus. La programmation du cours permet de l'organiser de façon très variée (cycle de cours, une ou quelques séances). De plus, l'espace du cours peut aussi stocker des ressources pédagogiques classées selon la thématique, dans ce cas-là, il se présente sous la forme d'une bibliothèque multimédia. Cette flexibilité de l'organisation du cours permet son adaptation facile au sein de différents établissements qui souhaitent proposer à leurs étudiants une formation entièrement à distance ou bien une formation hybride.

La plateforme *Moodle* dispose d'un éventail intéressant de fonctionnalités servant à organiser, gérer le processus d'enseignement-apprentissage et créer les ressources en ligne. Afin de familiariser le lecteur avec ces différentes fonctionnalités, nous présentons les caractéristiques essentielles de la plateforme *Moodle* dans le tableau 4.

Tableau 4

Fonctionnalités de la plateforme Moodle

Gestion des cours	Planification : thématique ou hebdomadaire
	Distribution de contenus : livre, leçon, liens, page de texte, glossaire (commenté et évalué par les apprenants), wiki
	Activités de cours : leçon, forum de discussion, wiki
	Activités collaboratives : forum, wiki, atelier
	Évaluation : leçon, tests (nombreux types de questions variées), devoirs (en ligne et hors ligne)
Contenus	Contenu électronique : pages de texte, Word, PDF, Power-Point, enregistrement audio, ressources audio-visuelles (vidéos intégrées directement de YouTube), liens
	Éditeur de texte : WYSIWYG intégré (pour les responsables de cours dans toutes les activités et pour les apprenants dans le forum, wiki ou dans d'autres ressources sous l'autorisation de l'enseignant)

tab. 4 suite

Suivi des apprenants	Rapports d'activités sous la forme des graphiques et des détails (la date et l'heure d'accès, nombre de consultations) et l'historique détaillé des activités des apprenants
	Évaluation — tests, devoirs (gestion des barèmes de notation), évaluation incluse dans l'activité leçon
	<i>Feedback</i>
Outils de communication	Messagerie interne
	Chat
	Vidéoconférence (BigBlueButton)
	Forum de nouvelles, forum de discussion
Gestion des enseignants et des apprenants	Différents rôles : visiteur, étudiant, enseignant (sans ou avec le mode d'édition), responsable ou auteur de cours, administrateur
	Comptes créés par l'administrateur
Organisation du processus d'enseignement-apprentissage	Agenda — calendrier des événements
	Forum de nouvelles
Espace privé/personnalisation	Fiche d'identité (photo, descriptif)

En prenant en considération les fonctionnalités essentielles de la plateforme *Moodle*, exposées dans le tableau, nous pouvons constater qu'elle dispose des outils fonctionnels permettant de réaliser différentes étapes du processus d'enseignement-apprentissage : consultation de ressources numériques et acquisition de savoirs, évaluation ou suivi pédagogique, dialogue au sein du groupe et le dépôt de devoirs.

L'organisation des activités pédagogiques ainsi que la création des contenus restent à la charge des auteurs de cours ou des enseignants. À ces fins, la plateforme dispose des outils polyvalents comme la leçon qui présente les contenus sous la forme d'un parcours guidé avec les éléments d'évaluation ; le livre en format virtuel, organisé en chapitres et sous-chapitres ; le wiki ou le glossaire qui permettent une présence active et collaborative des étudiants sur la plateforme.

En ce qui concerne le suivi pédagogique, celui-ci peut être réalisé par des quiz qui proposent des types de questions variés et des devoirs, prévus pour les activités plus complexes du point de vue de la rédaction (p.ex. essai, synthèse, dissertation). En outre, la fonction de rapports permet de rassembler et de comparer les résultats de tous les participants et suivre leur activité sur la plateforme à l'aide d'un historique détaillé.

Quant à la communication, l'échange enseignant — apprenant(s), apprenant(s) — apprenant(s) s'effectue à l'aide des outils de communication classiques pour ce type de dispositif, à savoir le chat, la messagerie interne ou la vidéoconférence. L'échange entre les participants est aussi possible par le forum de discussion.

Compte tenu des fonctionnalités évoquées de la plateforme *Moodle*, nous pouvons constater qu'elle possède des outils adéquats pour réaliser un cours de langue à distance. En plus, elle peut contribuer à la création d'une communauté d'apprentissage étant un espace d'échange et de partage de savoirs. Elle constitue d'un côté une source d'informations et d'accès au savoir, de l'autre — un espace privilégié où se réalise l'échange entre les acteurs sociaux.

3.6. Propriété intellectuelle et TIC

Le développement des TIC et de l'enseignement à distance présente certainement beaucoup d'atouts pour l'enseignement des langues étrangères. Pourtant, nous sommes aussi consciente que toutes les formes d'enseignement-apprentissage, avec ou sans recours aux TIC, nécessitent la prise en compte de certaines spécificités. L'enseignement à distance, outre l'approche didactique et pédagogique adéquate, impose la prise en considération de la propriété intellectuelle. Dans ce cas précis, il s'agit de l'utilisation à visée éducative des ressources disponibles en ligne ainsi que de la création et la protection de ses propres ressources numériques.

De façon générale, la propriété intellectuelle « désigne les œuvres de l'esprit : les inventions, les œuvres littéraires et artistiques et les emblèmes, noms et images utilisés dans le commerce » (OMPI¹³ s.d. : 2). Elle « comporte deux volets : la *propriété industrielle*, qui comprend les inventions, les marques, les dessins et modèles industriels, et les indications géographiques [et] le *droit d'auteur* qui s'applique aux œuvres littéraires, [...], artistiques [...] et aux œuvres d'architecture [...]. Les droits de propriété intellectuelle permettent au créateur, ou au propriétaire, d'un brevet, d'une marque ou d'une œuvre protégée par le droit d'auteur de tirer profit de son travail ou de son investissement » (OMPI s.d. : 4).

Le système international de protection de la propriété intellectuelle est géré par l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle (OMPI¹⁴), une institution des Nations unies, mais de multiples lois s'appliquent aussi au niveau national. En Pologne par exemple, deux règlements précisent les droits d'auteur en matière de propriété littéraire et artistique : la loi du 4 février 1994 sur le droit d'auteur et les droits connexes¹⁵ et la loi du 27 juillet 2001 sur la protection des bases de données¹⁶.

¹³ Organisation mondiale de la propriété intellectuelle.

¹⁴ <http://www.wipo.int/portal/fr/>.

¹⁵ <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19940240083> [C'est nous qui traduisons].

¹⁶ <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20011281402> [C'est nous qui traduisons].

Dans le domaine de l'éducation, le droit d'auteur polonais applique une exception pédagogique. Cette exception précise que les œuvres peuvent être utilisées à des fins d'éducation, y compris au format numérique. Ainsi, chaque œuvre peut être copiée, scannée, enregistrée ou stockée sur un support informatique, ou encore postée sur le site ou la plateforme d'enseignement à distance, à condition que la diffusion soit limitée à l'activité d'enseignement et s'effectue dans un espace accessible uniquement aux apprenants (boîte mail, disque virtuel, cours sur la plateforme à distance). Toute œuvre peut être aussi modifiée de façon arbitraire dans le cadre des activités scolaires mais ne peut pas être diffusée à l'extérieur du groupe des apprenants. Pour partager une œuvre, il est aussi possible d'appliquer le droit de citation, mais celui-ci doit être justifié par le contexte d'utilisation (informatif, critique, pédagogique ou polémique).

En ce qui concerne la création de ses propres ressources numériques qui seraient ensuite disponibles publiquement, il importe de préciser que l'on peut utiliser uniquement des ressources libres de droit de propriété ou des ressources ouvertes¹⁷. Il est nécessaire d'ajouter que l'exception pédagogique ne s'applique pas aux logiciels ni aux bases de données.

3.7. Bilan provisoire

Le présent chapitre met l'accent sur le développement et l'intégration des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Nous avons envisagé l'apparition des premiers dispositifs techniques mis au service d'enseignement, le développement d'Internet et de médias interactifs ainsi que l'évolution de la technologie Web 2.0 faisant naître une nouvelle génération des outils numériques.

Parmi les supports évoqués, c'est la plateforme d'enseignement à distance qui constitue un outil numérique privilégié et, grâce à ses fonctionnalités, répond aux spécificités d'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans le milieu virtuel. Dans ce contexte se révèlent deux questions importantes à prendre en considération, à savoir celle de la propriété intellectuelle et celle relative à la pédagogie multimédia. En ce qui concerne la première, il faut constater que la connaissance des règles des droits d'auteur dans l'environnement numérique, y compris la plateforme d'enseignement à distance, s'avère nécessaire dans la planification du processus d'enseignement et de la création des ressources numériques. Pour ce qui est de la deuxième, une analyse détaillée des outils numériques, en fonction de leur utilité en classe de langue et des

¹⁷ <http://otwartzasoby.pl/> [C'est nous qui traduisons].

spécificités de l'environnement médiatisé, démontre la position significative de la plateforme d'enseignement à distance qui permet à l'enseignant une meilleure gestion du processus d'enseignement-apprentissage effectué à distance. Outre les paramètres évoqués dans ce chapitre, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ayant lieu dans l'environnement médiatisé impose la réflexion sur la matière de la langue elle-même, les spécificités des compétences langagières et l'acquisition de différents systèmes de la langue. En suivant cette optique, le quatrième chapitre tentera d'aborder la réflexion sur la compétence rédactionnelle afin d'en dégager quelques paramètres importants pour son développement en classe de langue virtuelle.

Chapitre 4

Développer la compétence rédactionnelle en classe de langue virtuelle

Après avoir traité le concept d'enseignement à distance ainsi que l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, dans le présent chapitre nous nous concentrerons sur le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère dans le milieu médiatisé et plus précisément dans l'espace de la classe de langue virtuelle. Ce chapitre constitue le dernier point de référence théorique pour notre démarche expérimentale et est composé de deux sections. La première abordera la problématique générale de la compétence rédactionnelle, son statut et sa spécificité en didactique des langues. Pour ce faire, nous nous référerons en premier lieu aux recherches sur le processus rédactionnel en langue maternelle et seconde. En deuxième lieu, nous nous interrogerons sur le processus d'écriture en langue étrangère tout en analysant le traitement de l'écrit dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), l'incontournable instrument de référence en matière d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. Ceci nous permettra de dégager quelques paramètres à prendre en considération dans le développement de la compétence rédactionnelle par l'intermédiaire des outils informatiques et dans le milieu virtuel. La seconde section de ce chapitre portera sur la pédagogie de la classe de langue virtuelle en proposant deux dimensions de réflexion : le regard didactique et le regard sociologique. Cette observation de nature interdisciplinaire, articulant les théories et les applications, nous permettra de mieux saisir le phénomène étudié qui impose le traitement spécifique au niveau didactique et pédagogique. Afin de clore notre réflexion, nous nous intéresserons aux rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage effectué à distance.

4.1. Notions clés

Avant d'entrer en détails dans notre réflexion sur le développement de la compétence rédactionnelle dans un milieu médiatisé, nous nous référerons au préalable à quelques notions clés qui nous permettront de situer la problématique du présent chapitre dans un contexte plus général. Nous rappellerons brièvement le terme d'*écriture*, les notions *texte* et *discours* développées particulièrement en linguistique ainsi que celles répandues dans la réflexion didactique, à savoir : *production écrite*, *compétence de production écrite* (ou *compétence rédactionnelle*). Comme point d'équilibre entre ces deux orientations, nous évoquerons le terme de *processus rédactionnel* dont quelques modèles feront l'objet de notre analyse.

L'*écriture*, en tant que représentation de la parole et de la pensée, trace de façon significative l'épanouissement de l'individu et de la société. À travers les siècles, ses fonctions deviennent de plus en plus performantes et contribuent nettement au développement de la civilisation (MAINGUENEAU 2009). Dans le sens global, l'*écriture* (lat. *scriptura*) est une « technique qui consiste à fixer des signes sur un support matériel en leur conférant des formes graphiques qui les rendent visibles » (MONTENOT (dir.) 2002 : 452)¹. Ces formes graphiques forment ainsi un *texte* qui correspondrait dans ce sens-là à « une manifestation particulière du langage [...] susceptible d'être lue » (CUQ 2003 : 78). Pour le linguiste Jean-Michel Adam, le texte est « une trace langagière d'une interaction sociale, la matérialisation sémiotique d'une action sociohistorique de parole » (cité par BRONCKART 2014 : 44). On constate alors que le texte « ne renvoie pas prioritairement à l'écrit » (ADAM 2002 : 570) mais « désigne l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication » (CUQ 2003 : 236). L'acte de communication inclut obligatoirement un contexte social (HYMES 1984) qui construit l'énoncé en lui accordant une structure spécifique, alors le « genre textuel » (VOLOCHINOV 1981). Et c'est ce contexte social de la communication qui nous approche de la notion de *discours*. Ce dernier, pouvant être défini comme « l'usage de la langue » (MAINGUENEAU 2014), correspond à une opposition et une complémentarité avec le texte (Discours = Texte + Contexte), même si les recherches contemporaines mettent en évidence que « ces deux concepts se chevauchent et se recoupent en fonction de la perspective d'analyse choisie » (ADAM 2015 : 38). Les notions de texte et de discours fortement marquées par la polysémie (MICZKA 2013) font

¹ En ce qui concerne les formes graphiques, l'*écriture* peut être représentée par des dessins graphiques de caractère symbolique (pictogramme, idéogramme : p.ex. l'*écriture* chinoise ou égyptienne) ou par l'alphabet (*écriture* alphabétique : p.ex. l'alphabet grecque et latin), cf. Louis-Jean Calvet 2011, *L'histoire de l'écriture*, Paris, Librairie Arthème Fayard/Pluriel.

notamment l'objet d'étude de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours (ADAM 2015 ; MAINGUENEAU 2014). Dans notre étude, nous retiendrons surtout les recherches sur l'analyse des genres de texte et de discours dont les contributions à la pratique de la classe de langue nous paraissent particulièrement importantes (ADAM 2001 [1992], 2015 ; BRONCKART 1985, 1996, 1997).

La rédaction d'un texte se manifeste et se développe à travers le *processus rédactionnel* (le processus d'écriture) qui « renvoie aux opérations mentales mises en œuvre par le rédacteur pour transformer les représentations conceptuelles en une trace linguistique inscrite » (PLANE *et al.* 2010 : 8). Qu'il soit réalisé individuellement ou collectivement à travers l'écriture en collaboration (GAULMAYN *et al.* 2001), le processus d'écriture a un caractère multidimensionnel² et s'effectue en quelques étapes dont on pourrait distinguer globalement la planification conceptuelle, la mise en texte et la révision (HAYES, FLOWER 1980).

Le processus de production d'un texte est contenu dans la notion de *production écrite* définie comme « une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières (PROETT, GILL 1986, cité par ROBERT 2008 : 174). La complexité, mentionnée dans cette citation, représente la spécificité de la production écrite. D'une manière plus précise, l'activité de production écrite (scripturale, d'écriture) en langue étrangère suppose l'acquisition des aptitudes multiples, entre autres des connaissances en matière du sujet de la rédaction, la compétence discursive et les compétences langagières.

Ainsi comprise, la production écrite peut être envisagée dans les catégories de la *compétence*, que ce soit la compétence linguistique, communicative ou socioculturelle. Afin de comprendre la définition contemporaine de compétence que véhicule la didactique des langues étrangères, nous nous référons en premier lieu à ses origines. Dans le domaine de la linguistique, la notion de compétence, introduite par CHOMSKY (1971 [1965]), est définie comme un savoir implicite, en opposition avec la performance qui constitue une mise en pratique de ce savoir dans une situation concrète (GAONAC'H 1991). Ainsi conçue, la *compétence linguistique* se rapportant aux connaissances intuitives ne peut pas être définie en termes d'apprentissage. Cette conception de compétence linguistique idéale sera redéfinie en didactique des langues. Pour Hymes, la compétence est une capacité adaptative et contextualisée dans un apprentissage social (BRONCKART 2011b), d'où la notion de « compétence communicative » (HYMES 1984) qui « inclut, au-delà de l'assimilation des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole, celle de toutes les composantes de l'acte de communiquer » (ROBERT 2008 : 38).

² Contrairement au texte qui, lui, est unidimensionnel (cf. FAYOL 2007).

Parallèlement, la notion de compétence apparaît dans la période d'après-guerre dans le domaine de la formation des adultes comme « tout type de connaissance ou d'accroissement de connaissances » (BROCKART 2011b : 29) et se répand dans le domaine du travail et des entreprises. Dans cette optique, la compétence est surtout « un savoir validé par l'action » (CANNAC 1985 : 34) et illustrée par la fameuse trilogie de la compétence : un savoir théorique, un savoir-faire et un savoir-être. Cette deuxième définition de compétence va fortement influencer le domaine de la didactique des langues étrangères où les compétences ne se manifestent pas comme des ressources mais « des processus au cours de l'action » (BRONCKART 2011b : 34). Ainsi, une compétence langagière se réfère non seulement aux connaissances linguistiques propres au fonctionnement de la langue, mais aussi aux connaissances d'ordre pragmatique et sociolinguistique. Notons que cette dernière composante constitue un élément de la *compétence socioculturelle* qui désigne un ensemble de connaissances et d'aptitudes permettant de communiquer, aussi par écrit, dans une langue étrangère, conformément aux règles d'une culture étrangère donnée (CUQ 2003). Le développement de cette compétence demeure fondamental dans les approches actuelles en didactique des langues étrangères.

Ajoutons encore que l'ensemble des composantes qui constituent la *compétence de production écrite* fait aussi appel à la notion de compétence textuelle. En suivant cette logique, nous optons pour la notion de la *compétence rédactionnelle* (appelée aussi scripturale ou de production écrite) afin de souligner l'aspect pragmatique de l'utilisation de la langue.

4.2. Didactique de l'écrit

Vu sa complexité, la production écrite, que ce soit en langue maternelle ou étrangère, a été, pendant une longue période, difficile à aborder aussi bien du point de vue méthodologique que pédagogique. Toutefois, pendant les trois dernières décennies, on peut remarquer de considérables progrès en matière de « connaissance des processus à l'œuvre dans la production des textes écrits » et de celle de « la nature des textes eux-mêmes » (VIGNER 2012 : 17—18). Des constats importants sont apportés aussi par des recherches en didactique de la langue première (GARCIA-DEBANC 2012) et seconde ainsi qu'en linguistique textuelle (ADAM 2015). On peut remarquer cependant que les études sur la production écrite se focalisent plutôt sur la description des composantes de cette compétence, certaines recherches mettent l'accent sur les stratégies de rédaction. Par contre, rares sont celles qui traitent la question du perfectionnement de la production écrite (FAYOL 2007). En matière de recherche en didactique des

langues, bien que les tendances foisonnent pendant une longue période en faveur de la linguistique des actes de parole, on peut observer un intérêt de plus en plus croissant pour la compétence rédactionnelle.

4.2.1. Réflexions sur le processus rédactionnel

Si l'on veut trouver un point de repère pour les recherches sur la production écrite, il faut évoquer les premiers travaux sur les aspects psychopédagogiques d'écriture (FAVART, OLIVE 2005). Les approches cognitive et psycholinguistique de la production écrite se développent durant les années 1980, et les premiers à proposer le modèle de production écrite basant sur ces approches sont HAYES et FLOWER (1980). Depuis, de nombreux modèles de production écrite se sont développés à son exemple, en faisant appel aux composantes ou sous-composantes linguistique et grapho-motrice (FAYOL 2007). Ces modèles prennent deux directions : 1) les modèles qui décrivent les processus d'écriture et 2) les modèles qui décrivent la gestion de ce processus, ce qui engage la mémoire de travail des scripteurs. Autrement, les travaux des psycholinguistes et des psychologues sur la production écrite se concentrent autour du texte, pourtant les recherches plus récentes « visent à explorer les unités linguistiques de taille inférieure au texte », d'où les travaux sur la morphologie, l'orthographe, le rôle de la phonologie ou encore les dysfonctionnements liés à l'écriture (FAVART, OLIVE 2005 : 275).

C'est bien à HAYES et FLOWER (1980) que l'on attribue la création d'un modèle-type de production écrite. Ce modèle, établi dans une perspective psychopédagogique (FAYOL 1997) à l'exemple de l'anglais langue maternelle, vise à « décrire les divers processus qui interviennent et se combinent au cours de l'activité d'écriture » (CORNAIRE, RAYMOND 1999 : 27), à savoir des connaissances et processus cognitifs. Il est un modèle non linéaire qui s'appuie sur « l'interrelation » de ces activités cognitives effectuées tout au long du processus de la production écrite. Hayes et Flower reprennent les trois étapes du processus d'écriture (appelées là « planification », « mise en texte » et « révision »), proposées antérieurement par ROHMER³ (1965), et y ajoutent le « contexte » (l'environnement physique, le thème de la rédaction, les lecteurs éventuels), le paramètre

³ Le processus de l'écriture est perçu par Rohmer comme un processus unidirectionnel tandis qu'il est à proprement parler multidirectionnel et impose souvent des retours en arrière afin d'apporter les modifications et corrections au texte. Le modèle de Rohmer pourrait cependant être observé chez un apprenant peu expérimenté en rédaction des textes qui « néglige de mettre en rapport les séries d'opérations mentales des différentes étapes » (CORNAIRE, RAYMOND 1999 : 26).

susceptible d'influencer l'écriture ainsi que la « mémoire à long terme », une base de données du scripteur qui englobe toutes les connaissances et expériences qui peuvent être mises en place pendant l'élaboration du texte. Ainsi, la production d'un texte paraît comme une activité de résolution du problème.

BEREITER et SCARDAMALIA (1987) distinguent deux modèles caractérisant la démarche du scripteur pendant l'élaboration d'un texte en langue maternelle. Le premier modèle, *knowledge-telling model*, est associé au scripteur inexpérimenté qui durant le processus d'écriture traite le sujet en s'appuyant sur ses propres connaissances, sans vouloir recourir à d'autres sources pour approfondir le sujet et obtenir des renseignements nécessaires. En résultat, le texte ainsi produit se caractérise par les structures et vocabulaires simples et un manque de cohérence. Le deuxième modèle, *knowledge-transforming model*, présente une attitude du scripteur complètement opposée. Il est question ici d'un scripteur habile et conscient de toutes les étapes du processus d'écriture. En conséquence, il se met à la recherche d'idées afin d'approfondir le thème à traiter, élabore et perfectionne l'organisation de son texte dans le but d'être bien compris par les lecteurs. On peut constater alors que le scripteur est dans une démarche dynamique et transformationnelle car chaque étape du processus d'écriture impose des modifications, ce qui renvoie à la mémoire à long terme et permet l'acquisition de connaissances nouvelles (FAVART, OLIVE 2005).

En s'appuyant sur les travaux de Hayes et Flower, DESCHÊNES (1988) propose un modèle d'expression écrite pour le français langue maternelle, qui établit un lien important entre la compréhension écrite et l'expression écrite. Le modèle en question contient deux grandes variables : la « situation d'interlocution » et le « scripteur ». La situation d'interlocution englobe les aspects susceptibles d'influencer le processus d'écriture, entre autres : 1) la « tâche », 2) l'« environnement physique », 3) le « texte », 4) les « personnes de l'entourage », 5) les « sources d'information externes » (CORNAIRE, RAYMOND 1999). Quant à la variable scripteur, elle comprend deux grands ensembles : 1) les structures de connaissances qui renvoient aux informations de différente nature stockées dans la mémoire à long terme et 2) les processus psychologiques.

Les recherches sur la production écrite qui suivent prennent la même direction, en essayant d'approfondir la question du processus d'écriture. HAYES *et al.* (1987) proposent un modèle en plusieurs sous-processus autour des activités telles que : la définition de la tâche, le choix d'une stratégie, l'évaluation et les modifications nécessaires. On se pose aussi la question concernant les étapes particulières de la production, à savoir la « planification », la « mise en texte » ou la « révision ».

En ce qui concerne la planification, HAYES et NASH (1996) la perçoivent en deux étapes : la première concerne la planification des processus, tandis que la deuxième — la planification du texte. Pour ce qui est de la mise en texte, FAVART et OLIVE (2005) citent deux processus distingués par BERNINGER et SWANSON

(1994) : 1) la génération de texte qui impose des choix lexicaux et syntaxiques et 2) la transcription qui engage la compétence orthographique et graphomotrice. Enfin, quant à la révision, HAYES (1996) souligne que la « lecture critique » est un élément essentiel pendant la rédaction d'un texte et nécessaire afin d'effectuer l'évaluation.

Nous pouvons alors constater que les résultats des recherches sur la production écrite en langue maternelle apportent des constats intéressants pour la didactique de l'écrit en langue seconde ou étrangère. On retient entre autres les étapes du processus d'écriture qui seront reprises dans la production écrite en langue seconde ou étrangère, ainsi que le rôle significatif de la mémoire à court terme.

Les recherches sur la production écrite en langue seconde apportent également des contributions importantes. CORNAIRE et RAYMOND (1999), en résumant ces résultats, prennent en considération trois facteurs : 1) les caractéristiques des textes écrits, 2) les processus d'écriture et 3) le développement de l'écriture au niveau de la phrase. En ce qui concerne le premier facteur, on constate que les textes écrits en langue seconde sont plus courts, se caractérisent par un vocabulaire restreint avec beaucoup de répétitions et d'erreurs. Le processus rédactionnel demeure plus long, ce qui dépendrait d'une compétence linguistique très limitée et d'un manque d'habileté en stratégies d'écriture. Quant au développement de l'écriture en langue seconde, on notera qu'il ressemble à celui en langue maternelle (GAIES 1980), mais il est plus rapide (DVORAK 1986). Il s'ensuit que les scripteurs ont déjà acquis une compétence rédactionnelle et adoptent les mêmes processus d'écriture qu'en langue maternelle (ZAMEL 1983 ; RAIMES 1991), mais prennent du temps à planifier à nouveau, réviser, relire leurs textes (WALLER, WHALEN 1990). Néanmoins, le comportement des scripteurs est dû à une grande diversité de leur biographie linguistique. De même, il est difficile de distinguer un transfert pur et simple des compétences rédactionnelles en langue maternelle et seconde (VIGNIER 2012).

Toujours pour ce qui est du développement de l'écriture en langue seconde, CORNAIRE et RAYMOND (1999) citent entre autres les recherches de KRASHEN (1984) pour lequel la compétence de production écrite peut se développer par la « lecture extensive », une hypothèse peu acceptable pour d'autres chercheurs (GRABE, KAPLAN 1989 ; WOODLEY 1991). Certains chercheurs partagent l'idée que la compétence de production écrite est une expérience pratique qui ne s'apprend qu'en écrivant (KERN, SCHULTZ 1992). De plus, apprendre à écrire exige une familiarisation avec les formes de récits dans une culture linguistique donnée, d'où l'importance de la pédagogie de l'imprégnation (VIGNIER 2012). Enfin, la production écrite est une compétence qui intervient dans la communication, donc « [e]nseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit » (MOIRAND 1979).

Suivant ce principe, MOIRAND (1979) propose un modèle pour la production écrite en langue seconde, appliqué à la production écrite en langue étrangère. Bien qu'il précède les modèles déjà évoqués (HAYES, FLOWER 1980; BEREITER, SCARDAMALIA 1987; DESCHÈNES 1988), le modèle de Moirand relève le caractère spécifique de la rédaction d'un texte en langue étrangère, c'est-à-dire 1) le «scripteur» et son aspect social, 2) les «relations scripteur/lecteur(s)», 3) les «relations scripteur/lecteur(s)/document», 4) les «relations scripteur/document/contexte extralinguistique». L'auteur porte une attention particulière sur le scripteur qui dans le contexte social incarne différents rôles et entretient des relations sociales avec son entourage⁴. Ainsi, en fonction de ces relations, le scripteur produira un texte formel ou informel. De plus, un autre facteur qui marque l'élaboration d'un texte est celui de l'intention de l'auteur, car on écrit afin d'influencer le lecteur, le provoquer, attirer son attention ou le faire réagir. Finalement, il importe d'évoquer des éléments extralinguistiques, alors le contexte d'écriture qui façonne le processus rédactionnel.

L'importance du contexte d'écriture est également prise en considération dans le modèle de GRABE et KAPLAN (1996) s'inspirant de la théorie communicative de l'écriture. Dans ce modèle, les auteurs accentuent certains facteurs ou variables situationnelles (p.ex. la tâche, le sujet ou l'environnement) susceptibles d'influencer le processus rédactionnel en langue seconde. Ils soulignent également la complexité de la compétence rédactionnelle qui recouvre des connaissances et aptitudes relatives à la langue, au discours, aux éléments sociolinguistiques, mais aussi des stratégies (DODIGOVIC 2005).

En ce qui concerne les recherches plus récentes, il nous paraît important d'évoquer encore deux modèles afin d'illustrer le processus rédactionnel en L2⁵ : le modèle descriptif du processus de composition de WANG et WEN (2002) et la modélisation des processus rédactionnels proposée par ZIMMERMANN (2000). Les deux modèles s'inspirent du modèle du processus rédactionnel en L1⁶ de HAYES et FLOWER (1980).

WANG et WEN (2002) élaborent un modèle de production écrite qui accentue le transfert bidirectionnel de connaissances entre la langue maternelle et seconde. Regroupant trois dimensions : l'environnement de la tâche, les processus de composition et la mémoire à long terme du scripteur, le modèle en question souligne la dynamique et le caractère récursif de l'acte rédactionnel. BARBIER (2004) aperçoit que d'après les deux chercheurs seulement l'environnement de la tâche se réfère exclusivement au processus d'écriture en langue seconde, les processus de composition et ceux relatifs à la mémoire à long terme sont activés

⁴ On retrouve dans ce modèle le rayonnement de la théorie de l'énonciation en linguistique (BENVENISTE 1966).

⁵ L2 — langue seconde.

⁶ L1 — langue première.

en deux langues. Ainsi, le processus rédactionnel en L2 présenterait une forte similarité avec celui en L1. ZIMMERMANN (2000), en analysant les productions réalisées en anglais langue seconde par les locuteurs natifs d'allemand, prête une attention particulière au processus de formulation et ses sous-processus étroitement liés à la phase de rédaction durant l'activité d'écriture. De manière plus précise, cette modélisation, comme le souligne BARBIER, « met l'accent sur l'importance des tentatives de formulation pendant la rédaction en L2, et suggère l'idée selon laquelle la L1 aurait finalement une influence mineure sur les processus de formulation en L2 » (2004 : 190). Or, selon les résultats des recherches, les tentatives de reformulation (*Tent form*), qui peuvent engendrer les modifications du texte⁷, sont effectuées dans la plupart des cas directement en langue seconde.

Ce nouveau courant de recherches apporte des constats importants sur le processus rédactionnel. Il existe encore une autre direction des recherches sur la production écrite, qui soulève la relation entre la production écrite et la mémoire à court terme (MCT, la mémoire de travail) étant, rappelons-le, une mémoire temporaire d'une capacité limitée et une sorte de « centrale du traitement de l'information » (VIENNEAU 2011 : 298). L'influence de cette mémoire se révèle significative dans le développement du processus d'écriture (PIOLAT 2004).

4.3. Écrire en langue étrangère. Concepts clés

En prenant en considération les recherches sur le processus rédactionnel, force est de constater qu'écrire révèle plusieurs questions méthodologiques et pédagogiques. Certes, l'apport des recherches sur la production écrite en langue maternelle et seconde à la didactique des langues étrangères est considérable. Par contre, le développement de cette compétence en classe de langue éveille toujours un sentiment de perplexité chez les apprenants ainsi que chez l'enseignant. En conséquence, des questions qui se posent sont multiples, en particulier celles sur la méthode et les pratiques pédagogiques.

En tenant compte des différentes études sur la production écrite, nous voudrions accentuer un champ d'éléments susceptibles d'être pris en considération afin d'améliorer cette compétence. Notre travail ne consiste pas à étudier chacun de ces éléments de façon approfondie, mais à mettre en avant certains paramètres essentiels. De manière plus précise, il s'agira des pratiques et spécificités de l'écrit en classe de langue, des méthodes et des outils mis en œuvre dans le

⁷ Les tentatives de formulation sont tout d'abord évaluées par le scripteur qui peut les accepter, rejeter ou remplacer par les propositions alternatives.

développement de la compétence analysée ainsi que des paramètres à envisager dans l'activité de rédaction d'un texte en langue étrangère.

4.3.1. Pratiques et spécificités de l'écrit en classe de langue

Pour ce qui est des pratiques de l'écrit en classe de langue, nous recourons à VIGNER (2012) qui distingue trois grandes familles de pratique de l'écrit en FLE : un « écrit d'accompagnement », un « écrit d'interaction » et un « écrit de production ». La première pratique de l'écrit renvoie à la prise de notes, y compris le recopiage du texte écrit au tableau ; l'écrit d'interaction impose un échange à visée fonctionnelle, et l'écrit de production sert à la transmission d'informations ou la présentation de faits. Ces différentes pratiques, même si leur but n'est pas forcément une rédaction, permettent de développer et d'améliorer la compétence rédactionnelle en classe de langue.

Quant aux spécificités de l'écrit (DESMONS *et al.* 2005), citons-en quelques-unes :

- l'« absence d'un face-à-face » entre le scripteur et le destinataire, donc une distance temporelle et géographique qui impose une bonne organisation du texte, sa lisibilité et sa cohérence ;
- une « maîtrise de la situation » par le scripteur, vu qu'il ne se trouve pas en situation de dialogue direct, ce qui lui permet de réfléchir sur son texte ;
- l'« angoisse de la page blanche » qui révèle que l'activité d'écriture paraît difficile même en langue maternelle ;
- le « transfert de compétences », à savoir de compétences rédactionnelles acquises en langue maternelle ou une autre langue étrangère, facteur motivant mais complexe à traiter (VIGNER 2012) ;
- l'« immaturité dans l'écriture », notamment chez les débutants qui « perdent de vue le sens global de leur production en focalisant leur attention sur les détails orthographiques ou grammaticaux » (DESMONS *et al.* 2005 : 47).

Nous avons déjà mentionné le caractère complexe de la production écrite qui met en œuvre non seulement les connaissances de nature cognitive, mais aussi celles de nature langagière. Cette coopération des connaissances nous fait découvrir certains paramètres (VIGNER 1982, 2012 ; COURTILLON 2003) qui se manifestent au cours du processus d'élaboration auquel nous avons consacré une partie de ce chapitre. Recouvrant la planification, la rédaction et la révision, il met en relation tout naturellement la compétence linguistique mais renvoie aussi au caractère socioculturel et pragmatique de l'utilisation de la langue. De ce fait, l'apprenant en activité rédactionnelle est amené à réaliser l'objectif en prenant en considération la correction linguistique, la structure du texte, alors une forme

régulière et un cadre d'organisation précis (la compétence pragmatique) ainsi que le contexte social d'échange (compétence sociolinguistique). Autrement dit, le scripteur, durant le processus de production écrite, est soumis au système d'opérations et de représentations (WEBER 1993).

4.3.2. Travailler la compétence rédactionnelle en langue étrangère : méthodes et outils

La mobilisation des différentes compétences durant le processus d'écriture en langue étrangère impose le recours aux méthodes et outils de travail adaptés. Tout en prenant en considération le rôle qu'attribuent à l'écrit les approches actuelles en didactique des langues étrangères, nous pouvons remarquer que l'enseignement de l'écrit se situe dans une perspective fonctionnelle axée sur la communication. L'écrit devient, sur les fondements de l'approche communicative, un outil de communication et d'interaction sociale « comme tout acte langagier, l'acte d'écrire s'inscrit dans une situation de communication particulière, met en œuvre des structures linguistiques, et réalise une intention de communication » (DESMONS *et al.* 2005 : 45). Dès lors, on proposera aux apprenants un éventail des textes à rédiger, dont la forme et le contenu évoluent progressivement, afin de « réaliser un acte de langage de la vie courante » (CUO, GRUCA 2005 : 187). Selon les principes de l'approche actionnelle, communiquer par écrit s'inscrit dans une tâche précise à réaliser. Ainsi, la compétence écrite est un moyen qui permet de réaliser un but imposé dans la tâche.

En tenant compte de ces facteurs, les méthodes mises en œuvre dans l'enseignement de l'écrit suivent généralement trois orientations : la première est issue des travaux sur la textualité et les genres de texte et de discours (ADAM 2001 [1992]; BRONCKART 1985, 1997); la deuxième s'articule autour du rapport « lecture/écriture » (MOIRAND 1979); et enfin la troisième, se référant à la pratique d'écriture ludique, nommée l'« écriture créative ».

4.3.2.1. Genres de texte et de discours

La conception de la typologie des textes, héritée des approches structurales du récit et de la grammaire des textes, avait pour objectif d'identifier différents genres de textes en fonction de leur structure et particularités spécifiques afin

de « conceptualiser la diversité de formes de production verbale que l'apprenant d'une langue aura à maîtriser » (BRONCKART 1996 : 1). En suivant la classification de PETITJEAN⁸ (1989), parmi les classements « homogènes » qui prennent en considération un seul critère (par exemple d'ordre linguistique), nous pourrions évoquer la catégorisation de Jean-Michel ADAM (2001 [1992]) qui a distingué cinq types séquentiels de base : « narratif », « descriptif », « argumentatif », « explicatif » et « dialogal ». Ces prototypes sont déterminés en fonction de la dominante, c'est-à-dire l'organisation textuelle qui prédomine dans le texte. Ainsi, on parlera des *types de textes*. Une autre catégorisation, pouvant être dénommée « intermédiaire » car elle repose sur plusieurs critères (pragmatique, linguistique), a été proposée par Jean-Paul BRONCKART (1985). Plus précisément, il s'agit d'« un modèle de l'architecture qui différencie notamment les genres de textes en tant qu'unités communicatives, et les *types de discours* en tant que formes énonciatives » (BRONCKART 2011a : 21). Cette conception s'inscrit dans la perspective pragmatique de la textualité et influence de manière significative le domaine de la didactique des langues étrangères.

Dans le champ de la didactique, le recours aux types de textes et de discours offre un cadre important d'exploitation pédagogique car « apprendre à parler c'est apprendre à structurer les énoncés » (BAKHTINE 1984 : 285, cité par ADAM 2001 : 19). La production écrite impose alors le recours aux connaissances relatives à la structuration et l'organisation du texte et du discours qui permettraient de construire un discours cohérent. Celui-ci, comme le souligne BRONCKART (1996), peut être « structuré à l'action » (vu qu'il entretient un rapport immédiat avec la situation d'écriture) ou « structuré en action » (en rapport médiat avec la situation et disposant de sa propre structure). C'est alors à travers l'activité langagière que le texte se structure en prenant la forme conforme à la situation dans laquelle celui-ci est produit. Dans le contexte d'apprentissage, forcément artificiel, la situation d'écriture sera déterminée dans la tâche que le scripteur interprétera en fonction de ses représentations du monde.

Notons alors que l'analyse de différents types de textes et de discours permet à l'apprenant de construire les connaissances textuelles précieuses pouvant lui servir tout au long du processus d'apprentissage. Autrement dit, comme le soulignent CUQ et GRUCA, « préparer les apprenants à la maîtrise des divers types de texte, c'est non seulement les aider à comprendre un texte, mais aussi leur fournir des instruments d'analyse qu'ils pourront réinvestir par la suite et les rendre autonomes » (2005 : 172).

⁸ Nous évoquons ici le classement de Petitjean uniquement à titre d'exemple. Notons que ce classement est contesté par exemple par BRONCKART (1996) qui lui reproche de ne reposer que sur des critères homogènes de textes.

4.3.2.2. Lecture/écriture

Rédiger un texte en langue étrangère engage, comme nous l'avons déjà souligné, différents processus cognitifs. Plus précisément, il s'agit de construire un texte qui respecte les règles de la langue (grammaire, syntaxe, orthographe), ait un contenu cohérent et présente une organisation adaptée à l'environnement d'écriture. La mise en œuvre de ces aspects peut être favorisée par l'articulation « lecture/écriture » qui bénéficie des contributions de l'analyse textuelle évoquée plus haut.

En prenant en considération les pratiques actuelles en didactique des langues étrangères, deux approches sont possibles : l'écriture vers la lecture ainsi que la lecture vers l'écriture et c'est cette deuxième option qui nous intéresse dans la mesure où elle demeure une stratégie pour développer la compétence de production écrite. Ainsi, MOIRAND (1979) propose de commencer par l'« écrit-compréhension » afin de produire un texte (l'« écrit-production »). Il est alors fort important de sensibiliser les apprenants en leur faisant observer les traces linguistiques dans un texte-modèle, ce qui permettrait de dégager les caractéristiques de sa structure ou de son registre. Dans cette optique, « les activités rédactionnelles qui suivent la lecture et de ce fait assurent l'exploitation des connaissances acquises à l'étape de lecture, permettent aussi de procurer à l'apprenant un sentiment de profit linguistique dont la valeur motivationnelle n'est pas à contester » (KARPIŃSKA-SZAJ 2003 : 91). En plus de cette pratique de sensibilisation qui, à travers la lecture, s'inscrit dans les activités scolaires, il importe de mentionner les pratiques extrascolaires de lecture qui peuvent influencer le développement de la compétence scripturale (REUTER, PENLOUP 2001). Cette idée se rapproche de la pratique appelée « écriture créative ».

4.3.2.3. Écriture créative

Développée autour des ateliers d'écriture à partir des années 1970 et 1980 en Angleterre et aux États-Unis, l'écriture créative est une activité ludique qui vise à « susciter la créativité » de l'apprenant et à « débloquer l'écriture » (CUO, GRUCA 2005 : 189). Cette pratique part du constat que « tout écrit est le produit de tous les textes lus antérieurement par celui qui l'écrit, que tout auteur est pris dans le vaste réseau de tous les écrivains passés, présents et futurs » (ROCHE *et al.* 1989 : 5). L'écriture créative véhicule alors l'importance de la lecture dans les pratiques d'écriture et se réfère aux différents textes déclencheurs, par exemple les textes littéraires ou les documents authentiques. En matière de pratiques proposées,

« [s]i elles font appel à la créativité de l'apprenti rédacteur, les pratiques de l'écriture créative sont fondées, cependant sur la réécriture, la révision, la correction et favorisent une évolution formative : il s'agit plus d'apprendre, de s'emparer de savoirs théoriques et de savoir-faire et de développer des compétences que de réussir une œuvre qui aurait des prétentions artistiques » (CUQ, GRUCA 2005 : 189). Rappelons que l'écriture créative figure dans l'échelle de la production écrite dans le CECRL déjà à partir du niveau A1.

4.3.2.4. Activités favorisant l'écriture

Finalement, à côté des grandes orientations d'enseignement de l'écrit en classe de langue étrangère, il nous semble nécessaire de mentionner un vaste éventail d'outils, tels que les activités visant à favoriser l'écriture. CUQ et GRUCA (2005) distinguent deux groupes d'activités permettant de soutenir le développement de la compétence rédactionnelle : les « activités d'écriture » et les « activités de réécriture » (tab. 5).

Tableau 5
Types d'activités proposées dans le développement de la production écrite
(CUQ, GRUCA 2005)

Les activités d'écriture	Les activités de réécriture
Les exercices de réparation de texte	Les modifications de texte par contraction ou par expansion
Les matrices de textes	Les exercices de réduction
	Les exercices d'amplification
	Les activités de réparation du texte
	Les activités de remise en discours ou en texte

Comme nous pouvons le remarquer, ces activités permettent à l'apprenant de réagir avec le texte et s'investir dans le processus rédactionnel. Pourtant, elles imposent une complexité assez élevée et difficile à surmonter pour un scripteur peu expérimenté. Dans ce cas-là, l'appel aux activités de préécriture peut constituer un instrument important dans le développement de la compétence rédactionnelle. Parmi différentes activités de préécriture, on pourrait évoquer entre autres les activités de compréhension ou d'observation de la structure du texte mais également les exercices de grammaire, de lexique, d'orthographe ou de ponctuation, alors les exercices qui visent à améliorer la correction linguistique. De manière plus précise, l'acquisition de différents sous-systèmes de la langue au moyen des activités de préécriture permet à l'apprenant de développer

la compétence plus complexe qui est la compétence rédactionnelle. Remarquons qu'une telle démarche correspond au modèle de l'appropriation d'une langue étrangère qui s'effectue en premier temps à travers l'exposition aux données linguistiques (*input*) dans l'environnement langagier défini. Néanmoins, en partant du constat que l'acquisition n'est pas instantanée, « tout input auquel l'apprenant est exposé ne sera pas nécessairement utilisé à des fins d'acquisition [...] l'input doit être traité, d'une façon ou d'une autre, par l'apprenant afin de pouvoir intervenir dans le processus d'acquisition » (WONG, SIMARD 2001). Cette information retenue et traitée par l'apprenant (*intake*) sera ensuite intégrée au système de connaissances qui, intériorisées, se manifestent finalement en forme de *sorties* (*outake*), comprises en terme de compréhension ou de production (FRAUENFELDER, PORQUIER 1979). Nous retenons donc que l'élaboration d'un texte est un processus qui commence par l'exposition au savoir linguistique qui peut être à son tour transformé en compétence au moyen d'activités entreprises. Dans cette optique, les activités de préécriture s'inscrivent au travail d'écriture effectué en séquences tout en permettant une meilleure intégration et actualisation des connaissances. La rédaction d'un texte se fera donc en phases d'amont (VIGNIER 2015) en marquant une progression continue et la construction du savoir en termes de compétence.

4.4. Production écrite et le CECRL

Après avoir évoqué différentes activités favorisant la production écrite, il nous paraît fort important de rappeler aussi son statut dans le CECRL qui s'inscrit dans le cadre de l'approche actionnelle et qui constitue, pour l'instant, le principal document de référence dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères y compris l'évaluation.

De manière globale, le CECRL traite la production écrite en faisant référence à trois éléments : 1) la production écrite, l'interaction écrite, les stratégies de production et d'interaction (faisant partie des « activités de communication langagière et stratégies ») ; 2) les opérations de communication dans la production écrite et l'interaction écrite ; 3) le texte.

Citant le CECRL, la production écrite⁹ est une activité au cours de laquelle « le scripteur produit un texte qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs » (CECRL 2001 : 51) tandis que l'interaction écrite¹⁰ suppose toujours un échange entre

⁹ « [...] remplir des formulaires et des questionnaires [...] prendre des messages sous la dictée, etc. [...] écrire des textes libres » (CECRL 2001 : 51).

¹⁰ « [...] transmettre et échanger des notes [...], correspondre par lettres, télécopies, courrier électronique, etc. [...], participer à des forums en-ligne et hors-ligne » (CECRL 2001 : 68).

les locuteurs à visée fonctionnelle. Plusieurs échelles et sections présentent en détails les descriptifs pour la production écrite (« production écrite générale » et « écriture créative ») et l'interaction écrite (« interaction écrite générale », « correspondance », « notes », « messages » et « formulaires »). Par exemple, dans la section consacrée à l'« écriture créative » pour les niveaux A1-A2, on souligne les aspects concernant l'environnement quotidien de l'utilisateur de la langue ainsi que les activités de production dont le but seraient d'écrire les textes sur des personnages imaginaires, y compris les biographies. Quant à l'interaction écrite générale, l'utilisateur au niveau A1 devrait fournir ou demander des renseignements personnels détaillés et celui au niveau A2 écrire des notes en relation avec la situation de communication donnée. Pour ce qui est de la « correspondance », on peut distinguer la carte postale (A1), les remerciements et les excuses (A2), et dans la catégorie « notes, messages et formulaires », l'utilisateur est censé savoir remplir un formulaire (A1), prendre un message, écrire une note ou un message (A2). Ainsi, toute rédaction élaborée à ces niveaux-là se réfère aux aspects quotidiens de l'utilisation de la langue, y compris les nécessités immédiates qui apparaissent pendant la communication par écrit.

Les stratégies de production « supposent la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre des compétences différentes en exploitant les points forts et en minimisant les points faibles — afin d'assortir le potentiel disponible à la nature de la tâche » (CECRL 2001 : 53). Par exemple, le scripteur pourrait opter pour une rédaction plus modeste, moins exigeante et plus courte faute des ressources adéquates (« stratégie d'évitement ») ou bien au contraire, en vue de faire face au défi langagier, le scripteur pourrait élargir et enrichir sa rédaction en adoptant certains procédés, entre autres le discours simplifié ou les paraphrases. Le CECRL propose trois éléments qui renvoient aux stratégies de production : la « planification », la « compensation » et le « contrôle et correction », pourtant ils apportent peu d'explications pour les niveaux A1-A2. En ce qui concerne les stratégies d'interaction, le CECRL en distingue seulement du point de vue de l'interaction orale, vu que cette dernière illustre d'une manière nette la spécificité de l'interaction. Outre les stratégies productives, on retrouve alors une classe de stratégies propres à l'interaction.

À côté des éléments mentionnés qui font partie des activités de communication langagière et des stratégies, il faudrait souligner aussi la communication non verbale, observable notamment dans l'expression orale au travers des gestes, des onomatopées, des traits prosodiques ou encore le langage du corps. Cependant, dans l'expression écrite, la fonction paralinguistique pourrait être associée à la typographie ou aux illustrations de toutes sortes qui peuvent accompagner les rédactions.

En matière d'opérations de communication dans la production écrite, le CECRL précise que : « pour écrire, l'apprenant doit être capable d'organiser et

formuler le message (aptitudes cognitives et linguistiques)» ainsi que «d'écrire ce texte à la main ou à la machine (aptitudes motrices) ou encore le transcrire» (CECRL 2001 : 74). Ces opérations sont divisées en trois étapes, à savoir la «planification», l'«exécution» et le «contrôle».

La «planification» consiste à sélectionner et coordonner toutes les compétences, générales et communicatives, mises en œuvre dans les étapes suivantes. L'«exécution» dans la production est subdivisée en deux composantes. La première, la «formulation» fait intervenir plusieurs opérations (lexicales, grammaticales, orthographiques) afin de présenter le schéma du texte, conçu pendant la planification en forme langagière. La seconde, la «composante articulatoire» renvoie à l'activité grapho-motrice permettant de produire un texte. Quant à l'interaction écrite, bien que de principe, les opérations de réception et de production qui interviennent soient distinctes (contrairement à l'interaction orale), le rapprochement avec l'interaction orale est de plus en plus observable dans la communication instantanée *via* des nouvelles technologies (chat, communicateurs), en résultat, «les processus réceptif et productif se chevauchent» (CECRL 2001 : 75). En ce qui concerne le «contrôle», cette «composante stratégique traite de la mise à jour des compétences et des activités mentales au cours de la communication» (CECRL 2001 : 75). Le rôle prépondérant dans cette composante est attribué au *feedback* qui, reçu aux différentes étapes de la production, peut être bénéfique pour le processus rédactionnel. Ajoutons aussi que, dans le contexte du présent travail, le *feedback* supporté par les nouvelles technologies constitue certainement un apport intéressant (PÓLTORAK 2015).

L'élément central des activités de production écrite, sans lequel il n'y a pas de communication langagière, est le texte compris comme «toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent» (CECRL 2001 : 75). Ainsi, le texte peut être traité en tant qu'objet fini, objectif communicatif ou produit d'élaboration. Dans différents contextes de communication, on va utiliser alors des textes dont les fonctions, la structure et le contenu correspondent de la manière la plus nette à un contexte donné. Parmi les textes écrits, traités comme supports, on peut distinguer entre autres les textes littéraires, les journaux, les dépliants, les lettres d'affaires professionnelles, etc.

Le CECRL précise aussi que «chaque texte est véhiculé par un canal spécifique» (CECRL 2001 : 75), ce qui impose le développement des capacités motrices (l'écrit) ou sensorielles (l'oral) chez les utilisateurs pour que la transmission du texte soit possible. Dans le cas de la production écrite, on parle de l'acuité visuelle et du contrôle de la main. En outre, de diverses aptitudes et connaissances sont nécessaires afin d'identifier, comprendre, interpréter, organiser, formuler, produire le texte (voir l'échelle «traiter un texte» (CECRL 2001 : 77)).

En tant qu'élément central de la communication langagière, le texte est en relation (extérieure et objective) avec les interlocuteurs et les activités. Quant

aux activités langagières productives et interactives, le CECRL illustre ce lien à l'aide des schémas détaillés (CECRL 2001 : 79).

En conclusion, le texte articule la communication et reste en relation avec les interlocuteurs. De plus, il s'inscrit dans l'activité comme support, objectif communicatif ou produit d'élaboration et finalement, il impose des aptitudes et connaissances diverses afin que l'activité puisse être réalisée.

4.4.1. Compétences langagières mobilisées dans la production écrite

Nous avons souligné plusieurs fois le caractère complexe de la compétence de production écrite qui mobilise différentes compétences et sous-compétences. Regardons quelles compétences sont mobilisées au cours du processus d'écriture d'après le CECRL. D'une manière générale, le CECRL distingue deux catégories de compétences : les « compétences générales » et les « compétences communicatives langagières ». Ces premières, dites générales, englobent quatre sous-compétences : 1) « savoir » (culture générale, savoir socioculturel, prise de conscience culturelle), 2) « aptitudes et savoir-faire » (aptitudes pratiques et savoir-faire, aptitudes pratiques et savoir-faire interculturels), 3) « savoir-être » (attitudes, styles cognitifs, traits de personnalité, motivations) et 4) « savoir-apprendre » (conscience de la langue et de la communication, conscience des aptitudes phonétiques, aptitudes à l'étude, aptitudes heuristiques). Quant aux compétences communicatives langagières, elles comprennent les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Ces deux types de compétences se combinent et se manifestent dans toutes les activités de communication : « parler », « écrire », « écouter » ou « lire ». Dans notre travail, nous examinons les compétences communicatives langagières mobilisées dans la production écrite au niveau débutant (A1-A2).

4.4.1.1. Compétence linguistique

La compétence linguistique, perçue comme « la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser » (CECRL 2001 : 87), se décompose du point de vue de la production écrite en quatre sous-compétences :

« lexicale », « grammaticale », « sémantique » et « orthographique » qui sont mobilisées dans la production écrite.

La « compétence lexicale » se définit comme capacité à utiliser le vocabulaire, à savoir les éléments lexicaux (p.ex. des mots isolés, des expressions toutes faites et des expressions figées) et grammaticaux (p.ex. articles : *un, une, des*, interrogatif : *comment, où*). En ce qui concerne les échelles proposées, on y trouve l'« étendue du vocabulaire » et la « maîtrise du vocabulaire » (à noter que cette dernière propose le descriptif à partir du niveau A2). Ensuite, la « compétence grammaticale » désigne la capacité de comprendre et d'exprimer du sens par des phrases produites conformément aux principes grammaticaux. Elle prend en considération les paramètres tels que : l'organisation grammaticale, la morphologie et la syntaxe, et est décrite par l'échelle la « correction grammaticale ». Quant à la « compétence sémantique », elle signifie le « contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens » (CECRL 2001 : 91). Ainsi peut-on distinguer la sémantique lexicale, grammaticale et pragmatique. Finalement, la « compétence orthographique » (décrite par l'échelle « maîtrise de l'orthographe ») renvoie à la capacité de produire le texte dans un code orthographique donné pour une langue étrangère. On peut alors remarquer que toutes ces composantes (compétences lexicale, grammaticale, sémantique et orthographique) sont mobilisées au cours du processus rédactionnel et se manifestent par une correction linguistique du texte.

4.4.1.2. Compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique, composante de la compétence socioculturelle, englobe « la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (CECRL 2001 : 93). Par les termes de « connaissances et habiletés », on comprend entre autres les règles de politesse, les marqueurs des relations sociales, les expressions de la sagesse populaire et différents registres de la langue.

On peut vite constater que la correction sociolinguistique est fortement liée au niveau de langue, car son acquisition s'effectue tout au long de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est donc justifié de supposer que plus l'utilisateur pourra exprimer, plus son discours correspondra au code sociolinguistique d'une culture donnée. Cependant, le développement de la compétence sociolinguistique devrait s'effectuer dès le début de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère afin de mieux familiariser les apprenants avec la correction sociolinguistique. Le CECRL précise que c'est à partir du niveau B2 que les apprenants sont capables de « s'exprimer de manière adéquate dans une langue

appropriée aux situations et aux acteurs sociaux et ils commencent à acquérir la capacité de faire face aux variations du discours et de mieux maîtriser le registre et l'expression » (CECRL 2001 : 95). En ce qui concerne les niveaux A1 et A2, la correction sociolinguistique se limite aux marqueurs de relations sociales et aux règles de politesse. En résultat, dans la production écrite, la compétence sociolinguistique sera traitée du point de vue de différents types de texte à rédiger qui imposent l'emploi adéquat des règles de politesse et des marqueurs de relations sociales.

4.4.1.3. Compétence pragmatique

La compétence pragmatique renvoie globalement à l'utilisation fonctionnelle des éléments de la langue et enferme trois composantes : la compétence discursive, la compétence fonctionnelle et la compétence de conception schématique¹¹. La nature de la compétence pragmatique se traduit alors par le savoir, mais aussi le savoir-faire mis en place afin de réaliser un objectif communicatif. Elle impose de nombreuses procédures et opérations à entreprendre. Conformément à sa nature, elle est décrite de façon très détaillée par le CECRL (Chapitre 5.2.3). Si complexe et difficile à acquérir qu'elle soit, la compétence pragmatique joue un rôle prépondérant dans le développement de la compétence de production écrite. En gros, la compétence pragmatique recouvre des connaissances et aptitudes telles que :

- pour la compétence discursive :
 - l'organisation des phrases,
 - la capacité de gérer et structurer le discours (la cohésion et la cohérence, l'organisation thématique et logique),
 - la capacité à structurer le texte du point de vue de sa nature ;
- pour la compétence fonctionnelle :
 - les micro-fonctions,
 - les macro-fonctions,
 - les schémas d'interaction.

La compétence pragmatique dans la production écrite permet alors de mettre en pratique toutes les connaissances et aptitudes afin de produire un texte clair, structuré, logique, conforme à la thématique et à la forme exigée.

En résumé, nous pouvons remarquer que presque toutes les composantes des compétences communicatives langagières sont mobilisées dans la production

¹¹ La *compétence de conception schématique* n'est pas décrite séparément dans le CECRL, comme c'est le cas de la compétence discursive ou fonctionnelle, car elle intègre cette dernière. Le descriptif est alors compris dans celui de la compétence fonctionnelle.

écrite, pourtant quelques-unes n'interviennent qu'à partir du niveau A2. Certaines composantes sont aussi omises dans le tableau récapitulatif (tab. 6) ainsi que dans notre description, vu qu'elles correspondent au descriptif des compétences de la production orale (p.ex. la compétence linguistique phonologique ou *tour de parole* et *aisance à l'oral* de la compétence pragmatique).

Tableau 6

Résumé des compétences et des sous-compétences mobilisées dans la production écrite au niveau A1-A2

Compétence		Échelle	A1	A2
linguistique		Compétence linguistique générale	+	+
		Étendue du vocabulaire	+	+
		Maitrise du vocabulaire	-	+
		Correction grammaticale	+	+
sociolinguistique		Correction sociolinguistique	+	+
pragmatique	discursive	Souplesse	-	+
		Développement thématique	-	+
		Cohérence et cohésion	+	+
	fonctionnelle	Précision	-	+

Compte tenu de notre brève observation sur la place de la production écrite dans le CECRL, nous pouvons constater que les descriptifs s'y référant paraissent pertinents. Il nous paraît également important de noter qu'une place privilégiée est accordée à l'interaction, ce qui souligne son rôle communicatif, notamment dans le contexte de l'interaction soutenue par les outils informatiques.

4.5. Évaluation de la production écrite

La partie précédente nous a permis de dégager les concepts clés dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite. L'évaluation constitue un élément majeur de ce processus, permettant de situer les acquis et les compétences de l'apprenant par rapport aux objectifs et critères fixés au préalable. Vue comme « un moyen de guider l'apprentissage » et le « synonyme de progrès » (CUQ, GRUCA 2005 : 210), elle occupe toujours une place privilégiée dans la discussion en didactique des langues étrangères contemporaine. Cette discussion porte entre autres sur les transformations liées à la certification, les outils d'évaluation mis en pratique mais aussi sur la culture pédagogique et la spécificité

du système que propose la formation, éléments essentiels à envisager dans le processus d'évaluation.

En ce qui concerne les différentes approches en évaluation, on distingue, rappelons-le, trois grandes catégories d'évaluation : « sommative », « formative » et « prospective » (CUQ, GRUCA 2005) dont l'une attire, depuis un certain temps, une attention particulière, à savoir l'évaluation formative définie comme « un processus d'évaluation continu visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage » (CUQ 2003 : 91). À titre de comparaison, l'évaluation sommative contrôle les acquis à la fin d'une action pédagogique pour sanctionner des savoirs, et l'évaluation prospective se déroule au début de la formation et permet de diagnostiquer l'état initial de la formation dans le but de construire le parcours d'apprentissage au niveau des contenus et méthodes. Pour ce qui est des fonctions de l'évaluation, il y en a trois principales (TAGLIANTE 1991) à retenir : le « pronostic » (sert à orienter), le « diagnostique » (sert à réguler), l'« inventaire » (sert à certifier).

À l'exemple de la compétence de production écrite en FLE, on peut constater que l'évaluation révèle plusieurs contraintes et paramètres à prendre en considération. Premièrement, il importe de mentionner la spécificité linguistique, plus précisément des savoir-faire de type linguistique et communicatif, la correction (orthographique, lexicale, syntaxique, morphosyntaxique) ainsi que la cohérence et la cohésion. Cette complexité des paramètres à prendre en considération assure un traitement adéquat en matière d'évaluation. Deuxièmement, il est nécessaire de s'interroger sur les objectifs de l'apprentissage, les besoins des apprenants et leur profil, ce qui correspond au concept de l'évaluation initiale. Troisièmement, l'approche adoptée en évaluation devrait correspondre au niveau de langue à atteindre ce qui impose l'évaluation des acquis adéquats. À titre illustratif, pour le public de débutants, qui est le nôtre, nous allons nous concentrer sur l'usage quotidien de la langue dans les interactions courantes et le vocabulaire des domaines les plus proches à l'apprenant. Finalement, l'évaluation s'effectue par l'intermédiaire d'un instrument de mesure dont le choix et la forme dépendent étroitement des éléments mis en évidence dans ce paragraphe.

Parmi de nombreux outils d'évaluation exploités en classe de langue, on peut distinguer deux grandes catégories : 1) les outils fermés « qui consistent à mettre un signe [...] face à une réponse attendue [...] » (CUQ, GRUCA 2005 : 215), par exemple le questionnaire à choix multiple ou un test d'appariement, et 2) les outils ouverts qui imposent surtout une production, en permettant d'évaluer les habiletés supérieures comme la synthèse. Ces deux catégories d'outils d'évaluation peuvent être sans entrave mises en pratique afin d'évaluer la compétence de production écrite à condition qu'elles correspondent au niveau de connaissances à évaluer. Plus précisément, vu leur spécificité, les outils fermés s'adapteront mieux aux activités de préécriture qui englobent entre autres les

activités de compréhension, l'observation du texte, les exercices grammaticaux et lexicaux, donc les connaissances que l'on pourrait qualifier habituellement de bas niveau. Pour les activités de production elles-mêmes (une lettre amicale, une carte postale, un résumé), on optera pour les outils dits ouverts, mais notons que ceux-ci pourraient aussi inclure les activités de préécriture. Afin d'évaluer une production écrite elle-même réalisée durant le processus rédactionnel, on se réfère aux grilles d'évaluation accompagnées de barème de notation. Celles-ci, bien qu'elles puissent être élaborées sur une matrice comme celles conçues pour les certifications¹², sont difficiles à formaliser « car tout dépend du type d'échange, de la tâche demandée, du niveau de l'épreuve et des objectifs pédagogiques et/ou institutionnels » (CUQ, GRUCA 2005 : 216). Ainsi, conformément au contexte de la tâche, les grilles d'évaluation pour la production écrite peuvent envisager plusieurs paramètres à évaluer, par exemple les aspects linguistiques (lexicaux, grammaticaux ou morphosyntaxiques), pragmatiques (les aspects logico-discursifs) et expressifs (la recherche stylistique et syntaxique) (COURTILLON 2003). Ces trois critères nous paraissent pertinents et adaptables à différentes formes de production écrite. En analysant différents outils d'évaluation, l'opposition ouvert / fermé renvoie nécessairement aux différentes implications pour l'enseignant. De manière plus précise, tandis que les activités ouvertes exigent, dans la plupart des cas, plus d'investissement de la part de l'enseignant au moment de la correction, les activités fermées imposent des investissements importants au moment de leur élaboration. Ajoutons encore que de nombreux logiciels permettent actuellement de générer les activités d'évaluation. L'éventail de choix est plus vaste pour les outils fermés, pourtant les activités ouvertes peuvent être également programmées mais imposent la correction manuelle de l'enseignant.

À côté de ces paramètres concernant l'évaluation de la production écrite, signalons aussi la question du traitement de l'erreur dans la production écrite et, par conséquent, une réflexion sur la norme¹³. Rappelons qu'une erreur est toujours considérée en fonction de la norme et cette dernière n'est pas sans équivoque (CALVÉ 1991). Ajoutons qu'en matière d'enseignement-apprentissage du FLE, le choix normatif est plutôt justifié (CUQ, GRUCA 2005), mais la conscience d'une fluidité de la norme est selon nous nécessaire à prendre en compte dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. En ce qui concerne le traitement de l'erreur, celui-ci s'effectue dans le processus de « correction », qu'elle soit « directe » ou « stratégique » (ROBB *et al.* 1986 ; SEMKE 1984 ; LEKI 1991 ; BISAILLON 1991 ; CORNAIRE, RAYMOND 1999). D'une manière générale, la correction est considérée comme une « rétroaction négative » (GERMANIN, SÉGUIN 1995) et se renferme dans une catégorie d'intervention pédagogique, ici

¹² Cf. DAYEZ Y., MONNERIE A., 1993 : *Guide d'examinateur, Commission nationale du DELF et du DALF*. Paris, Didier.

¹³ Sur les polémiques suscitées par la norme en français voir : ROSIER L., PAVEAU M.-A. 2008 : *La langue française. Passions et polémiques*. Paris, Vuibert.

notamment linguistique. Néanmoins, elle constitue aussi un élément crucial du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue (CALVÉ 1991).

Du reste, en ce qui concerne l'évaluation de la production écrite, nous partageons l'idée du caractère non-dogmatique de l'évaluation qui devrait être un processus d'accompagnement (VELTCHEF, HILTON 2003). Pourtant nous demeurons perplexe face à cette question, car le système éducatif dans lequel nous nous trouvons impose des exigences quantitatives, ce qui favorise la mise en pratique de l'évaluation normative et assez exigeante afin de s'inscrire aux standards d'enseignement. En résultat, l'évaluation moins exigeante s'avère souvent difficilement adaptable en confrontation avec le système rigide.

Tout autre est la contrainte de la place de l'écrit en langue étrangère dans les pratiques scolaires, qui demeure souvent une compétence laissée de côté. Ce fait affecte certainement le questionnement sur son traitement dans l'évaluation. En tant que solution alternative, les activités d'écriture soutenues par les nouvelles technologies peuvent s'avérer bénéfiques pour le développement de cette compétence en milieu scolaire, mais aussi extrascolaire.

4.6. Production écrite et nouvelles technologies

Le bouleversement de la pratique scripturale opéré par le développement des TIC constitue sans aucun doute une des étapes majeures qui marque toute l'histoire de l'écriture, comme l'apparition de l'imprimerie. D'une manière générale, « qu'il s'agisse des logiciels de traitement de texte, des assistants personnels ou des applications de reconnaissance d'écriture, du courrier électronique, des forums de discussion ou des SMS, tous ces artefacts ont transformé notre façon d'appréhender l'écriture » (FAVART, OLIVE 2005 : 274). Dans la présente étude, nous voulons rappeler quelques expériences de la mise en pratique de différents outils informatiques dans l'enseignement de l'écrit (MANGENOT 2012) pour finalement analyser les spécificités de la production écrite dans l'environnement médiatisé.

4.6.1. Outils informatiques au service de la compétence rédactionnelle

Si l'on voulait se référer à un outil informatique prototype utilisé en didactique de l'écrit soutenue par les nouvelles technologies, on devrait évoquer

le LOGO de Seymour Papert. Conçu dans les années 1960 et s'inspirant du cognitivisme, des recherches sur l'intelligence artificielle ainsi que des travaux de Piaget, le LOGO s'inscrit dans une utilisation constructiviste de l'outil informatique. Au départ, le LOGO est construit comme langage de programmation pour aider les enfants à apprendre les mathématiques, mais ses applications s'avèrent nombreuses. À la suite de ses expériences et recherches, Papert promeut l'importance de l'outil informatique dans le but de développer la « culture scientifique » de l'enfant en soulignant aussi l'apport bénéfique des logiciels de l'écriture au processus rédactionnel (PAPERT 1981 ; PUDER 1995).

Ce premier outil informatique à visée éducative a fortement influencé l'élaboration des logiciels permettant de développer la compétence rédactionnelle. MANGENOT (2012) distingue cinq types d'apports de l'ordinateur à la production écrite : « l'ordinateur comme machine à écrire perfectionnée, les logiciels d'aide à l'écriture, le lien lecture/écriture grâce à l'accès à des textes authentiques, l'apparition de nouvelles formes d'*écrit interactif*, la socialisation des écrits et l'écriture collaborative à travers Internet » (MANGENOT 2012 : 107).

Le premier type, l'ordinateur comme machine à écrire perfectionnée, suppose l'utilisation du logiciel de traitement de texte. Rappelons que les premières expériences de l'intégration de cet outil dans la production écrite ont lieu dans les années 1980 et concernent l'écriture en langue maternelle. Les résultats des recherches menées dans ce domaine (ROMAINVILLE, DONNAY 1987 ; POUDEUR 1995 ; ANIS 1995 ; MANGENOT 1996), permettent de conclure que le logiciel de traitement de texte, considéré comme une application basique de la bureautique, s'inscrit dans une approche pédagogique et peut constituer un Environnement Interactif d'Apprentissage avec Ordinateur (EIAO) et contribuer au développement de la production écrite.

Le deuxième type d'apport du logiciel à la production écrite se réfère aux logiciels d'aide à l'écriture. Dans ce contexte, la recherche de COHEN (1987) qui a travaillé avec les enfants de 3 à 8 ans l'a amené à la création d'un logiciel d'aide à l'écriture *Composition*, proposé aux jeunes enfants et adapté ensuite à l'écriture en langue étrangère (le logiciel *Compolangues*). D'une manière générale, les logiciels d'aide à l'écriture offrent de nombreuses possibilités à l'apprenant ainsi que des pistes pédagogiques à l'enseignant. Ils interviennent aux différentes étapes de la production écrite, notamment dans la planification et la révision (*prompting programs*, correcteurs syntaxiques), mais aussi dans la mise en texte (les logiciels d'écriture). Ces derniers, dotés des fonctionnalités plus complexes, peuvent être considérés comme des environnements d'écriture : ils disposent d'un traitement de texte, des bibliothèques de textes, parfois des modules permettant la communication en ligne. Pour en donner quelques exemples, on peut énumérer *Daedalus Integrated Writing Environment*, *Gammes d'écriture*, *ScribPlus*.

La génération suivante des logiciels d'écriture est issue de l'idée soutenue par PEYTARD et MOIRAND (1992) de l'importance du rapport lecture/écriture. Selon

ces deux auteurs, l'analyse et l'observation des textes peuvent être avantageuses pour la production écrite. Les logiciels créés selon ce concept (ScribPlus et Écrire en lisant des récits de vie, initialement Scripertexte) proposent aux apprenants des banques de données avec des textes de référence. Les apports de ces derniers ont été pris en analyse par Crinon et Legros. Il en résulte que « [l]a réécriture assistée par une banque de données textuelle informatisée semble avoir des effets durables [...]. De plus, les compétences méthodologiques et cognitives acquises lors de la production d'un récit semblent largement transférables à la production d'autres types de texte » (CRINON, LEGROS 1998, cité par MANGENOT 2012 : 111).

On arrive enfin à l'écriture interactive, démocratisée par Internet et soutenue par le travail collaboratif. Ainsi, l'on assiste à une vraie « socialisation des écrits » (MANGENOT 2012) avec les outils tels que : le blogue, le wiki, le forum. Les textes peuvent désormais être rédigés à plusieurs mains et se situent souvent dans un contexte qui impose l'interaction. La plateforme à distance, comme *Moodle*, plateforme à laquelle nous nous référons dans notre recherche, s'inscrit dans cette optique.

4.6.2. Activité rédactionnelle dans l'environnement médiatisé. Spécificités

Nous avons déjà souligné que les nouvelles technologies ont modifié de façon remarquable les pratiques scripturales. En résultat, des changements significatifs s'effectuent aussi en matière de production écrite en langue étrangère. Or, nous essayons d'accentuer quelques spécificités de la production écrite soutenue par les nouvelles technologies dont la prise en considération se révèle nécessaire dans la planification des activités d'écriture dans l'environnement médiatisé.

4.6.2.1. Écriture numérique

La première spécificité qui caractérise le processus rédactionnel effectué dans l'environnement médiatisé est la particularité de l'écriture numérique. Cette dernière nous est connue le plus souvent par le biais du logiciel de traitement de texte ou bien différents logiciels qui intègrent l'éditeur de texte (boîte mail, blogue, forum, logiciels d'aide à l'écriture). Le logiciel de traitement de texte, comme nous l'avons déjà souligné, peut jouer un rôle important dans

la production de textes. Tout d'abord, il permet de produire un texte incontestablement net par rapport au texte manuscrit, ce qui pourrait constituer une caractéristique au profit de l'écriture numérique ; pourtant l'activité d'écriture, outre la compétence graphique, est surtout une compétence langagière (CRINON 2002). En ce qui concerne la qualité de l'écriture, les recherches ne relèvent pas de différences significatives entre les textes élaborés avec le traitement de texte et ceux rédigés à la main (CAILLOT-GARY, GLYKOS 1993 ; SNYDER 1993 ; PIOLAT 1991). On pourrait alors constater, avec CRINON, que « la présence d'un outil n'implique pas des apprentissages réussis » (2002 : 116). Ainsi, l'intégration de l'outil devrait s'effectuer de façon consciente et conforme au contexte pédagogique qui définit son rôle fonctionnel ciblé (PIOLAT, ROUSSEY 1995). Ce qui montre l'utilité du traitement de texte, ce sont certainement ses fonctionnalités « couper-copier-coller-déplacer » (ANIS 1995 ; 1998) qui facilitent le processus d'écriture et permettent d'éviter l'ennui de la recopie. Ce caractère d'« écriture par collage » joue au profit du traitement de texte qui devient un outil important de gestion des idées et de révision (CRINON 2002). Ajoutons cependant que la révision d'un texte est à proprement parler une lecture qui s'avère parfois aléatoire dans un logiciel qui ne présente pas toujours la vision globale du texte. En résultat, certains scripteurs préfèrent corriger le texte imprimé. Pour revenir au caractère plutôt avantageux du traitement de texte, il importe de préciser que celui-ci influence la motivation des apprenants (CRINON 2002), même si le processus rédactionnel se montre plus long (MANGENOT 2012) et modifie leur attitude vis-à-vis du processus rédactionnel. De plus, on peut voir dans le traitement de l'erreur un aspect important du traitement de texte. Dans l'écriture numérique, l'erreur est un « savoir provisoire » (CRINON 2002) et elle peut être facilement corrigeable.

4.6.2.2. Communication écrite en ligne

Face à la démocratisation des outils de communication au travers d'Internet et la téléphonie mobile, nous assistons à un fort développement de la communication écrite en ligne. Ceci peut être réalisé avec les outils de communication classés, selon le critère chronologique (MANGENOT, LOUVEAU 2006), en synchrones (la messagerie instantanée) et asynchrones (le forum de discussion, le courriel électronique, la liste de diffusion). Remarquons qu'une telle frontière commence à s'effacer vu l'apparition de nouvelles fonctionnalités des outils en question qui permettent la communication synchrone et asynchrone. En matière de spécificités, ce qui caractérise la communication écrite en ligne, ce sont les phénomènes de « conversationnalisation » et de « contextualisation » (MARCOCCIA

2012). Le premier phénomène, celui de conversationnalisation reflète une adaptation de l'écrit au style conversationnel, d'où le caractère informel du discours, les abréviations ou les émoticônes qui servent à illustrer les émotions. La contextualisation concerne l'intelligibilité mutuelle qui s'avère aléatoire dans une communication médiatisée par l'ordinateur car les scripteurs se trouvent souvent dans des réalités spatio-temporelles différentes. Or, certains indices peuvent faciliter ces échanges, par exemple l'identité des discutants, les marqueurs spatio-temporels, la référence aux messages précédents ou les citations (MARCOCCIA 2012). La communication écrite en ligne constitue alors un paramètre important du développement de l'écrit et de la construction des connaissances même si celle-là est plutôt un moyen et non une fin (CRINON *et al.* 2002), comme c'est le cas dans des activités rédactionnelles.

4.6.2.3. Écriture collaborative

Outre la communication écrite en ligne, il importe de mentionner l'écriture collaborative *via* Internet réalisée dans des environnements interactifs à l'aide des outils comme, entre autres, wiki ou blogue. Rappelons qu'Internet constitue un espace privilégié de socialisation, qui offre des possibilités variées d'interaction écrite. À titre illustratif, on pourrait évoquer des sites d'informations qui permettent de débattre sur l'actualité en commentant des événements, ou les réseaux sociaux qui deviennent un espace de discussion autour des questions diverses. Ce caractère social et interactif d'Internet est exploité dans des environnements interactifs complexes comme la plateforme d'enseignement à distance qui intègre plusieurs fonctionnalités en combinant entre autres les dispositifs de communication avec les outils d'écriture collaborative. Ainsi, l'ordinateur devient « un objet autour duquel s'organisent des interactions [...] [et] un vecteur de communication » (CRINON *et al.* 2002 : 66). La plateforme *Moodle* peut être évoquée comme un exemple de ce type d'environnements interactifs. Cette plateforme permet de créer un espace d'échange par écrit (forum, messagerie, chat) et d'écriture collaborative (wiki). En outre, elle permet de produire des textes à l'aide d'un éditeur ayant des fonctionnalités essentielles du logiciel de traitement de texte. De nombreux outils servent à présenter des contenus (p.ex. : des modèles de textes, le lexique ou des contenus culturels) et à créer des exercices interactifs et différentes activités d'écriture. Et qui plus est, la plateforme peut jouer le rôle d'une bibliothèque de ressources textuelles et audio-visuelles ou un site de partage de documents. Cette richesse de fonctionnalités (mentionnées aussi dans le chapitre précédent) et de possibilités d'exploitation pédagogique dans le développement de la production écrite nous autorise à constater

que la plateforme *Moodle* est un outil qui répond aux critères imposés par la spécificité de la compétence rédactionnelle et peut être intégrée au processus d'enseignement-apprentissage d'un cours de langue écrite à distance.

4.6.2.4. Pratiques scripturales dans l'environnement médiatisé

En guise de conclusion, nous tenons à retenir quelques spécificités des pratiques scripturales dans l'environnement médiatisé qui renvoient à l'utilisation de différents outils informatiques. La première spécificité est celle qu'on nommerait la *flexibilité* de l'écriture au niveau technique et organisationnel. L'écriture par le traitement de texte permet de produire l'écrit net et bien organisé quant à la mise en page. Il constitue un outil qui peut améliorer la qualité de révision grâce à ses fonctionnalités de réorganisation et la correction automatique (PIOLAT, ROUSSEY 1995). Ceci permet d'éviter l'effet de stylo rouge à l'étape de la correction car dans le logiciel de traitement de texte l'erreur constitue un « savoir provisoire » (CRINON 2002). Même si le processus rédactionnel est plus long (MANGENOT 2002a), les apprenants sont motivés et fiers de leurs productions (CRINON 2002). Par contre, l'utilisation du traitement de texte n'influence pas la qualité de la rédaction (CRINON 2002 ; PIOLAT, ROUSSEY 1995), les apprenants se concentrent plus sur la correction de la forme que sur celle du sens (PIOLAT, ROUSSEY 1995). Les deux spécificités suivantes renvoient à la *complexité* de la compétence de production écrite et à l'*interactivité* de l'écriture. Ainsi, la production écrite peut être améliorée dans l'environnement médiatisé par différentes activités de pré-écriture y compris les exercices linguistiques (CUO, GRUCA 2005), et par les activités de lecture (MOIRAND 1979 ; PEYARD, MOIRAND 1992 ; PUDELKO *et al.* 2002a ; MANGENOT 2012). De plus, le processus rédactionnel peut être soutenu — avec la médiation plus ou moins marquée de l'enseignant — par les logiciels d'aide à l'écriture, qui constituent des environnements complexes et multifonctionnels (MANGENOT 1996). La quatrième spécificité touche la dimension communicative. L'écriture numérique qui s'inscrit dans la communication écrite renvoie aux phénomènes de « conversationnalisation » et de « contextualisation » (MARCOCCIA 2012). Il s'ensuit que la communication écrite se caractérise par les traits propres au discours oral et exige les indices contextuels pour faciliter l'échange. En outre, MARCOCCIA souligne que l'on peut « mettre en relation certaines spécificités d'un écrit numérique au type de situation auquel il appartient » (2012 : 94). On parlerait alors de la *persistance* associée particulièrement aux outils de communication asynchrone car ils permettent d'archiver la conversation. Finalement, les

écrits numériques réalisés en mode asynchrone s'approchent de l'écrit standard. Ce paramètre de persistance influencerait la conscience des scripteurs à produire des textes plus *écrits* par rapport à ceux-ci effectués en mode synchrone qui se caractérise par l'oralité et un style informel. Nous ajouterions que cette différence entre les écrits effectués en mode synchrone et asynchrone est liée au contexte d'utilisation, analysé aussi par Marcoccia. Actuellement, même les outils de communication synchrone permettent l'archivage de la conversation. On peut alors parler de la persistance aussi dans ce type d'échange. Néanmoins, l'écrit numérique réalisé en mode synchrone reste toujours conversationnalisé car son objectif principal est celui d'une discussion informelle et instantanée. Finalement, la dernière spécificité concerne la dimension sociale de la pratique scripturale numérique. Or, la pratique d'écriture s'effectue en collaboration et l'écrit constitue une œuvre collective adressée à un plus vaste public (CRINON *et al.* 2002).

Nous pouvons alors remarquer que la pratique scripturale dans l'environnement médiatisé véhicule certaines spécificités qui devraient être prises en considération dans les scénarios pédagogiques, car c'est le contexte pédagogique qui compte principalement (CRINON 2002). Pour finir, soulignons que les outils informatiques divers permettent de faire évoluer les pratiques scripturales conformes à l'impératif digital de l'époque et que ces outils peuvent créer « une nouvelle infrastructure numérique » (CLARK 2010 : 29 cité par MANGENOT 2012 : 113) au sein d'une classe de langue.

4.6.3. Mise au point : développer la compétence rédactionnelle en distanciel

Dans ce chapitre, nous avons abordé quelques points concernant les spécificités de l'écrit numérique dont la prise en considération demeure incontestable pour la planification des activités d'écriture dans l'environnement médiatisé. Outre les caractéristiques relatives à l'écriture, il importe de nous interroger également sur le processus rédactionnel lui-même et notamment sur la démarche didactique à entreprendre afin de développer la compétence en question dans ce contexte précis d'enseignement.

Nous avons accentué plusieurs fois la complexité du processus rédactionnel qui exige la mise en pratique de nombreuses connaissances. Celles-ci se manifestent à travers différentes activités, plus précisément celles de haut niveau, comme la planification, et celles de bas niveau, par exemple la correction orthographique. Ainsi, la production d'un texte peut être perçue comme une

verbalisation de ces différents niveaux qui se combinent au cours de l'activité rédactionnelle (LEGROS *et al.* 2006).

Le processus d'écriture effectué à distance ne perd rien de sa complexité, mais impose en plus d'autres types d'aptitudes à mettre en œuvre, entre autres celles concernant les manipulations de l'outil informatique. Malgré les difficultés potentielles d'usage, cet outil peut s'avérer bénéfique durant différentes étapes du processus d'écriture. Par exemple, les modifications entreprises durant l'étape de révision s'effectuent plus facilement avec l'outil informatique et le texte gagne en cohérence. Précisons aussi que la gestion de cette dernière s'avère plus complexe durant le processus d'écriture réalisé par l'intermédiaire du logiciel de traitement de texte (PLANE 2004). Pourtant, l'étape de révision reste rare chez les scripteurs novices ou se limite généralement à la relecture et aux modifications de surface (MARIN, LEGROS 2006). Les activités permettant de favoriser la révision sémantique pourraient donc contribuer à améliorer la qualité du texte. Citons à titre d'exemple les activités d'analyse textuelle de différents textes-modèles qui permettraient à l'apprenant de mieux saisir la représentation textuelle. Outre l'étape de révision, l'outil informatique, et plus exactement le recours aux ressources Internet, peut intervenir durant l'étape de planification, en facilitant la recherche des idées (PLANE 2004). Dans ce contexte, rappelons encore une fois différentes activités de préécriture (activités de lecture, exercices grammaticaux, lexicaux, orthographiques) qui peuvent servir de tremplin pour la rédaction d'un texte plus élaboré. Comme nous l'avons déjà souligné, de nombreux environnements médiatisés, y compris les plateformes d'enseignement à distance, permettent de programmer des exercices interactifs variés. Il faut pourtant préciser que ce qu'accepte le papier, n'est pas toujours transférable dans le système informatique, en résultat ce paramètre exige souvent le changement de stratégie dans l'élaboration des exercices et une réflexion en matière de possibilités du logiciel. Parmi d'autres contributions, le recours à l'outil informatique permet aussi, comme cela a été déjà dit, de diminuer la surcharge cognitive. C'est le cas par exemple du correcteur inclus dans le logiciel de traitement de texte qui, effectuant la vérification orthographique, donne à l'apprenant la possibilité de se focaliser sur les activités de haut niveau. De façon similaire, l'écriture collaborative contribuera à la co-construction des connaissances (MARIN, LEGROS 2006).

Vu tous ces éléments, il est nécessaire de s'interroger sur la nature de la démarche didactique et pédagogique à entreprendre afin de planifier les activités rédactionnelles dans le cadre de la formation à distance. Autrement dit, nous nous posons la question quelles contributions de la didactique de l'écrit s'avèrent particulièrement utiles dans ce contexte d'enseignement et quelle pédagogie privilégier dans la classe de langue virtuelle. En réponse à ces questions de nature didactique et pédagogique, nous avons élaboré au cours de notre recherche un modèle d'enseignement de la production écrite en distanciel. Le modèle en

question est un résultat de réflexion sur le développement de la compétence rédactionnelle en FLE chez les scripteurs novices dans le cadre de la formation à distance. Étant donné que le modèle en question est présenté en détails dans le chapitre suivant, nous nous limitons ici à accentuer les paramètres que nous avons privilégiés durant son élaboration.

De manière plus précise, nous avons pris en considération la complexité du processus rédactionnel qui mobilise des connaissances de nature différente, la diversité de genres textuels, la spécificité de la compétence rédactionnelle qui englobe différentes sous-compétences ainsi que le contexte d'enseignement à distance, y compris la distance entre différents acteurs du processus d'enseignement-apprentissage et les conditions de l'appropriation du savoir par le truchement de l'outil informatique. Précisons aussi que notre modèle est strictement lié au contexte d'enseignement dans notre établissement. Sa structure n'est pas adaptable à chaque situation pédagogique, car celle-ci présente toujours les spécificités variées et uniques.

Notre modèle d'enseignement de la production écrite en distanciel est construit sur quelques fondements qu'il nous paraît nécessaire d'accentuer à l'étape actuelle de notre réflexion. Premièrement, les contributions des recherches en psychologie cognitive nous permettent de percevoir le processus rédactionnel comme une activité multi-étapes qui impose un traitement avancé des informations. En prenant en considération cet aspect, nous trouvons important de privilégier une gradation des contenus d'apprentissage ainsi que le recours aux activités de préécriture qui préparent l'apprenant à faire face à une tâche plus complexe qu'est la rédaction d'un texte. Deuxièmement, nous mettons en exergue le concept selon lequel le texte est un produit dynamique. Dans la rédaction d'un texte par l'intermédiaire d'un traitement de texte, cette caractéristique prend une dimension particulière — le texte apparaît comme un produit constamment modifiable et en changement permanent. De plus, il peut être également co-produit dans l'activité basée sur l'écriture collaborative. Cette dernière, possible également dans la formation en présentiel, se déroule ici soit en mode synchrone soit asynchrone, par le truchement des outils de communication adaptés. Ajoutons que l'écriture collaborative peut entraîner des effets positifs pour la qualité du texte, surtout pendant la révision qui impose la réécriture et la relecture du texte déjà produit (BOUCHARD *et al.* 1998). Troisièmement, nous accentuons le fait que la compétence rédactionnelle est une mise en œuvre de différentes sous-compétences et connaissances accumulées durant tout le processus d'enseignement-apprentissage. C'est donc la mise en relation des connaissances antérieures (comprises comme l'expérience de l'apprenant en tant que scripteur, mais aussi lecteur) avec celles en acquisition qui permettra d'améliorer la performance en langue étrangère. L'activité rédactionnelle devrait alors recourir aux différents éléments de la compétence linguistique, mais aussi à la compétence pragmatique et sociolinguistique. Les connaissances

relatives à l'architecture textuelle et à l'usage des formules de politesse se construisent déjà en langue maternelle, mais doivent être réactualisées et enrichies en fonction des spécificités d'une culture linguistique donnée (VIGNIER 2015). Soulignons que le texte déjà produit, en langue maternelle ou étrangère, auquel se confronte l'apprenant, lui sert de référence pour l'élaboration de ses propres textes (PLANE *et al.* 2010). En somme, la compétence rédactionnelle se construit sur les connaissances antérieurement acquises mais confrontées aux nouveaux contenus et contextes de situation d'écriture. Quatrièmement, nous faisons valoir que le texte est un produit de communication, même si la situation d'écriture n'impose pas toujours le contact direct entre l'auteur et le lecteur. Dans ce sens, rédiger un texte, c'est « construire une unité communicative destinée à être interprétée » (CHUY, RONDELLI 2010 : 83). Cette interprétation aura lieu par moyen de la lecture et de la vérification des hypothèses préalablement formulées lors de l'observation du texte. Néanmoins, nous accordons ici une place privilégiée au texte élaboré dans une situation d'interaction par écrit. Nous parlerons alors d'un discours, texte marqué d'indices personnels, spatiaux, temporels et contextualisé par une situation d'énonciation (MAINGUENEAU 2014). Dans cette optique, le texte est un produit d'une action langagière, propre à un agent social (BRONCKART 1998), qui se réalise dans un contexte plus large, à savoir l'activité langagière. Avec ses outils de communication, l'environnement médiatisé offre un cadre intéressant pour la réalisation de différentes productions écrites et notamment celles construites sur l'interaction. Nous accentuons ainsi l'importance de ces activités rédactionnelles qui recourent aux différents types de discours et mettent l'apprenant dans une situation de communication quasi-authentique. Nous sommes d'avis que la confrontation des apprenants à de telles activités langagières peut contribuer au développement d'une vraie compétence à communiquer.

En résumé, le développement de la compétence rédactionnelle impose nécessairement l'articulation de la compétence linguistique, c'est-à-dire des connaissances relatives au système de la langue, et de la compétence de communication qui se manifeste par l'usage de la langue dans des contextes variés (VIGNIER 2015). Cette articulation peut se faire par l'intermédiaire d'un texte, forme spécifique de communication. Le discours, texte rédigé à des fins communicationnelles et régi par des normes et des pratiques sociales (MAINGUENEAU 2014) en est une manifestation particulière. Son rôle en classe de langue nous semble crucial — c'est à travers le discours que se réalise l'activité langagière, comprise comme des « événements de communication » (HYMES 1972). Cette optique s'inscrit dans l'approche actuelle en didactique des langues qui favorise le développement de la compétence de communication considéré comme une clé de voûte de la formation en langues. Tout compte fait, la compétence rédactionnelle est une mise en œuvre des connaissances et aptitudes accumulées tout au long du processus d'apprentissage, mais surtout la capacité à communiquer par écrit.

Tels sont donc les grands axes de la didactique de l'écrit que nous privilégions dans notre démarche qui vise à analyser le développement de la compétence rédactionnelle dans l'environnement médiatisé, en l'occurrence par l'intermédiaire de la plateforme d'enseignement à distance. Précisons que cette étude, loin d'être exhaustive, n'est qu'un point de référence. Néanmoins, nous insistons sur la nécessité d'articuler plusieurs paramètres afin de mettre en place une formation. Outre la finalité, le contexte de la formation et la spécificité de la matière à enseigner, il est essentiel de s'interroger sur la pédagogie entreprise en fonction du milieu dans lequel se déroule le processus d'enseignement-apprentissage. En prenant en considération le contexte de notre recherche, nous essayons d'entamer une réflexion sur la pédagogie de la *classe de langue virtuelle* comprise comme l'ensemble de procédés didactiques et pédagogiques à envisager durant la formation effectuée à distance.

4.7. Pédagogie de la classe de langue virtuelle.

Théories et applications

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont certainement modifié le paysage de la classe de langue et celui des pratiques pédagogiques. Les outils informatiques mis à disposition des apprenants et des enseignants constituent sans aucun doute une alternative intéressante à l'enseignement classique, même si force est de constater que leur insertion en classe de langue doit être consciente et les choix didactiques et pédagogiques — adaptés.

L'enseignement à distance exige certainement une réflexion didactique et pédagogique complexe, vu son caractère multi-outils et la spécificité du milieu virtuel, à savoir de la *classe virtuelle*. Cette corrélation révèle des questions de nature interdisciplinaire. D'un côté, on pourrait se poser la question comment le milieu virtuel articule l'apprentissage d'une langue étrangère, d'un autre côté comment ce milieu spécifique modifie les attitudes pédagogiques des apprenants. Dans cette section, nous voudrions essayer d'esquisser la problématique de la classe virtuelle en proposant deux dimensions de réflexion, le regard didactique et le regard sociologique. Le regard didactique, étant notre domaine de recherche, constitue la principale matière de ce chapitre. Pourtant, vu la problématique de ce travail, nous constatons que ce regard n'est pas suffisant pour traiter la question de façon exhaustive. Dès lors, notre réflexion didactique sera accompagnée du regard sociologique.

4.7.1. Regard didactique.

Réexamen des théories d'enseignement-apprentissage

Dans le contexte de l'intégration des TIC dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, il nous semble nécessaire d'analyser la convergence des théories d'enseignement-apprentissage et des technologies en question pour retrouver les orientations les plus adéquates dans le cadre de l'ALMT¹⁴. Plus précisément, nous voudrions comprendre comment les théories d'apprentissage et d'enseignement influencent l'utilisation des TIC en classe de langue et comment elles modifient les théories d'apprentissage et d'enseignement. Le recours aux théories de l'enseignement-apprentissage des langues ne révèle pas ce défi. Or, nous proposons premièrement une synthèse de trois grandes théories d'enseignement-apprentissage issues de la psychologie cognitive : l'approche *behavioriste*, l'approche *cognitiviste* et l'approche *constructiviste*, afin d'étudier leurs contributions à la didactique des langues étrangères soutenue par l'utilisation des TIC. Nous empruntons une telle perspective à WARSCHAUER et MESKILL (2000) qui analysent ces trois approches dans le contexte de l'apprentissage d'une langue par l'intermédiaire des TIC. Cette perspective nous semble toujours actuelle et nous l'adoptons en prenant en considération des évolutions importantes dans le domaine des TIC mises à profit par l'enseignement durant ces dernières années. Rappelons que c'est la compétence de production écrite qui constitue l'objet de notre analyse. En conséquence, notre observation socio-didactique s'effectue dans le contexte de cette compétence.

4.7.1.1. Behaviorisme.

Enseignement programmé et enseignement tutoriel

Le débat sur l'apport des théories behavioristes dans l'enseignement réunit des opinions plutôt divergentes. Les uns penchent pour la rupture d'avec le behaviorisme au profit des théories cognitives et passent sous silence les apports de l'approche behavioriste (CASTELLOTTI, DE CARLO 1995). Les autres pensent que les théories qui succèdent au behaviorisme constituent « un prolongement d'un même cadre de pensée » (ANDERSON 1999 : 57). Du côté de la didactique des langues étrangères, GAONAC'H souligne « l'impact éminemment positif, dans le contexte de l'époque, des conceptions behavioristes sur l'évolution des idées en

¹⁴ Apprentissage des langues médiatisé par les technologies.

didactique des L2 » (1991 : 29). À titre d'exemple, on pourrait évoquer des études de Skinner sur le langage. Dans le domaine d'applications du béhaviorisme en didactique des langues étrangères, la méthode audio-orale, effet du mélange des théories béhavioristes et du structuralisme linguistique (GERMAIN 1993), occupe une place notable. Il importe également de mentionner la technique de l'analyse de tâche (associée entre autres à l'enseignement programmé) qui propose une gradation du contenu d'apprentissage, alors les étapes précises à suivre afin d'accomplir une tâche finale. Une conception qui aura son prolongement dans l'approche par tâches, dont nous allons parler plus tard.

Outre ces contributions, les applications éducatives du béhaviorisme sont encore observables dans de nombreux outils multimédias, même si les logiciels plus actuels s'inspirent généralement des théories cognitivistes ou constructivistes. Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage soutenu par les TIC, deux apports du béhaviorisme méritent, à notre avis, plus d'attention : l'enseignement programmé et l'enseignement tutoriel.

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'enseignement programmé, à l'origine de l'enseignement assisté par ordinateur, est une invention de Skinner, mettant en œuvre l'utilisation de la machine à enseigner, considérée par plusieurs chercheurs comme un prototype d'ordinateur ou de didacticiel. Gaonac'h explique de manière suivante la démarche pédagogique de l'enseignement programmé :

[S]on principe consiste à découper la matière enseignée en trois petites étapes, chaque étape pouvant apporter une information nouvelle, et surtout conduisant l'élève à produire une réponse, par exemple sous la forme d'un blanc à remplir dans une phrase. L'étape suivante indique immédiatement à l'élève quelle était la réponse à fournir ; cette vérification immédiate correspond au principe du *renforcement*. Pour que ce renforcement se produise effectivement, il faut que la quasi-totalité des cas l'élève soit amené à produire une réponse exacte : on doit donc concevoir les acquisitions à réaliser de manière très progressive, pour éviter au maximum les erreurs de la part de l'élève (GAONAC'H 1991 : 21—22).

Nous voyons alors que l'enseignement programmé est une méthode basée sur la mémorisation d'un contenu présenté en petites unités et sur une suite d'activités de rétroaction, de vérification et d'autocorrection. En adoptant un regard critique, il faudrait souligner que le caractère répétitif des activités mises à disposition dans le cadre de l'enseignement programmé ne convient pas à tous les types d'apprentissage ni à tous les niveaux de connaissance d'une langue étrangère. Comme le soulignent MARQUIS et LAVOIE, cette méthode « peut difficilement être utilisée dans l'acquisition d'habiletés motrices, d'apprentissages du niveau supérieur et d'apprentissage où plusieurs bonnes réponses sont possibles »

(1998 : 41). Actuellement, nous pouvons retrouver encore les caractéristiques de l'enseignement programmé dans nombreux systèmes informatiques, tels que les logiciels et les plateformes d'enseignement à distance où certains types d'exercices interactifs, à caractère fermé, proposent une mémorisation des structures (p.ex. grammaticales ou lexicales) tout en commençant par l'observation, ensuite la réutilisation des structures données dans une suite de phrases accompagnée d'une correction automatique. Une telle approche, ayant ses origines dans la conception stimulus-réponse, pourrait être adoptée dans le contexte de l'enseignement à distance afin de développer par exemple différents sous-systèmes de la langue. Du point de vue de l'interactivité ou de la flexibilité, l'enseignement programmé présente quelques limites, toutefois les contributions de cette application à l'enseignement avec les TIC et notamment à l'enseignement des langues ne peuvent pas être ignorées.

Une autre application d'inspiration behavioriste est l'enseignement modulaire, une tendance beaucoup plus récente qui propose l'approche modulaire des contenus divers (textes écrits, ressources audiovisuels, pages web) en forme d'un parcours guidé, approche pratiquée dans l'enseignement à distance. Les deux méthodes évoquées : l'enseignement programmé, dont on distingue deux types : « linéaire » et « raffiné », ainsi que l'enseignement modulaire font l'objet d'analyse détaillée dans l'ouvrage de MARQUIS et LAVOIE (1998).

L'enseignement tutoriel, d'inspiration behavioriste, était à l'origine une stratégie d'enseignement adressée particulièrement aux apprenants ayant des difficultés d'apprentissage, qui impose un travail systématique des tutorés avec des tuteurs (VIENNEAU 2011). Dans le rôle des tuteurs peuvent se retrouver les élèves (le tutorat informel) ainsi que les enseignants (tutorat systématique).

À côté de la formule classique de l'enseignement tutoriel, il existe son application dans l'enseignement à distance, plus précisément dans le domaine de l'autoformation où « le tutorat scande un parcours de formation reposant largement sur le travail individuel » (GROSBOIS 2012 : 61). De plus, toujours dans le contexte de l'enseignement soutenu par les TIC, c'est le logiciel (p.ex. semi-tutoriel) ou l'ordinateur qui peuvent incarner le rôle du tuteur. MANGENOT (2002a) reprend après LEVY (1997) les deux rôles essentiels de l'ordinateur (celui de « tuteur » et celui d'« outil ») déterminés par l'évaluation et la présence ou l'absence de l'enseignant. On peut parler de l'« ordinateur-tuteur » quand l'évaluation s'effectue complètement au moyen d'un logiciel, ce qui n'exige pas la présence de l'enseignant. Par contre, dans le cas où l'évaluation s'effectue partiellement à travers le logiciel et l'enseignant se voit contraint d'intervenir, on peut parler d'« ordinateur-outil ».

Il est donc légitime de constater que cette nouvelle formule de l'enseignement tutoriel modifie parallèlement les rôles de l'enseignant et de l'apprenant. En ce qui concerne par exemple l'enseignant, celui-ci remplit des fonctions diverses et spécifiques en surplus de celles qu'il a exercé jusqu'à maintenant.

Le recours aux technologies ajoute encore une dimension supplémentaire à l'évolution du rôle du formateur ou de l'enseignant. Ce dernier doit se vivre comme un médiateur plutôt que comme le dispensateur des savoirs. Il doit juger des rôles spécifiques, identifiés par des étiquettes elles aussi plus spécifiques que celle de *formateur* ou *enseignant*. On évoquera les fonctions ou nouveaux métiers suivants : tuteur (parfois tuteur méthodologique ou tuteur disciplinaire), concepteur de matériaux pour un travail individuel, personne ressource, animateur de l'équipe d'un centre de ressources, ingénieur de formation (GROSBOIS 2012 : 62).

Conformément au rôle de l'enseignant se modifie le rôle de l'apprenant qui devient plus autonome et plus responsable de son apprentissage. Son rôle doit être alors examiné du point de vue de l'individualisation de l'apprentissage.

Actuellement, les formations à distance (l'autoformation, la FOAD) offrent un fort degré d'individualisation de parcours de formation faisant apparaître différentes formes d'auto-apprentissage. BARBOT, par exemple, distingue « un apprentissage individualisé dans lequel le sujet parvient à des objectifs communs, imposés, même si on lui donne les moyens d'effectuer un parcours à son rythme » et l'autodirection « dans laquelle il fixe seul ou avec un conseiller ses propres objectifs et ses stratégies » (2002 : 17). Dans le contexte de l'enseignement à distance, ce premier type d'auto-apprentissage est adopté le plus souvent dans l'enseignement institutionnel où s'imposent nécessairement les mêmes objectifs afin de garder l'homogénéité de la formation. L'autodirection, centrée sur l'apprenant et ses objectifs, s'applique surtout dans la formation des adultes du secteur privé. Pourtant, il importe de mentionner que les frontières entre ces deux types d'auto-apprentissage restent assez floues et exigent une forte flexibilité de la part de l'enseignant et surtout de l'apprenant. Ainsi, l'individualisation du processus d'apprentissage impose nécessairement l'autonomie de l'apprenant. Cette dernière est liée souvent à certaines contraintes, y compris la solitude. L'enseignement tutoriel, et plus précisément les échanges avec le tuteur permettent d'éviter le sentiment de solitude ou de frustration face aux difficultés éventuelles durant le processus d'apprentissage.

À la lumière de cette courte description, force est de constater que les deux techniques de travail évoquées, l'enseignement programmé et l'enseignement tutoriel, constituent un apport considérable du béhaviorisme à l'ALMT.

4.7.1.2. Cognitivism. Logiciels d'aide à l'apprentissage

Rappelons que les applications du cognitivism dans le domaine de l'enseignement se situent dans le années 1970, pourtant elles restent toujours actuelles

en éducation et d'une manière particulière en didactique des langues étrangères. CUQ et GRUCA (2005) par exemple soulignent deux époques importantes du paradigme cognitiviste dans ce domaine de recherche. La première se réfère, paraît-il, à l'innéisme de Chomsky et à sa théorie de la grammaire générative, la seconde prône l'idée que « la pensée [...] et le langage n'ont plus à voir seulement avec le cerveau mais avec l'ensemble du corps : la parole est plurimodale » (CUQ, GRUCA 2005 : 110). Les mêmes auteurs soulignent certaines contributions de la méthodologie cognitiviste à la didactique des langues étrangères contemporaine. En résumé, le paradigme cognitiviste en didactique des langues étrangères met l'accent entre autres sur l'acquisition et l'apprentissage d'une langue étrangère, les styles d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage (O'MALLEY, CHAMOT 1990 ; LINDSAY, NORMAN 1980 ; BESNARD 1998 ; BOULET *et al.* 1996) et d'enseignement ainsi que le développement de l'autonomie de l'apprenant (CUQ, GRUCA 2005 : 108—109).

À côté des apports importants du cognitivisme dans la didactique des langues étrangères, ses implications demeurent assez significatives aussi dans le contexte de l'ALMT. PUDELKO, LEGROS et GEORGET (2002b) soulignent même que les théories cognitivistes prennent de plus en plus d'ampleur dans l'éducation avec le développement des TIC. Vu cette connexité, il serait intéressant de savoir comment les théories cognitivistes influencent la construction des connaissances dans le milieu numérique. Entre autres, « les modèles qui s'inspirent du paradigme cognitiviste dans sa forme pure ont permis de proposer des outils d'aide au développement des processus de traitement de l'information. De nombreux logiciels comportant un système de guidage et de régulation, de nombreux tutoriels et progiciels dits intelligents ou programmables sur les connaissances générales ou les connaissances spécifiques ont été conçus et mis au point dans ce cadre. De tels systèmes visent, comme l'EAO, à proposer les moyens d'un enseignement individualisé, mais avec une plus grande interactivité et à propos d'activités plus complexes » (LEGROS *et al.* 2002 : 28).

Tout d'abord, soulignons la plurimodalité, ou autrement dit la multimodalité des outils informatiques, qui consiste à utiliser différents canaux dans le traitement de l'information (le son, l'écrit, la représentation graphique, l'image fixe ou animé)¹⁵. Conformément au constat que le double codage de l'information facilite la mémorisation, les outils informatiques ont recours au texte accompagné des images ou du son, aux aides graphiques, ou bien aux animations. Sur ce sujet, PUDELKO, LEGROS et GEORGET (2002b) évoquent plusieurs résultats de recherches menées afin d'analyser l'efficacité des ressources du type multimodal et leur influence sur le traitement de l'information. Qu'il nous soit permis de faire ici le compte-rendu de ces recherches.

¹⁵ Nous gardons ici le terme proposé par PUDELKO, LEGROS et GEORGET (2002b), toutefois ce terme renvoie à la notion de multicanalité, un des attributs des outils multimédias (LANCIEN 1998) dont nous avons parlé dans le troisième chapitre.

En ce qui concerne le texte et l'image statique, généralement les résultats de recherches montrent que « la présentation simultanée du texte et de l'image facilite la construction de la cohérence de la représentation verbale et donc sa mémorisation, mais elle favorise aussi la construction intermodale d'une représentation référentielle, c'est-à-dire à la fois verbale et imagée » (PUDELKO *et al.* 2002b : 44). D'une manière plus précise, la coordination du texte et de l'image permet de construire des relations de signification entre les concepts (DUBOIS, VIAL 2000). De plus, cette coordination peut être bénéfique dans le processus de transfert chez les apprenants avec peu de connaissances sur le sujet, mais elle n'influence pas ceux qui ont plus de connaissances (MAYER, GALLINI 1990). Une autre recherche expérimentale montre que le rapport texte — image (une narration accompagnée d'une animation projetée sur l'ordinateur) a l'effet plus positif chez des apprenants aux bonnes habiletés spatiales (MAYER, SIMS 1994).

Les recherches sur les aides graphiques apportent des résultats assez opposés. Certaines montrent que l'utilisation des cartes graphiques peut être avantageuse, car elles améliorent la performance et diminuent le temps consacré à l'étude (CHEN, RADA 1996), mais cette influence est moins appréciée par d'autres experts (MCDONALD, STEVENSON 1998). Il y a aussi des recherches qui soulignent les effets négatifs de ces supports. Compte tenu de ces analyses, on peut constater que les cartes graphiques diminuent les résultats et provoquent « un sentiment d'un moindre contrôle » de l'apprentissage chez l'apprenant (STANTON *et al.* 1992, cité par PUDELKO *et al.* 2002a). En ce qui concerne l'influence des cartes graphiques sur la compréhension, force est de constater que les effets soit ne sont pas repérés (WENGER, PAYNE 1994) soit leur durée n'est pas significative et même on peut observer l'effet de surcharge cognitive (GOLDMAN 1996). Il en résulte que les cartes graphiques peuvent faciliter la navigation dans un outil informatique, mais cela n'est pas forcément suffisant pour apprendre (MCDONALD, STEVENSON 1999). D'un autre point de vue, les projets graphiques (cartes conceptuelles, concept *mapping*), produites par les apprenants, peuvent servir d'outils de visualisation des connaissances acquises. Dans ce contexte, les cartes conceptuelles peuvent apporter des effets positifs, par exemple dans la résolution de problèmes et faciliter la construction des connaissances (MCALEESE 1998).

Pour ce qui est de l'influence des animations, les recherches montrent qu'elles peuvent contribuer positivement à la construction des connaissances, si elles sont proposées dans une activité dédiée à l'étude du mouvement (PARK, HOPKINS 1993) ou dans une activité complexe de résolution de problèmes (PARK 1998). Selon les résultats d'autres expériences, même si les animations augmentent la mémorisation des détails, elles diminuent la compréhension globale (SCHNOTZ 2001). Dans les activités concernant le rappel d'informations, qui proposent les animations ou les images statiques comme outil d'accompagnement, l'on constate la supériorité de ces dernières (HASEBROOK, GREMM 1999). Par contre,

l'animation sous la forme d'une vidéo peut favoriser la compréhension orale. De plus, la combinaison des modalités auditives, textuelles et graphiques s'avère bénéfique aussi bien dans les activités de réception que de production.

Quant à l'hypertexte qui constitue, à côté de la multicanalité, un attribut des outils multimédia (LANCIEN 1998), PUDELKO, LEGROS et GEORGET (2002b) constatent la faiblesse des recherches empiriques y consacrées. La plupart de ces recherches présentent plutôt des comptes rendu de pratiques que des recherches expérimentales, ce qui peut résulter d'un manque des « bases solides théoriques », mais aussi de la complexité des problèmes méthodologiques. En conséquence, la conception des hypertextes dans l'apprentissage aurait un caractère intuitif et nécessiterait un regard critique (PUDELKO *et al.* 2002b).

Toujours les mêmes auteurs soulignent un autre volet de recherches suivant l'évolution des hypermédias vers les multimédias ouverts (Internet). Certaines recherches mettent en lumière plusieurs problèmes liés à l'utilisation de ces outils, entre autres une moindre perception et le manque de confiance provoqués par le défaut d'orientation dans le système face à la recherche d'une information (KINZIE, DELCOURT 1991 ; TRICOT 1995), pourtant l'efficacité personnelle élevée dans la même activité s'avère motivante.

Ainsi, l'on peut remarquer que l'évolution constante des outils d'aide à l'apprentissage fait ressurgir de nouvelles possibilités en apprentissage soutenu par les TIC, mais aussi des limites. Dans l'environnement médiatisé ouvert comme Internet, la surcharge d'informations et la complexité du système peuvent vite démotiver l'apprenant. Afin de ne pas se perdre dans les ressources d'Internet, on serait amené à chercher une information pertinente, et même celle-ci n'égalerait pas encore la construction des connaissances.

Les logiciels d'aide à l'apprentissage d'inspiration cognitiviste constituent un apport significatif à l'ALMT, pourtant, les recherches présentent des résultats contradictoires et assez diversifiés. Il s'ensuit que ce n'est pas la mise en pratique de ce type de logiciels qui garantit l'efficacité, mais plutôt une stratégie avec laquelle ils intègrent le processus d'enseignement-apprentissage.

4.7.1.3. Constructivisme et socioconstructivisme.

Apprentissage collaboratif en ligne et techniques pédagogiques en ligne

Plusieurs études portent sur les implications éducatives du constructivisme et du socioconstructivisme : GUILBERT et OUELLET (2004) proposent sept objectifs de l'approche socioconstructiviste en éducation ; SLAVIN (2009) distingue cinq

pratiques pédagogiques de l'enseignement socioconstructiviste; SNOWMAN, McCOWN et BIEHLER (2009) dessinent un portrait d'une « classe réflexive », dont les caractéristiques reposent sur les théories socioconstructivistes, tandis que BRUNING, SCHRAW et NORBY (2011) caractérisent la « classe constructiviste ». Cette dernière est définie de façon synthétique par VIENNEAU comme « un milieu d'apprentissage qui incite à la réflexion et à l'analyse, [...] favorise la médiation et le *modeling* cognitif, [...] la coopération entre élèves et l'établissement d'une communauté d'apprenants. [...] qui contribue au développement de la méta-cognition et à l'autorégulation de l'apprentissage, [...] qui fournit des occasions de résoudre des problèmes complexes et de répondre à des questions significatives pour les apprenants » (2011 : 186).

Ces caractéristiques de la classe constructivistes nous montrent déjà des apports considérables du constructivisme et du socioconstructivisme aux pratiques pédagogiques actuelles et à l'image de la classe contemporaine. Il en est de même dans le domaine de l'ALMT. Pour en donner quelques exemples les plus illustratifs avant d'analyser certains éléments de façon plus complexe : les travaux de Piaget ont influencé la construction de nombreux programmes d'apprentissage, comme celui de LOGO de Papert ; le socioconstructivisme qui « conçoit la connaissance comme l'effet d'une co-construction entre les individus et les groupes et le résultat d'une interaction entre les facteurs culturels et langagiers » (LEGROS, CRINON 2002 : 31) a contribué au développement de l'apprentissage collaboratif, en mettant l'accent sur la « cognition socialement partagée » aussi dans l'environnement médiatisé.

De manière plus précise, l'apprentissage collaboratif¹⁶ d'après la définition proposée par VIENNEAU (2011 : 190) est une « stratégie d'enseignement par laquelle un certain nombre d'élèves sont regroupés pour réaliser une tâche scolaire dans un climat d'indépendance positive et de responsabilité individuelle et collective à l'égard des apprentissages effectués par chaque membre de l'équipe ». Cet apprentissage collaboratif englobe différents modèles de ce type d'apprentissage, entre autres le travail en équipe ou en pairs, les groupes de discussion ou bien le projet en équipe. Dans chacun de ces modèles, certaines questions pédagogiques s'imposent, à savoir : Comment composer les groupes de travail ? Quels sont les objectifs à envisager, quelle est la nature de la tâche ? Quel mode d'évaluation envisager ? VIENNEAU propose trois conditions nécessaires à prendre en considération pour parler de l'apprentissage collaboratif : 1) « la création d'un climat d'indépendance positive », 2) la prise en compte de « la responsabilité à la fois individuelle [...] et collective », 3) l'importance de « l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales » (2011 : 191).

¹⁶ À noter que la littérature du domaine souligne la distinction entre deux termes : la *collaboration* et la *coopération* (HENRI, LUNDGREN-CAYROL 2001).

Dans l'environnement médiatisé, l'apprentissage collaboratif en ligne est « toute activité d'apprentissage réalisée par un groupe d'apprenant ayant un but commun, étant chacun source d'information, de motivation, d'interaction, d'entraide et bénéficiant chacun des apports des autres, de la synergie du groupe et de l'aide d'un formateur facilitant les apprentissages individuels et collectifs » (WALCKIERS, DE PREATERE 2004 : 57—58). En ligne, l'échange entre les apprenants peut s'effectuer par l'intermédiaire de divers outils de communication ou des réseaux sociaux. Quant au travail collaboratif, il peut être exécuté avec des outils de collaboration qui permettent aux utilisateurs le travail en ligne à distance.

En ce qui concerne les recherches sur l'apprentissage collaboratif assisté par l'ordinateur, les résultats restent diversifiés. Même si certaines prouvent les effets bénéfiques du travail en petits groupes (CAVALIER, KLEIN 1998, cité par PUDELKO *et al.* 2002b), d'autres ne révèlent pas de différences pour ce qui est des effets d'apprentissage (KLEIN, DORAN 1997, cité par PUDELKO *et al.* 2002b). Les mêmes recherches démontrent que chez les apprenants qui travaillent individuellement « la motivation est significativement plus continue pour leurs structures d'apprentissage [...] même si les étudiants qui utilisent les structures de petit groupe extensif montrent significativement plus de discussions et fournissent plus de réponses aux questions de leurs partenaires que des étudiants qui utilisent la structure de groupe occasionnelle » (PUDELKO *et al.* 2002b : 59—60).

Les « limites cognitives » de l'apprentissage collaboratif en ligne ont été mises en lumière par Henri et Lundgren-Cayrol. Ces deux chercheurs énumèrent 1) la « limite de la présence sociale », 2) la « limite du processus de développement de la pensée », 3) la « limite du processus réflexif », 4) les « limites de la structuration des échanges » et enfin 4) les « limites du langage verbal et de la conversation » (HENRI, LUNDGREN-CAYROL 2001 : 71—75). Les limites articulées soulignent certaines contraintes de cette technique d'apprentissage, pourtant d'autres études mettent en évidence l'important potentiel de l'apprentissage collaboratif en ligne. À la suite de quatre recherches sur l'apprentissage collaboratif en ligne menées dans différents établissements (Open University, Université catholique de Louvain, Université de Genève, Université de Mons-Hainaut), WALCKIERS et DE PREATERE (2004 : 62—67) présentent huit avantages qui caractérisent ce type d'apprentissage comparé à l'apprentissage en présentiel :

1. « Flexibilité de temps et autonomie »;
2. « Délai de réflexion et esprit critique »;
3. « La formulation textuelle est plus exigeante et formative que la formation orale »;
4. « Le message écrit privilégie le contenu et équilibre les relations entre apprenants »;

5. « Convivialité, “mutualisation”, pluralisme, multiculturalisme et esprit de synthèse »;
6. « Effet d’émulation, d’entraînement et d’entraide »;
7. « La permanence des contributions stimule leur production et permet leur “mutualisation” et leur évaluation »;
8. « Capacité de supervision des tuteurs décuplée ».

Ces bénéfices mettent en évidence le potentiel de l’apprentissage collaboratif en ligne. Cependant, pour que ces avantages puissent être atteints, certains paramètres doivent être pris en compte dans la réflexion pédagogique (WALCKIERS, DE PREATERE 2004). Même si ce type d’apprentissage peut être pratiqué dans plusieurs disciplines, il ne contribue pas au développement de toutes les compétences. De plus, l’apprentissage collaboratif s’appuie le plus souvent sur la formulation écrite, ce qui pourrait décourager les apprenants qui privilégient l’échange en présentiel et à l’oral. Bien que l’échange par écrit semble être le plus répandu, de nouveaux dispositifs de la communication à distance au mode synchrone commencent à être largement utilisés. Au niveau technologique et logistique, comme toute autre technique de l’enseignement à distance, l’apprentissage collaboratif impose une bonne coopération de toute l’équipe (les formateurs en ligne, les experts académiques, les spécialistes en technologies éducatives et autres) ce qui « assurera le succès de l’enseignement ou de la formation en ligne à créer, en y intégrant harmonieusement le contenu de la formation, la méthode pédagogique et les technologies appropriées » (WALCKIERS, DE PREATERE 2004 : 69). L’apprentissage collaboratif nécessite aussi certaines compétences prérequis des apprenants et des enseignants, à savoir des compétences informatiques. On insiste également sur les compétences de l’enseignant ou du formateur en ligne qui dépassent souvent les compétences académiques, celles de la formation initiale ou celles tirées de l’utilisation personnelle des TIC par les enseignants (BEDNAREK, LUBINA 2008). Il est question d’un référentiel des compétences multiples et spécifiques permettant à l’enseignant de gérer le processus d’enseignement dans l’environnement médiatisé (GUICHON 2012b).

Les implications du constructivisme et du socioconstructivisme se manifestent aussi dans les stratégies d’enseignement proposées, entre autres l’apprentissage par problèmes ou l’apprentissage par projet. Précisons que les deux stratégies peuvent s’appliquer au travail individuel de l’apprenant, mais nous privilégions ici leur aspect collaboratif.

La première stratégie, l’apprentissage par problèmes consiste à réaliser différentes étapes de la tâche afin de résoudre une situation-problème réelle ou simulée. Cette pratique pédagogique, même si elle rencontre certaines critiques, permet d’utiliser les connaissances acquises auparavant, mais cette fois-ci dans la situation réelle de la vie quotidienne. Cette stratégie est particulièrement appréciée et de plus en plus répandue dans la formation universitaire dans des

secteurs où le défi de problème constitue un élément essentiel dans la future profession (sciences de la santé, informatique, biologie). En didactique des langues étrangères, l'apprentissage par problèmes est souvent lié à l'apprentissage par projet.

Cette approche pédagogique centrée sur l'apprenant lui permet de participer ou de s'engager dans le processus de construction des connaissances à travers les interactions avec son environnement (ARPIN, CAPRA 2001). Bien que ses origines anticipent légèrement sur la pensée constructiviste (DEWEY 1897; KILPATRICK 1918), ce sont le constructivisme, et plus encore le socioconstructivisme qui ont contribué au développement de cette stratégie. Ainsi, c'est en se référant aux fondements de ces deux courants que l'on pourrait comprendre la nature de l'apprentissage par projet. D'abord, le projet impose le traitement de plusieurs informations, tantôt nouvelles tantôt antérieures, ce qui exige de l'apprenant la mise en pratique des stratégies adéquates à une tâche définie dans le cadre du projet. De plus, l'individu apprend mieux dans l'action et à travers les interactions avec son environnement. Finalement, quant à l'enseignant, il joue le rôle de médiateur, celui qui facilite l'apprentissage et rend le savoir accessible.

En matière d'apprentissage par projet, on ne pourrait omettre les pratiques pédagogiques de Freinet, partisan de la pédagogie active, pour lequel le projet « constitue la base même du travail, il est le point de départ des apprentissages et de l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales ; il les motive. Le travail de projet est considéré comme une activité de coopération et de collaboration entre élèves et avec la personne de référence ; ce rôle socialisant le groupe est déterminant pour la réussite tant des apprentissages que du projet » (SCHLEMMINGER 2003 : 48).

Tous ces apports ont alors contribué à la forme actuelle de l'apprentissage par projet qui à côté de l'apprentissage par problèmes est une stratégie souvent pratiquée dans l'enseignement. À présent, dans le langage des sciences de l'éducation, l'apprentissage par projet peut être défini comme « un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable » (PROULX 2004 : 31). Cette définition recouvre les caractéristiques essentielles de l'approche par projet qui est une démarche systématique, à plusieurs étapes (y compris les activités d'anticipation, de planification et de production), dont le but est l'acquisition des connaissances et la réalisation d'un produit final, en un temps déterminé.

Dans l'environnement médiatisé, la stratégie de l'apprentissage par projet est adoptée dans les missions virtuelles¹⁷ (cyberenquêtes). Cette technique de travail

¹⁷ Sur l'exploitation des missions virtuelles dans la formation des futurs enseignants, cf. KARPIŃSKA-SZAJ, STAŃCZYK 2009 ; STAŃCZYK 2016.

prend en considération toutes les étapes du projet dit classique. Par contre, l'exploitation des ressources concerne les ressources Internet (MANGENOT, LOUVEAU 2006). C'est bien l'élément sur lequel repose la nature de ce type d'activité : la cyberenquête consiste non seulement à chercher l'information, mais aussi à l'exploiter. Pour ce qui est de l'étape finale du projet, à savoir la réalisation d'un produit, elle peut également s'appuyer sur l'utilisation des TIC en tant qu'outils de travail. Dans ce cas précis, les apprenants ont la possibilité de se référer aux logiciels de traitement de texte, de présentation multimédia ou de montage vidéo afin de réaliser leurs propres projets. Les cyberenquêtes peuvent être réalisées dans différentes disciplines, pourtant en didactique des langues étrangères contemporaine, cette activité correspondrait plutôt à une tâche réalisée sur Internet.

4.7.1.4. Approche actionnelle

L'approche actionnelle se développe sur les fondements de l'approche communicative dans le contexte des travaux sur le *Cadre commun de référence pour les langues* (CECRL) adopté en 2001. Elle se donne pour objectif principal, tout comme l'approche communicative, le développement de la « compétence à communiquer langagièrement », mais plus encore « elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL : 15). Communiquer en langue étrangère, d'après l'approche actionnelle, signifie alors agir avec l'interlocuteur dans une dimension sociale et un contexte défini. On y voit alors une forte influence de l'approche communicative, centrée sur la compétence communicative qui recouvre différentes dimensions de la communication : savoir, savoir-faire linguistique et éléments extralinguistiques (CANALE, SWAIN 1980 ; MOIRAND 1982 ; CUQ, GRUCA 2005).

La notion qui articule cette perspective est certainement celle de la tâche qui s'explique en termes de « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECRL : 16). L'accomplissement de la tâche se manifeste dès lors comme une résolution d'un problème de nature linguistique mais aussi pragmatique ; la tâche impose alors un objectif précis à atteindre. Rappelons seulement qu'elle n'appartient pas à la conception de l'approche actionnelle ou du CECRL, mais repose sur l'approche par tâches (*Task Based Language Teaching*) développée dans le milieu anglo-saxon dans les années 1980 (LONG 1985 ; NUNAN 1989 ; WILLIS 1996). Par contre, l'approche

actionnelle peut contribuer à la démocratisation de l'approche par tâches dans le domaine de l'apprentissage-enseignement des langues étrangères, même si son adoption en classe de langue recouvre encore plusieurs difficultés, entre autres celles liées à leur authenticité (OLLIVIER, PUREN 2011) ou au niveau de sa conceptualisation et la mise en pratique par des enseignants (GUICHON 2012b).

Comme nous avons déjà souligné, l'approche actionnelle vise à développer la capacité de communiquer. Plusieurs éléments peuvent contribuer à ce processus, on parlera des compétences générales qui se réfèrent aux savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre de nature extralinguistique, et des compétences langagières, relatives aux savoirs linguistiques, telles que les composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Ces compétences se manifestent dans les principales activités de communication langagières : activités réceptives, productives, interactives et de médiation.

Cette conception de l'apprentissage d'une langue étrangère par tâches qui s'est bien ancrée dans l'approche actionnelle fait référence à une autre approche répandue surtout dans les milieux du travail durant les années 90 du XX^e siècle. Il est alors question de l'approche par compétences dont le but principal est d'incorporer les apprentissages aux réalités socio-économiques (DIABATE 2013). Plus précisément, cette approche s'inscrit dans la conception actionnelle de l'apprentissage-enseignement et vise à « former les apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir » (BEACCO 2010 : 99). L'implantation de cette approche en didactique des langues étrangères trouve sa raison d'être dans la spécificité de la langue dont l'acquisition repose sur différentes compétences : « la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier. Et l'essentiel de cette définition ne réside pas dans l'emploi du terme de compétence mais dans le pluriel » (BEACCO 2007 : 54). On pourrait alors constater avec BEACCO (2007 ; 2010) qu'une telle approche n'est pas inconnue en didactique des langues étrangères et l'on peut y retrouver les fondements de l'approche communicative. Et qui plus est, la démarche didactique proposée par le CECRL s'avère tout juste celle de l'approche par compétences.

4.7.1.5. Discussion autour de l'approche actionnelle

L'approche actionnelle développée autour du CECRL depuis sa publication en 2001 constitue certainement une des grandes orientations en didactique des langues étrangères contemporaine. Une quinzaine d'années après le lancement de cette nouvelle perspective, son efficacité est de plus en plus souvent sou-

mise à l'examen dans la discussion didactique. Ce débat autour de l'approche actionnelle révèle certains paramètres, entre autres le manque de précision dans les fondements théoriques ou les choix terminologiques, les insuffisances méthodologiques et enfin certaines difficultés concernant sa mise en pratique. Les positions de quelques chercheurs pourront rapprocher la nature de ce débat. Pour BEACCO (2010), par exemple, la perspective actionnelle est un prolongement des conceptions antérieures et n'apporte pas d'éléments novateurs à l'enseignement-apprentissage des langues. Ainsi, en analysant l'approche proposée par le CECRL, il y voit, comme nous l'avons déjà souligné, les principes de l'approche par compétences. D'ailleurs, BOURGIGNON (2007) pense que les fondements de l'approche actionnelle bouleversent en quelque sorte les «représentations traditionnelles» de l'enseignement-apprentissage. Elle propose alors l'«approche communic'actionnelle» qui s'inscrit dans la logique de la perspective actionnelle et se constitue autour de la notion «scénario d'apprentissage-action» (BOURGIGNON 2007). Une autre optique, définie comme approche co-actionnelle, est suggérée par PUREN (2004). Cette perspective nous semble assez logique du fait que les interlocuteurs co-agissent alors communiquent dans un contexte d'interaction sociale (OLLIVIER, PUREN 2011). Finalement, en matière de la mise en pratique de l'approche actionnelle, on doit constater que son adaptation à la réalité scolaire s'effectue de manière hétérogène dans les pays membres de l'UE. Pour en donner un exemple du terrain, dans le contexte polonais, la perspective actionnelle ne s'est pas encore stabilisée et les pratiques pédagogiques reposent plutôt sur les principes de l'approche communicative (SOWA 2012).

La discussion sur l'efficacité de l'approche actionnelle reste toujours ouverte et concentre des avis souvent opposés. Pourtant, à côté de ces réflexions ressurgissant dans le cercle de chercheurs, on se pose aussi la question de nature plus pragmatique, à savoir quelle(s) approche(s) est (sont) vraiment adoptée(s) dans le milieu scolaire ?

4.7.1.6. Approche par tâches et approche interactionnelle

Dans ce champ des approches contemporaines en didactique des langues se constitue, rappelons encore une fois, l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT), réunissant des réflexions didactiques et l'intégration des TIC dans l'enseignement-apprentissage des langues. Ces réflexions penchent pour l'approche par tâches et en résultat pour l'approche interactionnelle.

L'approche par tâches est, comme nous l'avons déjà souligné, l'une des conceptions fondamentales de l'approche actionnelle, bien qu'elle se fixe en tant

que variante de l'approche communicative dans le milieu anglo-saxon (MANGENOT, SOUBRIÉ 2010). De nombreux écrits y ont été consacrés (LONG 1985 ; ELLIS 2003 ; NUNAN 2004), pourtant, elle occupe toujours une place importante dans la discussion actuelle en didactique des langues étrangères. Le terme de la tâche intègre également le domaine de l'ALMT comme tâche médiatisée, et c'est cet aspect qui nous intéresse davantage dans le cadre de notre travail.

Avant d'entrer plus en détails dans notre propos, il importe de mentionner que l'optique de la tâche est loin de faire l'unanimité et impose une certaine pluralité des visions (OLLIVIER, PUREN 2011). Ainsi, selon la définition officielle du CECRL (2001), la tâche a recours aux activités langagières et mobilise plusieurs compétences, mais son caractère peut également dépasser la dimension langagière. Ensuite, elle recouvre une certaine complexité qui aboutit à un produit (matériel ou immatériel). Ces caractéristiques fondamentales ne semblent pourtant pas suffisantes pour expliquer la complexité de la tâche. Pour COSTE, « tout *exercice* entrant dans une séquence d'enseignement est à considérer comme une tâche (dans la mesure où il y a consigne éventuelle, objectif, résultat observable et évaluable) » (2009 : 17). Par ailleurs, NUNAN (2004) et ELLIS (2003) précisent que la tâche se focalise sur le sens ou un but à atteindre, ce qui souligne sa dimension non-langagière. Cette priorité accordée au sens n'exclut pas le fait que le sens et la forme s'enchevêtrent dans les activités langagières. L'accent sur le sens reste cependant prioritaire dans la réalisation de la tâche, la langue est alors un moyen permettant d'atteindre le but de la tâche. GUICHON se référant, lui aussi, aux différentes définitions de la tâche, la perçoit comme « une trame pédagogique et communicationnelle qui précise une situation d'énonciation, propose aux apprenants des éléments linguistiques et culturels à traiter et détermine un type de production langagière » (2012b : 114). À partir de ces définitions, l'on peut dégager quelques caractéristiques générales de la tâche, à savoir : la réalisation d'un but sous la forme d'une production, la primauté accordée au sens et sa nature non-langagière. Pour compléter cette liste, on se réfère à OLLIVIER et PUREN (2011) pour lesquels la tâche s'inscrit dans le contexte d'interactions sociales, mobilise des compétences diverses, ce qui impose l'application des stratégies adéquates dans les processus cognitifs. De plus, vu sa complexité, la réalisation de la tâche se déroule en étapes et suppose des contraintes matérielles.

En suivant la pensée de BEACCO (2010) pour qui la notion de tâche est un terme générique, OLLIVIER et PUREN (2011) distinguent deux types fondamentaux de tâches, à savoir : 1) les tâches « authentiques » et 2) les tâches « pédagogiques communicatives ». Du point de vue de la spécificité de la didactique des langues étrangères, on peut facilement comprendre la nature des tâches pédagogiques communicatives qui impliquent l'apprenant dans un contexte précis de communication. Par contre, toujours dans le même contexte, les tâches authentiques semblent présenter une certaine difficulté. Nous partageons l'idée de MANGENOT

et LOUVEAU pour qui même si la tâche doit « impliquer une communication la plus authentique possible » (2006 : 38), on ne peut la considérer que comme vraisemblable, vu le caractère répétitif, au sens théâtral du terme (OLLIVIER, PUREN 2011), des activités en classe de langue. Un autre classement de tâches, prenant en considération le type de production ou le paramètre de la compétence langagière à développer, est rappelé par GUICHON (2012b) se référant à PICA, KANAGY et FALODUN (1993) qui distinguent quatre principaux types de tâches : l'échange d'information, l'échange d'opinion, la prise de décision et la résolution de problème.

Nous sommes donc autorisée à constater que la tâche en classe de langue est une activité complexe dont la conception constitue certainement un défi didactique et présente de nombreuses contraintes. Le débat autour de l'utilité et l'efficacité de cette approche reste toujours actuel. Certains restent très critiques envers cette approche (SWAN 2005), d'autres y voient plus de potentiel à condition que la préparation de la tâche soit scrupuleuse et réfléchie. À titre illustratif, pour Mangenot, « une tâche linguistique réellement profitable doit partir des supports complexes et authentiques (notamment sur les plans linguistique et civilisationnel), proposer des activités riches (lien support/activité pertinent, situations-problème, appel à la créativité), et prévoir des interactions, variées entre pairs et avec le formateur pendant et après son exécution » (MANGENOT 2002 : 135).

Enfin, dans l'environnement médiatisé, la tâche médiatisée ou cybertâche est une tâche ayant recours aux TIC, en mode hors ligne ou bien en ligne. Selon GUICHON (2012b), ce mode d'accès influence la conception ainsi que la réalisation de la tâche. Toutefois, le même auteur souligne que l'on peut observer une forte hybridation de ces modes d'accès dans la réalité pédagogique. Il est donc juste de constater que cette frontière hors et en ligne reste floue et que les TIC présentent une certaine flexibilité en ce qui concerne, entre autres, l'organisation (temporelle et spatiale) ou les moyens technologiques mis à disposition.

En analysant les pratiques pédagogiques des tâches dans la perspective actionnelle, Ollivier et Puren constatent que d'habitude les tâches se réfèrent à la simulation d'une communication, loin du contexte réel propre aux interactions sociales. En conséquence, les tâches « mettent l'accent sur co-action au sein du groupe d'apprenants et restent dans la simulation quand le produit de la tâche n'est pas destiné au groupe lui-même » (OLLIVIER, PUREN 2011 : 65). La solution serait, d'après ces auteurs, dans l'approche interactionnelle « qui tient pleinement compte des interactions sociales au sein desquelles s'inscrivent les tâches » (OLLIVIER, PUREN 2011 : 66). De façon plus précise, la démarche de l'approche s'explique ainsi :

Mettre en œuvre une approche interactionnelle, c'est proposer des tâches dans lesquelles l'apprenant n'est pas seulement un apprenant, mais de-

vient un *usager* de la langue, c'est proposer des tâches qui ont un enjeu réel et dans lesquelles les aspects non langagiers retrouvent la place qu'ils ont dans la réalité. Mettre en œuvre une approche interactionnelle, c'est permettre à l'apprenant d'utiliser dans une situation réelle lui demandant d'interagir avec des individus réels, des compétences qu'il a développées dans des tâches d'entraînement et de répétition (OLLIVIER, PUREN 2011 : 66).

D'une manière générale, la tâche médiatisée peut présenter des atouts quant à l'authenticité. Comme cela a été déjà dit, la spécificité de la classe de langue rejette en quelque sorte le caractère authentique de la tâche et propose plutôt des tâches vraisemblables. Quant à la tâche médiatisée, rappelons avec GUICHON que les TIC « permettent de créer des situations de communication se rapprochant de l'usage de la langue hors du système scolaire » (2012b : 132), les TIC repoussent alors les limites imposées par la spécificité de la classe de langue. Pourtant, la conception de la tâche médiatisée nécessite la prise en compte de certains éléments, à savoir : le « caractère de la tâche », le « choix des documents » et la « communication » (MANGENOT, SOUBRIÉ 2010).

En ce qui concerne le caractère de la tâche, nous insistons sur sa visée actionnelle comme une de ses caractéristiques capitales. C'est l'action principale, déterminant un objectif à atteindre (résultat ou production) qui façonne toutes les étapes de la tâche, ou bien des micro-tâches. Pour le dire autrement et brièvement, cette distinction « macro-tâches/micro-tâches » (NARCY-COMBES 2005), dans la relation réciproque, contribue à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, les macro-tâches sont liées aux pratiques sociales de l'interaction, tandis que les micro-tâches, dites d'entraînement, imposent « un travail plus spécifique sur la langue, en fonction des besoins observés » (GROSBOIS 2012 : 83). L'action principale (MANGENOT, SOUBRIÉ 2010) permet d'éviter les confusions provoquées par les termes « résultat » et « production finale », étant donné que chaque action impose un résultat. La netteté de la tâche repose alors sur la consigne qui précise clairement l'action principale et en conséquence le résultat de la tâche. De cette façon, la visée actionnelle de la tâche peut être atteinte.

Pour ce qui est du choix des supports, la tâche médiatisée, particulièrement celle proposée en ligne, constitue un avantage par rapport à la tâche dite classique, vu la richesse des documents authentiques disponibles sur Internet. Par contre, cette richesse peut vite se transformer en piège, car la fiabilité de ces documents est très souvent problématique. Dans ce cas-là, l'intervention de l'expert et l'esprit critique des apprenants sont indispensables. De plus, il importe de préciser que les documents supports remplissent la fonction principale, celle de la transmission de l'information. La forme, quant à elle, joue le rôle secondaire dans ce cas-là. Il se pose encore la question fondamentale concernant le critère du choix des documents authentiques. Selon MANGENOT et SOUBRIÉ (2010), ni

l'entrée thématique ni la classification par genres ne paraissent pas pertinentes dans l'environnement médiatisé. Par contre, le choix selon la diversité des documents disponibles en ligne (texte, audio, vidéo, graphiques, présentation multimédia, etc.) correspond mieux aux spécificités du milieu numérique, entre autres celle de la « multiréférentialité » (LANCIEN 1998).

Ce qui caractérise explicitement la tâche, c'est sans aucun doute sa dimension communicationnelle car « étant admis qu'on ne communique pas avec une machine [...], le travail autonome devant un ordinateur peut alors au mieux relever de l'activité (compréhension ou sensibilisation linguistique), tandis que des tâches (impliquant production orale et/ou écrite) ne peuvent être mises en place que si l'on prévoit des interactions humaines, sur place ou à distance » (MANGENOT 2002 : 135). La communication constitue alors l'élément incontournable de la tâche et impose certains choix didactiques ainsi que l'analyse des paramètres comme, entre autres, le degré de collaboration entre les apprenants, le mode du travail (synchrone/asynchrone), le choix des outils de communication, le rôle du tuteur, les types d'interaction (MANGENOT, SOUBRIÉ 2010).

Pour conclure, soulignons que la tâche médiatisée, même si sa préparation paraît laborieuse et complexe, peut s'avérer bénéfique pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Sa valeur ajoutée par rapport à la tâche est certainement celle de son authenticité, car les tâches réalisées en ligne permettent de situer les apprenants dans des situations réelles de communication. Mais pour que la tâche médiatisée soit vraiment profitable, elle doit envisager des interactions afin de réaliser les activités de production. Finalement, en ce qui concerne la planification, la conception de la tâche exige de l'enseignant une préparation scrupuleuse qui recouvre les étapes suivantes : « 1) déterminer une tâche présentant un enjeu [...], 2) repérer les différents types de production langagière [...], 3) construire la séquence didactique [...], 4) assurer un travail de rétroaction, de guidage et d'évaluation » (GUICHON 2012b : 123—129). Du reste, il importe de tenir compte de certains paramètres spécifiques de la tâche médiatisée : le caractère actionnel de la tâche, sa dimension communicationnelle et la diversité des documents authentiques. La prise en compte de toutes ces spécificités de la tâche médiatisée permettrait de bénéficier de cette valeur ajoutée qu'apportent les TIC à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères par l'intermédiaire de l'approche par tâches.

Dans les remarques préliminaires du présent ouvrage, nous avons souligné que l'ALMT est une discipline qui se caractérise par une forte interdisciplinarité. Nous partageons la réflexion de GUICHON qui explique « qu'aucune des disciplines prise isolément n'est en mesure de capturer l'ensemble des aspects pédagogiques, langagiers, technologiques, organisationnels, communicationnels, institutionnels, psychologiques qui entrent en ligne de compte dans ce domaine » (2012a : 26). Même si le regard didactique, fort de la référence aux grandes théories d'enseignement-apprentissage et aux approches contemporaines en didac-

tique des langues étrangères, apporte des réflexions intéressantes, il paraît à nos yeux important de continuer notre analyse en suivant le regard sociologique.

4.7.2. Regard sociologique

Le progrès technique et technologique occupe une place importante dans la pensée sociologique contemporaine. Nous pouvons évoquer entre autres les discours sur les enjeux et les impacts sociaux de la technique, le débat sur la société d'information et les techniques d'information et de communication, le phénomène de la communauté virtuelle à travers les réseaux sociaux, l'espace virtuel ou encore la relation homme — machine.

Dans cette diversité des sujets, c'est la question de l'usage des TIC qui, du point de vue sociologique, nous intéresse particulièrement dans le contexte de notre travail. Cette problématique, d'après CHAMBAT (1994), se situe au croisement de la sociologie de la technique, la sociologie de la communication et la sociologie des modes de vie, ce qui permet dès lors de relever trois approches sociologiques : la diffusion, l'innovation et l'appropriation. Compte tenu de la problématique de notre travail, celle de la classe de langue virtuelle, il serait intéressant de savoir quelles sont les attitudes des apprenants envers les TIC, si ces attitudes modifient les pratiques pédagogiques soutenues par les TIC ainsi que si et comment elles influencent le développement des compétences linguistiques. Ce qui nous permettra d'aborder la question de l'usage des TIC sous la forme de dispositions individuelles et collectives, c'est la théorie de l'*habitus* de Pierre Bourdieu (1930—2002). Les références à cette théorie sont nombreuses, aussi dans le domaine de l'éducation. Même si la recherche de Bourdieu n'est pas thématiquement liée à l'enseignement-apprentissage dans le milieu virtuel, sa méthode nous paraît intéressante et à prendre en considération dans le contexte de notre recherche. En outre, nous voudrions accentuer le caractère toujours actuel de la pensée bourdieusienne dont le registre spécifique (« reproduction », « classes sociales », « violence symbolique ») peut initialement tromper le lecteur.

4.7.2.1. Méthodologie de Bourdieu

Tout en appréciant l'ampleur et la richesse de la pensée de Bourdieu, cerner la complexité de sa recherche dépasserait certainement les cadres du présent

travail dont le sujet n'impose pas le lien direct avec la méthodologie proposée. Ainsi, il n'est pas question d'évoquer l'intégralité de son œuvre, mais de nous concentrer sur le concept d'*habitus*, « poutre maîtresse de l'édifice théorique » de Bourdieu (GRÉMION 2005), afin d'en faire ressortir l'intérêt pour l'analyse de la classe de langue virtuelle. Néanmoins, il serait difficile d'aborder la théorie d'*habitus* sans avoir recours à la méthode sociologique et aux éléments fondamentaux de la pensée bourdieusienne. Nous essayons alors de les esquisser en grandes lignes en nous focalisant sur quelques concepts-clés : l'espace social et les champs, l'agent et l'*habitus*, l'héritage et la reproduction ainsi que le capital culturel.

4.7.2.1.1. Espace social et champs

La société selon Bourdieu est un espace composé de différents « champs » dans lesquels interagissent les individus. À titre illustratif, citons en quelques-uns : le champ économique, religieux, intellectuel, culturel, artistique ou sportif. Chaque champ réunit les individus partageant les objectifs, aspirations, convictions, préférences ou goûts similaires qui, pris ensemble, se manifestent comme un « style de vie ». En outre, chaque champ impose son propre code de conduite (« règles du jeu ») dont l'acceptation augmente les chances de succès. De même que les individus rivalisent entre eux afin d'obtenir une meilleure position dans le champ, de même l'espace social concentre les champs qui cherchent à obtenir une plus grande autonomie. Ce qui décide d'une forte position d'un champ ou d'un individu, c'est son « capital ». Bourdieu distingue quatre sortes de capitaux :

- 1) le « capital économique », renvoie aux biens matériels collectés par un individu ou une communauté ;
- 2) le « capital culturel » qui se définit en termes de biens culturels, de connaissances et de compétences ;
- 3) le « capital social » étant un réseau de liens et de relations sociaux ;
- 4) le « capital symbolique », par l'intermédiaire duquel se manifestent tous les autres capitaux ; c'est lui qui décide de la reconnaissance et du prestige de l'individu dans la société.

C'est alors le capital, conforme à un champ, qui permet à un individu ou à un groupe de renforcer son statut et son autonomie et en résultat d'apporter de la reconnaissance. Néanmoins, cet enrichissement en capital peut mener à la domination d'un individu ou d'un groupe dans un espace social. On parlerait alors d'un « champ de pouvoir » qui se définit comme « espace des rapports de force entre les agents qui sont suffisamment en mesure de dominer le champ correspondant et dont les luttes s'intensifient toutes les fois que se retrouve mise

en question la valeur relative des différentes espèces de capital» (BOURDIEU 1994 : 54). Mais cette prise de position risque de se manifester par la « violence symbolique » (la conviction de la suprématie et de la domination ancrée dans la conscience comme un ordre naturel des choses).

4.7.2.1.2. Agent et *habitus*

Chez Bourdieu, l'individu social porte le nom d'« agent » qui « est doté de catégories de perception, de schèmes de classification, d'un goût » qui lui permet de « faire la différence » (BOURDIEU 1994 : 24). L'agent est un individu agissant, équipé en ces différentes catégories étant ses traits distinctifs, mais il est aussi un acteur qui incarne différents rôles conformément à son champ d'activité. Ce qui pousse l'agent à se comporter de telle ou autre manière, c'est le mécanisme de l'*habitus* qui correspond aux schèmes de la conduite acquis par la voie de la socialisation, une sorte « de sens pratique de ce qui est à faire dans une situation donnée — ce que l'on appelle, en sport, le sens du jeu, art d'*anticiper* l'avenir du jeu qui est inscrit en pointillé dans l'état présent du jeu » (BOURDIEU 1994 : 45).

Bourdieu souligne que le concept d'*habitus* se réfère à l'individu mais aussi à un groupe qui présente une certaine homogénéité et au sein duquel se manifestent les schémas de conduite, les pratiques ou les goûts similaires. On peut alors parler d'un « habitus de classe » qui se traduit par un « style de vie » propre à une communauté. Ce style de vie peut se manifester dans les centres d'intérêt, les pratiques sportives, les goûts musicaux ou culinaires. Si Bourdieu emploie la notion de « classe » afin d'accentuer l'homogénéité d'un groupe, c'est parce que ce sont les conditions économiques qui définissent le style de vie. On parlerait alors des classes (loin de la conception marxiste du terme) comme d'une régularité statistique et de regroupements fictifs à travers lesquels se manifestent les différences. Cette réflexion est judicieusement mise en exergue dans l'ouvrage *La Distinction* (1979).

4.7.2.1.3. Héritage et reproduction

L'héritage et la reproduction occupent une place centrale dans les essais de Bourdieu, écrits en collaboration avec Jean-Claude Passeron, sur la sociologie de l'éducation (*Les Héritiers*, 1964 et la *Reproduction*, 1970). C'est là que nous

trouvons un point de repère important et toujours actuel pour la réflexion pédagogique et didactique. En analysant la population d'étudiants en lettres qui « réalisent de façon exemplaire le rapport à la culture » (BOURDIEU, PASSERON 1964 : 8), les deux sociologues perçoivent l'héritage comme « un vecteur de reproduction de la hiérarchie sociale » (JOURDAIN, NAULIN 2011 : 6) et dont dépendrait la réussite dans le milieu étudiant. Les « héritiers », à savoir les étudiants issus des familles aisées, au sein desquelles ils trouvent une certaine richesse culturelle, seraient alors dans une position plus favorable à la réussite dans l'enseignement universitaire. Compte tenu de cette analyse, Bourdieu et Passeron constatent que ce sont davantage les « habitudes culturelles » et le milieu d'origine qui expliquent l'inégalité de réussite, que le patrimoine économique. Ainsi, cette thèse, basée sur les résultats statistiques, sera un point de départ pour la réflexion sur la reproduction.

La matière principale de *La Reproduction* est le rôle de l'école dans la reproduction sociale. Selon Bourdieu et Passeron, l'institution scolaire contribue à cette reproduction en véhiculant les inégalités sociales. C'est pourquoi l'école « institue des frontières sociales » (BOURDIEU 1994 : 41) analogues à celles qui existent entre différents groupes sociaux, car elle « appréhende les différences purement scolaires et transforme donc une hiérarchie sociale en classement scolaire » (JOURDAIN, NAULIN 2011 : 10). Ce mécanisme se reproduit car « l'école traite en effet tous les élèves comme égaux face à la culture alors qu'ils sont inégaux de fait [...] ; en refusant d'établir un lien entre l'origine sociale des élèves et leur niveau de capital culturel, l'école renforce la sélection différentielle par la classe sociale » (JOURDAIN, NAULIN 2011 : 10). Cette sélection s'effectue par le système d'examens ou de concours, qui cherche à discerner l'« élite », dont le capital culturel serait proche du capital scolaire. Dans ce mécanisme qui impose les rapports de force, se manifeste la violence symbolique inscrite même dans toute action pédagogique (BOURDIEU, PASSERON 1970). Ainsi, l'école demeure la principale instance de la reproduction sociale mais joue un rôle essentiel dans la distribution du capital culturel et la création de l'*habitus*.

4.7.2.1.4. Capital culturel

Le capital culturel est une forme privilégiée du capital, qui désigne les biens culturels, les compétences ou connaissances. Selon BOURDIEU et PASSERON (1964 ; 1970), c'est la distribution du capital culturel qui définit l'inégalité des performances scolaires et en résultat détermine la réussite scolaire ou l'échec. Il importe de préciser que le parcours de l'individu ne se situe pas toujours dans des pôles si extrêmes. L'enfant, issu du milieu populaire, n'est pas forcément

prédestiné à l'échec et celui du milieu aisé à la réussite. Les trajectoires d'individus sont particulières et peuvent subir des évolutions significatives.

Le principe des différences entre les habitus individuels réside dans la singularité des trajectoires sociales, auxquelles correspondent des séries de déterminations chronologiquement ordonnées et irréductibles les unes aux autres : l'habitus qui, à chaque moment, structure en fonction des structures produites par les expériences antérieures les expériences nouvelles qui affectent ces structures dans les limites définies par leur pouvoir de sélection, réalise une intégration unique, dominée par les premières expériences, des expériences statistiquement communes aux membres d'une classe (BOURDIEU 1980 : 101—102).

Ces expériences nouvelles peuvent s'effectuer par une accumulation importante du capital culturel. Ainsi, il se peut, par exemple, que certains individus mettent tout en œuvre afin de sortir d'une situation défavorable. À titre illustratif, le milieu scolaire regroupe les héritiers et les « prétendants », autrement dit ceux qui ont un capital culturel important hérité et ceux qui n'en disposent pas. C'est forcément ce deuxième groupe « qui devra continuellement donner des preuves de son intégration » (MOUNIER 2001 : 52) et de son appartenance au champ scolaire. On parle alors des « exceptions du destin » qui « témoignent d'une réelle possibilité de mobilité sociale » (JOURDAIN, NAULIN 2011 : 11). Le rôle du capital culturel est alors fondamental dans la création de l'*habitus*. BOURDIEU précise que « le capital culturel peut exister sous trois formes : à l'état incorporé, c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme ; à l'état objectivé, sous la forme des biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines [...] et enfin à l'état institutionnalisé » (1979 : 3) en tant que titre scolaire ou de noblesse.

C'est la transmission du capital culturel par incorporation qui définirait son caractère particulier, car il se transforme en disposition durable de l'*habitus* repérable notamment dans l'*hexis* corporelle. Ce capital culturel incorporé peut être défini comme une compétence culturelle, un bon goût acquis par l'immersion précoce dans la culture. Cette culture se traduit par un mode de conduite, la manière de voir le monde et de l'apprécier. De plus, la meilleure accumulation du capital culturel par incorporation signifierait sa meilleure acquisition dans le milieu scolaire (JOURDAIN, NAULIN 2011). Mais plus encore, cette accumulation « coûte du temps et du temps qui doit être investi *personnellement* » (BOURDIEU 1979 : 3). Ainsi, ce capital culturel, personnel, ne se transmet pas instantanément comme une œuvre d'art ou un titre¹⁸ car « il peut s'acquérir, pour l'essentiel, de

¹⁸ À noter que le capital culturel à l'état objectivé et à l'état institutionnalisé sont de même liés à la forme incorporée. L'individu doit posséder certaines conditions spécifiques pour pro-

manière totalement dissimulé et inconsciente et reste marqué par ses conditions primitives d'acquisition ; il ne peut être accumulé au-delà des capacités d'appropriation d'un agent singulier » (BOURDIEU 1979 : 4). Ajoutons que l'acquisition du capital culturel peut établir un lien avec le capital économique et symbolique mais ceci s'effectue avec le temps.

4.7.2.1.5. Théorie de l'*habitus*

La théorie de l'*habitus* forme, comme nous l'avons déjà souligné, la trame principale de la pensée bourdieusienne qui est étudiée en corrélation avec d'autres concepts, à savoir le « champ », le « capital culturel », le « sens pratique » ainsi que la « transmission de l'héritage » et la « reproduction ». Précisons que la notion d'*habitus* n'est pas inconnue dans la pensée intellectuelle de l'époque. Or, son histoire remonte à la philosophie antique (Aristote) et à la scolastique médiévale (Thomas d'Aquin) et se traduit principalement par une *vertu morale*. La notion sera ensuite reprise entre autres par Durkheim (1912), Mauss (1936), Elias (1939) ou Deleuze (1968), mais c'est Bourdieu qui y apportera une nouvelle signification. En se référant à la définition du sociologue, l'*habitus* est, rappelons-le, un système de dispositions qui englobent les comportements, perceptions, jugements, apprentissages, hérités et acquis durant la socialisation.

Les conditionnements associés à une classe particulière de conditionnement d'existence produisent des *habitus*, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement *réglées* et *régulières* sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre (BOURDIEU 1980 : 88—89).

Ces dispositions, comprises dans la notion d'*habitus*, guident l'action de l'agent mais lui laissent aussi une liberté individuelle, pourtant « conditionnée

fitier d'une œuvre d'art ou d'un instrument musical. Le titre scolaire renvoie, lui aussi, à une reconnaissance institutionnelle dont l'appropriation réside dans l'accumulation du capital culturel dans sa forme incorporelle.

et conditionnelle [...] aussi éloignée d'une création d'imprévisible nouveauté que d'une simple reproduction mécanique des conditionnements initiaux» (BOURDIEU 1980 : 92). *L'habitus* est doté alors d'une liberté « contrôlée » qui se manifeste de façon imprévisible, par exemple face à un problème (BOURDIEU 1980). *L'habitus* est en effet une histoire incorporée par l'individu, doté de dispositions durables et d'une « liberté contrôlée », mais avant tout, il « n'est pas un mécanisme automatique de reproduction de schèmes préétablis, mais plutôt un principe générateur » (MOUNIER 2001 : 41).

Trois principes caractérisent *l'habitus* : la « durabilité », la « transposabilité », l'« exhaustivité ». Selon le premier principe, *l'habitus* « est une formation intériorisée durable dans la mesure où il est capable de se perpétuer, et de perpétuer ainsi les pratiques qu'il est supposé engendrer ». Le principe de transposabilité établit que *l'habitus* « est capable de s'étendre au-delà du champ social où il s'origine, et d'engendrer des pratiques analogues dans des champs différents ». Finalement, en matière d'exhaustivité, « il est susceptible de se reproduire plus adéquatement dans les pratiques qu'il génère » (GONTHIER 2015). *L'habitus* est donc une histoire incorporée, alors un produit de l'histoire, mais encore, il est capable de produire de l'histoire tout en étant l'histoire qui se fait (MOUNIER 2001). De manière plus précise, *l'habitus*, une structure structurante, est doté d'une dimension évolutive qui détermine une certaine logique d'action. Néanmoins, il se peut que l'agent conserve certaines dispositions même si elles s'avèrent inadéquates à une réalité donnée. On parle dans ce cas-là de l'effet d'*hystérésis*, alors généré par une sorte d'inadaptation aux conditions provoquées par des transformations sociales brusques.

Comme ceci a été déjà souligné, à côté de *l'habitus* individuel, on distingue *l'habitus* de classe qui se manifeste par des savoirs collectifs, les mêmes goûts, les mêmes façons d'agir, en résultat, une sorte d'homogénéité du groupe. Il serait ainsi question d'« une classe d'individus biologiques dotés du même *habitus*, comme système de dispositions commun à tous les produits des mêmes conditionnements » (BOURDIEU 1980 : 100). Mais tout en gardant cette dimension collective, *l'habitus* se caractérise par la diversité dans l'homogénéité qui se réfère à un caractère personnel et à la trajectoire sociale singulière de l'individu.

L'éducation reste très liée au concept d'*habitus* qui ne se forme pas uniquement dans la famille, mais aussi à l'école et dans le milieu extrascolaire. Même si l'école vise à niveler les inégalités, elle s'appuie sur l'héritage culturel acquis dans le milieu familial et en résultat contribue à la reproduction sociale. C'est ici que nous voyons un point d'ancrage important pour la réflexion pédagogique et didactique.

4.7.2.1.6. *Habitus* dans l'espace virtuel

En considérant la classe de langue comme un espace privilégié du développement linguistique et culturel, nous nous posons la question si la classe de langue virtuelle serait vraiment une réplique de son équivalent dans le contexte traditionnel. Plus précisément, en adoptant la méthode de Bourdieu, nous voudrions examiner l'*habitus* de classe de langue virtuelle qui représenterait un groupe d'apprenants réunit dans un milieu scolaire, ayant les mêmes objectifs éducatifs, à savoir le développement de la compétence à communiquer langagièrement, les habitudes plus ou moins homogènes en matière d'apprentissage car transmises par le même système éducatif ainsi que des connaissances et compétences similaires en utilisation des nouvelles technologies. Néanmoins, tout en gardant le caractère homogène, la classe de langue virtuelle regroupe des apprenants qui conservent leurs *habitus* individuels car ils possèdent le niveau du capital culturel différent, les trajectoires personnelles particulières et les expériences uniques en matière d'apprentissage. En ce qui concerne leur niveau de langue, le groupe présente aussi une certaine diversité, car il peut réunir les débutants, et les faux-débutants ce qui met en évidence une certaine variation imposée au début du processus d'enseignement-apprentissage. L'*habitus* de classe virtuelle impose alors une certaine homogénéité, mais aussi une importante diversité.

Afin d'étudier l'*habitus* de classe virtuelle, nous nous posons la question si les apprenants, visiblement plus familiarisés avec les nouvelles technologies, pourraient facilement s'adapter au contexte d'enseignement à distance, et plus précisément, si les pratiques quotidiennes des apprenants en matière de nouvelles technologies influencent leurs stratégies d'apprentissage dans le milieu virtuel. En prenant en considération les méthodes actuelles d'enseignement, y compris en didactique des langues étrangères qui véhiculent en général les pratiques traditionnelles, on peut supposer que les apprenants, même s'ils restent très familiarisés avec les nouvelles technologies, n'ont pas assez d'expérience pour se retrouver facilement dans le contexte d'enseignement à distance.

Finalement, en prenant en considération le milieu virtuel qui, dans le contexte de notre recherche, se manifeste sous la forme d'une plateforme d'enseignement à distance, il serait intéressant de savoir quel est son rôle dans le développement du capital culturel des apprenants. Or, la plateforme d'enseignement à distance, que l'on peut comparer à une sorte de bibliothèque numérique dont l'accès demeure plus facile que celui aux ressources papier, serait un espace privilégié du développement des connaissances et des compétences ; il en résulterait une accumulation importante du capital culturel.

Nous pouvons alors constater que la méthodologie de Bourdieu offre un cadre intéressant pour l'analyse de la classe virtuelle qui est un espace social et un champ scolaire spécifique. La référence à la théorie de l'*habitus* répond

en fait à la dimension sociologique de la problématique exposée dans ce travail. En prenant en considération tout ce qui vient d'être exposé, nous partageons l'idée que ce regard sociologique, à côté du regard didactique, constitue un volet important à prendre en considération dans la recherche sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans le milieu virtuel.

4.8. Rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans l'enseignement à distance

Afin de conclure notre réflexion sur la pédagogie de la classe de langue virtuelle, nous abordons brièvement la problématique des rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans cet espace spécifique d'interactions.

Comme nous l'avons déjà souligné, la mise en place de la formation à distance impose le changement de paradigme d'enseignement-apprentissage qui, en comparaison avec les méthodes classiques, modifie non seulement les modes d'appropriation des connaissances mais aussi les rôles des acteurs du processus d'enseignement-apprentissage. Répandu dans la formation en présentiel, l'enseignement transmissif est remplacé ici par l'enseignement de type actif, basé sur la résolution de problèmes, la découverte et la recherche des informations ainsi que sur la construction autonome des connaissances (KUŹMICZ 2015). En résultat, l'enseignant n'est plus une source unique de savoirs mais un guide/animateur qui soutient l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage (BEDNAREK, LUBINA 2008). Plus précisément, dans la formation à distance, la figure de l'enseignant correspond à celle de tuteur¹⁹ dont le rôle se construit sur l'ensemble de fonctions qu'il accomplit. DUMONT (2007), en se référant à plusieurs auteurs étudiant le tutorat, souligne sept fonctions principales du tuteur, à savoir : sociale et sociale motivationnelle, organisationnelle, pédagogique, méthodologique/cognitive et méthodologique/métacognitive, aussi celle de soutien technique et d'évaluation. Ces fonctions, réalisées à travers différentes tâches (gérer l'agenda de cours, créer un environnement d'interactions, planifier le travail, expliquer les contenus du cours, aider à résoudre des problèmes de nature technique) constituent l'essentiel du travail de l'enseignant dans la formation à distance. Soulignons toutefois que les rôles du tuteur varient en fonction de différents facteurs : des objectifs de la formation, des apprenants, du paradigme d'apprentissage, des disciplines enseignées ou encore des dispositifs mis en place (DUMONT 2007). En tout état de cause,

¹⁹ La littérature du domaine propose également la notion d'*enseignant-formateur FOAD*.

l'enseignant-tuteur est censé acquérir et développer des compétences spécifiques qui lui permettraient de dispenser la formation de qualité et sur mesure. Dans la littérature du domaine nous trouvons plusieurs combinaisons de compétences ou qualités clefs associées à l'enseignant en formation à distance. KUŹMICZ (2015 : 79) distingue cinq groupes de compétences, à savoir : « 1) compétences informatiques et médiatiques, 2) compétences pédagogiques, 3) compétences de direction, 4) compétences relatives à la maîtrise intellectuelle du domaine et 5) compétences sociales »²⁰. Pour LUBLINA (2004), essentielles s'avèrent les compétences psychosociales, entre autres communicatives, motivationnelles, organisationnelles ou relationnelles. Dans le champ de recherche francophone, DUMONT évoque tout un inventaire des qualités et capacités attendues d'un enseignant-formateur FOAD : il doit être, entre autres, collaboratif, proactif et réactif, médiateur, perspicace, polyvalent, synthétique, sociable, imaginatif, maniant l'humour, organisé, méthodique (2007 : 75—76). Ajoutons aussi de notre part qu'outre les compétences informatiques qui englobent généralement les savoir-faire techniques, l'enseignant en distanciel doit non seulement recourir régulièrement aux TIC dans sa pratique enseignante, mais les utiliser dans un contexte plus global. Autrement dit, la culture TIC de l'enseignant ne s'arrête pas avec ses activités professionnelles, mais existe également dans sa sphère extra-professionnelle.

Parallèlement, les changements se produisent dans la performance de l'apprenant : désormais c'est lui qui autogère sa formation et participe activement au processus d'enseignement-apprentissage. Comme chez l'enseignant, les compétences spécifiques devraient être mises en place chez l'apprenant. Blanchard associe à la figure de l'apprenant en situation d'apprentissage en ligne les qualités suivantes : « maîtriser plusieurs technologies, être un bon communicateur, être en mesure de pouvoir faire face à des imprévus, être organisé, dans son travail, être extrêmement motivé » (BLANCHARD, cité par DUMONT 2007 : 60). L'apprenant est donc censé acquérir des compétences liées à l'usage d'Internet et des technologies de l'information (HENRI 2010b) ainsi qu'une certaine maturité en apprentissage, qui lui permettront la réussite dans un environnement pédagogique exigeant. Le décrochage reste pourtant assez fréquent et met en évidence la persistance de certaines contraintes qui affectent la persévérance dans la formation à distance. Citons entre autres le sentiment d'isolement éprouvé par les apprenants, le manque d'autonomie ou de motivation et même l'abandon de la formation (DUMONT 2007). Les compétences insuffisantes de l'apprenant peuvent donc être à l'origine de certaines difficultés, mais d'autres facteurs y contribuent également : entre autres les compétences de l'enseignant et les conditions de

²⁰ „1) kompetencje informatyczne i medialne, 2) kompetencje pedagogiczne, 3) kompetencje kierownicze, 4) kompetencje merytoryczne, 5) kompetencje społeczne” [C'est nous qui traduisons].

formation. Prévenir toutes ces contraintes liées aux figures de l'apprenant et de l'enseignant paraît extrêmement complexe. Pourtant, même si certains éléments restent imprévisibles et difficiles à détecter, nous partageons l'idée que l'augmentation de la réussite réside dans la prise en compte de quelques paramètres. Nous nous limitons ici à en accentuer trois, à savoir : la motivation, la dimension émotionnelle d'apprentissage et le développement des stratégies d'apprentissage.

Dans la formation en distanciel, de même qu'en présentiel, la motivation peut être suscitée par différentes activités de l'enseignant. Celles-ci se référeront notamment au rôle facilitateur de l'enseignant qui cherche à construire les conditions favorables à l'apprentissage. Dans cette optique, KUŹMICZ (2015) accentue deux types d'activités de l'enseignant proposés par Salomon²¹ : celles liées à l'*e-monitoring* et celles concernant le soutien technique. L'enseignant interviendra alors pendant différentes étapes de la formation afin d'assurer la gestion du groupe, consolider des liens sociaux, éliminer des contraintes techniques, sans oublier son soutien d'expert pendant que les apprenants réalisent différentes activités d'apprentissage et co-construisent des connaissances. Accentuons que durant ces différentes étapes, l'enseignant sera amené à prendre en compte la dimension émotionnelle de l'apprentissage (DUMONT 2007), qui consistera à établir des relations au sein du groupe surtout par le choix de méthodes de travail favorisant l'échange et l'interaction. Ce processus de socialisation en ligne permettra non seulement d'optimiser la productivité des apprenants mais aussi, et principalement, assurer l'attitude confiante et atténuer la distance géographique. Finalement, nous tenons à souligner tout particulièrement l'importance des stratégies d'apprentissage incluant les stratégies motivationnelles, organisationnelles, de gestion de ressources ou de recherche d'information (VIENNEAU 2011). Vu les conditions spécifiques de transmission des connaissances, le processus d'apprentissage effectué à distance exige l'engagement important et l'attitude active de la part de l'apprenant. La gestion de différentes stratégies d'apprentissage et cognitives constitue alors un prérequis important afin d'améliorer les résultats de formation à distance. Néanmoins, la conscience de l'apprenant qu'il a ses propres stratégies (la stratégie métacognitive) se construit à travers son expérience et sa confrontation aux différentes situations pédagogiques. Cela se fait de manière unique chez chaque apprenant en fonction de ses différences individuelles, y compris ses propres styles cognitifs et styles d'apprentissage. Même si notre recherche exposée dans le chapitre suivant se dirige particulièrement vers l'examen de l'efficacité de la méthode d'enseignement à distance, nous sommes d'avis que la réflexion plus profonde sur l'unicité et l'autonomie cognitive de l'apprenant présente un volet important de recherche sur le processus d'enseignement-apprentissage ayant lieu à distance.

²¹ Gilly Salomon, enseignante à l'Open University.

4.9. Bilan provisoire

Nous avons consacré ce chapitre au développement de la compétence rédactionnelle dans la classe de langue virtuelle. Tout d'abord, nous avons étudié la problématique de la compétence rédactionnelle en langue étrangère ainsi que les spécificités de l'activité rédactionnelle effectuée dans l'environnement médiatisé. Ensuite, nous nous sommes concentrée sur le phénomène de la classe de langue virtuelle qui est une transposition de la classe classique à distance. Enfin, nous avons constaté que le développement de la compétence rédactionnelle dans le milieu médiatisé peut se faire par le recours aux grandes orientations en didactique de l'écrit tout en prenant en considération les caractéristiques de l'écrit véhiculées par les nouvelles technologies. Nous sommes d'avis que cette articulation est nécessaire pour planifier des activités rédactionnelles par l'intermédiaire de différents outils multimédias, y compris la plateforme d'enseignement à distance. Dans un contexte plus général, ces activités auront lieu dans l'espace de la classe de langue virtuelle qui constitue un espace privilégié d'apprentissage et un espace socialement défini. Vu la diversité de références liée à la spécificité de l'ALMT (dans lequel s'inscrit aussi notre démarche), nous avons choisi deux dimensions qui permettraient une meilleure analyse d'enseignement-apprentissage dans cet espace, à savoir le regard didactique et le regard sociologique. Le regard didactique met en examen les grandes théories d'enseignement-apprentissage et les approches actuelles en didactique des langues étrangères afin d'y retrouver les références méthodologiques qui pourraient être envisagées dans la planification des activités en classe de langue. Ce sont entre autres l'enseignement programmé, l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage par projet ou encore l'approche par tâches. Le regard sociologique met en relief la théorie de l'*habitus* de Bourdieu qui permet une analyse des aspects sociaux de la classe de langue virtuelle. L'alternance de tous ces éléments nous a conduite à réfléchir sur les rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans l'enseignement à distance qui demeure une forme d'enseignement-apprentissage très exigeante tant au niveau didactique que pédagogique.

Chapitre 5

Description de la recherche empirique

La première partie de ce travail nous a permis d'appréhender la problématique de la méthode d'enseignement à distance et de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère soutenu par les nouvelles technologies. Afin d'étudier l'état de la question, nous avons entrepris un examen global de la pédagogie de la formation à distance, qui reflète un enchaînement de paramètres à prendre en considération dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère effectué à distance.

De manière plus précise, nous avons étudié la spécificité de la méthode d'enseignement à distance en relation avec son contexte historique et actuel. Ensuite, nous avons évoqué l'éventail des outils numériques et leur exploitation possible en didactique des langues étrangères. Nous avons continué avec la problématique de la compétence de production écrite, y compris dans l'environnement numérique, pour, finalement, faire le point sur la pédagogie de la formation d'enseignement à distance en nous référant aux ancrages théoriques et à leurs applications envisageables. Compte tenu de tout ce qui précède, nous considérons que la démarche pédagogique qui a lieu en ligne doit être entièrement repensée et que tous ces paramètres sont indispensables pour évaluer l'efficacité de la méthode d'enseignement à distance.

Le sujet exposé a suscité jusqu'à présent de nombreux commentaires et reste toujours d'actualité dans le domaine de la didactique des langues étrangères et de l'enseignement en général. Néanmoins, rares sont les recherches qui visent à évaluer l'efficacité de la méthode d'enseignement à distance. Celles qui se fixent cet objectif recourent souvent au traitement partiel des données, ce qui met en question la fiabilité de la démarche et augmente le risque de fausser les résultats. En conséquence, les connaissances sur le sujet restent en majeure partie intuitives.

Nous sommes d'avis que l'évaluation de l'efficacité de la méthode d'enseignement à distance constitue une des priorités si l'on veut mieux exploiter son potentiel. Pour ce faire, seule une recherche rigoureuse, effectuée dans des

conditions appropriées et avec le recours à la vérification quantitative et qualitative, peut apporter des conclusions crédibles. Nous avons tenté d'affronter ce problème en suivant rigoureusement les étapes de la démarche scientifique et en travaillant à ce que tous les facteurs susceptibles de fausser les résultats soient neutralisés.

La partie qui suit décrit en détail la démarche empirique entreprise. Au préalable, nous tentons d'exposer la problématique de notre recherche qui se fonde sur les questions théoriques étudiées dans les chapitres précédents. Afin d'expliquer les fondements de notre démarche, nous consacrons quelques paragraphes aux notions fondamentales de la démarche scientifique. Enfin, la partie centrale de ce chapitre se réfère au déroulement de la recherche et à la présentation des résultats obtenus. Enfin, le paragraphe *Discussion des résultats* permettra de clore notre analyse.

5.1. Questions de recherche

C'est le questionnement actuel en didactique des langues étrangères (WILCZYŃSKA 2010 ; DAKOWSKA 2014) qui nous a amenée à nous poser la question sur l'efficacité de la méthode d'enseignement à distance dans le développement de la production écrite. Cette question de recherche trouve deux justifications. En premier lieu, nous considérons la compétence de production écrite comme une compétence complexe et laborieuse, dont le développement s'effectue de manière continue durant le cours de langue mais aussi en prolongement, en dehors des activités de classe. En deuxième lieu, depuis quelques années nous animons un cours de production écrite avec les étudiants au niveau débutant de notre université. Les opinions des étudiants ainsi que nos observations confirment que les stratégies spécifiques doivent être mises en place afin de permettre aux étudiants de développer la compétence rédactionnelle. De cette façon, le questionnement purement pratique sur le processus d'écriture en langue étrangère chez les étudiants nous a conduite à considérer cette problématique dans le cadre de la recherche scientifique.

Notons aussi que depuis quelques années, nous participons à divers projets sur les nouvelles technologies dans l'enseignement, en préparant des ressources numériques sur la plateforme d'enseignement à distance de notre faculté et université, ce qui nous a familiarisée avec plusieurs aspects pratiques et techniques pris en compte dans la formation à distance. En résultat, tous ces éléments nous amènent à entreprendre l'analyse de la méthode d'enseignement à distance dans le développement de la production écrite.

5.2. Problématique de la recherche

La recension des écrits résumée dans les chapitres précédents nous amène à en tirer quelques constats fondamentaux pour notre recherche empirique. D'abord, la méthode d'enseignement à distance a subi un développement important et a atteint un certain degré de connaissances permettant sa pleine exploitation pédagogique. Cette méthode constitue actuellement une forme de travail de plus en plus connue dans l'enseignement supérieur et commence à se répandre dans l'enseignement secondaire. Par exemple, en Pologne, nous entrons dans une phase du développement conscient de *e-learning* après une période d'expérimentation et d'implantations de ce nouveau mode d'enseignement. Cette évolution suit le développement des TIC dont l'usage s'est ancré solidement dans les pratiques quotidiennes, y compris à visée éducative. En résultat, les apprenants, ayant un accès assez stable à l'outil informatique et à Internet, disposent des compétences spécifiques nécessaires afin d'apprendre une langue étrangère *via* les TIC ou suivre la formation à distance. Précisons que l'éducation à l'usage des TIC n'est plus une valeur ajoutée mais une nécessité considérée comme une priorité dans la politique européenne.

Ensuite, nous voudrions accentuer la compatibilité des outils TIC avec la spécificité de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Actuellement, la technologie Web 2.0 offre une grande diversité des outils qui peuvent gérer différentes étapes du processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. À titre illustratif, la plateforme *Moodle*, un dispositif de formation à distance, dispose des fonctionnalités qui permettent d'exposer les contenus d'apprentissage, évaluer des savoirs acquis, créer des espaces de travail collaboratif ou communiquer avec les participants. Ces fonctionnalités répondent aux spécificités d'un cours de langue étrangère. De plus, cet outil offre la possibilité de travailler les compétences réceptives mais aussi productives dont le développement, étant certainement un défi du processus d'apprentissage, exige un investissement important dans le temps et une certaine régularité dans la pratique.

De plus, nous observons un fort besoin de favoriser le développement de la compétence de production écrite qui occupe souvent une place secondaire dans les pratiques en classe de langue. Vu sa complexité et la contrainte du temps, cette compétence n'est pas souvent suffisamment travaillée et reste assez problématique aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants. Pourtant, la didactique de l'écrit a fortement évolué ces dernières années en apportant des constats majeurs sur le processus rédactionnel. Il en ressort entre autres que le développement de la compétence rédactionnelle peut s'avérer bénéfique pour tout le processus d'enseignement-apprentissage, car elle mobilise des processus cognitifs différents. Les nouvelles technologies offrent des possibilités multiples de soutenir le proces-

sus rédactionnel en langue étrangère. Par exemple, la plateforme d'enseignement à distance regroupe des outils permettant de créer des ressources numériques diverses, y compris des activités d'écriture, individuelles et collectives, des QCM¹ ou des parcours pédagogiques. Disposant des fonctionnalités nécessaires pour gérer le processus d'enseignement-apprentissage, la plateforme *Moodle* correspond aux critères de formation entièrement à distance et aux spécificités d'un cours de langue, y compris celui dédié à la production écrite.

Par ailleurs, le contexte d'enseignement à distance fait apparaître le phénomène de la classe de langue virtuelle, un espace spécifique d'acquisition et d'échange linguistique. Ce phénomène exige une analyse interdisciplinaire, en l'occurrence didactique et sociologique. Dans le cadre du regard didactique, l'examen des grandes théories d'enseignement-apprentissage et des approches actuelles en didactique des langues étrangères nous a permis de constater que nous disposons d'un cadre méthodologique important permettant d'améliorer l'intégration des outils TIC et de l'enseignement à distance dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Le regard sociologique fournit aussi un cadre d'observation intéressant en matière d'usage des TIC. Nous avons décidé de réunir ces deux approches afin d'apporter une vision relativement complémentaire de la problématique des TIC dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

5.3. Premières hypothèses

Compte tenu des constats évoqués, nous voudrions analyser l'influence de la méthode d'enseignement à distance sur le développement de la compétence rédactionnelle. Notre recherche empirique envisage deux hypothèses de travail suivantes :

1. L'application de la méthode d'enseignement à distance n'influence pas le développement de la compétence de production écrite.
2. On observe un lien entre la méthode d'enseignement appliquée et les résultats des étudiants en production écrite.

Nous pouvons alors constater que le phénomène à analyser, à savoir l'influence de la méthode d'enseignement à distance sur le développement de la compétence de production écrite révèle un questionnement de nature multidimensionnelle. Or, le développement d'une compétence linguistique, qui va de

¹ Questions à choix multiples.

soi avec le progrès en langue étrangère, repose sur plusieurs facteurs, entre autres la motivation à apprendre une langue étrangère, l'impact de la méthode sur l'acquisition des savoirs, l'influence des stratégies d'apprentissage ou encore le potentiel intellectuel de l'apprenant. Toutes ces dimensions peuvent contribuer au développement linguistique. La prise en considération de tous ces facteurs, si importante qu'elle soit, est souvent difficile à traiter dans la démarche scientifique. Nous nous sommes donc limitée à analyser l'évaluation des acquis en production écrite en considérant la spécificité de cette compétence, à savoir ses composants linguistique, sociolinguistique et pragmatique. L'évaluation des acquis sera alors soumise à un traitement quantitatif.

Néanmoins, certains facteurs de la recherche ne peuvent subir de traitement quantitatif. Dans notre recherche, nous nous confrontons au phénomène de la classe de langue virtuelle qui se constitue dans le cadre de l'enseignement à distance. Ce phénomène relève des questions multiples, pourtant nous nous limitons à en analyser seulement quelques-unes, notamment :

1. Comment les étudiants utilisent Internet au quotidien, et est-ce que cela influence leurs stratégies d'apprentissage dans l'enseignement à distance ?
2. Quelles sont les attitudes des étudiants-membres de l'ensemble observé vis-à-vis de la méthode d'enseignement à distance ?
3. Quelles sont les dispositions des étudiants de la classe virtuelle qui peuvent créer un habitus ?

5.4. Méthodes et outils d'investigation appliqués

Actuellement, la littérature du domaine distingue trois principales approches méthodologiques en sciences humaines : approches quantitative, qualitative et mixte (WILCZYŃSKA, MICHŃSKA-STADNIK 2010)². Les approches quantitatives font appel aux phénomènes mesurables qui peuvent être traités de façon quantitative. Dans notre cas, la méthode quantitative sera appliquée afin de comparer les résultats de travail en production écrite obtenus en classe traditionnelle et en classe virtuelle. Cependant, le caractère multidimensionnel de la problématique nous persuade que le recours à la quantification n'est pas suffisant, et impose une analyse de nature qualitative. Cette deuxième branche des approches méthodologiques permet de « donner un sens aux liens qui ont été établis par la quantification » (AMYOTTE 1996 : 15). Nous y recourons afin d'analyser les attitudes des apprenants de la classe virtuelle. Ainsi notre démarche se fonde

² C'est nous qui traduisons.

sur la complémentarité de ces deux méthodes dont la corrélation s'avère significative dans l'analyse du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Nous optons alors pour une approche hybride ou mixte qui combine les méthodes quantitatives et qualitatives. Actuellement, une telle démarche est souventes fois adoptée dans les recherches empiriques en didactique des langues étrangères (WILCZYŃSKA, MICHONSKA-STADNIK 2010).

Ces différentes approches imposent l'application de plusieurs méthodes et outils d'investigation. Dans notre démarche nous avons opté pour la méthode expérimentale et l'enquête par questionnaire accompagnées d'une observation socio-didactique. Dans cette description, nous avons opté par commodité pour le terme *méthodes et outils d'investigation*. Néanmoins, pour qu'il n'y ait pas d'équivoque, précisons que la littérature du domaine³ distingue deux termes, à savoir la *méthode* (qui recouvre l'ensemble des règles d'investigation) et la *technique* (étant un instrument de validation et permettant la collecte de données). Par exemple, l'expérience correspond à la notion de méthode, tandis que l'enquête par questionnaire correspond, elle, à la technique de collecte de données. En revanche, l'observation recouvre une certaine diversité, car selon son application, elle peut être aussi bien une méthode qu'une technique de collecte de données. Tout en reconnaissant cette distinction qui provoque une sorte de confusion terminologique, nous avons décidé de nous référer au terme *méthodes et outils d'investigation* qui englobe différentes procédures méthodologiques.

Dans la partie qui suit, nous essayons de caractériser brièvement la *méthode expérimentale*, l'*enquête par questionnaire* et l'*observation*, alors les méthodes et outils d'investigation que nous adoptons, d'une manière ou d'une autre, dans notre recherche empirique. Précisons toutefois que c'est un choix méthodologique et que d'autres méthodes pourraient être adoptées, entre autres l'*étude de cas*, la *recherche-action*, très souvent utilisées en didactique des langues étrangères, ou, dans un contexte plus précis, l'*ethnographie virtuelle* (CICHOCKI *et al.* 2012)⁴, de plus en plus répandue dans l'analyse de l'espace virtuel.

5.4.1. Méthode expérimentale

La méthode expérimentale est l'une des méthodes d'investigation les plus courantes en sciences humaines, y compris la didactique des langues étrangères, même si à ses origines elle reste associée aux sciences naturelles. D'une

³ Nous évoquons tout particulièrement la littérature en langue polonaise (ŁBOCKI 2007 ; PILCH 1998 ; WILCZYŃSKA, MICHONSKA-STADNIK 2010).

⁴ C'est nous qui traduisons.

manière générale, cette méthode « permet de vérifier si une variable, une caractéristique des individus observés, exerce une influence sur une autre variable. Ainsi, la méthode expérimentale consiste à provoquer un phénomène en vue de l'étudier, c'est-à-dire à modifier, délibérément une variable (la cause) afin de mesurer l'influence qu'elle exerce sur une autre variable (l'effet) » (AMYOTTE 1996 : 8). Nous pouvons alors constater que dans la méthode expérimentale, c'est le chercheur qui intervient dans une réalité examinée (WILCZYŃSKA, MICHÓŃSKA-STADNIK 2010) afin d'analyser un phénomène qui se caractérise souvent par une complexité des facteurs à prendre en considération. Ceci exige une analyse approfondie de la situation mise en examen, un traitement minutieux, la planification détaillée et la réalisation de plusieurs critères (BRZEZIŃSKI 1999). Pourtant, quoique la méthode recouvre certaines difficultés liées à la multiplicité des facteurs à considérer (AMYOTTE 1996), le fait qu'elle permet de révéler la causalité d'un phénomène constitue un argument en faveur de cette méthode. La description sommaire que nous venons de présenter accentue seulement quelques points essentiels de la méthode expérimentale. Toutefois, sa problématique occupe une place privilégiée dans de nombreux ouvrages de méthodologie. À titre d'exemple, nous pourrions nous référer à BRZEZIŃSKI (1999), FERGUSON et TAKANE (1999) ou encore à KONARZEWSKI (2000), qui procèdent à des analyses plus approfondies.

5.4.2. Enquête par questionnaire et observation

L'enquête par questionnaire et l'observation sont également souvent utilisées dans les sciences humaines. Conformément au contexte de la recherche, plusieurs combinaisons de méthodes et d'outils d'investigation sont possibles. Par exemple, l'observation peut constituer une méthode de recherche principale ou complémentaire dans un projet de recherche. En outre, son application peut amener aux constats intéressants du point de vue scientifique, entre autres à la référence à une autre théorie ou à la mise en pratique d'une autre méthode de recherche (CIESIELSKA *et al.* 2012).

Bref, l'observation vise à percevoir une situation, dans notre cas une situation d'éducation, afin de comprendre « un savoir plus ou moins cohérent » (MIALARET 2004 : 60). Précisons que cette méthode repose sur la perception intellectuelle, une observation perspicace axée sur l'ouverture cognitive ainsi que sur la conscience critique (WILCZYŃSKA, MICHÓŃSKA-STADNIK 2010) envers la situation étudiée et envers soi-même en tant qu'observateur. Il y a plusieurs types d'observation (CIESIELSKA *et al.* 2012). La typologie repose sur plusieurs critères, entre autres le type de contact avec le groupe observé, la sélectivité de l'observation

ou le type de données collectées (WILCZYŃSKA, MICHONSKA-STADNIK 2010). La collecte de données durant l'observation peut s'effectuer de manière très variée : la prise de notes, les grilles d'évaluation, le journal de bord, l'enregistrement audio ou audiovisuel. Ces différentes opérations exigent un traitement rigoureux et systématique ainsi que le rôle de l'observateur bien défini.

Même si l'observation constitue une méthode d'investigation privilégiée, il importe de préciser que le recours à l'enquête par questionnaire permet d'analyser un nombre important de facteurs difficiles à intercepter durant l'observation. D'une manière générale, l'enquête vise à recueillir à travers un questionnaire les informations ayant le caractère de témoignages. Ainsi, « le chercheur n'observe pas lui-même les comportements, les pensées, le passé de la personne ; il ne fait que recueillir le témoignage libre d'un répondant à qui il a demandé de s'observer lui-même » (AMYOTTE 1996 : 12). Même si l'enquête permet de comprendre et d'expliquer certains faits observés, elle a aussi ses limites. Par exemple, on pourrait mettre en question la fiabilité des sondages d'opinion menés sur une grande échelle (BOURDIEU 1973) ou encore le manque de théories fondamentales concernant la construction des attitudes dans le cerveau humain, exprimées ensuite par des moyens linguistiques dans le questionnaire (OPPENHEIM 2004).

Néanmoins, l'application de l'enquête par questionnaire est très répandue. L'étape préparatoire de l'enquête et la formulation précise du problème à examiner sont substantielles. La formulation des questions fondées sur la clarté, la neutralité et la pertinence (AMYOTTE 1996 : 41) est aussi une étape à privilégier. Notons par exemple que les questions fermées (à choix unique et multiple, à choix ordonnées) faciles à traiter par les répondants peuvent augmenter le taux de réponse. En revanche, les questions ouvertes ou semi-ouvertes sont souvent aléatoires tant pour les répondants que pour le chercheur. L'interprétation des données provenant des questions libres impose certaines contraintes mais peut toutefois apporter des observations intéressantes. La prise en compte de ces facteurs et d'autres critères décrits largement dans la littérature du domaine (OPPENHEIM 2004 ; KONARZEWSKI 2000 ; AMYOTTE 1996) permet d'assurer la comparabilité des réponses et d'apporter des données fidèles et valides (WILCZYŃSKA, MICHONSKA-STADNIK 2010).

5.5. Notions clés de la démarche scientifique

Avant de présenter en détail notre recherche, nous croyons utile d'évoquer quelques notions fondamentales de la démarche scientifique, principalement l'*échantillon*, la *variable* et l'*échelle de mesure* dont la détermination constitue une activité préliminaire pour toute recherche empirique. La première notion,

l'échantillon correspond à un sous-ensemble formé d'individus, c'est-à-dire unités statistiques de la population observée (AMYOTTE 1996). Il constitue alors une représentation de la population qui tout entière n'est pas toujours observable. Le prélèvement de l'échantillon, alors l'échantillonnage peut être aléatoire ou non-aléatoire. Dans l'échantillonnage aléatoire (ou probabiliste) « chaque élément de la population doit être susceptible d'être choisi selon une probabilité connue et non nulle » (AMYOTTE 1996 : 61), l'échantillonnage est alors lié au choix de hasard. En revanche, on parlera de l'échantillonnage non aléatoire (ou empirique) où le choix des sujets reste arbitraire et dépend du chercheur. Ajoutons que plusieurs sous-types d'échantillonnages peuvent être distingués : pour l'échantillonnage aléatoire : tirage au sort élémentaire, tirage au sort séquentiel, échantillonnage par grappes, échantillonnage stratifié, et pour l'échantillonnage non aléatoire : échantillonnage par quotas, échantillonnage par unités types et l'échantillonnage roi (GUÉGUEN 1997 : 68—70).

D'une manière générale, avant de sélectionner un échantillon, il importe de prendre en considération deux facteurs essentiels, à savoir la représentativité et la taille de l'échantillon. Le critère de représentativité correspond aux caractéristiques de l'échantillon comparables avec celles de la population cible. Le second critère à prendre en considération est celui de la taille de l'échantillon. En général, le degré de précision à atteindre dépend de la taille de l'échantillon. Ainsi, plus la taille de l'échantillon est grande, plus l'estimation peut s'avérer exacte. Par contre, la supervision est plus élevée quand l'échantillon est plus petit. Somme toute, la taille de l'échantillon dépend de la taille de la population-cible, du contexte de la recherche et de la variabilité des caractéristiques étudiées. GUÉGUEN (1997) distingue deux types d'échantillons en fonction de leur taille : petits (jusqu'à 30 sujets) et grands (plus de 30 sujets), tandis que ŁOBOCKI (2007) en distingue trois types : petits (jusqu'à 30 sujets), intermédiaires (entre 30 et 100 sujets) et grands (plus de 100 sujets). À côté de la classification d'échantillons par rapport à leur taille, il importe de mentionner les échantillons indépendants et appariés. On prend en considération cette classification lorsque l'on souhaite comparer par exemple les facteurs de deux échantillons. On parlerait d'échantillons indépendants « si les individus qui les composent ne sont pas physiquement les mêmes dans chacun des échantillons » (GUÉGUEN 1997 : 65), par contre, on fera référence aux échantillons appariés quand ceux-ci regroupent les mêmes individus (ou les individus dont les similitudes peuvent être traitées d'équivalentes). Dans ce cas-là, la comparaison des facteurs se fera à l'intérieur des individus (GUÉGUEN 1997).

La notion suivante qui s'impose à être mentionnée est celle de la *variable*, appelée aussi caractère ou facteur. D'une manière générale, les variables correspondent aux caractéristiques qui déterminent une situation prise en examen et qui peuvent apporter une observation particulière pour chaque unité statistique. En ce qui concerne les catégories des variables, ces dernières peuvent être de

nature qualitative ou quantitative. La variable est dite qualitative si ses modalités (attributs, caractères) ne sont pas mesurables. À titre d'exemple, le sexe, la profession ou le programme d'études sont des variables qualitatives. Par contre, si les modalités d'une variable peuvent être présentées sous la forme d'une valeur numérique, elle est dite quantitative. Ainsi le revenu, l'âge ou le nombre d'enfants par ménage correspondent-ils aux variables quantitatives.

Un autre classement des variables est lié aux échelles de mesure qui permettent d'attribuer à l'individu une modalité (variables qualitatives) ou une valeur (variables quantitatives). Aux variables qualitatives correspondent l'*échelle nominale* et l'*échelle ordinale* tandis qu'aux variables quantitatives on associe l'*échelle d'intervalles* et l'*échelle de rapports*.

On fait appel à l'échelle nominale lorsque les modalités auxquelles on est amené à assigner arbitrairement un nombre ne présentent pas de hiérarchie. En revanche, l'échelle ordinale permet de présenter les modalités d'une variable dans une relation d'ordre (AMYOTTE 1996). Cette échelle peut être utilisée pour évaluer une situation par un degré de satisfaction. Ainsi, les variables qualitatives sont nominales, si elles peuvent subir les codifications numériques, alphabétiques ou alphanumériques, et ordinales, lorsqu'elles renvoient à une relation d'ordre (BRESSOUD, KAHANÉ 2010).

Les échelles d'intervalles et de rapports se référant aux variables quantitatives donnent la possibilité d'effectuer certaines opérations arithmétiques. La première échelle « permet de qualifier des écarts [...] [et] est caractérisée par la présence d'une unité de mesure normalisée et d'un point de référence fixé de manière arbitraire [...], appelé *zéro relatif* » (AMYOTTE 1996 : 36). L'échelle de rapports « se caractérise par la présence d'un *zéro absolu*, ce qui permet d'effectuer d'autres opérations sur les mesures (des multiplications et des divisions) » (AMYOTTE 1996 : 37). Ajoutons encore que les variables quantitatives peuvent être *discrètes*, quand leurs modalités constituent un ensemble fini ou dénombrable, et *continues*, lorsque l'ensemble de leurs modalités n'est pas dénombrable (BRESSOUD, KAHANÉ 2010). Il convient de préciser que le choix d'une échelle de mesure est strictement lié aux variables et au traitement qu'on souhaite mettre en place. En outre, ajoutons qu'il est aussi possible de combiner plusieurs variables indépendamment du type de mesure appliqué (GUÉGUEN 1997).

Le dernier classement des variables que nous aimerions citer s'applique surtout en recherche expérimentale lorsqu'on manipule des variables. On peut ainsi distinguer la *variable indépendante* (X) qui correspond à la variable qui influe sur l'autre, et la *variable dépendante* (Y) qui subit cette influence. Dès lors, « la variable indépendante constitue en quelque sorte la *cause*, et la variable dépendante l'*effet* » (AMYOTTE 1996 : 351). Ce rapport de causalité pourrait être illustré par l'équation suivante :

$$Y = f(X)$$

Y — variable dépendante
X — variable indépendante
f — fonction.

Afin de présenter les données à l'aide des tableaux ou des représentations graphiques et donner une idée complète des distributions, deux types de mesure sont utilisées : les *mesures de tendance centrale* et les *mesures de dispersion*.

5.5.1. Mesures de tendance centrale

Les mesures de tendance centrale permettent de « caractériser une série statistique au moyen d'une valeur ou d'une modalité typique » (AMYOTTE 1996 : 239). Ainsi, leur objectif est d'indiquer une valeur ou une modalité autour de laquelle se concentrent les données d'une distribution. On distingue trois principales mesures de tendance centrale : le *mode*, la *médiane* et la *moyenne*.

Le mode (*Mo*) correspond à « la valeur ou la modalité la plus fréquente parmi les données » (AMYOTTE 1996 : 240), alors à une valeur dans une série statistique ou à une réponse au questionnaire le plus souvent répétée. On parlera dans ce cas-là d'un centre de concentration. Afin de déterminer le mode, les données sont souvent classées dans un tableau de fréquence qui les regroupe, comme son nom l'indique, selon leur fréquence d'apparition, ce qui facilite la définition du mode. Lorsque les données sont regroupées en classes ou en intervalles, le mode correspond au milieu de la classe modale ayant l'effectif le plus élevé (AMYOTTE 1996 ; FERGUSON, TAKANE 1999). Précisons que le mode est « une fréquence nettement supérieure à celle des autres valeurs ou modalités » (AMYOTTE 1996 : 244). Lorsque l'ensemble étudié ne présente aucune fréquence, on constate qu'il n'a pas de mode. Néanmoins, il se peut aussi que l'ensemble étudié ait plus d'un mode, l'ensemble peut alors être défini bimodal (deux modes), trimodal (trois modes) ou multimodal (quatre modes et plus). Ajoutons encore que, contrairement à la moyenne, le mode peut être déterminé avec chaque type d'échelle.

La médiane (*Md*) « est la valeur du caractère qui partage en deux effectifs égaux les unités statistiques qui ont été rangées au préalable par valeur croissante ou décroissante du caractère » (SCHAEFER 2015). Ainsi, la médiane correspondra au centre de position de la distribution (AMYOTTE 1996). Elle peut être calculée avec les échelles ordinales, d'intervalles ou de rapports. Lorsque l'effectif de la distribution est impair, la médiane correspond à la valeur centrale de la distribution. Dans le cas où l'effectif de la distribution est pair, la médiane correspond

à la moyenne arithmétique de deux valeurs centrales de la distribution (BLALOCK 1977) et s'obtient avec l'équation suivante (GUÉGUEN 1997 : 42) :

$$\text{Médiane} = \frac{\text{Valeur position 1} + \text{Valeur position 2}}{2}$$

où

$$\text{Position 1} = \frac{\text{Nombre de valeurs}}{2} \text{ et Position 2} = \left(\frac{\text{Nombre de valeurs}}{2} \right) + 1$$

Par rapport à la moyenne, la médiane constitue une mesure plus révélatrice, car cette première est fortement influencée par les valeurs marginales de la distribution et en conséquence généralise les résultats. Il est alors préférable de se référer à la médiane, à condition que la distribution de données soit significativement asymétrique.

La moyenne arithmétique, symbolisée par \bar{x} (la moyenne de l'échantillon) ou μ (la moyenne de la population), est certainement la mesure de tendance centrale la plus répandue dans les sciences humaines. Calculée à l'aide d'une échelle d'intervalles ou de rapports, elle correspond à la somme des valeurs divisée par le nombre de données, ce qu' illustre la formule ci-dessous :

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n}$$

où

x_1, x_2, \dots, x_n — ensemble de mesures observées
 n — nombre d'observations.

Afin de faciliter la lecture des formules, il importe aussi d'introduire la formule de sommation, représentée par la lettre grecque Sigma majuscule (Σ). Comme le montre la formule, la somme des x_i correspond à l'addition de n observations :

$$\sum_{i=1}^n x_i = x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n$$

Même si la moyenne est la mesure de tendance centrale le plus souvent utilisée, elle demeure peu pertinente du point de vue scientifique. Calculée par l'intermédiaire de la moyenne arithmétique, la valeur la plus fréquente de la série statistique observée représente une image « voilée »⁵ (WIDLA 2009) ou « généralisée » (AMYOTTE 1996) de la distribution de données et en conséquence ne reflète pas précisément la particularité des données observées. Une autre difficulté se manifeste lorsqu'on souhaite calculer la moyenne des valeurs de coefficient différent. Dans une telle situation, caractéristique par exemple au

⁵ C'est nous qui traduisons.

calcul de notes dans le contexte scolaire, on est amené à appliquer la formule de la « moyenne pondérée » (WIDLA 2009). Celle-ci se mesure en additionnant les valeurs multipliées par leur coefficient et ensuite en divisant la valeur obtenue par la somme des coefficients (FERGUSON, TAKANE 1999).

5.5.2. Mesures de dispersion

Même si les mesures de tendance centrale permettent de distinguer les valeurs extrêmes d'une série de données, elles s'avèrent souvent insuffisantes pour décrire la série étudiée. Or, dans les sciences humaines, plutôt que d'étudier les données homogènes, on vise à caractériser leur variabilité (GUÉGUEN 1997). Ce sont les mesures de dispersion qui permettent d'évaluer cette diversité « en qualifiant l'étalement et la variabilité des données et, du même coup, leur degré d'homogénéité ou de concentration » (AMYOTTE 1996 : 286). On distingue trois principales mesures de dispersion : l'*étendue*, la *variance* et l'*écart-type*. Toutes ces mesures nécessitent l'emploi d'une échelle quantitative.

L'*étendue* (E) est une différence entre deux valeurs extrêmes de la distribution : la valeur maximale (V_{\max}) et minimale (V_{\min}). Facile à calculer, l'*étendue* des données groupées par valeurs (variable discrète) exige simplement une soustraction dont le résultat définit l'écart entre deux valeurs (AMYOTTE 1996) :

$$E = V_{\max} - V_{\min}$$

Si les données sont groupées par classes (variable continue), le calcul de l'*étendue* consiste à soustraire la borne supérieure de la classe supérieure à la borne inférieure de la classe inférieure (BLALOCK 1977). Cette mesure de dispersion, si facile qu'elle soit au calcul, recouvre pourtant certaines limites. On constate que l'*étendue* est une mesure de dispersion sommaire (AMYOTTE 1996) et s'appuie seulement sur deux valeurs marginales (BLALOCK 1977). En conséquence, son application ne permet pas d'analyser l'importance de l'hétérogénéité qui caractérise la distribution. Une autre mesure, l'*étendue* (ou l'*écart interquartile*) (EI) correspondant à la différence entre les quartiles supérieur et inférieur (GUÉGUEN 1997), vise à écarter les données aberrantes, mais reste toujours sensible aux valeurs extrêmes.

La variance (ici V) et l'écart type (ici δ) sont les mesures de dispersion le plus souvent utilisées qui « caractérisent l'écart entre les données et le centre d'équilibre de la série, c'est-à-dire la moyenne » (AMYOTTE 1996 : 290). Étant donné que ces mesures prennent en considération l'ensemble des données de la série, elles constituent les mesures plus fines et plus fiables par rapport à l'éten-

due. La variance s'obtient en appliquant la formule ci-dessous. Pour faciliter la lecture, nous recourons aux formules descriptives (GUÉGUEN 1997).

$$V = \frac{\Sigma(\text{Valeur} - \text{Moyenne})^2}{\text{Nombre de valeurs}}$$

D'après la formule, la variance correspond à la somme des écarts entre chaque valeur de la distribution et la moyenne portée au carré et divisée ensuite par le nombre de valeurs. Afin de définir la variance de l'échantillon, nous allons diviser la somme des écarts par $n-1$ « pour des raisons techniques liées à l'interférence statistique » (AMYOTTE 1996 : 291). Ainsi, la formule sera la suivante :

$$V = \frac{\Sigma(\text{Valeur} - \text{Moyenne})^2}{\text{Nombre de valeurs} - 1}$$

En résumé, l'intérêt de la variance est de caractériser la dispersion des valeurs autour de la moyenne. D'une manière générale, les valeurs de la distribution peuvent être supérieures ou inférieures à la moyenne, mais c'est leur éloignement de cette dernière qui s'exprime par la variance. Ainsi, plus la variance est significative, plus les données sont dispersées autour de la moyenne. La variance permet donc de constater comment les distributions fluctuent autour de la moyenne, mais pour pouvoir comparer cette dispersion avec la moyenne, elles doivent s'exprimer dans la même unité. Il faudra donc « ramener la variance à la même échelle que la moyenne » (GUÉGUEN 1997 : 34) en calculant l'écart-type. Une fois la variance déterminée, l'écart-type se calcule aisément car il correspond à la racine carrée de la variance :

$$\delta = \sqrt{\sigma}$$

Bien que la variance et l'écart-type constituent deux mesures de dispersion privilégiées, elles restent aussi sensibles aux valeurs aberrantes. En l'occurrence, afin de comparer les dispersions, il est fortement conseillé de confronter les séries relativement respectives. Notons qu'il est aussi possible de calculer la variance et l'écart-type des données groupées par classes. Ces calculs sont décrits entre autres par FERGUSON et TAKANE (1999), AMYOTTE (1996), BLALOCK (1977) ou GUÉGUEN (1997).

5.5.3. Test de comparaison de deux moyennes

En prenant en considération le contexte de notre recherche, nous nous limitons dans ce passage à résumer les principes du test de comparaison de deux

moyennes. Précisons toutefois que les outils de la statistique inférentielle permettent d'effectuer le test sur trois moyennes ou plus, ou bien de comparer une moyenne à une norme. D'une manière générale, le test de comparaison de deux moyennes, fondé sur le calcul des probabilités, consiste à vérifier si deux moyennes diffèrent d'une manière significative l'une de l'autre. Étant donné que les différences entre les moyennes peuvent être liées au hasard de l'échantillonnage, l'objectif du test de comparaison de moyennes est d'évaluer cette probabilité.

Le test de comparaison de deux moyennes se déroule en quelques étapes. La première correspond à la formulation des hypothèses, à savoir l'*hypothèse nulle* (H_0) et l'*hypothèse alternative* (H_1). L'hypothèse nulle postule l'égalité entre deux moyennes observées. Dans la pratique cela signifie que les différences sont liées à la fluctuation de l'échantillonnage. L'hypothèse alternative, équivalente au rejet de l'hypothèse nulle, suppose une différence statistiquement significative entre deux moyennes étudiées. Ainsi, les différences observées sont associées aux effets de la manipulation des variables (GUÉGUEN 1997). Ajoutons encore que la formulation des hypothèses recouvre trois possibilités, à savoir : une moyenne peut se montrer différente, inférieure ou supérieure à une autre (AMYOTTE 1996). Une fois les hypothèses formulées, la démarche suit les étapes suivantes : le choix d'un seuil de signification, la vérification des conditions d'application, le calcul de la variable d'écart, la détermination de la valeur critique, la formulation de la règle de décision et la décision (AMYOTTE 1996 : 372—373).

Les seuils de signification habituellement utilisés sont $\alpha = 5\%$ ou $\alpha = 1\%$. Le seuil de 5% correspondant au risque d'erreur égal à 95% de probabilité est largement utilisé en sciences humaines, tandis que les seuils inférieurs sont appliqués dans les recherches qui exigent une précision élevée, par exemple dans les sciences médicales.

La vérification des conditions d'application impose l'analyse des échantillons en fonction de leur équivalence. Ceci correspond à la comparaison des variances et des écarts-types par l'intermédiaire du test de normalité. Cette comparaison est aussi possible à l'aide des approches graphiques. Précisons pourtant que certains tests sont relativement robustes (y compris le test *t Student*) et permettent la comparaison même si les distributions présentent une distorsion modérée d'avec la loi normale.

Conformément aux conditions de notre recherche, nous appliquerons le test *t Student*. Ce test permet de comparer deux moyennes afin de constater si elles recouvrent une différence significative entre elles. Précisons que ce test peut être appliqué « lorsqu'une seule des variables est mesurée à l'aide de l'échelle qualitative » (WIDLA 2007 : 47). Ajoutons que dans notre cas, nous allons nous concentrer sur les variables quantitatives. Plusieurs formules du test peuvent être appliquées en fonction des conditions imposées par la recherche (GUÉGUEN 1997). Nous nous limitons ici à la formule appliquée dans le cas des petits échantillons indépendants lorsque les variances de population sont inconnues.

$$\text{Test } t \text{ Student} = \frac{\text{moyenne échantillon 1} - \text{moyenne échantillon 2}}{\text{écart-type} \sqrt{\frac{1}{\text{effectif échantillon 1}} + \frac{1}{\text{effectif échantillon 2}}}}$$

où :

$$\begin{aligned} \text{Écart-type commun} &= \\ &= \sqrt{\frac{\text{variance échantillon 1} \times (\text{effectif échantillon 1} - 1) + \text{variance échantillon 2} \times (\text{effectif échantillon 2} - 1)}{(\text{effectif échantillon 1} + \text{effectif échantillon 2}) - 2}} \end{aligned}$$

Évoquons encore la formule du test *t Student* qui correspond à notre démarche. Signalons au préalable que nous nous fixons pour objectif de comparer deux moyennes provenant d'échantillons appariés. Ainsi, la formule appliquée dans le cas des petits échantillons sera la suivante :

$$t = \frac{\text{Moyenne des différences}}{\frac{\text{Écart-type des différences}}{\sqrt{\text{Nombre de couples de données}}}}$$

où :

$$\text{Moyenne des différences} = \frac{\Sigma \text{différences entre chaque couple de données}}{\text{Nombre de couples de données}}$$

$$\begin{aligned} \text{Écart-type des différences} &= \\ &= \sqrt{\frac{\Sigma (\text{différences entre chaque couple de données} - \text{Moyenne des différences})^2}{\text{Nombre de couples de données} - 1}} \end{aligned}$$

Comme nous pouvons le remarquer, puisque nous prenons en considération les différences entre les couples de données, nous allons recourir dans cette formule à la moyenne des différences et à l'écart-type des différences. Ajoutons encore que la formule reste la même dans le cas des grands échantillons, mais l'indice sera le *z*.

$$z = \frac{\text{Moyenne de différences}}{\frac{\text{Écart-type des différences}}{\sqrt{\text{Nombre de couples de données}}}}$$

Dans l'étape suivante, le résultat obtenu du test *t Student* peut être confronté avec la valeur critique (t_c) de la table *Loi t Student*. Cette valeur dépend du seuil de signification fixé à l'étape préliminaire. Afin de pouvoir poursuivre la comparaison, il ne nous reste qu'à calculer les degrés de liberté (*ddl*) et de

retrouver la valeur correspondante dans la table de test *t Student*. Dans le cas des échantillons indépendants, les degrés de liberté s'obtiennent en appliquant l'opération suivante :

$$ddl = (\text{Effectif échantillon 1} + \text{Effectifs échantillon 2}) - 2$$

Par contre, dans les cas des échantillons appariés, puisque l'on prend en considération non les données provenant de deux échantillons, mais les couples de données, l'opération de calcul se définit ainsi :

$$ddl = \text{Nombre de couples} - 1$$

On arrive enfin à la décision concernant le non-rejet ou le rejet de l'hypothèse nulle. Si l'indice t calculé est inférieur à la valeur de la table ($t < t_c$), nous maintenons l'hypothèse nulle. En résultat, nous constatons que les moyennes observées sont identiques. En revanche, si cet indice t est égal ou supérieur à celui de la table ($t \geq t_c$) nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et accepter l'hypothèse alternative. Dans ce cas-là les différences entre deux moyennes sont statistiquement significatives.

Précisons encore que deux types d'erreurs peuvent s'introduire lors de la vérification de l'hypothèse nulle. L'erreur de première espèce s'effectue lorsqu'on rejette l'hypothèse nulle tandis qu'elle est vraie. Dans la situation inverse, on peut rejeter l'hypothèse alternative alors qu'elle est vraie. Ceci correspond à l'erreur de deuxième espèce (FERGUSON, TAKANE 1999).

5.6. Déroulement de la recherche

L'expérience a pour but de mettre en examen l'influence de la méthode d'enseignement à distance sur le développement de la compétence de production écrite en FLE. D'une manière plus précise, nous cherchons à étudier le rapport de causalité entre deux variables, à savoir la compétence scripturale et la méthode d'enseignement à distance. Cette analyse s'appuie sur la mise en comparaison de la méthode classique avec la méthode d'enseignement à distance. Ainsi, dans le contexte de notre recherche, la compétence de production écrite est une variable dépendante (Y) qui est déterminée par la variable indépendante (X), à savoir la méthode (classique ou d'enseignement à distance). Dans la situation expérimentale, la variable indépendante agit sur la variable dépendante, en illustrant le lien de cause à effet. Cette relation nous permettra d'analyser l'efficacité et l'influence de la méthode sur le développement de la compétence de production

écrite. Attendu que nous nous fixons pour but d'analyser une seule variable indépendante, à savoir l'efficacité de la méthode (en présentiel ou en distanciel), notre expérience sera qualifiée d'analyse univariée.

Afin de réaliser la comparaison de deux méthodes, nous recourons aux indicateurs mesurables susceptibles d'être soumis au traitement quantitatif. Dans notre expérience ces indicateurs correspondent aux tests évaluant la production écrite proposés durant le processus d'enseignement-apprentissage.

En analysant la spécificité de la problématique exposée, nous nous sommes décidée à appliquer l'expérience dans un seul groupe. Ce type d'expérience, souvent adopté en didactique des langues étrangères, recouvre un certain risque mettant en question la fiabilité des résultats obtenus. Plus précisément, l'expérience dans des échantillons appariés étudie un seul facteur susceptible d'influencer les résultats (WILCZYŃSKA, MICHONSKA-STADNIK 2010). Dans notre cas, les résultats obtenus en production écrite en FLE peuvent être liés aux différents facteurs, entre autres à la progression en amont en langue ou à la motivation de l'apprenant et non uniquement à la méthode appliquée. Nous prenons en considération cet aspect en choisissant le seuil de probabilité adéquat au caractère multidimensionnel du problème étudié. En outre, dans l'expérience effectuée dans un groupe, tous les individus sont soumis aux facteurs du traitement expérimental ce qui permet de réduire les variations inter-individuelles (FERGUSON, TAKANE 1999). Ainsi, tous les étudiants appartenant aux échantillons suivront la formation en présentiel et en distanciel. Ceci nous permettra d'éviter le problème d'inégalité entre les individus sur le plan des variations inter-individuelles mais aussi quant à l'accès à la formation en distanciel qui pourrait être vue comme une valeur ajoutée.

5.6.1. Plan expérimental

Rappelons que l'expérience a pour but d'analyser l'influence de la méthode d'enseignement à distance sur le développement de la production écrite en FLE, par la comparaison des résultats des tests d'évaluation en classe traditionnelle et en classe virtuelle.

Voici le schéma de la situation pré-expérimentale qui se décompose en trois éléments essentiels, à savoir le groupe, l'action et les résultats :

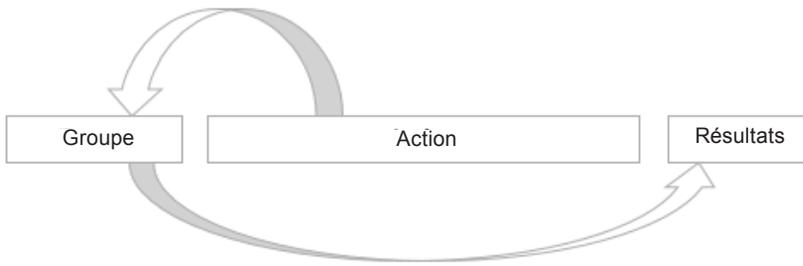


Figure 1. Situation pré-expérimentale (MIALARET 2004 : 105)

Dans le contexte de notre recherche, le composant « groupe » correspondra à l'échantillon tiré de la population étudiante de notre établissement ; le composant « action » — à l'action expérimentale c'est-à-dire à l'enseignement de la production écrite en présentiel et en distanciel ; les résultats — aux notes d'évaluations proposées durant le processus d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, la méthode expérimentale nous permettra de comparer les données quantitatives. Par contre, certains faits observés, tels que les attitudes des étudiants de la classe virtuelle, seront mis en examen durant l'enquête par questionnaire accompagnée d'une observation socio-didactique.

5.6.2. Plan d'observation

Le plan d'observation visant à étudier les attitudes des étudiants de la classe virtuelle comprend l'enquête par questionnaire et l'observation socio-didactique, et les attitudes en question embrassent :

- les pratiques d'usage d'Internet des étudiants,
- les attitudes des étudiants envers la méthode d'enseignement à distance (leur perception de la méthode de travail),
- certaines dispositions caractéristiques à l'apprenant de la classe virtuelle.

Notons que, d'une manière générale, l'enquête par questionnaire permet de collecter les données de nature quantitative (valeurs) ou qualitatives (modalités). Ces données peuvent être ensuite interprétées par l'intermédiaire de différents graphiques, par exemple des diagrammes (à secteurs, linéaire, à bandes rectangulaires), des histogrammes ou des polygones de fréquences (AMYOTTE 1996 : 127—159). Cependant, en tant qu'outil complémentaire, notre enquête par questionnaire cherche principalement à observer certaines tendances.

Comme nous l'avons déjà souligné, l'observation permet d'apporter des constats importants durant la recherche. En revanche, son application impose la démarche minutieusement planifiée, le recours à des annotations régulières et une attention particulière de l'observateur. Ce code strict de l'observation aurait été difficile à respecter dans le contexte de notre recherche. Précisons que l'ensemble d'activités entreprises durant la recherche (animation du cours, préparation des supports didactiques, y compris numériques, programmation des activités sur la plateforme d'enseignement à distance, la préparation et la correction des évaluations et autres) a été en charge de l'enseignant-chercheur. Ainsi, nous avons opté pour l'observation socio-didactique fondée sur l'expérience personnelle de l'enseignant-chercheur. Étant donné que celui-ci participe à tous les niveaux de la recherche, sa réflexion nous paraît intéressante à prendre en considération. Conformément à la problématique exposée sommairement au début de ce chapitre, le regard sociologique offre un cadre intéressant d'analyse de l'environnement virtuel. Notre observation se réfère alors à la théorie de l'*habitus* de Bourdieu, décrite de façon plus détaillée dans le chapitre précédent.

Dans notre recherche, les constats de l'approche qualitative permettront de compléter les conclusions tirées de l'approche quantitative. Pourtant, les résultats de l'enquête par questionnaire et de l'observation socio-didactique montrent que le problème est très complexe et exigerait une analyse plus approfondie et le traitement plus minutieux pour pouvoir en tirer des conclusions détaillées.

5.6.3. Spécificités de l'expérience

Afin de présenter de façon détaillée le déroulement de l'expérience, il nous paraît important de décrire quelques prérequis concernant l'échantillon, l'action expérimentale, le modèle d'enseignement de la production écrite en distanciel que nous avons mis en pratique et l'instrument de mesure permettant la collecte des données.

5.6.3.1. Caractéristiques de l'échantillon

Les échantillons de notre recherche ont été tirés de la population étudiante de notre établissement, Uniwersytet Śląski (Université de Silésie). Plus précisément, l'ensemble étudié a été constitué d'étudiants en première année de langues appliquées : langue française et langue anglaise. Ainsi, nous pouvons constater

que l'échantillon a été imposé en quelque sorte par la situation d'éducation, ce qui constitue un cas assez fréquent dans les sciences de l'éducation. On parlera alors d'un échantillonnage non-aléatoire. Mais plus précisément encore, on pourrait qualifier notre échantillonnage d'échantillonnage de commodité, puisque nous nous fixons pour but d'analyser l'échantillon de la population étudiante auquel nous avons un accès facile, à savoir celui de notre établissement.

Dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas pu décider de la taille de l'échantillon, étant donné que celui-ci correspond à la taille des groupes. Par contre, nous avons décidé d'effectuer l'expérience en deux étapes durant deux années universitaires consécutives, ce qui manipule d'une certaine manière la taille des échantillons. Pour l'expérience de pilotage (février—juin 2013), nous avons choisi un seul groupe. Ce groupe comptait au départ 20 personnes (17 femmes, 3 hommes). Finalement 17 sujets ont été pris en considération dans la recherche. Cette taille correspond aux petits échantillons. L'année suivante (février—juin 2014), nous avons proposé la même expérience dans trois groupes. Au début de l'expérience, le groupe ainsi constitué comptait 50 personnes (45 femmes, 5 hommes) et finalement les 47 sujets (43 femmes et 4 hommes) ont été examinés. On peut parler alors de grands échantillons (GUÉGUEN 1997).

Il importe de préciser que le nombre de sujets a diminué durant la recherche, car certains étudiants n'ont pas participé, pour des raisons variées, à l'ensemble des évaluations ce qui constituait une condition nécessaire de réussite. Nous avons pris en considération les sujets qui ont participé à toutes les évaluations. Vu le contexte d'enseignement donné, après la recherche de pilotage, nous avons introduit certains changements dans l'organisation du cours (nous allons en parler par la suite). De plus, nous avons été obligée d'apporter quelques légères corrections des contenus mais ces modifications n'ont pas affecté le programme du cours.

L'expérience a été effectuée dans le cadre d'un cours d'expression écrite faisant partie du module *Pratique de la Langue Française*. Le programme à réaliser et la spécificité de la matière à acquérir imposent le travail rédactionnel de différents textes, ce qui exige une attention particulière de l'enseignant, entre autres dans la correction. La taille de l'échantillon est alors optimale pour garder la supervision nécessaire et éviter la surcharge de l'enseignant-chercheur. En ce qui concerne le critère de représentativité, nous pouvons trouver certaines caractéristiques des échantillons similaires à celles de la population étudiante représentant le même niveau de langue française et suivant un programme comparable d'études.

Il convient de noter que les échantillons regroupent les étudiants au niveau débutant et faux-débutant. Suite à notre observation pédagogique nous pouvons remarquer que les écarts significatifs de niveau sont observables généralement au début de la formation, durant le premier semestre. Après le premier semestre

et 150 cours⁶ de français, ces différences commencent à se réduire. Ajoutons encore que les échantillons sont constitués d'étudiants polonophones ayant appris l'anglais comme première langue étrangère. Cette population se caractérise par une influence translinguistique spécifique au début d'apprentissage du français en tant que deuxième langue étrangère (WIDLA 2007). Afin de relever plus d'informations sur les participants, nous leur avons proposé des questionnaires en langue polonaise. Leurs résultats seront présentés dans la section consacrée à l'approche qualitative.

5.6.3.2. Action expérimentale

L'expérience s'est déroulée pendant deux années universitaires consécutives 2012—2013 et 2013—2014, mais seulement durant le second semestre (février—juin). La matière à acquérir, à savoir l'expression écrite, faisait partie du module *Pratique de la Langue Française*. Ce module prévoit 150 cours de français durant chaque semestre et se décompose en parties suivantes : phonétique et compréhension orale (30 cours), grammaire (60 cours), expression écrite (30 cours) et expression orale (30 cours). Le programme du module *Pratique de la Langue Française*, à réaliser durant le second semestre, a été élaboré en partie sur la méthode de français *Agenda 2* (2011) imposé par le contexte d'enseignement. Ainsi, certains contenus du manuel ont été inclus au programme d'expression écrite qui visait à réaliser 12 sujets (tab. 7).

Tableau 7

Programme de cours *Expression écrite*

<i>Expression écrite</i> (<i>Pratique de la Langue Française</i>)
1. Autoportrait
2. Description des objets
3. Carte postale de vacances
4. Règles d'or de la vie éco
5. Courriel électronique
6. Profil d'un employé parfait
7. Lettre informelle
8. Analyse des affiches
9. Interagir avec l'administration
10. Décrire son parcours professionnel
11. Décrire un lieu
12. Lettre formelle

⁶ Un cours correspond à une unité didactique de 45 minutes.

Afin de pouvoir comparer les résultats de travail en classe traditionnelle et en classe virtuelle, nous avons envisagé de réaliser six sujets en présentiel (sujets 1—6) et de même six sujets en distanciel (sujets 7—12). Pour réaliser les cours en mode distanciel, nous avons construit un cours sur la plateforme d'enseignement à distance *Moodle* de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Précisons que le cours d'expression écrite à distance constituait dans notre cas l'élément constitutif de la formation universitaire. Ainsi, l'accord officiel de la part du doyen de l'établissement était nécessaire afin de réaliser notre projet.

5.6.3.3. Modèle d'enseignement de la production écrite en distanciel

Dans le cadre de notre recherche, l'un des objectifs de notre démarche consistait à élaborer un modèle d'enseignement de la production écrite en distanciel. Cet objectif résulte d'une certaine nécessité de connaissances. Plus précisément, l'enseignement en présentiel, y compris des langues étrangères, a une longue tradition. Celui en distanciel, bien qu'il devienne de plus en plus répandu, demeure en même temps difficile à mettre en pratique. Par contre, comme nous avons déjà souligné, le développement actuel des TIC offre un grand éventail de possibilités de travailler non seulement les compétences réceptives en langue, mais aussi les compétences productives. Étant donné ce contexte, nous avons tenté d'élaborer un modèle d'enseignement de la production écrite en distanciel et de le mettre en pratique dans l'enseignement institutionnalisé, au sein de notre établissement.

Le quatrième chapitre de ce travail décrit les ancrages théoriques de notre démarche didactique. La première partie du chapitre, consacrée en entier à la production écrite, évoque certains aspects de l'enseignement de la production écrite ainsi que les spécificités et pratiques de la production écrite soutenues par les nouvelles technologies. La seconde partie du chapitre traite certaines pratiques pédagogiques des TIC en référence aux grandes théories de l'enseignement-apprentissage et aux approches actuelles en didactique des langues étrangères. Ainsi, le modèle d'enseignement de la production écrite en distanciel élaboré et mis en pratique aux fins de notre recherche est fondé sur plusieurs aspects évoqués dans ce chapitre.

5.6.3.3.1. Informations préliminaires

Au préalable, notons que le modèle en question a dû répondre à certains critères imposés par le contexte d'enseignement et les conditions de cette recherche. Premièrement, comme cela a été déjà dit, le cours de production écrite faisait partie du module *Pratique de la Langue Française*. Bien que les cours de ce module soient distribués entre différents enseignants, une coopération étroite s'est imposée tout naturellement afin de réaliser les objectifs de formation universitaire. Nous avons été obligée de nous confronter à certains critères, à savoir : le programme homogène dans tous les groupes, le manuel à réaliser pendant différents cours, les pratiques pédagogiques *grosso modo* uniformes et le même système de notation et d'évaluation. En outre, le modèle d'enseignement de la production écrite en distanciel a dû correspondre aux conditions de la recherche. Ainsi, étant donné que le projet cherche à comparer deux méthodes en présentiel et en distanciel, certains éléments ont dû rester également les mêmes durant chaque étape de formation, par exemples : les types d'activités (introduction du nouveau vocabulaire, exercices lexicaux et grammaticaux, activités de réception et de production, etc.), les stratégies de travail (le travail individuel, en groupes), les sous-compétences travaillées (lexicale, grammaticale, orthographique). En revanche, nous avons essayé d'exploiter les spécificités offertes par chaque type d'enseignement. Par exemple, la méthode en présentiel favorise l'interaction et l'échange en direct, tandis que la méthode en distanciel offre des possibilités du travail individuel ainsi que la supervision assez élevée de certaines activités. Quant aux ressources utilisées, en mode présentiel nous avons travaillé sur les ressources papier, sans avoir recours aux nouvelles technologies. En revanche, en mode distanciel nous avons utilisé les ressources numériques (texte, audio, vidéo). En ce qui concerne l'enseignement en mode distanciel, notons aussi que nous avons dû obéir aux spécificités techniques de la plateforme d'enseignement *Moodle* sur laquelle nous avons travaillé durant cette expérience.

Tout compte fait, dans l'élaboration de notre modèle d'enseignement de la production écrite en distanciel, nous avons essayé de prendre en considération tous ces critères parfois difficiles à coordonner. Quelques paragraphes suivants sont consacrés à la description de notre démarche didactique, toutefois nous nous limitons ici à la description du cours en mode distanciel qui fait l'objet de notre analyse. Signalons que les exemples des fiches pédagogiques réalisées en mode présentiel et en mode distanciel figurent en annexe de ce travail.

5.6.3.3.2. Organisation du cours

Le cours *Expression écrite en ligne* a été réalisé au moyen de la plateforme d'enseignement à distance *Moodle* de notre faculté. Comme le cours constituait un des éléments fondamentaux du programme d'enseignement, son contenu a été protégé et partagé uniquement avec les personnes concernées. Précisons que le cours a été réalisé en conformité avec le droit d'auteur. Celui-ci, comme cela a été déjà souligné, applique dans le contexte scolaire une exception pédagogique au niveau des ressources utilisées. Ainsi, les ressources diverses (texte, images, audio, vidéo) peuvent être utilisées, aussi au format numérique, à des fins pédagogiques, mais doivent suivre le droit de citation et être adressées uniquement à un groupe d'apprenants concerné.

Nous avons pris en charge toutes les démarches liées à l'élaboration du modèle : l'organisation du cours (y compris les échanges groupaux et individuels avec les étudiants), la création des ressources numériques et leur programmation sur la plateforme d'enseignement à distance (y compris leur mise en forme), l'inscription des apprenants au cours et la correction des activités (à savoir les messages postés en français sur le forum, les textes rédigés en tant que devoir, les évaluations).

Il importe de préciser que les étudiants composant des échantillons, dans leur majorité, n'avaient pas d'expérience en matière de la formation à distance. Rares étaient ceux qui avaient participé aux cours en ligne ou avaient travaillé sur la plateforme d'enseignement à distance⁷. Ceci a exigé une organisation du travail appropriée. Un cours introductif dans la salle informatique aurait pu résoudre ce problème, mais certaines contraintes ont vite affecté la démarche : le manque de temps pour consacrer un cours entier à connaître le dispositif, l'accès limité à la salle informatique et les horaires de disponibilité difficiles à accorder. Nous avons opté alors pour un mode d'emploi de la plateforme réalisé en forme de tutoriel vidéo. Cette technique, très répandue sur Internet, est bien inscrite dans ce contexte précis d'enseignement. Dans le tutoriel, nous avons expliqué le mode de connexion, la structure de la plateforme d'enseignement à distance ainsi que la structure du cours *Expression écrite en ligne* (fig. 2).

⁷ Les données exactes concernant l'usage des TIC sont présentées dans le sous-chapitre consacré à l'analyse des questionnaires.

The screenshot shows a Moodle course page with a dark blue header containing the text 'Wprowadzenie do kursu PNJF : Język pisaný' and an icon of a wrench and screwdriver. Below the header, a grey box contains the course title 'Kurs on line dla studentów I roku języków stosowanych Instytutu Języków Romańskich i Translatoryki' and the moderator's name 'Moderator kursu : Beata Galan (beata.galan@gmail.com)'. A video player is embedded, showing a title card with the text 'Wprowadzenie do kursu', 'Język pisaný on line', and 'Moderator kursu : Beata Galan'. Below the video player, there are four links: 'Harmonogram zajęć', 'Instrukcja obsługi - Symbole graficzne kursu', 'Opis składowych kursu', and 'Zapomniane hasło lub jego zmiana'.

Figure 2. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance *Moodle* de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Introduction au cours et mode d'emploi. Tutoriel vidéo (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

Le cours avait lieu une fois par semaine, comme dans la formation en présentiel. Durant la recherche de pilotage, nous avons opté pour le cours en ligne en direct, en mode synchrone. Les horaires du cours ont été fixés en conformité avec les disponibilités des étudiants. Une fois le module affiché aux participants, il restait ouvert en permanence. Ainsi, en cas d'absence, le rattrapage du cours pouvait être facilement effectué.

Bien que la plateforme *Moodle* offre actuellement la possibilité d'animer un cours en direct avec l'aide de la vidéoconférence (*BigBlueButton*), nous avons opté principalement pour le chat. Il importe de mentionner que ces deux outils de communication, la vidéoconférence et le chat, ne peuvent pas évidemment être traités d'équivalents. La vidéoconférence permet de reproduire en quelque sorte l'interaction offerte par le mode en présentiel, tandis que le chat est principalement un outil de communication. Notre choix a été dicté surtout par les possibilités techniques des étudiants.

Pendant la recherche de deuxième étape, les étudiants avaient toujours une semaine pour réaliser un module de cours, mais celui-ci se déroulait en mode asynchrone. Ainsi, les participants pouvaient choisir le moment de la réalisation du cours, à condition de respecter le délai d'une semaine. En revanche, nous avons introduit les permanences hebdomadaires en ligne, en mode synchrone et en mode chat, du forum de discussion ou de la vidéoconférence. Ces modifications sont dues

aux conclusions de la recherche de pilotage. Nous nous sommes aperçue que le travail en mode synchrone n'était pas très bénéfique pour le cours ayant une telle structure.

Ajoutons que le rattrapage du cours était possible, mais limité dans le temps et accessible uniquement à la personne concernée. Par contre, pour faciliter la révision des contenus avant l'évaluation, tous les modules réalisés étaient à nouveau affichés. De la même manière, à la fin du semestre et après le dernier cours, nous avons rendu accessibles tous les contenus afin de favoriser la préparation des étudiants à l'examen final.

5.6.3.3.3. Structure du cours

En prenant en considération les limites du présent travail, il serait difficile de montrer tous les contenus faisant partie du cours *Expression écrite en ligne*. Précisons que les ressources en question sont assez volumineuses et pourraient correspondre à un ouvrage didactique de taille moyenne en version papier. Ceci nous oblige à sélectionner les ressources les plus représentatives. Nous nous limitons à présenter la structure générale du cours et à décrire dans le sous-chapitre suivant les types d'activités que nous avons privilégiés afin de favoriser le développement de la production écrite. Nous nous servons des captures d'écran pour visualiser différentes parties du cours.

Quant à la structure, le cours *Expression écrite en ligne* est composé de six modules thématiques dont chacun correspond à un cours d'une heure et demi. Sommairement, ceux-ci se présentent comme dans la figure 3.



Figure 3. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance Moodle de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Cours *Expression écrite en ligne* — liste de modules thématiques du cours (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

Outre les modules thématiques cités, le cours propose des modules complémentaires : *Bibliographie et sitographie*, et *Supports complémentaires*, en principe avec les ressources à télécharger.

Les modules thématiques regroupent des ressources numériques diverses : les parcours pédagogiques interactifs servant à introduire le nouveau contenu, les exercices interactifs en forme de quiz, les activités de réception (compréhension orale ou écrite), les activités de production, les devoirs (travail individuel ou collaboratif), les glossaires, les fiches téléchargeables et les liens vers différents sites éducatifs. À titre illustratif, nous décrivons ci-dessous les contenus du module intitulé *Interagir avec l'administration*. Précisons que chaque module repose sur une structure fixe dont l'implantation nous a paru nécessaire afin d'introduire une certaine continuité dans le processus d'enseignement-apprentissage (fig. 4).

Contenus du cours :

-  Introduction **1**
-  Cours 3 : Quiz Testez vos connaissances ! **2**
-  Cours 3 - Interagir avec l'administration **3**
-  Activités Forum (Module III) **4**
-  Cours 3 : Activité expression écrite **5**
-  Cours 3 - Expression écrite - Corrigés **6**
-  Cours 3 : Exercices **7**
-  Glossaire **8**

Supports complémentaires **9**

Exercices

-  Cours 3 : Exercices complémentaires **10**

Sites Internet

-  Lexique Téléphoner **11**
-  Vocabulaire administratif **12**
-  Le français au bureau en exercices
-  Vocabulaire technologie
-  Abréviations SMS
-  Vocabulaire multimédia
-  Le vocabulaire de l'informatique

Figure 4. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance Moodle de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Contenus du module *Interagir avec l'administration* (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

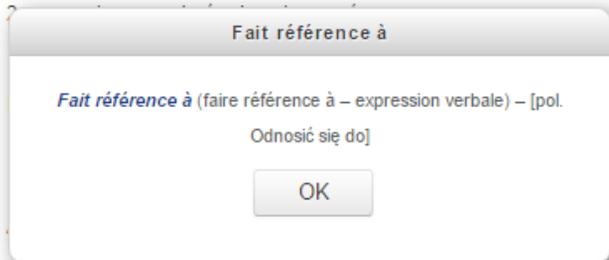
À la phase préliminaire du cours (1)⁸, nous expliquons les objectifs du cours et ses différentes étapes, en définissant approximativement le temps nécessaire à réaliser les activités. Avant de passer aux activités centrales, un élément déclencheur (2) permet aux étudiants d'entrer en matière avant de démarrer les activités essentielles. Cet élément déclencheur correspond dans notre cours à une révision du vocabulaire en forme de quiz ou à une courte activité de compréhension écrite ou orale. Les activités centrales du module constituent des parcours pédagogiques interactifs (3) qui servent à introduire un nouveau contenu (des structures et spécificités des textes, les éléments lexicaux et grammaticaux, les activités de compréhension écrite et orale, les exercices interactifs), ainsi que les activités de production écrite (4, 5, 6). Certains modules proposent des exercices récapitulatifs (7) et complémentaires (10) dont l'objectif est de stimuler la mémorisation des contenus exposés dans le cours. Le glossaire (8) regroupe les termes les plus difficiles, dont l'incompréhension pourrait affecter la lecture des contenus. Son rôle est alors principalement fonctionnel. La figure 5 présente un exemple d'un tel glossaire.

Pendant

La préposition *pendant*

1. fait référence à une période dans le futur :

- Cette quinze jours.
- Je ne sais pas ce que je vais faire pendant les vacances



Pendant que exprime la simultanéité (deux actions ont lieu en même temps)

- On a volé notre voiture pendant que nous étions au théâtre.
- Les enfants jouent dans le jardin pendant que je prépare le dîner.
- Le musée sera fermé pendant qu'on y installera la climatisation.

En

Page précédente

Figure 5. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance Moodle de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Glossaire. Module *Raconter ses souvenirs dans une lettre personnelle* (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

⁸ Afin de faciliter la lecture nous nous référons aux chiffres correspondant aux ressources.

Finalement, les supports complémentaires (9) en forme des fiches téléchargeables (11) et les liens vers les sites éducatifs (12) permettent d'enrichir la thématique proposée dans le cours. Ajoutons que certaines fiches téléchargeables constituent un résumé des contenus disponibles sur la plateforme. Leur téléchargement est possible après avoir effectué l'intégralité des activités du module.

5.6.3.3.4. Types d'activités

En ce qui concerne les activités mises en place afin de développer la production écrite, nous avons essayé d'accorder les possibilités techniques de la plateforme d'enseignement à distance avec la spécificité du cours d'expression écrite. Précisons que certaines activités s'appuient sur le manuel *Agenda 2* (2011), réalisé pendant différents cours du module *Pratique de la Langue Française*. D'une manière générale, les activités élaborées en vue d'être diffusées sur la plateforme peuvent être classifiées en deux grands groupes : les activités de préécriture et les activités de production écrite. La corrélation de ces deux catégories d'activités est évidente, puisque ce sont diverses activités, entre autres la fréquentation et observation des textes, qui peuvent contribuer au développement de la mémoire du discours écrit (COURTILLON 2003). Les activités de production écrite permettent aux étudiants de mettre en place tous les acquis y compris les savoir-faire linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Ceci résulte de la spécificité de la production écrite en langue étrangère dont l'élaboration s'appuie non seulement sur la production d'un texte conforme à la norme linguistique, mais aussi sur l'organisation textuelle et la mise en œuvre des formules adéquates. Précisons que la production d'un texte, même si elle s'appuie sur la production des phrases, dépasse largement cette activité dont l'objectif est purement scolaire. La phrase peut être une réponse produite au cours d'un exercice, tandis que le texte est l'ensemble des énoncés (CUQ 2003) structuré et conforme aux règles de cohérence et de cohésion. En outre, à cela s'ajoute une fonction communicative de la production écrite et son rôle fonctionnel. Ainsi, les activités de production écrite offrent la possibilité du développement dans toutes ces optiques.

5.6.3.3.4.1. Activités de préécriture

Les activités de préécriture embrassent :

- les activités de réception (y compris de compréhension écrite et orale),

- les activités d'analyse structurale de textes (les matrices de phrases, les modèles et les structures des textes),
- les contenus grammaticaux et lexicaux (les fiches de grammaire et de lexique),
- les exercices interactifs.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'articulation lecture-écriture est une technique de travail à privilégier dans le développement de la production écrite. Cette technique peut prendre différentes formes d'application. En prenant en considération le profil de notre groupe d'étudiants, nous avons opté pour de courtes activités de réception. Celles-ci constituent soit un élément déclencheur du cours, soit un élément intégral du parcours pédagogique composé de plusieurs étapes. Les activités en question sont toujours accompagnées de différentes questions en forme d'exercices interactifs, comme cela est représenté sur la figure 6.

The figure consists of three screenshots of an interactive learning platform interface, each showing a different type of question.

Pytanie 3: The question is "Qu'est-ce que Josina faisait à Paris à cette époque-là ?". The user is instructed to "Wybierz jedną odpowiedź:" (Choose one answer). There are three radio button options:

- a. Elle travaillait comme serveuse dans un restaurant
- b. Elle travaillait dans une société immobilière
- c. Elle travaillait dans l'administration d'un musée

 The interface also shows a sidebar with "Brak odpowiedzi", "Punktów za odpowiedź: 1,00", and buttons for "Oflaguj pytanie" and "Edytuj pytanie".

Pytanie 4: The question is "Associez les éléments suivants :". It lists three names: "Josina", "Laurent", and "Le serveur". Each name is followed by a dropdown menu labeled "Wybierz ...". The interface also shows the same sidebar as in Pytanie 3.

Pytanie 5: The question is "Mettez les éléments de l'histoire en ordre." (Put the elements of the story in order). It provides three text boxes containing the following sentences:

- La visite de deux musées et du quartier Saint-Michel.
- Le diner.
- La rencontre de Josina et Laurent dans un restaurant à Paris.

 Below the text boxes is a checkbox labeled "nie wiem" (I don't know). The interface also shows the same sidebar as in the previous questions.

Figure 6. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Activité de compréhension écrite (Module *Raconter ses souvenirs dans une lettre personnelle*). Activité élaborée à partir du texte provenant du manuel *Agenda 2* (2011) (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

Conformément à la spécificité de la production écrite, nous avons privilégié les activités de compréhension écrite. Cependant, vu les possibilités techniques et le caractère interactif de la plateforme, nous avons également inclus au cours les activités de compréhension orale. Ce choix a été aussi dicté par des raisons didactiques, car nos étudiants ont souvent des difficultés à travailler la compréhension orale, d'où l'idée de leur offrir la possibilité de développer cette compétence pendant différents cours du module *Pratique de la Langue Française* (fig. 7).

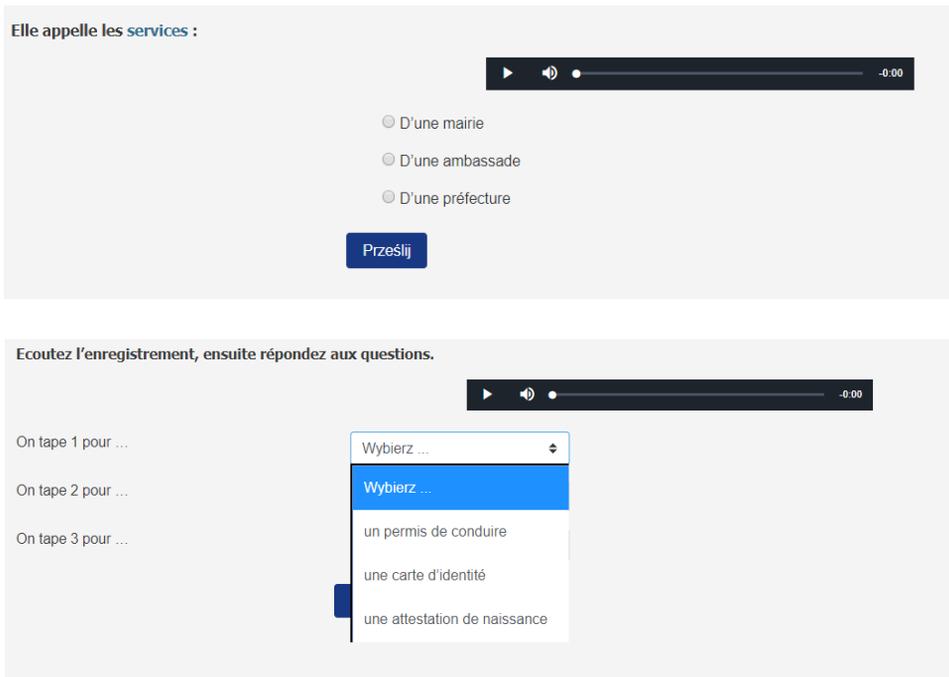


Figure 7. Captures d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Activité de compréhension orale (Module *Interagir avec l'administration*) (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

Les activités d'analyse structurale de textes ont pour objectif le développement de la compétence pragmatique et sociolinguistique. Nous avons alors proposé l'analyse de différents textes sous l'angle de leurs structures et des traits caractéristiques, aussi bien pour ce qui est de la forme, de la mise en page que des formules utilisées (fig. 8 et 9).

Affiche - Structure

Sur l'affiche vous pouvez retrouver :

- un **slogan** - formule concise et frappante, utilisée par la publicité, la propagande politique, etc. (Le Grand Robert)
- un **élément graphique** - dont la forme et le sujet dépendent du sujet traité.

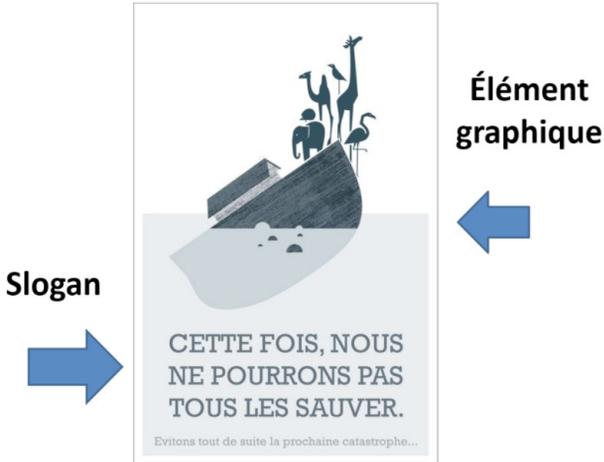


Figure 8. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Activité d'analyse structurale de textes (Module *Analyser des affiches*) (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

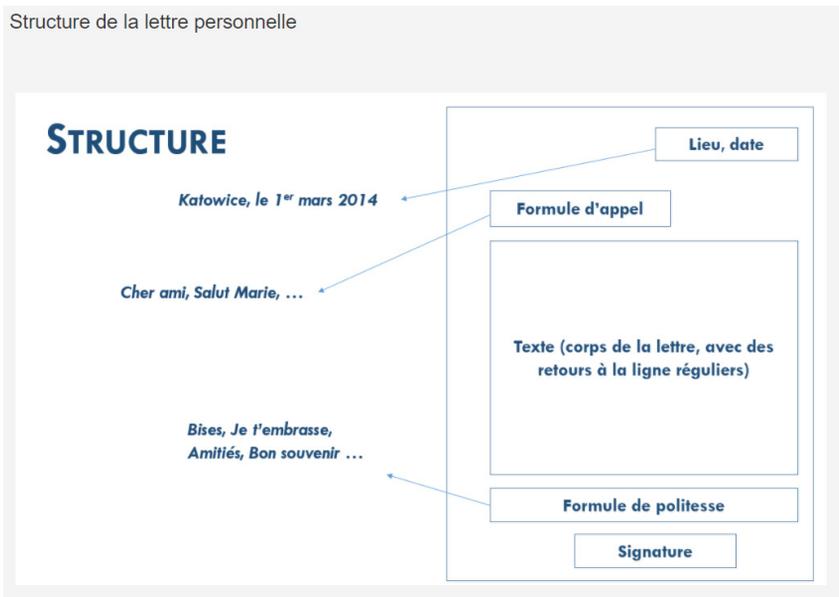


Figure 9. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Activité d'analyse structurale de textes (Module *Raconter ses souvenirs dans une lettre personnelle*) (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

Les ressources linguistiques renvoient aux contenus grammaticaux et lexicaux présentés *via* les pages de texte. Les pages peuvent être consultées séparément ou sont incluses dans les parcours pédagogiques (fig. 10 et 11).

La littérature



Genres littéraires

- Un roman (d'éducation / historique / d'épouvante / policier = un polar)
- Une autobiographie
- Une autofiction
- Un essai
- Un poème
- Une pièce de théâtre (une tragédie / une comédie / une tragi-comédie / un drame romantique)

La lecture

- Lire un livre en entier
- Se plonger dans un livre
- Dévorer un livre
- Lire en diagonale
- Avoir lu les (grands) classiques
- Etudier un livre en classe
- Trouver un livre passionnant / émouvant / intéressant / ennuyeux / sans intérêt
- Etre un grand lecteur / une grande lectrice (= lire beaucoup)
- Etre un lecteur occasionnel / une lectrice occasionnelle

Figure 10. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Contenus lexicaux (Module *Analyser des affiches*) (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

Le passé composé

Emploi

Le passé composé, c'est le temps du passé qui exprime :

1. Une action totalement terminée (à un moment précis dans le passé)

- Qu'est-ce que vous **avez fait hier** ? Nous **sommes allés** au Futuroscope de Poitiers.
- Je **suis né / e** le 6 août 1971.
- Ma voisine **a eu** un bébé **il y a trois mois**.

2. Une succession d'actions (quand on raconte une histoire)

- **La nuit dernière**, un voleur **est entré** dans la maison de Madame Morel. **D'abord il est allé** dans le salon, **puis il a ouvert** le tiroir du bureau et **il a pris** de l'argent, **ensuite il est passé** dans la cuisine où **il a bu** une bouteille de vin. **Enfin, il est sorti** doucement.

3. Une action limitée dans le temps.

- Ils **ont habité pendant quatre ans** au Vénézuéla.
- Hier, il **a plu toute la journée**.

4. Une action qui a eu lieu avant le moment présent.

- Marion utilise encore la voiture que ses parents lui **ont donnée il y a 5 ans**.
- Julie dort encore parce qu'elle **a dansé toute la nuit**.

Imparfait ou passé composé

Page précédente

Figure 11. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Contenus grammaticaux (Module *Raconter des souvenirs dans une lettre personnelle*) (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

Les exercices interactifs constituent un élément d'entraînement linguistique comprenant les compétences lexicale, grammaticale et orthographique. Bien qu'ils aient certaines limites dans leur programmation, nous avons travaillé à diversifier le mieux possible les questions et les rendre satisfaisantes du côté esthétique. Précisons que l'ensemble des exercices contient les exercices à choix unique et multiple, les textes à trous, les exercices d'association et les tests de closure (fig. 12—17).

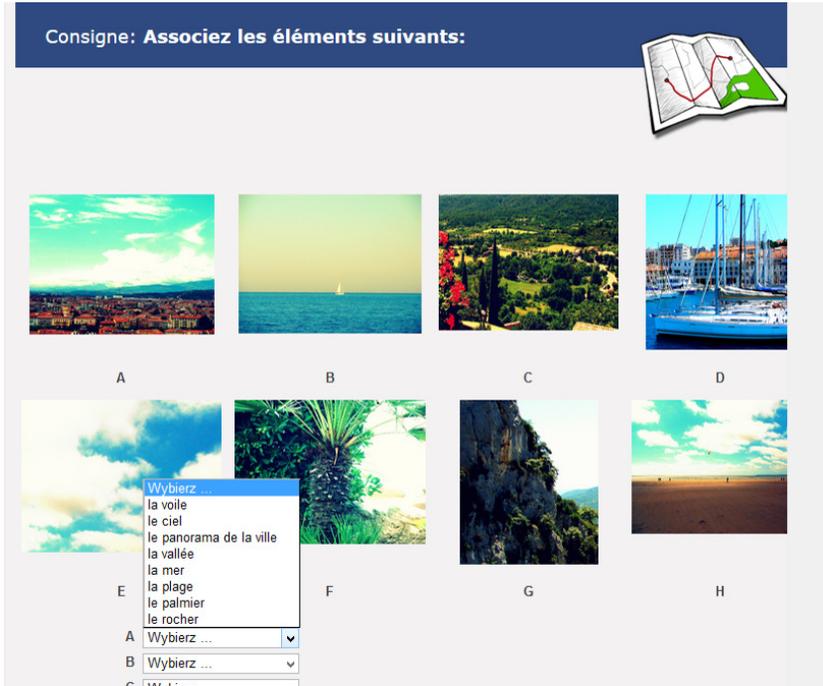


Figure 12. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Exercices interactifs (Module *Décrire un endroit*) (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

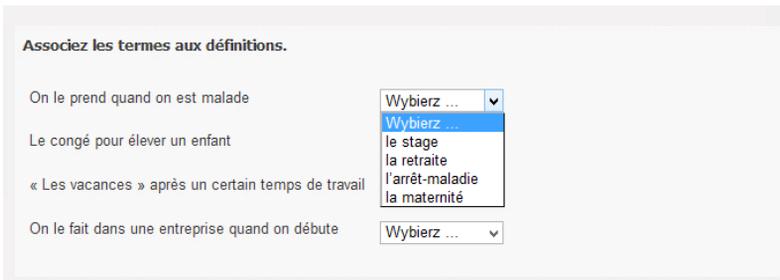


Figure 13. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Exercices interactifs (Module *Décrire son parcours professionnel*) (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

Pytanie 4
Brak odpowiedzi
Punktów za odpowiedź: 1,00
Oflaguj pytanie
Edytuj pytanie

Associez les noms aux images.



Przeciagnij tutaj poprawną odpowiedź

Przeciagnij tutaj poprawną odpowiedź

Przeciagnij tutaj poprawną odpowiedź

Przeciagnij tutaj poprawną odpowiedź

- Un pinceau
- Une toile
- Une sculpture
- Une partition
- Une trompette
- Une reproduction
- Un album

Figure 14. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Exercices interactifs (Module *Analyser des affiches*) (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

Pytanie 6
Brak odpowiedzi
Punktów za odpowiedź: 8,00
Oflaguj pytanie
Edytuj pytanie

Complétez les phrases avec les noms des métiers.

Pour taper le mot avec l'accent utilisez le [clavier virtuel](#).

Il répare les fuites d'eau – le

Il rétablit le courant électrique – l'

Il fabrique des meubles en bois – le

Il transporte des meubles – le

Elle vend du pain – la

Il propose des appartements à louer /à vendre – l'

Il prépare des cocktails – le

Il règle les droits de [succession](#) – le

Figure 15. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Exercices interactifs (Module *Décrire son parcours professionnel*) (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

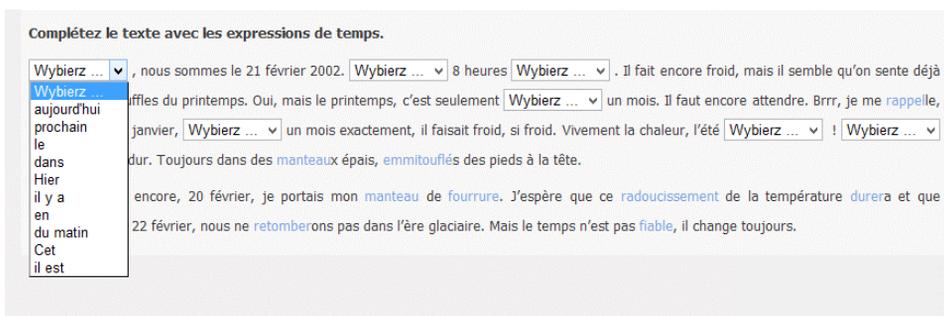


Figure 16. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Exercices interactifs (Module *Raconter ses souvenirs dans une lettre personnelle*) (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

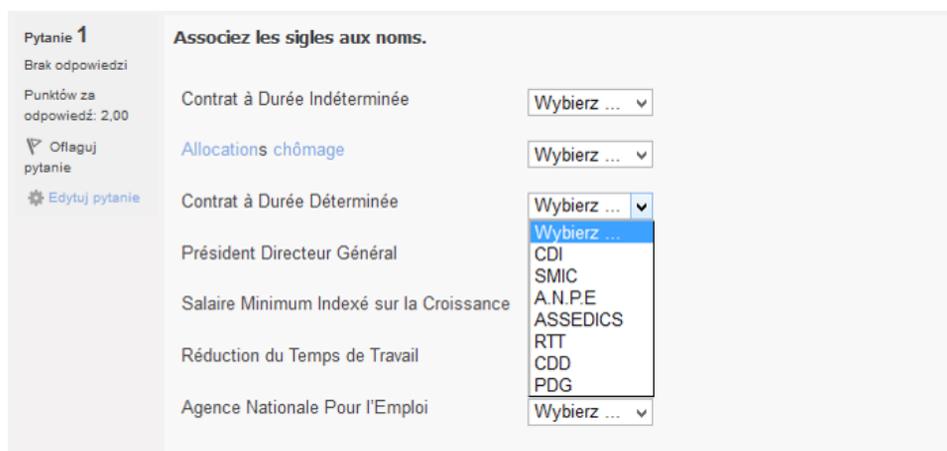


Figure 17. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Exercices interactifs (Module *Décrire son parcours professionnel*) (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

5.6.3.3.4.2. Activités de production écrite

Le second groupe d'activités se réfère aux courtes productions écrites qui occupent une place privilégiée dans chaque module thématique et qui permettent aux étudiants de pratiquer différentes sous-compétences de production écrite. Nous sommes partie du principe que la rédaction régulière en langue étrangère serait bénéfique au développement de la compétence scripturale. En résultat, la plupart des cours contiennent des activités de production écrite, élaborées prin-

cipalement par l'intermédiaire du forum de discussion. Nous avons privilégié ce type d'outil, car il offre un cadre intéressant pour l'application didactique. D'un côté, ce type d'activité situe l'apprenant dans le contexte concret à visée communicative et dans le contexte très similaire à la discussion en ligne afin de partager son avis, s'exprimer sur un sujet ou bien trouver une réponse à une question. D'un autre côté, le forum de discussion (fig. 18 et 19), étant un espace de discussion public, permet d'archiver les messages dont le contenu pourrait servir à d'autres utilisateurs. Étant donné notre contexte, les messages postés sur le forum et ensuite corrigés par l'enseignant constituent une certaine source de savoir linguistique. En outre, certaines activités, effectuées en paires, imposent l'interaction par écrit (fig. 18). Ainsi, elles situent les étudiants dans un contexte d'interaction précis et à visée fonctionnelle.

Un autre type d'activité de production écrite se réfère à l'outil de wiki (fig. 20 et 21) qui permet de créer une sorte d'espace collaboratif où chaque étudiant peut intervenir pour ajouter son contenu. De cette façon, tous les étudiants participent à la création d'une ressource numérique qui peut être améliorée et facilement retravaillée sous différents angles.

Pour que les étudiants puissent se confronter à une tâche plus complexe, nous leur avons proposé des activités de production écrite (fig. 22) qui exigent plus de préparatifs. La rédaction d'un texte plus long impose le travail multi-étapes, y compris la recherche des idées, la planification, le processus rédactionnel, la correction, la mise en page. Même si l'activité demeure difficile, surtout pour le public débutant qui est le nôtre, la confrontation à une telle démarche peut contribuer au développement de la compétence non seulement linguistique, mais aussi pragmatique et sociolinguistique.

À côté des activités conçues en vue de développer les compétences de production écrite, nous avons aussi introduit des contenus socioculturels qui enrichissent les compétences en langue et encouragent les étudiants à développer l'ouverture envers d'autres cultures, ce qui peut correspondre à la compétence socioculturelle (fig. 23).

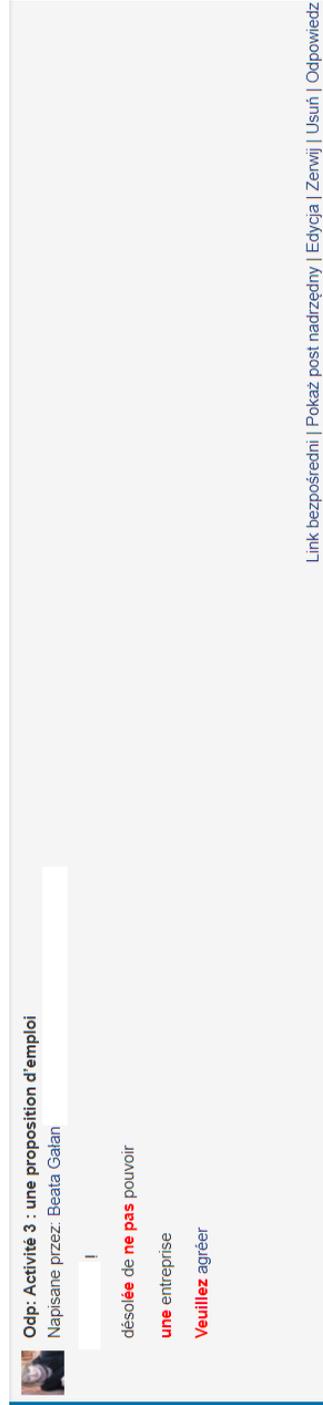
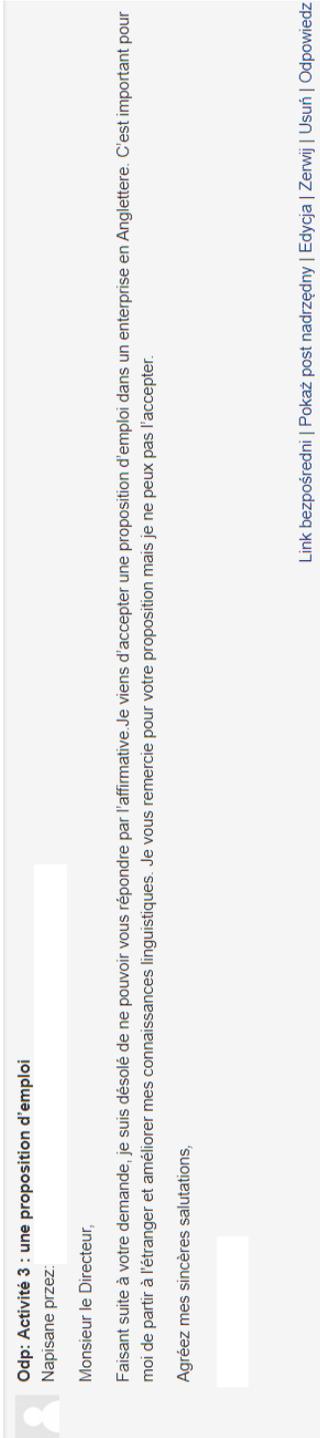


Figure 18. Captures d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Activité de production écrite sur le forum de discussion (Modules *Rédiger une lettre formelle*) (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

Quels événements culturels vous aimez et pourquoi ?
Napisane przez: Beata Galan

Personnellement, j'aime beaucoup participer aux festivals de musique . C'est le jazz qui m'intéresse le plus. J'adore les soirées passées dans des clubs de jazz dans une ambiance inoubliable. Heureusement, il y a beaucoup d'initiatives culturelles de ce genre. Bientôt il y aura JazzArt Festival à Katowice. Une belle occasion de nous évader. Et vous ?

[Link bezpośredni](#) | [Edycja](#) | [Usuń](#) | [Odpowiedz](#)

Odp: Quels événements culturels vous aimez et pourquoi ?
Napisane przez:

Moi par contre, je m'intéresse au cinéma donc j'aime participer au Festival de films <<cultes>>. <<FF Cropp Kultowe>>. Dans différents cinémas on présente des classiques du film que d'habitude tout le monde connaissait et aime. Aussi on peut regarder des films de particulier créateur ou bloc d'émission, par exemple les piles films du monde🌎. Je le trouve tout simplement génial.

[Staly link](#) | [Pokaz post nadzędny](#) | [Edycja](#) | [Zerwij](#) | [Usuń](#) | [Odpowiedz](#)

Odp: Quels événements culturels vous aimez et pourquoi ?
Napisane przez: Beata Galan

On présente
pendant
tout le monde connaît et aime (tout le monde + singulier)
exemple
On peut aussi regarder des films d'un créateur particulier ou un bloc d'émissions ..

[Staly link](#) | [Pokaz post nadzędny](#) | [Edycja](#) | [Zerwij](#) | [Usuń](#) | [Odpowiedz](#)

Figure 19. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Activité de production écrite sur le forum de discussion (Module *Analyser des affiches*) (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

Cours 5 : Devoir - éléments de paysage (marin, campagnard, citadin)

Chacun de vous va travailler sur un seul mot dans le module Wiki. Votre tâche consiste à trouver dans le dictionnaire les qualificatifs (adjectifs, expressions) et constructions verbales qui accompagnent votre mot. Ensuite vous ajoutez les informations trouvées dans le Wiki. Si possible, ajoutez vos propres photos qui correspondent à votre mot.

Attention ! Ce travail est collectif ! Chaque personne peut modifier le contenu ! Respectez le travail de vos collègues ! Veuillez ajouter votre contenu à côté de votre nom et prénom.

Forêt



Forêt - une forêt tropicale, une forêt dense, les sentiers d'une forêt, une forêt sombre/bizarrae, la forêt amazonienne, une promenade dans la forêt, s'enfoncer dans la forêt

Grupa A

L'océan

Océan Atlantique, Pacifique, Indien, Austral, Arctique

Profondeur, exploration, traversée, faune, flore de l'océan.

Protection, prospection, exploitation des océans.

Au bord de l'océan.

Étudier les océans.

Explorer les océans.

Naviguer sur l'océan.

Se baigner dans l'océan.

Traverser l'Océan(Atlantique).

Vivre dans l'océan.

Figure 20. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Activité de production écrite (Wiki) — consigne et exemple (Module *Décrire un endroit*) (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

Le château - Forteresse environnée de fossés et de gros murs flanqués de tours ou de bastions.

- **Château** situé sur un rocher, sur une montagne.
- Des **châteaux forts**.
- Le **château** commandait la ville.
- Le **château de Vincennes**.

1. (Histoire) Habitation seigneuriale ou royale.

- Il se retira dans son château.
- Un vieux château.
- Le château de Chambord.
- Les châteaux de la Loire.
- Le château de Versailles.
- Château de cartes
- Château d'eau
- Château-fort
- Château-hôtel
- château-richérois
- mener la vie de château
- mener une vie de château
- propriétaire du château

L'arbrisseau

-Plante ligneuse vivace, rameuse dès la base et ne dépassant pas 4 m de hauteur.

-sous-arbrisseau

-arbuste

-épineux

-arbrisseau buissonnant

-une fruticée



Figure 21. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Activité de production écrite (Wiki) – fragments des productions des étudiants (Module *Décrire un endroit*) (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

Cours 1 - Devoir - Lettre personnelle

Devoir

Ecrivez une lettre (environ 200 mots) à votre ami / amie dans laquelle vous parlez de vos souvenirs de vacances. Dans la lettre :

- Racontez vos souvenirs au passé
- Décrivez l'endroit où s'est passé l'action
- Parlez de vos impressions, sentiments

Rédigez votre travail sur la fiche [téléchargeable ici](#).

Figure 22. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Activité de production écrite – texte à rédiger (Module *Raconter ses souvenirs dans une lettre personnelle*) (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

2. La thématique



La Fête de la musique a lieu à travers le monde le 21 juin, principalement le soir et la nuit jusqu'au **lendemain** matin. Elle est actuellement célébrée dans une centaine de pays.

[Site officiel](#)

Le Salon du livre de Paris est une manifestation consacrée au livre et à l'écrit, créée en 1981, organisée chaque année au printemps à Paris. La manifestation accueille à la fois grands et petits éditeurs et représentants des métiers du livre. La **diversité** des participants, les séances de **dédicaces**, les débats thématiques et les animations ont contribué à faire de ce rendez-vous un grand moment culturel et **festif**.





Amiens



Metz



Paris



Montréal

A Paris, ville où elle a été créée, elle se déroule pendant la nuit du premier samedi au premier dimanche d'octobre.

Rendre l'art accessible à tous, mettre en valeur des **espaces** urbains par la création moderne, créer un moment de **convivialité** : ce sont les objectifs de cette manifestation.

Après sa première édition en 2002, elle a vu le jour à Montréal en 2004, puis elle s'est exportée aux quatre coins du monde, comme à Kyoto en 2011.



Montréal, tu m'allumes!

Figure 23. Captures d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Contenus culturels (Module *Analyser des affiches*) (<http://el.us.edu.pl/wf/>).

En résumé, précisons encore une fois que les ressources présentées sont assez fragmentaires vu les limites de ce travail. De plus, il est assez difficile de présenter en version papier un système aussi complexe qu'est la plateforme d'enseignement à distance. Nous sommes consciente des imperfections et des lacunes des supports réalisés pour notre cours d'expression écrite. Ce cours, comme toute démarche pédagogique, exige souvent certaines modifications. Et dans ce contexte, l'outil informatique, si aléatoire qu'il soit à différents niveaux, joue un atout. Or, tandis que la réédition d'un manuel traditionnel impose des investissements importants en temps et en argent, les ressources numériques peuvent être plus facilement modifiées et améliorées de différentes façons.

5.6.3.4. Instrument de mesure

Afin de pouvoir comparer les résultats en expression écrite, nous avons élaboré un instrument de mesure qui dans notre cas correspond à l'évaluation de la production écrite. Pendant la formation, nous avons proposé quatre évaluations : deux vérifiant les connaissances acquises durant le cours en présentiel et également deux évaluant les acquis de la formation en distanciel. Notons que l'évaluation se déroulait toujours en présentiel. Chaque évaluation a été élaborée selon le même schéma qui prévoyait une courte activité de compréhension écrite et une production écrite à préparer en fonction du programme réalisé. Nous avons inclus au schéma de l'évaluation une activité de compréhension écrite, car notre cours d'expression écrite repose non seulement sur les activités qui peuvent soutenir le développement de la production écrite, mais aussi, partiellement, sur la compréhension écrite et l'observation des modèles de texte. Les contenus sélectifs exposés durant les trois cours sont soumis à l'évaluation dont le schéma est représenté dans le tableau 8.

Tableau 8
Schéma et sujets d'évaluations proposées

Méthode		Compréhension écrite (CE) — thématique	Expression écrite (EE) — texte à rédiger (nombre de mots)	Points attribués CE/EE
en présentiel	Évaluation A (cours 1—3)	Description d'un objet	Carte postale (100 mots)	5/12 = 17
	Évaluation B (cours 4—6)	Description d'un phénomène écologique	Courriel électronique à un ami/ une amie (200 mots)	5/22 = 27
en distanciel	Évaluation C (cours 7—9)	Description d'une manifestation artistique	Relation d'une manifestation artistique (120 mots) Courriel électronique (80 mots)	7/18 = 25
	Évaluation D (cours 10—12)	Réponse à une offre d'emploi	Description d'un paysage (220 mots)	5/25 = 30

Nous pouvons remarquer que les textes à rédiger varient en fonction du nombre de mots. Ceci résulte de la spécificité des productions à élaborer, ce qui dépend étroitement du programme de cours imposé. Afin de pouvoir comparer les résultats des évaluations, les notes soumises au traitement quantitatif seront réduites au même dénominateur.

Chaque production écrite à rédiger repose sur les critères fixés au départ. Ainsi, nous avons décidé d'évaluer deux niveaux de compétence scripturale : le niveau linguistique et le niveau pragmatique. Le niveau linguistique se réfère aux compétences linguistiques (grammaticale, lexicale et orthographique), tandis que le niveau pragmatique englobe les critères forme et style qui visent à évaluer la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Le barème attribué à l'évaluation de la production écrite est présenté dans le tableau 9.

Tableau 9

Barème de l'évaluation

Compétences évaluées		Méthode en présentiel		Méthode en distanciel	
		Évaluation A (cours 1—3)	Évaluation B (cours 5—7)	Évaluation C (cours 9—11)	Évaluation D (cours 13—15)
linguistique	grammaticale	3	6	7	8
	lexicale	2	4	5,5	6
	orthographique	2	4	5,5	6
sociolinguistique et pragmatique	Forme	2	2	2,5	2
	Style	3	6	5,5	3
Compréhension écrite		5	5	7	5
Total		17	27	33	30

Bien que l'évaluation de la compétence linguistique puisse être facilement mise en place par la correction, les compétences sociolinguistique et pragmatique présentent une certaine difficulté quant à l'objectivité. Pour cette raison, notre évaluation repose principalement sur la compétence linguistique.

En résumé, nous insérons ci-dessous (tab. 10) le descriptif du plan expérimental regroupant les informations essentielles concernant l'action entreprise.

Tableau 10

Tableau descriptif de l'action expérimentale

Échantillon	
Effectif	(17 + 47)
Spécialité d'études / Année	Langues appliquées : français et anglais / Première année
Mode d'études	Études stationnaires
Niveau de français	Débutants et faux-débutants

tab. 10 suite

Répartition de cours de la <i>Pratique de la Langue Française</i> (nombre de cours I semestre / nombre de cours II semestre)	Phonétique et compréhension orale	(30/30)
	Grammaire	(60/60)
	Expression orale	(30/30)
	Expression écrite	(30/30)
Total		(150/150)
Action expérimentale		
Période de référence	Deux années universitaires (seulement pendant le deuxième semestre) 2012—2013 (expérience de pilotage) 2013—2014 (expérience de deuxième étape)	
Cours	<i>Pratique de la Langue Française</i> <i>Expression écrite</i>	
Programme à réaliser	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoportrait 2. Description des objets 3. Carte postale de vacances 4. Règles d'or de la vie éco 5. Courriel électronique 6. Profil d'un employé parfait 7. Lettre informelle 8. Analyse des affiches 9. Interagir avec l'administration 10. Décrire son parcours professionnel 11. Décrire un lieu 12. Lettre formelle 	
Méthode de français utilisée	<i>Agenda 2</i> (Hachette)	
Méthode de travail appliquée	Méthode en présentiel	6 cours
	Méthode en distanciel	6 cours
Instrument de mesure		
Type / Structure	Évaluation de la production écrite (un test de compréhension écrite + une production écrite à rédiger)	
Nombre d'évaluations	4 (une évaluation tous les trois sujets réalisés)	
Durée d'évaluation	1h30	
Compétences à évaluer	La compréhension écrite	
	L'expression écrite	Compétence linguistique (grammaticale, lexicale, orthographique)
		Compétence sociolinguistique
		Compétence pragmatique

5.7. Présentation des résultats obtenus. Approche hybride

Ce paragraphe vise à présenter les résultats de notre recherche. L'approche quantitative constitue sa matière principale et nous y accordons une attention particulière. Ainsi, nous essayons de décrire minutieusement les étapes de l'expérience en nous référant dans un premier temps à la recherche de pilotage et ensuite à la recherche de deuxième étape. L'approche qualitative permet d'analyser les facteurs imperceptibles à la quantification. Elle s'appuie sur l'analyse du questionnaire proposé durant la recherche de pilotage et la recherche de deuxième étape. L'analyse est complétée par la réflexion socio-didactique. Toutes les conclusions et réflexions dégagées de la recherche seront exposées dans le paragraphe *Discussion des résultats* à la fin du chapitre.

5.7.1. Analyse des résultats obtenus au cours de la recherche de pilotage. Approche quantitative

La recherche de pilotage, effectuée de février à juin 2013, nous a permis de recueillir les résultats de quatre évaluations de la production écrite dont deux correspondent aux acquis durant la formation en présentiel et les deux suivantes se réfèrent aux savoirs acquis pendant la formation en distanciel. Rappelons que chaque évaluation vise à examiner les contenus travaillés durant trois cours. Notre démarche est composée de trois étapes principales. En premier lieu, nous procédons au calcul de la moyenne arithmétique des résultats obtenus, étant une mesure de tendance centrale. En deuxième lieu, nous nous référons aux mesures de dispersion, à savoir la variance et l'écart-type, pour définir la variabilité des résultats. Finalement, nous effectuons le test de comparaison de deux moyennes (*test t Student*) dont l'objectif consiste à vérifier si les différences observées entre deux moyennes sont statistiquement importantes. Afin de familiariser le lecteur avec notre démarche, nous décomposons le plus minutieusement possible toutes les étapes des calculs effectués. Certainement, cette démarche aurait pu être traitée sommairement, toutefois, nous avons décidé d'insérer l'ensemble des tableaux et des calculs dans le texte. Ceci permettra d'apporter des constats importants du point de vue scientifique, tirés à chaque étape de la recherche.

Les résultats obtenus sont présentés dans les tableaux qui suivent. Tous les effectifs, reflétant initialement le système de notation adopté dans notre établissement, ont été traduits en valeurs relatives (%). Les tableaux 11 et 12

présentent les résultats des évaluations obtenus en formation en présentiel (MP) et ceux obtenus en distanciel (MD). Ces données nous permettront de parvenir aux moyennes du groupe obtenues à chaque type de formation.

Tableau 11
**Résultats des évaluations obtenus en présentiel
 (MP)**

Sujet	Évaluation A	Évaluation B
1.	80	70
2.	76	73
3.	75	75
4.	69	53
5.	88	87
6.	75	59
7.	74	84
8.	70	63
9.	56	65
10.	79	56
11.	78	67
12.	85	73
13.	57	49
14.	69	74
15.	59	59
16.	68	50
17.	63	56
Σ	1 221	1 113

Comme nous pouvons le remarquer, nous obtenons deux sommes, c'est-à-dire l'addition de n observations ($\sum_{MPA} = 1221$; $\sum_{MPB} = 1113$), sommes qui correspondent à chacune des deux évaluations proposées en mode présentiel. Avec ces résultats, nous pouvons procéder au calcul de la moyenne arithmétique correspondant à la première (\bar{x}_{MPA}) et à la deuxième évaluation (\bar{x}_{MPB}). Pour obtenir une moyenne finale du groupe (\bar{x}_{MP}) de ces deux évaluations, qui correspondrait à la formation en présentiel, nous procédons de la même manière.

$$\bar{x}_{MPA} = \frac{1221}{17} = 71,82352941 \qquad \bar{x}_{MPB} = \frac{1113}{17} = 65,47058824$$

$$\bar{x}_{MP} = \frac{71,82352941 + 65,47058824}{17} = 68,64705882 = 68,65$$

En ce qui concerne la formation en présentiel, la moyenne de la première évaluation égale 71,82352941 et celle de la deuxième 65,47058824, ce qui nous donne la moyenne finale $\bar{x}_{MP} = 68,65$ en valeur arrondie. Afin d'obtenir le même type de données pour les résultats obtenus durant la formation en distanciel, nous effectuons les calculs de la même manière.

Tableau 12
**Résultats des évaluations obtenus en distanciel
 (MD)**

Sujet	Évaluation C	évaluation D
1.	65	67
2.	85	90
3.	70	72
4.	48	68
5.	80	73
6.	67	53
7.	69	73
8.	81	73
9.	58	73
10.	67	73
11.	70	82
12.	88	88
13.	48	52
14.	54	63
15.	59	80
16.	66	77
17.	59	69
Σ	1 134	1 226

$$\bar{x}_{MDC} = \frac{1134}{17} = 66,70588235$$

$$\bar{x}_{MDD} = \frac{1226}{17} = 72,11764706$$

$$\bar{x}_{MD} = \frac{66,70588235 + 72,11764706}{17} = 69,41176471 = 69,41$$

De cette façon, nous avons obtenu la moyenne du groupe correspondant aux évaluations effectuées en mode présentiel $\bar{x}_{MP} = 68,65$ et la moyenne des évaluations effectuées en mode distanciel $\bar{x}_{MD} = 69,41$. À première vue, les valeurs paraissent très rapprochées. On pourrait constater que les moyennes, quelle que soit la méthode appliquée, sont équivalentes. Néanmoins, l'observation des

résultats et le calcul de la moyenne pour chaque sujet nous montrent que les valeurs se placent à distance inégale de la moyenne (tab. 13).

Tableau 13
**Comparaison des moyennes individuelles
obtenues en mode présentiel et en mode distanciel**

Sujet	Moyenne \bar{x}_{MP}	Moyenne \bar{x}_{MD}
1.	75	66
2.	74,5	87,5
3.	75	71
4.	61	58
5.	87,5	76,5
6.	67	60
7.	79	71
8.	66,5	77
9.	60,5	65,5
10.	67,5	70
11.	72,5	76
12.	79	88
13.	53	50
14.	71,5	58,5
15.	59	69,5
16.	59	71,5
17.	59,5	64
\bar{x}	68,64705882	69,41176471
	68,65	69,41

Nous pouvons observer encore que les valeurs extrêmes, très petites (écrites en italique) et les valeurs très grandes (écrites en gras) influencent nettement les moyennes. En prenant en considération la variabilité des données recueillies, nous recourons aux mesures de dispersion qui visent à quantifier le taux de cette variabilité. Rappelons que la variance et l'écart-type (étant la racine de la variance) permettent de montrer comment les données se dispersent autour de la moyenne ou autrement dit quel est l'écart entre les données et la moyenne. Afin d'effectuer les calculs à partir des formules de la variance et de l'écart type, nous décomposons les calculs dans le tableau 14.

Tableau 14
Phases du calcul de la variance — méthode en présentiel (MP)

Sujet	Valeur	Moyenne	Valeur – Moyenne	(Valeur – Moyenne) ²
1.	75,0	68,65	6,35	40,3225
2.	74,5	68,65	5,85	34,2225
3.	75,0	68,65	6,35	40,3225
4.	61,0	68,65	-7,65	58,5225
5.	87,5	68,65	18,85	355,3225
6.	67,0	68,65	-1,65	2,7225
7.	79,0	68,65	10,35	107,1225
8.	66,5	68,65	-2,15	4,6225
9.	60,5	68,65	-8,15	66,4225
10.	67,5	68,65	-1,15	1,3225
11.	72,5	68,65	3,85	14,8225
12.	79,0	68,65	10,35	107,1225
13.	53,0	68,65	-15,65	244,9225
14.	71,5	68,65	2,85	8,1225
15.	59,0	68,65	-9,65	93,1225
16.	59,0	68,65	-9,65	93,1225
17.	59,5	68,65	-9,15	83,7225
			Σ	1355,8825

La moyenne arithmétique des résultats obtenus en mode présentiel égale 68,65. Le calcul de la variance est le suivant :

$$V_{MP} = \frac{1355,8825}{17 - 1} = 84,7426563 = 84,74$$

Avec la valeur de variance obtenue, le calcul de l'écart-type nous permettra de ramener la variance à la même échelle que la moyenne.

$$\delta_{MP} = \sqrt{84,74} = 9,20543318 = 9,21$$

L'écart-type égale 9,21, nous pouvons alors dire que les données fluctuent d'environ 9,21 autour de la moyenne 68,65.

Nous procédons de la même manière afin de calculer la variance et l'écart-type correspondant aux données provenant de la formation en mode distanciel (tab. 15).

Tableau 15
Phases du calcul de la variance — méthode en distanciel (MD)

Sujet	Valeur	Moyenne	Valeur – Moyenne	(Valeur – Moyenne) ²
1.	66,0	69,41	-3,41	11,6281
2.	87,5	69,41	18,09	327,2481
3.	71,0	69,41	1,59	N2,5281
4.	58,0	69,41	-11,41	130,1881
5.	76,5	69,41	7,09	50,2681
6.	60,0	69,41	-9,41	88,5481
7.	71,0	69,41	1,59	2,5281
8.	77,0	69,41	7,59	57,6081
9.	65,5	69,41	-3,91	15,2881
10.	70,0	69,41	0,59	0,3481
11.	76,0	69,41	6,59	43,4281
12.	88,0	69,41	18,59	345,5881
13.	50,0	69,41	-19,41	376,7481
14.	58,5	69,41	-10,91	119,0281
15.	69,5	69,41	0,09	0,0081
16.	71,5	69,41	2,09	4,3681
17.	64,0	69,41	-5,41	29,2681
			Σ	1604,6177

$$V_{MD} = \frac{1604,6177}{17 - 1} = 100,288606 = 100,29$$

$$\delta_{MD} = \sqrt{100,29} = 10,0144895 = 10,01$$

La moyenne arithmétique des résultats obtenus durant la formation en distanciel égale, rappelons-le, 69,41. La variance obtenue est de 100,29 et l'écart-type 10,01. Ceci nous montre que les données fluctuent de plus ou moins 10,01 autour de la moyenne. En somme, les calculs de la moyenne, de la variance et de l'écart-type nous ont donné les valeurs présentées dans le tableau 16.

Tableau 16
Récapitulatif des calculs de tendance centrale
et de dispersion

Méthode en présentiel (MP)	Méthode en distanciel (MD)
$\bar{x}_{MP} = 68,65$	$\bar{x}_{MD} = 69,41$
$V_{MP} = 84,74$	$V_{MD} = 100,29$
$\delta_{MP} = 9,21$	$\delta_{MD} = 10,01$

Comme nous pouvons le remarquer, même si la moyenne des résultats obtenus en mode distanciel est plus élevée ($\bar{x}_{MP} < \bar{x}_{MD}$), les valeurs restent très rapprochées. Les différences sont plus significatives au niveau de la variance et de l'écart-type. En appliquant les mesures de dispersion, nous pouvons constater que les écarts entre les données et la moyenne sont légèrement plus grands durant la formation en distanciel. On pourrait alors supposer que certains étudiants obtiennent des résultats plus satisfaisants en mode distanciel. Par contre, les résultats de certains d'entre eux se sont détériorés.

De manière plus précise, nous pouvons constater que la formation en mode distanciel ne s'est pas avérée bénéfique pour tous les étudiants (tab. 17). Chez huit étudiants, la moyenne s'est détériorée. On observe un écart significatif chez deux étudiants dont la moyenne a diminué de plus de 10 points (en italique). Pourtant, les améliorations significatives peuvent être observées chez quatre étudiants dont la moyenne a augmenté de plus de 10 points (en gras). Ce phénomène de polarisation donne à réfléchir. Toutefois, à cette étape de la recherche, on ne peut encore noter de différences significatives entre deux méthodes de travail proposées.

Tableau 17
Écarts entre les moyennes individuelles correspondant
à deux types de formation

Sujet	Moyenne \bar{x}_{MP}	Moyenne \bar{x}_{MD}	Écart
1.	75,0	66	-9
2.	74,5	87,5	+13
3.	75,0	71	-4
4.	61,0	58	-3
5.	87,5	76,5	<i>-11</i>
6.	67,0	60	-7
7.	79,0	71	-8
8.	66,5	77	+10,5
9.	60,5	65,5	+5
10.	67,5	70	+2,5
11.	72,5	76	+3,5
12.	79,0	88	+9
13.	53,0	50	-3
14.	71,5	58,5	-13
15.	59,0	69,5	+10,5
16.	59,0	71,5	+12,5
17.	59,5	64	+4,5
\bar{x}	68,65	69,41	

Certes, il existe certaines différences entre les résultats obtenus durant la formation en présentiel et ceux obtenus en mode distanciel. Mais les fréquences de ces différences peuvent être liées au hasard d'échantillonnage (GUÉGUEN 1997). Afin d'analyser cette probabilité, nous nous référons au test de comparaison de deux moyennes. Rappelons que, d'une manière générale, le test de comparaison de moyennes vise à étudier si les différences observées sont statistiquement significatives. À la première étape de notre démarche, nous sommes amenée à formuler deux hypothèses. L'hypothèse nulle H_0 suppose l'égalité ($\bar{x}_{MP} = \bar{x}_{MD}$) de deux moyennes des résultats d'apprentissage obtenus en mode présentiel et en mode distanciel. Dans ce cas-là, les différences observées au niveau de la variance et de l'écart-type pourraient être liées au hasard d'échantillonnage. Selon l'hypothèse alternative H_1 , les deux moyennes sont inégales ($\bar{x}_{MP} \neq \bar{x}_{MD}$). On pourrait donc constater que les différences observées sont statistiquement significatives et résultent de la variable manipulée.

Comme nous l'avons déjà signalé, la littérature du domaine évoque plusieurs tests et formules pour comparer les moyennes en fonction des caractéristiques d'échantillons. Dans notre cas, étant donné que notre expérience a eu lieu dans un groupe, que les individus sont toujours les mêmes à chaque étape de l'action expérimentale et que leur taille est inférieure à 30, on parlera des échantillons appariés et petits. Conformément aux caractéristiques de nos échantillons, la formule du test *t Student* adéquate à notre cas se présente ainsi (GUÉGUEN 1997) :

$$t = \frac{\text{Moyenne des différences}}{\frac{\text{Écart-type des différences}}{\sqrt{\text{Nombre de couples de données}}}}$$

Rappelons que dans le test de comparaison de deux moyennes et dans le cas des échantillons appariés, les opérations s'effectuent par couple et celui de notre recherche est composé de deux résultats obtenus par un sujet. Afin de calculer le test *t Student*, nous nous référons à la moyenne des différences et l'écart-type des différences.

$$\text{Moyenne des différences} = \frac{\Sigma \text{différences entre chaque couple de données}}{\text{Nombre de couples de données}}$$

$$\begin{aligned} \text{Écart-type des différences} &= \\ &= \sqrt{\frac{\Sigma (\text{différences entre chaque couple de données} - \text{Moyenne des différences})^2}{\text{Nombre de couples de données} - 1}} \end{aligned}$$

Pour distinguer différentes étapes du calcul, nous les présentons dans deux tableaux (tab. 18, 19). Le premier tableau contient les données correspondant aux

deux moyennes obtenues pendant la formation en présentiel et en distanciel et aux écarts entre chaque couple de données.

Tableau 18

Répartition des données nécessaires pour effectuer le calcul de la moyenne des différences

Sujet	Moyenne \bar{x}_{MP}	Moyenne \bar{x}_{MD}	Écart
1.	75,0	66,0	9,0
2.	74,5	87,5	-13,0
3.	75,0	71,0	4,0
4.	61,0	58,0	3,0
5.	87,5	76,5	11,0
6.	67,0	60,0	7,0
7.	79,0	71,0	8,0
8.	66,5	77,0	-10,5
9.	60,5	65,5	-5,0
10.	67,5	70,0	-2,5
11.	72,5	76,0	-3,5
12.	79,0	88,0	-9,0
13.	53,0	50,0	3,0
14.	71,5	58,5	13,0
15.	59,0	69,5	-10,5
16.	59,0	71,5	-12,5
17.	59,5	64,0	-4,5
		Σ	-13,0

La somme des différences entre chaque couple divisée par le nombre de couples de données nous permettra de connaître la valeur de la moyenne des différences.

$$\text{Moyenne des différences} = \frac{-13}{17} = -0,7647059 = -0,76$$

Le tableau 19 comporte les données nécessaires pour calculer l'écart-type des différences. Nous y trouvons les écarts entre chaque couple de données, la valeur correspondant à la moyenne des différences, le résultat de soustraction entre l'écart et la moyenne des différences et finalement le même résultat élevé à la puissance deux.

Tableau 19

Répartition des données nécessaires pour effectuer le calcul de l'écart-type des différences

Sujet	Écart	Moyenne des différences	Écart – moyenne des différences	(Écart – moyenne des différences) ²
1.	9,0	-0,76	9,76	95,2576
2.	-13	-0,76	-12,24	149,8176
3.	4,0	-0,76	4,76	22,6576
4.	3,0	-0,76	3,76	14,1376
5.	11,0	-0,76	11,76	138,2976
6.	7,0	-0,76	7,76	60,2176
7.	8,0	-0,76	8,76	76,7376
8.	-10,5	-0,76	-9,74	94,8676
9.	-5,0	-0,76	-4,24	17,9776
10.	-2,5	-0,76	-1,74	3,0276
11.	-3,5	-0,76	-2,74	7,5076
12.	-9,0	-0,76	-8,24	67,8976
13.	3,0	-0,76	3,76	14,1376
14.	13,0	-0,76	13,76	189,3376
15.	-10,5	-0,76	-9,74	94,8676
16.	-12,5	-0,76	-11,74	137,8276
17.	-4,5	-0,76	-3,74	13,9876
			Σ	1198,5592

$$\text{Écart-type des différences} = \sqrt{\frac{1198,5592}{17-1}} = \sqrt{74,90995} = 8,65505344 = 8,65$$

L'étape suivante de la comparaison de deux moyennes correspond au calcul du test *t Student* selon la formule citée auparavant.

$$t = \frac{-0,76}{\frac{8,65}{\sqrt{17}}} = \frac{-0,76}{\frac{8,65}{4,123105626}} = \frac{-0,76}{2,09793316} = 0,3622613 = -0,36$$

Le résultat du calcul égale $-0,36$. Nous prenons alors en considération sa valeur absolue⁹ qui peut être maintenant confrontée avec celle de la table de *t Student*. Puisque le nombre de degrés de liberté égale 16 (ddl = Nombre de couples -1), le *t* théorique de la table correspondra à la valeur 2,12 au seuil fixé

⁹ Rappelons que la valeur absolue correspond à la valeur numérique sans tenir compte de son sigle.

de 5% (0.05). Ainsi, étant donné que $|-0,36| < 2,12$ nous sommes obligée de garder l'hypothèse nulle et rejeter l'hypothèse alternative.

Le test *t Student* nous permet alors de constater que les différences observées ne sont pas significatives du point de vue statistique et qu'elles ne sont pas provoquées par la variable manipulée. Néanmoins, il importe de préciser que le maque de différences significatives à cette étape ne doit pas être forcément décisif (BLALOCK 1977) et que l'analyse plus détaillée des résultats et la répétition de l'expérience pourraient apporter des constats complémentaires.

Dans le test de comparaison de deux moyennes nous avons mis en examen les résultats finaux des évaluations. Le test *t Student* nous a obligée de garder l'hypothèse nulle selon laquelle les différences entre les moyennes étudiées sont statistiquement insignifiantes. Pourtant, vu la dispersion observée des données, on pourrait se poser la question si elle ne dépend pas des résultats partiels des évaluations. Rappelons encore que le résultat final est calculé selon quelques critères : la forme, le style et principalement les compétences linguistiques (grammaticale, lexicale et orthographique) qui constituent un critère privilégié dans la correction. On pourrait alors se demander si les différences entre les scores correspondant à chaque compétence linguistique (grammaticale, lexicale et orthographique) seraient significatives du point de vue statistique. Afin d'étudier cette probabilité, nous avons effectué le test de comparaison des moyennes pour chaque composante de la compétence linguistique soumise à l'évaluation. Le tableau récapitulatif 20 contient les moyennes du groupe relatives à chacune de ces sous-compétences.

Tableau 20
Moyennes du groupe relatives aux sous-compétences de la production écrite

Compétence	Méthode en présentiel	Méthode en distanciel
Grammaticale	21,57	33,85
Lexicale	64,71	70,34
Orthographique	72,98	78,47

Le test de comparaison de deux moyennes (test *t Student*) nous a permis de constater :

- Pour la compétence grammaticale $t = -0,93$, $t_c = 2,12^*$; ainsi $|-0,93| < 2,12$
- Pour la compétence lexicale $t = -0,94$, $t_c = 2,12$; ainsi $|-0,94| < 2,12$
- Pour la compétence orthographique $t = -1,73$, $t_c = 2,12$; ainsi $|-1,73| < 2,12$

* t théorique de la table correspond au niveau de 5% de probabilité et au nombre de degré de liberté égal à 16

Les résultats du test *t Student* nous montrent que les différences entre les sous-compétences examinées (compétences grammaticale, lexicale et orthographique) ne sont pas statistiquement significatives. Or, les méthodes mises en

pratique dans le développement de ces compétences n'affectent pas les résultats partiels des évaluations. Ceci confirme le résultat du test effectué pour comparer les moyennes des résultats finaux des évaluations.

Toutefois, même si le résultat du test n'a pas relevé de différences significatives entre deux moyennes, certaines tendances ont pu être observées. La disparité de la variance et de l'écart-type est inquiétante. Nous sommes persuadée qu'il faudrait répéter l'expérience dans un groupe de plus grande taille tout en respectant la précision de la méthode expérimentale.

5.7.2. Analyse des résultats obtenus au cours de la recherche de deuxième étape. Approche quantitative

La deuxième étape de l'expérience s'est déroulée de février à juin 2014 dans un groupe de 47 étudiants de même profil pédagogique. Nous avons veillé à ce que toutes les conditions de l'expérience fixées durant la recherche de pilotage soient préservées pendant cette deuxième étape. Outre quelques modifications dans l'organisation du cours, dont nous avons déjà parlé, tous les éléments sont restés les mêmes. Ainsi, durant cette deuxième étape de l'expérience, nous avons recueilli les résultats de quatre évaluations de production écrite, deux effectuées durant la formation en présentiel et deux pendant la formation en distanciel. Étant donné que toutes les étapes des calculs ont été minutieusement décrites dans le paragraphe précédent, nous les traitons ici de façon plus sommaire.

Premièrement, nous effectuons le calcul de la moyenne arithmétique. Le tableau 21 présente les résultats de toutes les évaluations effectuées durant l'expérience et les moyennes du groupe correspondant à chaque évaluation.

Tableau 21

Résultats des évaluations obtenus en présentiel et en distanciel

Sujet	Méthode en présentiel (MP)		Méthode en distanciel (MD)	
	Évaluation A	Évaluation B	Évaluation C	Évaluation D
1.	79,00	62,00	59,00	77,00
2.	79,00	53,00	66,00	72,50
3.	73,50	47,00	69,00	72,50
4.	78,00	49,00	66,00	57,00
5.	72,00	81,00	77,00	87,00

tab. 21 suite

6.	54,00	51,00	50,00	67,50
7.	90,00	81,00	76,00	81,00
8.	70,50	46,00	71,00	56,00
9.	73,50	61,00	55,00	66,00
10.	51,00	48,00	67,00	67,00
11.	79,00	72,00	94,50	83,00
12.	78,00	52,00	58,00	79,00
13.	88,00	69,00	74,00	65,00
14.	57,00	37,00	55,00	68,00
15.	44,00	53,00	47,00	47,00
16.	79,00	81,00	78,00	90,00
17.	71,00	57,00	55,00	68,00
18.	78,00	63,00	62,50	82,00
19.	66,00	55,00	66,00	73,00
20.	79,00	63,00	86,00	94,00
21.	37,00	23,00	34,00	41,00
22.	70,50	57,00	61,00	67,50
23.	85,00	71,00	71,00	82,50
24.	47,00	47,00	40,00	51,00
25.	63,00	71,00	59,00	75,00
26.	79,00	76,00	69,00	81,00
27.	85,00	87,00	79,00	79,00
28.	66,00	55,50	62,50	62,00
29.	76,00	60,00	69,50	60,00
30.	54,00	53,00	53,00	77,50
31.	90,00	86,00	72,00	77,50
32.	51,00	60,00	66,00	72,00
33.	84,00	85,00	61,00	85,00
34.	60,00	46,00	60,00	82,00
35.	75,00	65,00	79,00	82,00
36.	65,00	72,00	70,00	66,00
37.	63,00	81,00	78,00	90,00
38.	94,00	72,00	81,00	78,00
39.	65,00	17,00	55,00	58,00
40.	73,50	90,00	86,00	86,00

tab. 21 suite

41.	75,00	80,00	85,00	85,00
42.	68,00	67,50	68,00	67,00
43.	98,50	87,00	90,00	86,00
44.	90,00	80,50	80,00	82,00
45.	65,00	58,00	69,00	92,00
46.	60,00	52,00	76,00	77,00
47.	85,00	81,00	77,00	70,00
\bar{x}	71,57	63,01	67,72	73,71

Le tableau 22 comporte des moyennes du groupe par sujet, obtenues en voie d'évaluation dans la formation effectuée en mode présentiel et distanciel.

Tableau 22

Comparaison des moyennes individuelles obtenues en mode présentiel et en mode distanciel

Sujet	Moyenne \bar{x}_{MP}	Moyenne \bar{x}_{MD}	Sujet	Moyenne \bar{x}_{MP}	Moyenne \bar{x}_{MD}
1.	70,50	68,00	22.	63,75	64,25
2.	66,00	69,25	23.	78,00	76,75
3.	60,25	70,75	24.	47,00	45,50
4.	63,50	61,50	25.	67,00	67,00
5.	76,50	82,00	26.	77,50	75,00
6.	52,50	58,75	27.	86,00	79,00
7.	85,50	78,50	28.	60,75	62,25
8.	58,25	63,50	29.	68,00	64,75
9.	67,25	60,50	30.	53,50	65,25
10.	49,50	67,00	31.	88,00	74,75
11.	75,50	88,75	32.	55,50	69,00
12.	65,00	68,50	33.	84,50	73,00
13.	78,50	69,50	34.	53,00	71,00
14.	47,00	61,50	35.	70,00	80,50
15.	48,50	47,00	36.	68,50	68,00
16.	80,00	84,00	37.	72,00	84,00
17.	64,00	61,50	38.	83,00	79,50
18.	70,50	72,25	39.	41,00	56,50
19.	60,50	69,50	40.	81,75	86,00
20.	71,00	90,00	41.	77,50	85,00
21.	30,00	37,50	42.	67,75	67,50

tab. 22 suite

43.	92,75	88,00	46.	56,00	76,50
44.	85,25	81,00	47.	83,00	73,50
45.	61,50	80,50	\bar{x}	67,29	70,72

Le calcul de la moyenne arithmétique nous a permis d'obtenir deux moyennes du groupe $\bar{x}_{MP} = 67,29$ et $\bar{x}_{MD} = 70,72$. Ainsi, nous arrivons à la même constatation que pendant la recherche de pilotage : même si la moyenne correspondant à la formation en distanciel est légèrement plus grande ($\bar{x}_{MP} < \bar{x}_{MD}$), les moyennes présentent des valeurs très rapprochées. Ceci pourrait nous amener à croire que les deux moyennes correspondant aux résultats obtenus durant la formation en présentiel et en distanciel sont équivalentes. Mais, comme nous avons déjà remarqué, la moyenne arithmétique aplatit le résultat car elle correspond à la distribution la plus répandue de l'ensemble. L'observation de toutes les données nous permet de constater que les résultats sont assez diversifiés. Afin de mesurer cette variabilité, nous passons aux calculs de la variance et de l'écart-type. Les tableaux 23 et 24 regroupent toutes les données nécessaires pour effectuer ces calculs.

Tableau 23

Phases du calcul de la variance — méthode en présentiel (MP)

Sujet	Valeur	Moyenne	Valeur – Moyenne	(Valeur – Moyenne) ²
1.	70,50	67,29	3,21	10,30
2.	66,00	67,29	-1,29	1,66
3.	60,25	67,29	-7,04	49,56
4.	63,50	67,29	-3,79	14,36
5.	76,50	67,29	9,21	84,82
6.	52,50	67,29	-14,79	218,74
7.	85,50	67,29	18,21	331,60
8.	58,25	67,29	-9,04	81,72
9.	67,25	67,29	-0,04	0,00
10.	49,50	67,29	-17,79	316,48
11.	75,50	67,29	8,21	67,40
12.	65,00	67,29	-2,29	5,24
13.	78,50	67,29	11,21	125,66
14.	47,00	67,29	-20,29	411,68
15.	48,50	67,29	-18,79	353,06
16.	80,00	67,29	12,71	161,54
17.	64,00	67,29	-3,29	10,82
18.	70,50	67,29	3,21	10,30

tab. 23 suite

19.	60,50	67,29	-6,79	46,10
20.	71,00	67,29	3,71	13,76
21.	30,00	67,29	-37,29	1390,54
22.	63,75	67,29	-3,54	12,53
23.	78,00	67,29	10,71	114,70
24.	47,00	67,29	-20,29	411,68
25.	67,00	67,29	-0,29	0,08
26.	77,50	67,29	10,21	104,24
27.	86,00	67,29	18,71	350,06
28.	60,75	67,29	-6,54	42,77
29.	68,00	67,29	0,71	0,50
30.	53,50	67,29	-13,79	190,16
31.	88,00	67,29	20,71	428,90
32.	55,50	67,29	-11,79	139,00
33.	84,50	67,29	17,21	296,18
34.	53,00	67,29	-14,29	204,20
35.	70,00	67,29	2,71	7,34
36.	68,50	67,29	1,21	1,46
37.	72,00	67,29	4,71	22,18
38.	83,00	67,29	15,71	246,80
39.	41,00	67,29	-26,29	691,16
40.	81,75	67,29	14,46	209,09
41.	77,50	67,29	10,21	104,24
42.	67,75	67,29	0,46	0,21
43.	92,75	67,29	25,46	648,21
44.	85,25	67,29	17,96	322,56
45.	61,50	67,29	-5,79	33,52
46.	56,00	67,29	-11,29	127,46
47.	83,00	67,29	15,71	246,80
Σ				8661,54

$$V_{MP} = \frac{8661,54}{47-1} = 188,294348 = 188,29$$

$$\delta_{MP} = \sqrt{188,29} = 13,72$$

La variance se référant à la formation en présentiel égale 188,29. Ainsi, la racine carrée de cette valeur et *ipso facto* l'écart-type fait 13,72.

Tableau 24
Phases du calcul de la variance – méthode en distanciel (MD)

Sujet	Valeur	Moyenne	Valeur – Moyenne	(Valeur – Moyenne) ²
1.	68,00	70,72	-2,72	7,40
2.	69,25	70,72	-1,47	2,16
3.	70,75	70,72	0,03	0,00
4.	61,50	70,72	-9,22	85,01
5.	82,00	70,72	11,28	127,24
6.	58,75	70,72	-11,97	143,28
7.	78,50	70,72	7,78	60,53
8.	63,50	70,72	-7,22	52,13
9.	60,50	70,72	-10,22	104,45
10.	67,00	70,72	-3,72	13,84
11.	88,75	70,72	18,03	325,08
12.	68,50	70,72	-2,22	4,93
13.	69,50	70,72	-1,22	1,49
14.	61,50	70,72	-9,22	85,01
15.	47,00	70,72	-23,72	562,64
16.	84,00	70,72	13,28	176,36
17.	61,50	70,72	-9,22	85,01
18.	72,25	70,72	1,53	2,34
19.	69,50	70,72	-1,22	1,49
20.	90,00	70,72	19,28	371,72
21.	37,50	70,72	-33,22	1103,57
22.	64,25	70,72	-6,47	41,86
23.	76,75	70,72	6,03	36,36
24.	45,50	70,72	-25,22	636,05
25.	67,00	70,72	-3,72	13,84
26.	75,00	70,72	4,28	18,32
27.	79,00	70,72	8,28	68,56
28.	62,25	70,72	-8,47	71,74
29.	64,75	70,72	-5,97	35,64
30.	65,25	70,72	-5,47	29,92
31.	74,75	70,72	4,03	16,24
32.	69,00	70,72	-1,72	2,96

tab. 24 suite

33.	73,00	70,72	2,28	5,20
34.	71,00	70,72	0,28	0,08
35.	80,50	70,72	9,78	95,65
36.	68,00	70,72	-2,72	7,40
37.	84,00	70,72	13,28	176,36
38.	79,50	70,72	8,78	77,09
39.	56,50	70,72	-14,22	202,21
40.	86,00	70,72	15,28	233,48
41.	85,00	70,72	14,28	203,92
42.	67,50	70,72	-3,22	10,37
43.	88,00	70,72	17,28	298,60
44.	81,00	70,72	10,28	105,68
45.	80,50	70,72	9,78	95,65
46.	76,50	70,72	5,78	33,41
47.	73,50	70,72	2,78	7,73
Σ				5839,95

$$V_{MD} = \frac{5839,95}{47-1} = 126,955435 = 126,96$$

$$\delta_{MD} = \sqrt{126,96} = 11,27$$

En ce qui concerne la formation à distance, la variance (126,96) est visiblement inférieure à celle de la formation en présentiel. L'écart-type égale 11,27.

Les calculs effectués nous ont permis d'obtenir les variances et les écarts-types correspondant à chaque type de formation, en présentiel et en distanciel. À titre de résumé, le tableau 25 présente les valeurs obtenues en comparaison avec les moyennes calculées à l'étape précédente.

Tableau 25

**Récapitulatif des calculs de tendance centrale
et de dispersion**

Méthode en présentiel (MP)	Méthode en distanciel (MD)
$\bar{x}_{MP} = 67,29$	$\bar{x}_{MD} = 70,72$
$V_{MP} = 188,29$	$V_{MD} = 126,96$
$\delta_{MP} = 13,72$	$\delta_{MD} = 11,27$

Les résultats nous permettent de constater que les données se caractérisent par une grande dispersion. L'écart-type correspond aux fluctuations des données autour de la moyenne. Ainsi, puisque $\delta_{MP} = 13,72$, on peut remarquer que les données fluctuent de plus ou moins 13,72 autour de la moyenne. Ensuite, puisque $\delta_{MD} = 11,27$, les données varient cette fois-ci de plus ou moins 11,27 autour de la moyenne. Il s'en ensuit que les valeurs extrêmes influencent nettement les moyennes du groupe, ce que le tableau 26 permet d'observer.

Tableau 26
Écarts entre les moyennes individuelles correspondant à deux types de formation

Sujet	Moyenne \bar{x}_{MP}	Moyenne \bar{x}_{MD}	Écart
1.	70,50	68,00	-2,50
2.	66,00	69,25	+3,25
3.	60,25	70,75	+10,50
4.	63,50	61,50	-2,00
5.	76,50	82,00	+5,50
6.	52,50	58,75	+6,25
7.	85,50	78,50	-7,00
8.	58,25	63,50	+5,25
9.	67,25	60,50	-6,75
10.	49,50	67,00	+17,50
11.	75,50	88,75	+13,25
12.	65,00	68,50	+3,50
13.	78,50	69,50	-9,00
14.	47,00	61,50	+14,50
15.	48,50	47,00	-1,50
16.	80,00	84,00	+4,00
17.	64,00	61,50	-2,50
18.	70,50	72,25	+1,75
19.	60,50	69,50	+9,00
20.	71,00	90,00	+19,00
21.	30,00	37,50	+7,50
22.	63,75	64,25	+0,50
23.	78,00	76,75	-1,25
24.	47,00	45,50	-1,50
25.	67,00	67,00	

tab. 26 suite

26.	77,50	75,00	-2,50
27.	86,00	79,00	-7,00
28.	60,75	62,25	+1,50
29.	68,00	64,75	-3,25
30.	53,50	65,25	+11,75
31.	88,00	74,75	-13,25
32.	55,50	69,00	+13,50
33.	84,50	73,00	-11,50
34.	53,00	71,00	+18,00
35.	70,00	80,50	+10,50
36.	68,50	68,00	-0,50
37.	72,00	84,00	+12,00
38.	83,00	79,50	-3,50
39.	41,00	56,50	+15,50
40.	81,75	86,00	+4,25
41.	77,50	85,00	+7,50
42.	67,75	67,50	-0,25
43.	92,75	88,00	+4,75
44.	85,25	81,00	-4,25
45.	61,50	80,50	+19,00
46.	56,00	76,50	+20,50
47.	83,00	73,50	-9,50
\bar{x}	67,29	70,72	

En analysant la distribution des données de ce tableau, nous pouvons remarquer des progrès significatifs (augmentation de plus de 10 points) chez 15 étudiants, ce qui correspond quasiment à un tiers d'échantillon. Certes, nous pouvons aussi observer des régressions. Elles sont aussi fréquentes, mais nettement moins frappantes. Soulignons encore que conformément aux résultats de la variance et de l'écart-type, c'est la méthode en présentiel qui se caractérise par une plus grande dispersion de données. Ceci pourrait nous amener à croire que dans ce cas bien précis, c'est la méthode en distanciel qui aurait permis de diminuer la dispersion. Afin d'analyser si ces différences entre deux moyennes sont statistiquement significatives, nous faisons le test de comparaison de deux moyennes. Rappelons que le résultat du test *t Student* effectué durant la recherche de pilotage nous a obligé de maintenir l'hypothèse nulle selon laquelle les différences entre les moyennes ne sont pas importantes du point de vue statistique.

À l'étape préliminaire du test de comparaison de deux moyennes, nous envisageons deux hypothèses, équivalentes à celles de la recherche de pilotage. Rappelons que l'hypothèse nulle H_0 suppose l'égalité ($\bar{x}_{MP} = \bar{x}_{MD}$), tandis que l'hypothèse alternative H_1 l'inégalité ($\bar{x}_{MP} \neq \bar{x}_{MD}$) entre deux moyennes des résultats obtenus durant la formation en présentiel et en distanciel. Nous décomposons le calcul du test *t Student* en étapes, et les tableaux 27 et 28 présentent les données nécessaires pour calculer la moyenne des différences et l'écart-type des différences :

Tableau 27
Répartition des données nécessaires pour effectuer le calcul de la moyenne des différences

Sujet	Moyenne \bar{x}_{MP}	Moyenne \bar{x}_{MD}	Écart
1.	70,50	68,00	2,50
2.	66,00	69,25	-3,25
3.	60,25	70,75	-10,50
4.	63,50	61,50	2,00
5.	76,50	82,00	-5,50
6.	52,50	58,75	-6,25
7.	85,50	78,50	7,00
8.	58,25	63,50	-5,25
9.	67,25	60,50	6,75
10.	49,50	67,00	-17,50
11.	75,50	88,75	-13,25
12.	65,00	68,50	-3,50
13.	78,50	69,50	9,00
14.	47,00	61,50	-14,50
15.	48,50	47,00	1,50
16.	80,00	84,00	-4,00
17.	64,00	61,50	2,50
18.	70,50	72,25	-1,75
19.	60,50	69,50	-9,00
20.	71,00	90,00	-19,00
21.	30,00	37,50	-7,50
22.	63,75	64,25	-0,50
23.	78,00	76,75	1,25
24.	47,00	45,50	1,50
25.	67,00	67,00	0,00

tab. 27 suite

26.	77,50	75,00	2,50
27.	86,00	79,00	7,00
28.	60,75	62,25	-1,50
29.	68,00	64,75	3,25
30.	53,50	65,25	-11,75
31.	88,00	74,75	13,25
32.	55,50	69,00	-13,50
33.	84,50	73,00	11,50
34.	53,00	71,00	-18,00
35.	70,00	80,50	-10,50
36.	68,50	68,00	0,50
37.	72,00	84,00	-12,00
38.	83,00	79,50	3,50
39.	41,00	56,50	-15,50
40.	81,75	86,00	-4,25
41.	77,50	85,00	-7,50
42.	67,75	67,50	0,25
43.	92,75	88,00	4,75
44.	85,25	81,00	4,25
45.	61,50	80,50	-19,00
46.	56,00	76,50	-20,50
47.	83,00	73,50	9,50
		Σ	161,00

$$\text{Moyenne des différences} = \frac{-161}{47} = -3,43$$

Tableau 28

Répartition des données nécessaires pour effectuer le calcul de l'écart-type des différences

Sujet	Écart	Moyenne des différences	Écart - Moyenne des différences	(Écart - Moyenne des différences) ²
1.	2,50	-3,43	5,93	35,16
2.	-3,25	-3,43	0,18	0,03
3.	-10,50	-3,43	-7,07	49,98
4.	2,00	-3,43	5,43	29,48
5.	-5,50	-3,43	-2,07	4,28

tab. 28 suite

6.	-6,25	-3,43	-2,82	7,95
7.	7,00	-3,43	10,43	108,78
8.	-5,25	-3,43	-1,82	3,31
9.	6,75	-3,43	10,18	103,63
10.	-17,50	-3,43	-14,07	197,96
11.	-13,25	-3,43	-9,82	96,43
12.	-3,50	-3,43	-0,07	0,00
13.	9,00	-3,43	12,43	154,50
14.	-14,50	-3,43	-11,07	122,54
15.	1,50	-3,43	4,93	24,30
16.	-4,00	-3,43	-0,57	0,32
17.	2,50	-3,43	5,93	35,16
18.	-1,75	-3,43	1,68	2,82
19.	-9,00	-3,43	-5,57	31,02
20.	-19,00	-3,43	-15,57	242,42
21.	-7,50	-3,43	-4,07	16,56
22.	-0,50	-3,43	2,93	8,58
23.	1,25	-3,43	4,68	21,90
24.	1,50	-3,43	4,93	24,30
25.	0,00	-3,43	3,43	11,76
26.	2,50	-3,43	5,93	35,16
27.	7,00	-3,43	10,43	108,78
28.	-1,50	-3,43	1,93	3,72
29.	3,25	-3,43	6,68	44,62
30.	-11,75	-3,43	-8,32	69,22
31.	13,25	-3,43	16,68	278,22
32.	-13,50	-3,43	-10,07	101,40
33.	11,50	-3,43	14,93	222,90
34.	-18,00	-3,43	-14,57	212,28
35.	-10,50	-3,43	-7,07	49,98
36.	0,50	-3,43	3,93	15,44
37.	-12,00	-3,43	-8,57	73,44
38.	3,50	-3,43	6,93	48,02
39.	-15,50	-3,43	-12,07	145,68
40.	-4,25	-3,43	-0,82	0,67

tab. 28 suite

41.	-7,50	-3,43	-4,07	16,56
42.	0,25	-3,43	3,68	13,54
43.	4,75	-3,43	8,18	66,91
44.	4,25	-3,43	7,68	58,98
45.	-19,00	-3,43	-15,57	242,42
46.	-20,50	-3,43	-17,07	291,38
47.	9,50	-3,43	12,93	167,18
Σ				3599,87

$$\text{Écart-type des différences} = \sqrt{\frac{3599,87}{47-1}} = \sqrt{78,26} = 8,85$$

La valeur de la moyenne des différences égale $-3,43$, tandis que l'écart-type des différences correspond au nombre $8,85$. Ces deux données nous permettent d'effectuer le calcul du test *t Student*. Durant cette expérience de deuxième étape, le nombre de couples de données est supérieur à 30, mais la formule du test *t* reste identique, sauf que l'indice est le z .

$$z = \frac{-3,43}{\frac{8,85}{\sqrt{47}}} = \frac{-3,43}{\frac{8,85}{6,86}} = \frac{-3,43}{1,2919708} = -2,65$$

Le résultat du test *t Student* correspond à la valeur $-2,65$. Cette valeur peut être maintenant confrontée à celle de la table. Le nombre de degré de liberté égale 46, mais nous nous référons au nombre 50.

La valeur $-2,65$ est supérieure à t_c de la table (2,01 au seuil fixé de 5%, pour $ddl = 50$). Étant donné que $z = |-2,65| > t_c = 2,01$, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et accepter l'hypothèse alternative selon laquelle deux moyennes obtenues à chaque étape de formation, en présentiel et en distanciel, ne sont pas équivalentes ($\bar{x}_{MP} \neq \bar{x}_{MD}$) et que les différences entre elles sont statistiquement significatives. Reprenons encore une fois les résultats des calculs effectués. Ajoutons que l'importance du résultat obtenu est noté au seuil de 2% (= 2,41), pourtant nous gardons le seuil de 5% fixé dans la recherche de pilotage.

En résumé, les deux moyennes du groupe restent assez rapprochées (tab. 29). Rappelons que la moyenne arithmétique, étant une mesure de tendance centrale, aplatit en quelque sorte la valeur obtenue, car son objectif est de définir le milieu d'une distribution. Comme nous avons pu observer, les différences dans la dispersion sont plus grandes. C'est justement cette dispersion qui affecte le résultat du test de comparaison de deux moyennes.

Tableau 29
**Résumé des calculs de tendance centrale
 et de dispersion**

Méthode en présentiel (MP)	Méthode en distanciel (MD)
$\bar{x}_{MP} = 67,29$	$\bar{x}_{MD} = 70,72$
$V_{MP} = 188,29$	$V_{MD} = 126,96$
$\delta_{MP} = 13,72$	$\delta_{MD} = 11,27$

Nous pouvons alors constater qu'il existe des différences significatives entre les résultats obtenus en mode présentiel et ceux obtenus en mode distanciel. Vu le résultat du test, on pourrait supposer que les différences affectent aussi les sous-compétences de la production écrite. Pour confirmer cette éventualité, nous recourons au test de comparaison de deux moyennes pour chacune des compétences.

Il s'en ensuit que :

- Pour la compétence grammaticale $z = -2,11$, $t_c = 2,01^*$; et $|-2,11| > 2,01$
- Pour la compétence lexicale $z = -2,75$, $t_c = 2,01$; et $|-2,75| > 2,01$
- Pour la compétence orthographique $z = -5,37$, $t_c = 2,01$; et $|-5,37| > 2,01$

* t théorique de la table correspond au niveau de 5% de probabilité et au nombre de degré de liberté égal à 50

Somme toute, les résultats du test t *Student* montrent que les différences sont statistiquement significatives en ce qui concerne les compétences grammaticale, lexicale et orthographique. Ce constat confirme le résultat du test effectué antérieurement afin de comparer les résultats finaux des évaluations.

Tout compte fait, les résultats du test de comparaison de deux moyennes effectué durant cette recherche de deuxième étape confirment nos hypothèses. Ainsi, les moyennes obtenues dans chaque type de formation, quoique très rapprochées à première vue, sont différentes du point de vue statistique. Cette différence est due à la dispersion des données qui caractérise la distribution. En d'autres termes, l'expérience nous a permis de détecter un phénomène de polarisation qui affecte les résultats de travail obtenus en mode distanciel. Plus précisément, un tiers des étudiants participant à la recherche de deuxième étape ont fait des progrès considérables en production écrite. Nous aurions tendance à penser que ces étudiants sont plus autonomes et possèdent des stratégies d'apprentissages importantes pour réussir au processus d'apprentissage effectué à distance. Néanmoins, la recherche découvre un aspect plus inquiétant qu'il faudrait mettre en valeur. Il s'avère que la méthode d'enseignement à distance n'est pas bénéfique à tous les étudiants dont les résultats se sont détériorés.

5.7.3. Présentation des résultats obtenus.

Approche qualitative

Dans le cadre de l'analyse qualitative, nous avons recouru à l'enquête par questionnaire qui visait à étudier les facteurs invisibles à la quantification. D'une manière générale, le questionnaire a pour but d'étudier principalement les attitudes des étudiants vis-à-vis de la méthode d'enseignement à distance, à l'exemple d'un cours auquel ils avaient participé. Plus précisément, nous tentons d'analyser plusieurs aspects de la méthode d'enseignement à distance, à savoir :

- le degré de satisfaction des étudiants et leur disposition à ce type de formation,
- le type des compétences acquises,
- la nature des relations entretenues dans l'espace virtuel,
- le rôle de l'enseignant dans la formation en mode distanciel,
- l'évaluation des outils de communication dans l'interaction,
- l'évaluation de la plateforme comme étant le meilleur accès aux ressources éducatives.

En outre, nous tentons d'étudier les types d'usage d'Internet au quotidien et leur fréquence, ainsi que la consultation des sites éducatifs et des ressources numériques en vue de développer les compétences linguistiques ou autres. En définitive, notre objectif est de confronter l'usage quotidien d'Internet, particulièrement à visée éducative, chez les étudiants, avec l'expérience pédagogique vécue par les étudiants dans le cadre d'un cours universitaire. Afin de compléter notre recherche, nous avons effectué l'observation socio-didactique conforme à la théorie de l'*habitus* de Bourdieu.

L'enquête par questionnaire s'est déroulée, tout comme l'expérience décrite dans les sections précédentes, en deux étapes de la recherche, à savoir la recherche de pilotage et la recherche de deuxième étape. Le premier questionnaire a été proposé à la fin de la recherche de pilotage (en juin 2013). Le second questionnaire a eu lieu en juin 2014, à la fin de l'action expérimentale. Précisons que les deux questionnaires ont été faits en polonais.

Afin d'augmenter le taux de réponse, tous les questionnaires se sont déroulés en face à face, dans le contexte scolaire, durant le dernier regroupement en présentiel. Pendant l'élaboration des questionnaires, nous avons tenté d'éliminer toutes les erreurs potentielles. Même si quelques questionnaires contiennent les non-réponses qui peuvent fausser les résultats (AMYOTTE 1996), elles n'affectent pas la distribution des données.

Vu que les données présentent le corpus assez volumineux (le premier questionnaire contient 23 questions, alors que le second 26), nous présentons ci-dessous la synthèse de la recherche en reprenant les tendances les plus saisissantes ressorties des questionnaires.

5.7.3.1. Bilan de la recherche de pilotage

Le premier questionnaire, faisant partie de la recherche de pilotage, a été proposé aux étudiants après la formation en présentiel et en distanciel, plus précisément à la fin du semestre, en juin 2013. Il a été réalisé auprès d'un groupe comptant 17 étudiants (dont 15 femmes et 2 hommes), majoritairement entre 19 et 21 ans et suivant leur première formation universitaire. Étant donné l'effectif assez petit des répondants (17 participants), les graphiques ci-joints illustrent les données en nombres et non en pourcentage. Par contre, dans la description qui présente des tendances plutôt générales, nous nous servons des pourcentages.

En ce qui concerne l'usage d'Internet, les étudiants ayant participé à l'enquête présente un public assez actif (fig. 24). Cet usage se caractérise par une consultation régulière et fréquente d'Internet (de 2 à 5 heures quotidiennement), ce qui rejoint la tendance qui ressort des recherches menées en Pologne (Główny Urząd Statystyczny¹⁰ 2014) confirmant que la population étudiante consulte assez constamment et régulièrement les ressources et services Web.

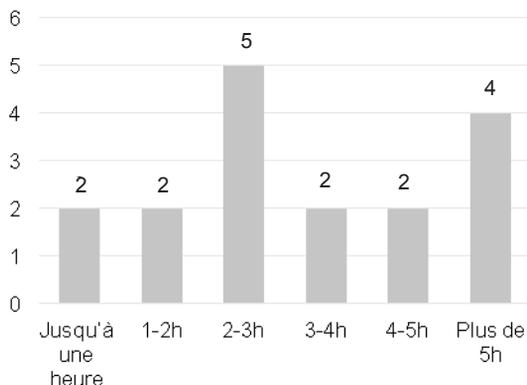


Figure 24. Répartition des étudiants selon le temps passé quotidiennement sur Internet

¹⁰ Office central des statistiques (*Grand dictionnaire polonais-français*, Volume 5, Warszawa 2008, Wiedza Powszechna).

L'usage d'Internet en question recouvre la consultation des services les plus répandus, les plus fonctionnels et flexibles dans l'utilisation, comme par exemple le courriel électronique, les réseaux sociaux ou les communicateurs (fig. 25).

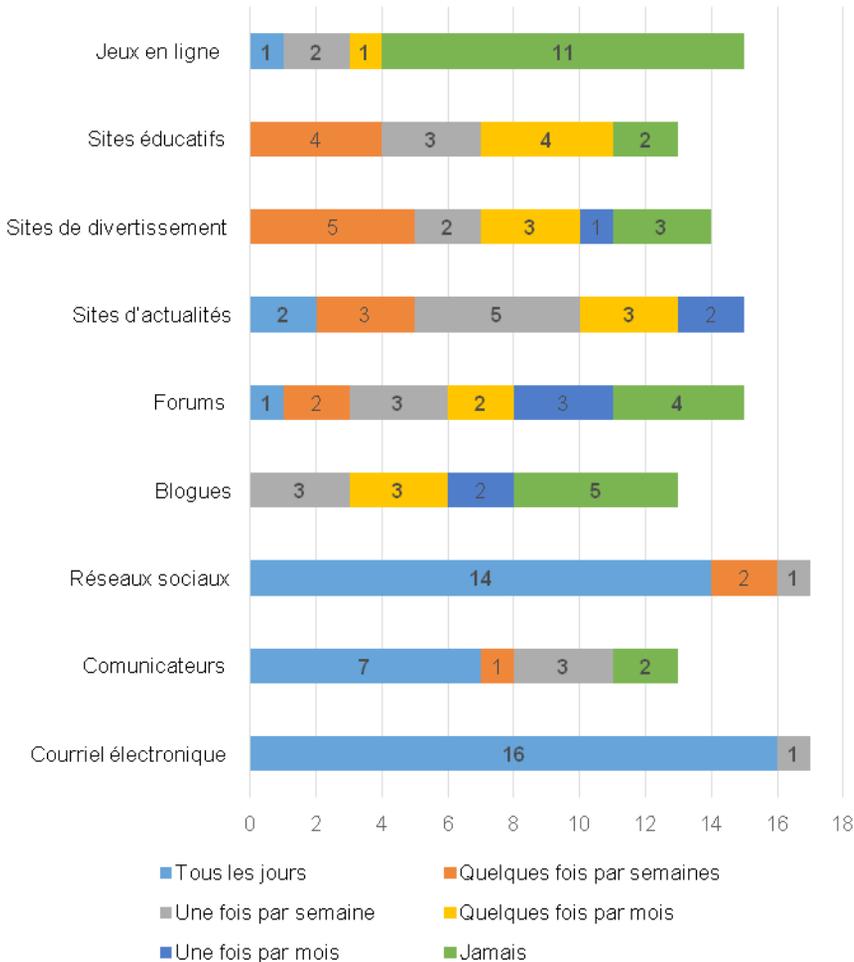


Figure 25. Types de services d'Internet consultés et fréquence de ces consultations

D'une manière générale, les étudiants consultent Internet pour apprendre, s'informer, communiquer ou se divertir (fig. 26). Malgré certaines disproportions, le recours aux sites d'Internet éducatifs est assez régulier, par contre environ un cinquième des étudiants ne consulte jamais ce type de supports.

En ce qui concerne l'expérience de l'enseignement à distance, celle-ci est rare dans le groupe étudié. En majorité (82%), les étudiants ne sont pas familiarisés avec cette méthode de travail. En outre, après avoir participé au cours

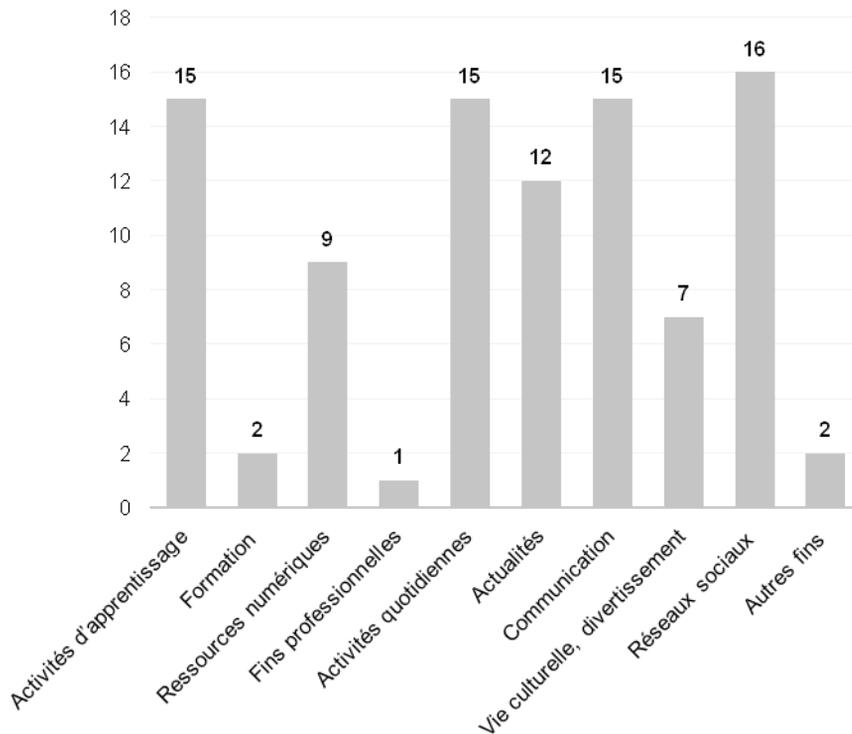


Figure 26. Répartition des étudiants selon les objectifs d'usage d'Internet

à distance, leur degré de satisfaction reste mitigé. Même si presque la moitié des répondants (47%) a jugé cette expérience enrichissante, l'idée de participer au cours à distance durant le parcours universitaire n'avait pas convaincu tous les étudiants. Dans les réponses libres, les étudiants signalent que la formation à distance pourrait être proposée dans le cadre des cours magistraux ou en tant que ressources complémentaires aux cours se déroulant en présentiel. Par contre, la formation à distance hors le contexte universitaire inspire plus d'étudiants (35%), mais leur opinion sur le sujet reste toujours partagée.

Les avis des étudiants nous informent que le travail sur la plateforme d'enseignement à distance leur a permis de développer certaines compétences, y compris celles concernant les stratégies d'apprentissage et d'organisation du travail (fig. 27 ; fig. 28) ainsi que celles relatives aux habilités informatiques.

Remarquons que le développement de l'autonomie a été aperçu par environ un quart des enquêtés (23,5%). Une autre question proposée dans l'enquête porte entièrement sur cet aspect ; il s'ensuit que la plupart significative (88%) juge la plateforme d'enseignement à distance peu efficace dans le développement de l'autonomie.

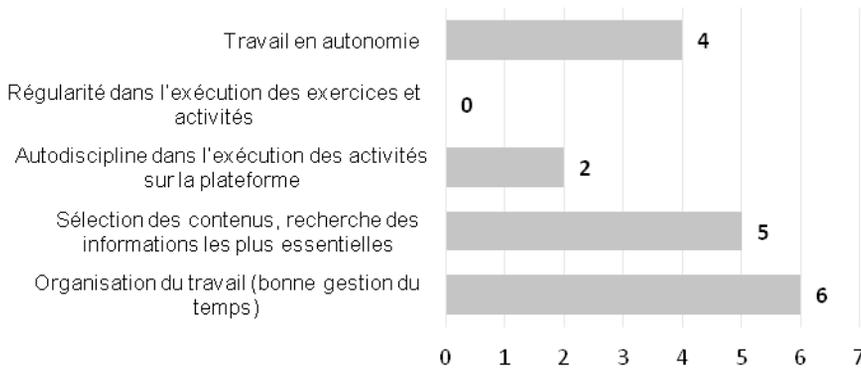


Figure 27. Répartition des compétences d'apprentissage et organisationnelles développées durant la formation en distanciel

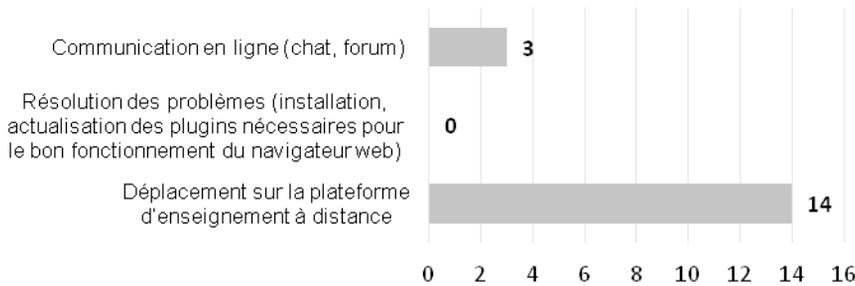


Figure 28. Répartition des compétences informatiques développées durant la formation en distanciel

Malgré l'intérêt plutôt mineur pour la méthode d'enseignement à distance, les personnes interrogées consultent assez régulièrement les sites éducatifs en vue de développer leurs compétences linguistiques ou autres (fig. 29).



Figure 29. Disposition des étudiants à la consultation des sites éducatifs afin de développer les compétences linguistiques ou autres

On peut constater que même si la méthode d'enseignement à distance n'attire pas la majorité, les ressources éducatives numériques constituent toujours une référence importante pour les étudiants participant au questionnaire. Il importe par contre de souligner que 4 répondants (23,5%) déclarent ne pas consulter ce type de supports éducatifs, ce qui représente un score assez significatif vu l'effectif de l'échantillon.

En outre, les résultats obtenus suite à l'enquête montrent que la plupart des répondants (59%) consultent volontiers les ressources numériques (les ressources audio et vidéo, exercices interactifs ou autres) pour apprendre une langue étrangère. Pourtant, 41% optent visiblement pour les ressources classiques, ce qui présente un score toujours assez significatif. Bien que l'intérêt des étudiants porté au cours à distance proposé durant la recherche soit plutôt mineur, la plateforme d'enseignement à distance a été évaluée comme un meilleur accès aux ressources éducatives par quasiment la moitié des répondants (47%). Visiblement, c'est le cours proposé sur la plateforme qui n'a pas persuadé les étudiants. D'une certaine manière nous comprenons cette opinion. À l'étape actuelle du développement des TIC, les attentes envers les ressources éducatives sont très exigeantes. En résultat, l'offre de formation universitaire à distance devrait atteindre un degré élevé de professionnalisation afin d'éveiller plus d'intérêt auprès des étudiants.

Quant à la nature des relations impersonnelles durant le cours en ligne, les réponses libres des étudiants sont assez divergentes. Certains étudiants ont évoqué le manque de relations et les échanges peu fréquents (*les relations étaient bonnes, mais pas très fréquentes ; le cours était axé sur le travail individuel ; les échanges étaient rares, la communication par chat n'était pas pertinente*). Ils soulignent aussi que les relations ne reflétaient pas celles en mode présentiel. Cette opinion est tout à fait justifiable et réconfortante du point de vue de la pratique enseignante. On constate que face aux changements imposés par le développement des TIC, les relations en présentiel restent toujours à privilégier durant le processus d'enseignement-apprentissage. En revanche, d'autres répondants ont souligné des échanges efficaces avec l'enseignant du cours et ont trouvé que les relations avaient été correctes (*il n'y avait pas de problèmes de communication entre les participants et le modérateur ; le modérateur expliquait les difficultés éventuelles de façon claire et compréhensible ; il aidait volontiers ; l'enseignant était disponible au cas de problème, il répondait toujours aux questions, il expliquait*).

Même si pour certains la présence de l'enseignant n'influence pas le processus d'apprentissage, les autres soulignent que l'enseignant joue le rôle de tuteur (il soutient, conseille etc.) (fig. 30). Ce rôle, certainement réduit, a évidemment des limites par rapport au rôle dans l'enseignement en présentiel.

Le rôle de l'enseignant en formation à distance a été commenté comme différent de celui en cours traditionnel par la plupart des répondants (65%).

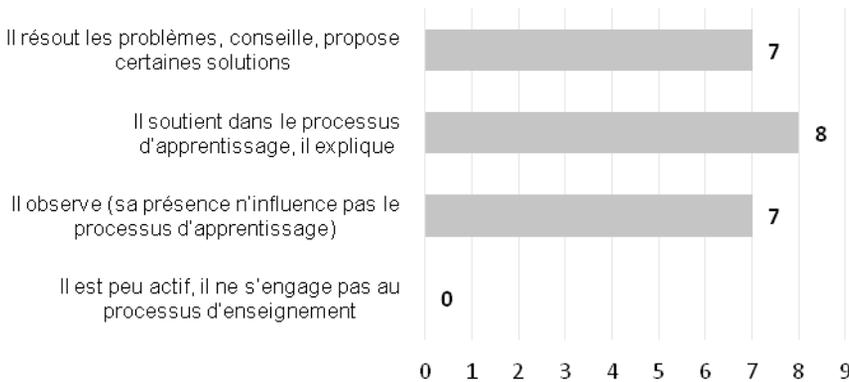


Figure 30. Perception du rôle de l'enseignant dans le cours à distance

Somme toute, d'un côté les étudiants apprécient certains aspects de l'enseignement à distance, comme la flexibilité d'accès qui leur donne une plus grande autonomie, le confort du travail à n'importe quel endroit ou la richesse de supports. D'un autre, certaines difficultés affectent le processus d'apprentissage en milieu virtuel, par exemple le manque de contact direct avec l'enseignant, la surcharge de travail axée sur l'étudiant, une moindre motivation ou encore les problèmes techniques (fig. 31).

Ainsi, compte tenu de tous ces éléments, nous pouvons conclure qu'une forte complexité caractérise le sujet traité. La polarisation des opinions sur la formation en distanciel est une tendance générale ressortie des résultats du questionnaire. Nous apercevons certaines convergences avec les résultats de l'approche quantitative de la recherche de pilotage. Rappelons que, même si le test de comparaison de deux moyennes n'a pas prouvé les différences statistiquement significatives, les données recueillies se caractérisent par une dispersion particulière. Cette corrélation nous semble intéressante et à souligner, pourtant nous nous abstenons d'en tirer des conclusions définitives.

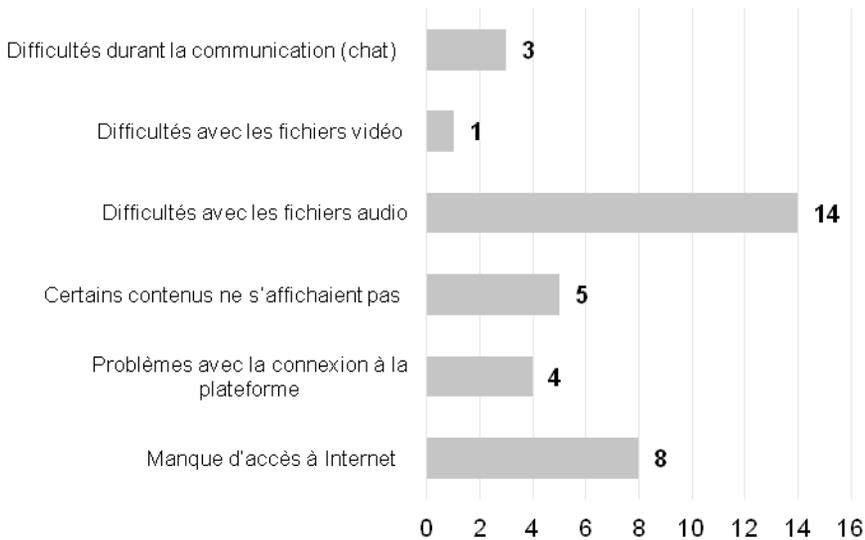


Figure 31. Types de problèmes techniques rencontrés au cours de la formation en ligne

5.7.3.2. Bilan de la recherche de deuxième étape

Le second questionnaire a été proposé aux étudiants dans le cadre de l'expérience de deuxième étape, dans les mêmes conditions que le premier, après deux étapes de formation (en juin 2014). Nous avons gardé l'idée du questionnaire proposé dans le cadre de la recherche de pilotage. De légères modifications que nous avons introduites résultent des changements dans l'organisation du cours. En outre, nous avons aussi ajouté un bloc de questions sur le développement de la compétence rédactionnelle par l'intermédiaire de la plateforme.

Précisons au préalable que le questionnaire a été effectué auprès d'un groupe de 46 personnes (43 femmes et 3 hommes), dont la majorité suivaient leur première formation universitaire. Le profil de l'échantillon est alors comparable à celui de la recherche de pilotage. Étant donné que l'effectif des répondants est cette fois-ci plus élevé (46 étudiants) que durant la recherche de pilotage, nous nous référons aux données exprimées en pourcentages. Pour plus de précision, la plupart des graphiques contiennent aussi des données en nombre.

Voici les tendances les plus frappantes ressorties du questionnaire en comparaison avec celles observées durant la recherche de pilotage.

En ce qui concerne l'usage d'Internet, les participants représentent un groupe très actif, mais cette fois-ci la fréquence fluctue autour de 1—2 ou 2—3 heures

par jour (fig. 32). Ainsi, la plupart des réponses se situent au milieu de l'échelle. Les services consultés le plus souvent sont toujours le courriel électronique et les réseaux sociaux.

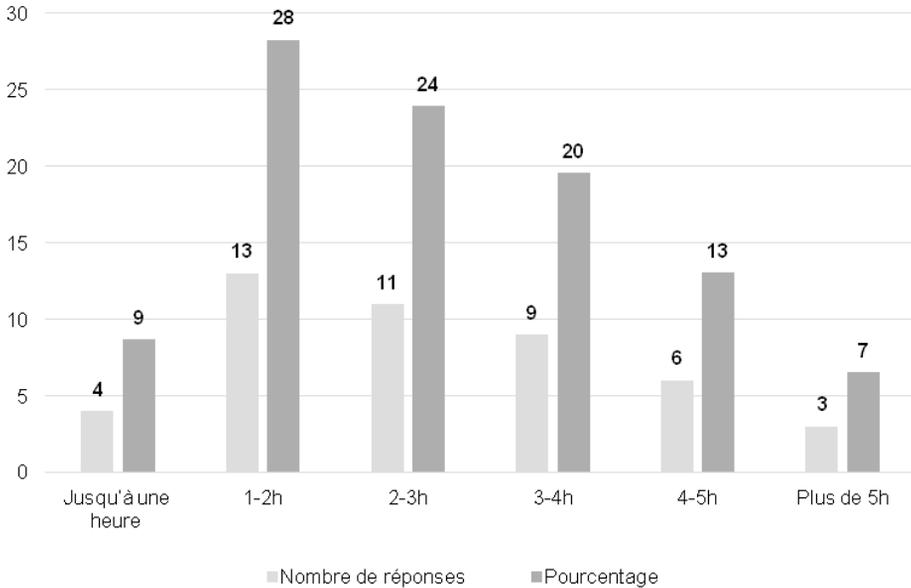


Figure 32. Répartition des étudiants selon le temps passé quotidiennement sur Internet

Quant aux objectifs d'usage d'Internet (fig. 33), les activités d'apprentissage (96%) viennent en premier lieu. À la deuxième place se situe la communication (89%), à la troisième — les activités quotidiennes et les réseaux sociaux (87%).

Cependant, une nouveauté par rapport au premier questionnaire réside dans l'usage d'Internet à visée formative. Presqu'un quart des personnes interrogées se réfère à Internet à cette fin ; 15% des répondants déclarent utiliser Internet à d'autres fins, mais parmi celles-ci figurent, selon les réponses libres des étudiants, les activités de divertissement (films, séries-télé, musique) qui auraient pu être associées à la catégorie « Vie culturelle, divertissement ».

Du reste, la majorité significative des étudiants (94%) consultent régulièrement les sites éducatifs afin de développer différentes compétences (fig. 34) et recourent (majoritairement — 83%) aux ressources numériques pour apprendre une langue étrangère. Toutefois, un important tiers des interrogés ont exprimé un moindre intérêt envers ce type de ressources.

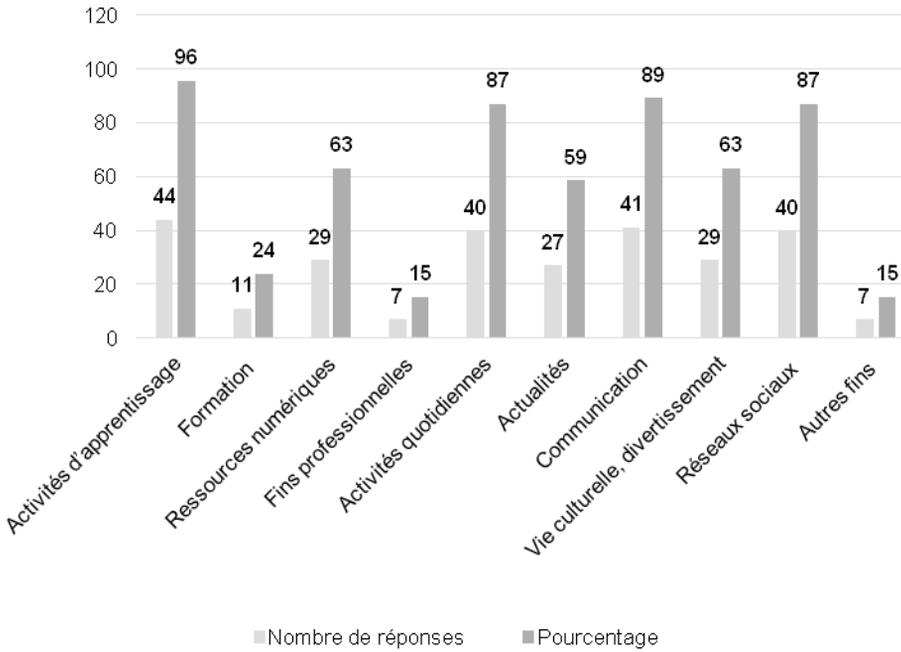


Figure 33. Répartition des étudiants selon les objectifs d'usage d'Internet

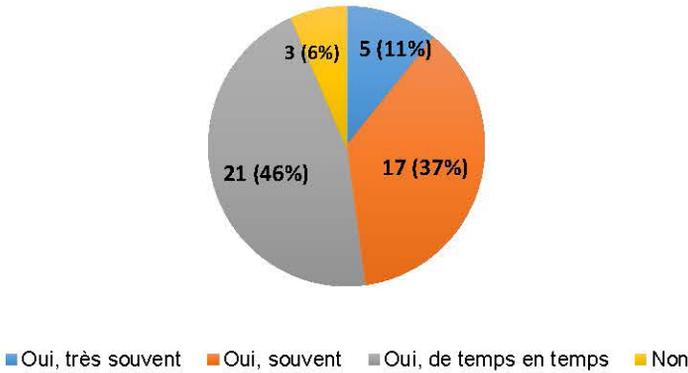


Figure 34. Disposition des étudiants à la consultation des sites éducatifs afin de développer les compétences linguistiques ou autres

L'expérience des étudiants en matière de l'enseignement à distance est toujours rare, mais non complètement inexistante. 13% des enquêtés ont déjà suivi le cours en distanciel soit durant la formation antérieure, soit pour élargir des connaissances générales ou les centres d'intérêt. En ce qui concerne le degré de satisfaction, les étudiants manifestent une opinion plutôt défavorable sur le cours auquel ils avaient participé. Même si un quart a déclaré que le cours était

une expérience enrichissante, un tiers des étudiants n'ont pas exprimé leur avis. Cette tendance de manque d'opinion est observée dans différentes questions. On pourrait supposer que la méthode d'enseignement à distance provoque un sentiment de confusion. Par ailleurs, l'idée de participer au cours à distance, soit durant la formation universitaire, soit dans un autre contexte, n'a pas conquis les participants de l'enquête. Pourtant, comme dans le cas de la recherche de pilotage, les étudiants voient l'utilité de l'enseignement à distance pour apprendre la grammaire (notamment faire des exercices) ou suivre des cours complémentaires.

Légèrement plus de répondants (48% contre 41%) trouvent que la plateforme d'enseignement à distance n'offre pas le meilleur accès aux ressources en comparaison avec les supports classiques, 11% des répondants n'ont pas d'opinion précise sur la question.

Les résultats obtenus démontrent que le travail sur la plateforme d'enseignement à distance a offert aux étudiants la possibilité de travailler certaines compétences, surtout organisationnelles et celles de stratégies d'apprentissage (fig. 35, 36).

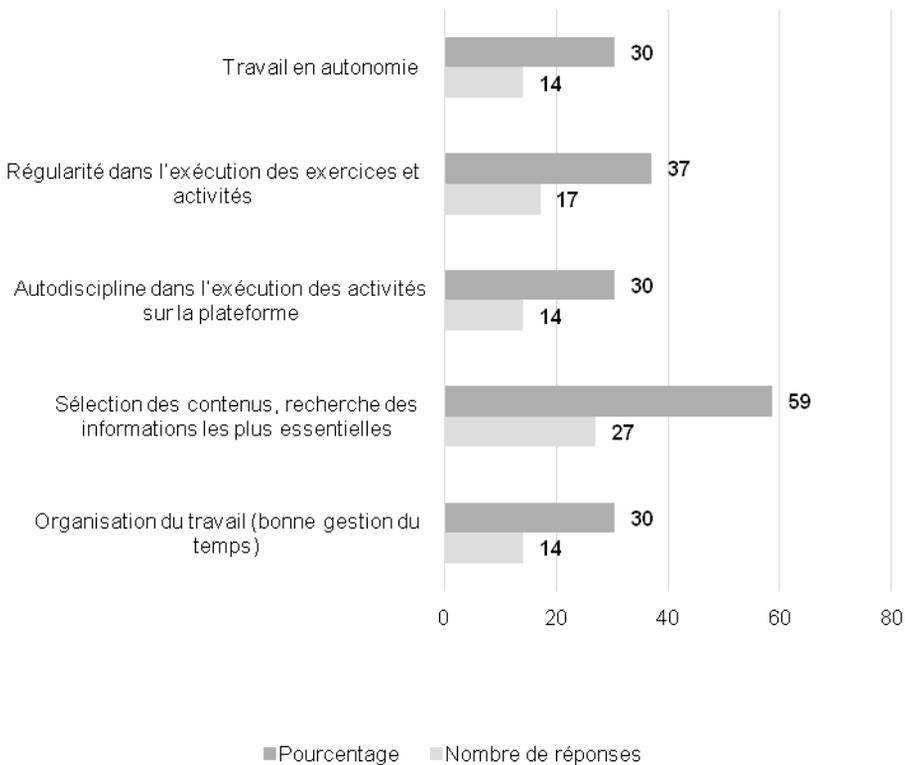


Figure 35. Répartition des compétences d'apprentissage et organisationnelles développées durant la formation en distanciel

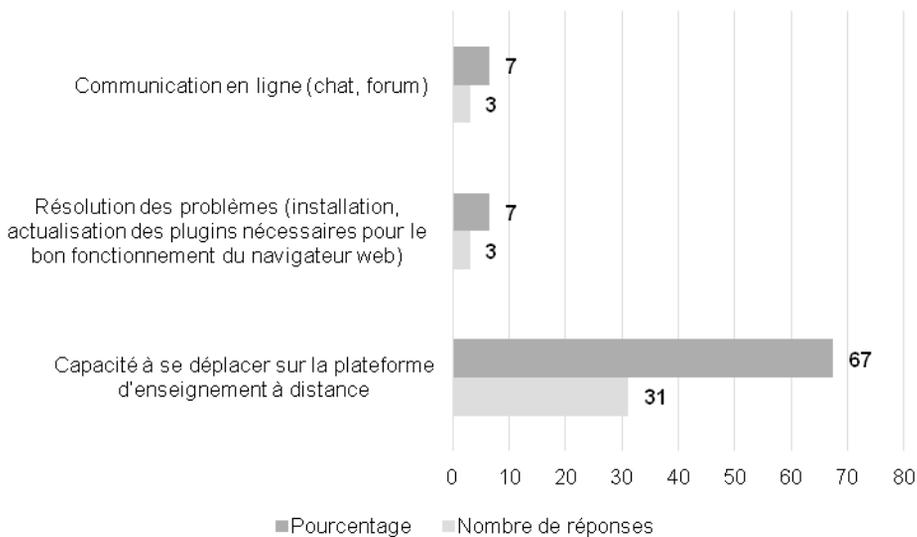


Figure 36. Répartition des compétences informatiques développées durant la formation en distanciel

Même si le développement de l'autonomie figure parmi les réponses, il est perçu par un tiers. Cette tendance est confirmée par les réponses fournies dans une autre question de l'enquête portant sur la perception du développement de l'autonomie durant la formation en distanciel. Remarquons par contre que 15% des interrogés n'ont pas exprimé leur avis sur cette question.

La moitié des étudiants (55%) trouvent que les activités durant la formation à distance ont favorisé le progrès en expression écrite et notamment le développement de la compétence lexicale et la connaissance de différentes formes d'expression écrite (fig. 37). L'opinion contraire a été exprimée par environ un tiers des étudiants ; 13% des interrogés sont restés indécis sur la question.

Néanmoins, la majorité significative du groupe a trouvé que les supports didactiques et les activités du cours n'avaient pas offert plus de possibilités de développer la production écrite que le cours classique (72%). Seulement une minorité de 17% a exprimé l'opinion contraire et 11% des étudiants n'ont pas donné leur avis. En ce qui concerne le développement d'autres compétences linguistiques, les opinions sont assez mitigées : 32% des étudiants ont remarqué le développement de la compétence lexicale (*l'élargissement et l'emploi des mots et des expressions en français*), de la compréhension orale et écrite, et de certains éléments de la compétence culturelle. Ajoutons qu'un tiers des répondants n'ont pas exprimé leur avis.

Pour ce qui est des outils de communication, les opinions des étudiants sont aussi partagées. D'après les réponses fournies, la moitié des enquêtés n'ont pas apprécié l'interaction ni l'échange des contenus non liés à la thématique

du cours. Même si un nombre important d'étudiants partagent l'avis opposé, le manque d'opinion reste toujours significatif.

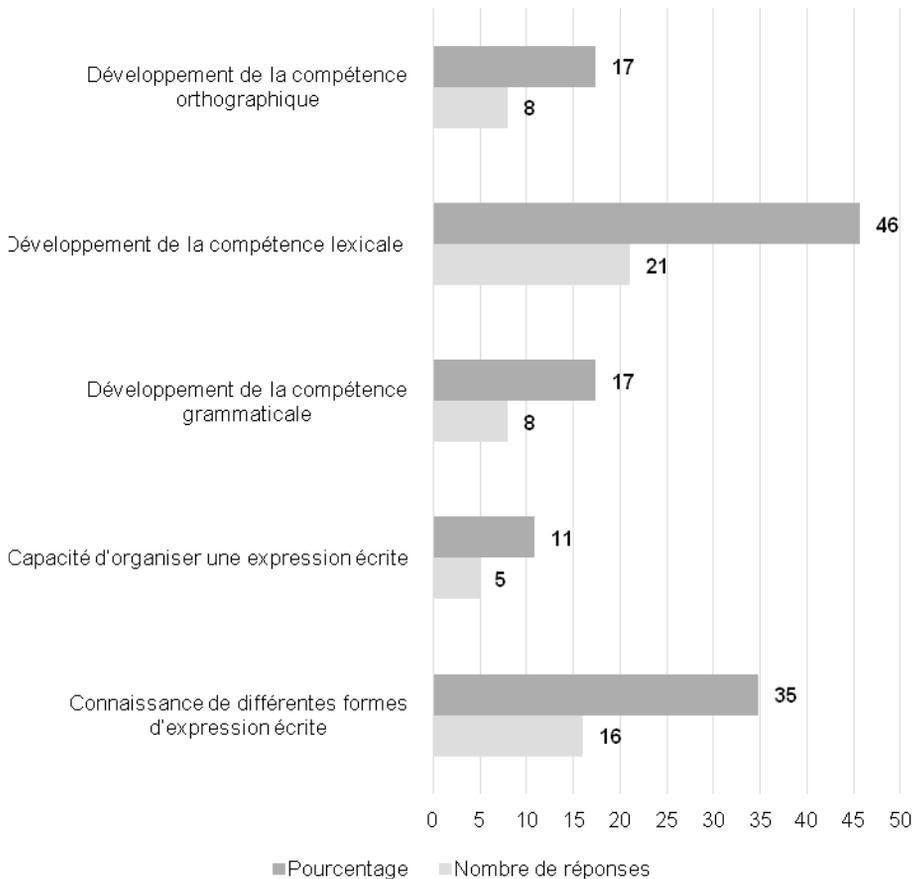


Figure 37. Catégories de compétences développées par l'intermédiaire de la plateforme d'enseignement à distance

Pour la plupart des étudiants, le rôle de l'enseignant ne diffère pas de celui dans le cours en présentiel, ce qui est un fait nouveau par rapport aux résultats antérieurs. Par contre, un nombre important (35%) partage l'opinion contraire. Il convient de mentionner que ce résultat s'oppose à celui observé durant la recherche de pilotage.

De manière plus précise et d'après les réponses fournies, l'enseignant observe, mais aussi résout les problèmes, conseille et propose certaines solutions (fig. 38). Demandés de quelle manière cet engagement est différent, les étudiants précisent que le rôle de l'enseignant dans le cours en distanciel consiste principalement à contrôler le travail des étudiants, à soutenir dans le travail autonome

et à exécuter l'évaluation finale. D'après les réponses fournies, dans le cours en présentiel les étudiants accordent de l'importance à l'interaction, à l'explication des difficultés et à la possibilité de poser des questions. Ainsi, selon les étudiants, le manque de contact direct affecte certains éléments du processus d'enseignement-apprentissage. Les étudiants ajoutent aussi que dans la formation en distanciel chacun est évalué individuellement. Cet aspect donne à réfléchir. Certainement ce commentaire est lié au rôle de l'enseignant car, durant le cours en présentiel, vu le nombre d'étudiants, il est souvent difficile de superviser le travail de tous. Le système informatique offre cette possibilité.

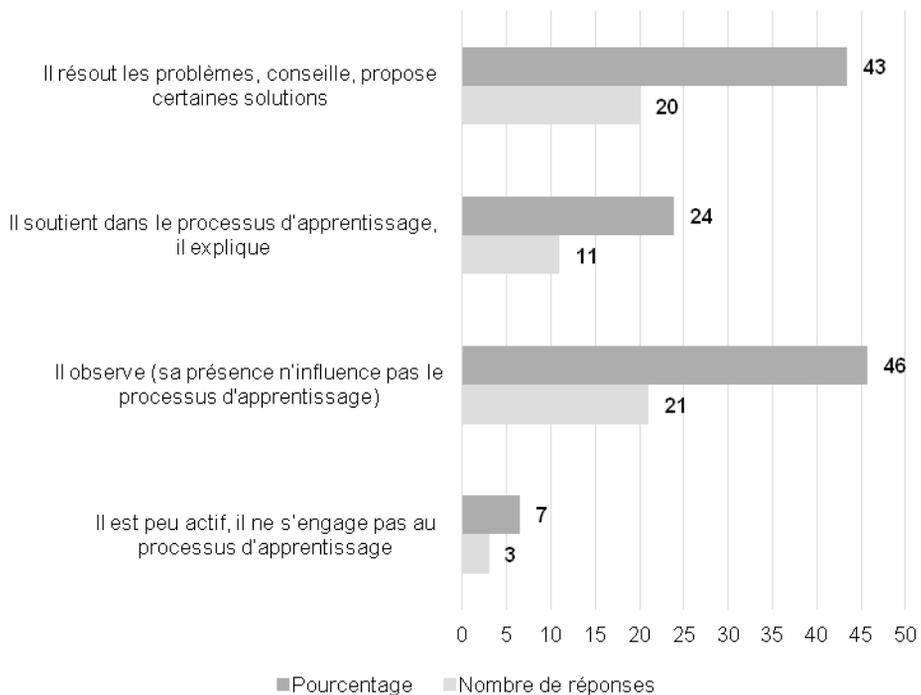


Figure 38. Perception du rôle de l'enseignant dans le cours à distance

Quant aux problèmes de nature technique, 48% des interrogés affirment que le matériel informatique a influencé de temps en temps le déroulement du cours. Pourtant, un nombre rapproché (46%) n'a jamais rencontré ce type de problèmes. Seulement 6% ont déclaré que les problèmes techniques avaient souvent affecté le travail sur la plateforme d'enseignement à distance. Ils ont résulté du manque de connexion à Internet, de la configuration des *plugins* ou des lacunes dans la programmation du cours (fig. 39).

En principe, les étudiants participant à cette deuxième étape de la recherche aperçoivent toujours quelques avantages de la méthode d'enseignement à dis-

tance (la flexibilité d'accès, la fiabilité et la diversité des ressources), mais aussi certaines limites (la surcharge de travail individuel, les problèmes techniques, le manque de contact direct avec l'enseignant et les autres étudiants). Après l'analyse de ces enquêtes, nous constatons une certaine disparité des opinions, comme dans le cas de la recherche de pilotage. En plus, souvent les étudiants se sont montrés indécis face à certains problèmes mentionnés. Ce manque d'opinion donne sûrement à réfléchir. On pourrait par exemple supposer que l'expérience

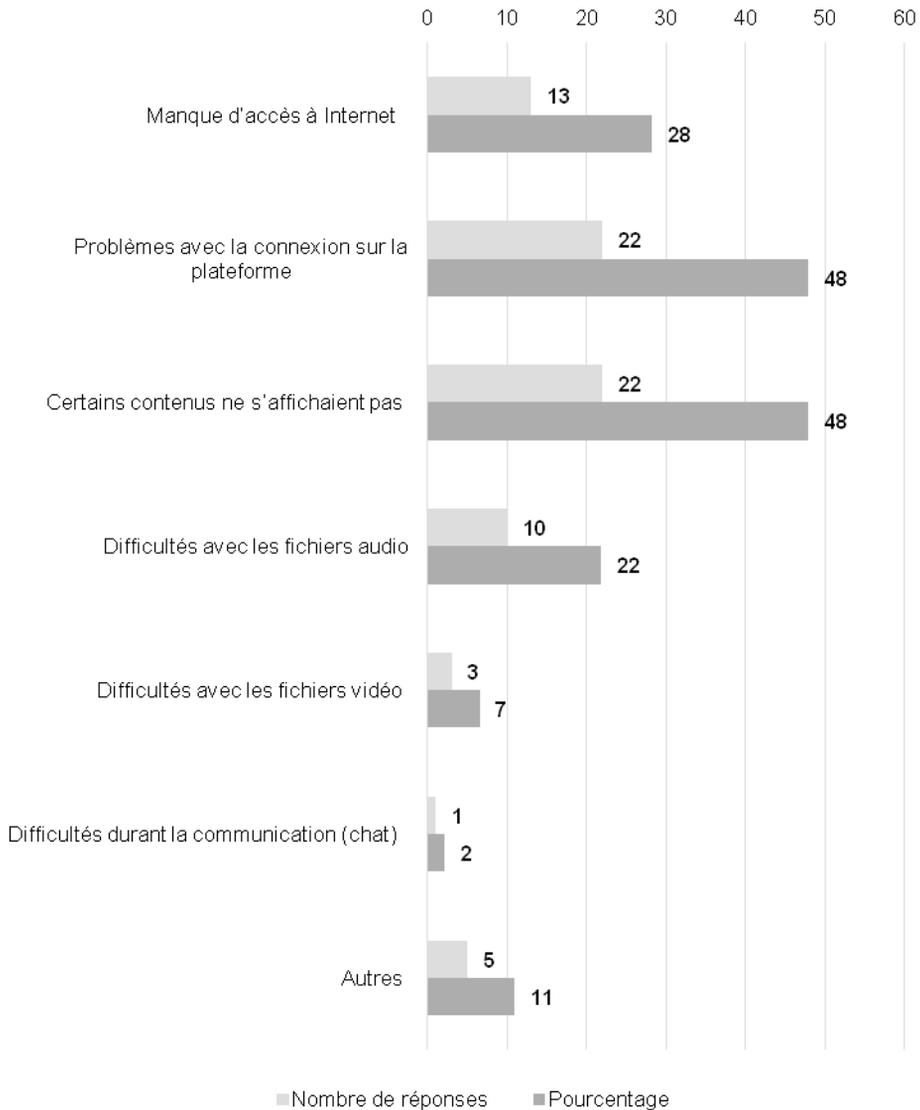


Figure 39. Types de problèmes techniques rencontrés au cours de la formation en ligne

des étudiants en matière d'enseignement à distance est trop restreinte pour qu'ils puissent exprimer une opinion définitive sur certains phénomènes de ce type de formation. Sur un autre plan, cette fois-ci, les mesures statistiques ont indiqué les différences significatives entre les résultats obtenus en présentiel et ceux obtenus en distanciel. Des progrès importants ont été observés dans les évaluations de la formation à distance. On peut alors constater que malgré les contraintes, un nombre significatif des étudiants ont réussi dans le processus d'apprentissage.

5.7.3.3. Bilan de l'observation socio-didactique

L'objectif de notre analyse de nature qualitative correspond à la question de *l'habitus de la classe de langue virtuelle* qui se construit dans l'espace virtuel. Pour analyser ce phénomène, nous nous référons à la théorie de *l'habitus* de Bourdieu selon laquelle toutes les distributions individuelles (perceptions, attitudes, jugements, apprentissages etc.) guident et définissent l'action de l'agent doté d'une liberté individuelle contrôlée. De même que l'individu possède un système de distributions durables et transposables, un groupe d'individus se manifeste par des distributions collectives tout en gardant une diversité dans l'homogénéité particulière à chacun de ses membres. En adaptant cette théorie au contexte de notre recherche, nous avons tenté d'étudier le caractère et la nature de *l'habitus* de la classe de langue virtuelle (ou *l'habitus* de l'apprenant de la classe virtuelle) et sa construction dans des conditions partiellement artificielles et surtout spécifiques. Ainsi, nous avons voulu analyser certaines dispositions collectives qui caractérisent les apprenants de la classe virtuelle. Notre réflexion se fonde sur la méthode d'observation participante, elle émane donc directement de notre expérience de l'enseignant-chercheur, mais aussi de certains faits ressortis de l'enquête.

L'habitus de la classe de langue virtuelle est un phénomène très complexe. Cette courte réflexion n'est qu'une tentative d'en relever quelques aspects. La complexité est liée à la nature même de *l'habitus* qui est une matière évolutive et dynamique. Bien plus encore, *l'habitus* de la classe de langue virtuelle nous paraît difficile à définir de manière univoque. Or, conformément aux conclusions des autres étapes de notre recherche, cet *habitus* est touché par le phénomène de polarisation. Ainsi, la classe de langue virtuelle a regroupé les apprenants dont les performances linguistiques en production écrite se sont nettement améliorées mais aussi ceux dont les compétences se sont détériorées. Corrélativement, *grosso modo*, certains étudiants ont apprécié la formation dispensée en mode distanciel et d'autres ont catégoriquement opté pour la méthode d'enseignement classique. Ce phénomène touche aussi, d'une certaine manière, *l'habitus* de la classe de langue virtuelle, qui se réfère aux apprenants plus ou

moins aptes à se débrouiller dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère à distance.

Compte tenu de cette constatation, nous avons décidé de prêter attention à l'apprenant qui réussit dans ce processus. C'est justement cet étudiant qui correspondrait à l'*habitus* de la classe de langue virtuelle. Or, ayant son caractère individuel, il se distingue par quelques dispositions. En premier lieu, il convient de mentionner sa capacité d'adaptation aux spécificités de la formation en distanciel qui résulte d'une certaine expérience et maturité dans le processus d'apprentissage. Cette maturité est aussi liée à un degré élevé d'autonomie acquis à l'étape antérieure de formation. Ensuite, il importe de souligner sa conscience de certaines stratégies d'apprentissage, y compris celles concernant le travail individuel. Ces stratégies sont enrichies par ses compétences organisationnelles et de nature pragmatique, à savoir la résolution des problèmes techniques, l'autodiscipline ou la bonne gestion du temps. N'oublions pas la motivation qui soutient l'exécution des tâches scolaires. Toutes ces performances éducatives contribuent à la réussite au processus d'apprentissage effectué en mode distanciel. Somme toute, on pourrait dire que l'*habitus* de la classe virtuelle est celui d'un bon élève, mais un bon élève n'est pas forcément un apprenant doté de hautes capacités intellectuelles, mais celui qui sait s'adapter à des situations d'apprentissage exigeantes.

En outre, comme nous l'avons déjà souligné, certains étudiants ont eu des difficultés à s'adapter aux conditions du travail dans l'espace virtuel. Sans tirer des conclusions hâtives, nous sommes encline à admettre que ce phénomène pourrait être comparé à l'*hystérésis d'habitus*, une sorte d'inadaptation aux changements brusques.

Pour terminer, nous aimerions souligner que l'*habitus* de la classe de langue virtuelle correspond à l'ensemble des capacités d'apprentissage et des dispositions individuelles permettant d'améliorer les performances éducatives, mais aussi linguistiques. Par contre, afin d'élargir cette possibilité de réussite dans les conditions scolaires autres que traditionnelles, il serait nécessaire de mettre en place l'enseignement de stratégies d'apprentissage adéquates à ce type de formation. En plus, nous sommes persuadée que le recours plus régulier aux nouvelles technologies dans une situation scolaire et l'éducation aux TIC plus consciente pourrait, d'une certaine manière, contribuer à la réussite d'un plus grand nombre d'apprenants.

5.8. Discussion des résultats

L'objectif principal de notre recherche était d'étudier la spécificité de la méthode d'enseignement à distance et son efficacité dans le développement de la

compétence de production écrite en français langue étrangère. De manière plus précise, nous avons voulu vérifier si et à quel point la méthode d'enseignement à distance diffère de la méthode d'enseignement en présentiel. Notre analyse a été suivie de quelques réflexions sur la spécificité de la classe de langue virtuelle qui se construit dans une telle forme d'enseignement.

Notre démarche se fonde sur la complémentarité des approches quantitative et qualitative qui permet d'interpréter certains phénomènes dans leur totalité. En l'occurrence, le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère effectué à distance impose le questionnement sur son efficacité ainsi que sur sa spécificité. Cette corrélation nous a paru essentielle à analyser pour étudier le phénomène en question. L'approche hybride qui combine la quantification avec la qualification s'est convenablement inscrite dans le contexte de notre recherche. Ainsi, afin d'approfondir cette interrogation de nature multidimensionnelle, nous avons recouru à l'expérience (approche quantitative) et à l'enquête par questionnaire complétée d'une observation socio-didactique (approche qualitative).

En outre, la matière principale de notre recherche empirique est l'expérience qui cherchait à comparer les scores obtenus au cours de la formation en présentiel avec ceux obtenus durant la formation en distanciel. L'hypothèse nulle que nous avons adoptée pour notre recherche envisageait le manque de différences significatives entre ces résultats. En revanche, l'hypothèse alternative considérait l'importance des différences entre les moyennes obtenues au cours de la formation selon ces deux méthodes. L'application des tests statistiques nous a permis de prendre les décisions suivantes vis-à-vis des hypothèses formulées :

- En ce qui concerne la recherche de pilotage, nous avons maintenu l'hypothèse nulle et rejeté l'hypothèse alternative. Ainsi, nous avons pu constater le manque de différences significatives entre les résultats obtenus en mode présentiel et ceux obtenus en mode distanciel.
- Quant à la recherche de deuxième étape, nous avons rejeté l'hypothèse nulle et adopté l'hypothèse alternative. Ceci révèle des différences significatives entre les résultats obtenus en mode présentiel et ceux obtenus en mode distanciel.

Il convient de noter encore que la comparaison a été effectuée afin d'examiner les différences entre les résultats finaux (notes des évaluations) mais aussi entre les résultats partiels (points attribués aux compétences grammaticale, lexicale et orthographique). À chaque étape de la recherche, ces résultats se sont révélés corrélatifs. Dans la recherche de pilotage, le test statistique n'a pas démontré de différences significatives concernant les sous-compétences de la production écrite. Mais dans le cas de la recherche de deuxième étape, ces différences ont été notées dans chaque sous-compétence évaluée, à savoir grammaticale, lexicale et orthographique.

Nous estimons que le résultat de cette analyse statistique est très intéressant du point de vue scientifique et donne certainement à réfléchir. Pour le dire brièvement, nous présentons l'essentiel des opérations effectuées dans le tableau 30.

Tableau 30
Résumé des analyses quantitatives effectuées

	Méthode en présentiel (MP)	Méthode en distanciel (MD)
Recherche de pilotage		
Moyenne (\bar{x})	68,65	69,41
Variance (V)	84,74	100,29
Écart-type (δ)	9,21	10,01
Test <i>t</i> Student (<i>t</i>)		
Résultats finaux	$t = -0,36, t_c = 2, 12$	$ -0,36 < 2,01 = H_0$
Résultats partiels		
Compétence grammaticale	$t = -0,93, t_c = 2,12$	$ -0,93 < 2,01 = H_0$
Compétence lexicale	$t = -0,94, t_c = 2,12$	$ -0,94 < 2,01 = H_0$
Compétence orthographique	$t = -1,73, t_c = 2,12$	$ -1,73 < 2,01 = H_0$
Recherche de deuxième étape		
Moyenne (\bar{x})	67,29	70,72
Variance (V)	188,29	126,96
Écart-type (δ)	13,72	11,27
Test <i>t</i> Student (<i>t</i>)		
Résultats partiels		
Compétence grammaticale	$z = -2,11, t_c = 2,12$	$ -2,11 > 2,01 = H_1$
Compétence lexicale	$z = -2,75, t_c = 2,12$	$ -2,75 > 2,01 = H_1$
Compétence orthographique	$z = -5,37, t_c = 2,12$	$ -5,37 > 2,01 = H_1$

L'examen approfondi de toutes les analyses effectuées durant notre recherche nous a permis d'en dégager quelques conclusions.

La conclusion principale qui découle de notre expérience porte sur le phénomène de polarisation qui a affecté l'ensemble des données recueillies. Il convient de souligner que cette polarisation résulte d'une grande variabilité des données observée à chaque étape de la recherche. Allant plus loin, nous avons remarqué deux types de disproportions, à savoir les écarts interindividuels (entre les étudiants) et intraindividuels (entre les résultats obtenus par un étudiant). En ce qui concerne les différences interindividuelles, les mesures de dispersions ont permis d'établir une dispersion importante des moyennes individuelles par rapport aux moyennes du groupe. Les figures 40 et 41 servent à illustrer cette dispersion¹¹.

¹¹ Les figures 40—43 présentent la distribution des valeurs exprimées en pourcentage. La lettre *S* correspond au sujet.

Pendant la recherche de pilotage, la moyenne obtenue durant la formation en distanciel s'est avérée légèrement plus élevée que celle obtenue en mode présentiel. Pareillement, la variance et l'écart-type ont été plus grands. Nous pouvons en déduire que le recours à la méthode en distanciel a creusé les écarts entre les étudiants en sélectionnant ceux qui peuvent se plier à certaines contraintes du processus d'enseignement-apprentissage effectué à distance. En ce qui concerne la recherche de deuxième étape, même si la moyenne obtenue au cours de la formation à distance a été plus élevée, la variance et l'écart-type (fig. 42 et fig. 43) se sont révélés moins flagrants durant ce type de formation. En l'occurrence, la méthode d'enseignement à distance a permis de diminuer les écarts interindividuels.

Pour ce qui est des écarts intraindividuels, nous avons observé des progressions importantes des performances linguistiques en production écrite, mais aussi des régressions assez remarquables. Durant la recherche de pilotage (fig.44), la proportion entre les progressions et les régressions est *grosso modo* comparable.

Même si l'on observe des améliorations importantes chez quelques étudiants durant l'enseignement à distance, leur fréquence est trop faible pour influencer l'ensemble des données. Vu cette faible fréquence des valeurs extrêmes, le test de comparaison de deux moyennes n'a pas révélé de différences entre les résultats étudiés, d'où la décision de maintenir l'hypothèse nulle. Toutefois, certaines tendances ont pu être détectées déjà à cette étape de la recherche, ce qui nous a convaincue de répéter l'expérience.

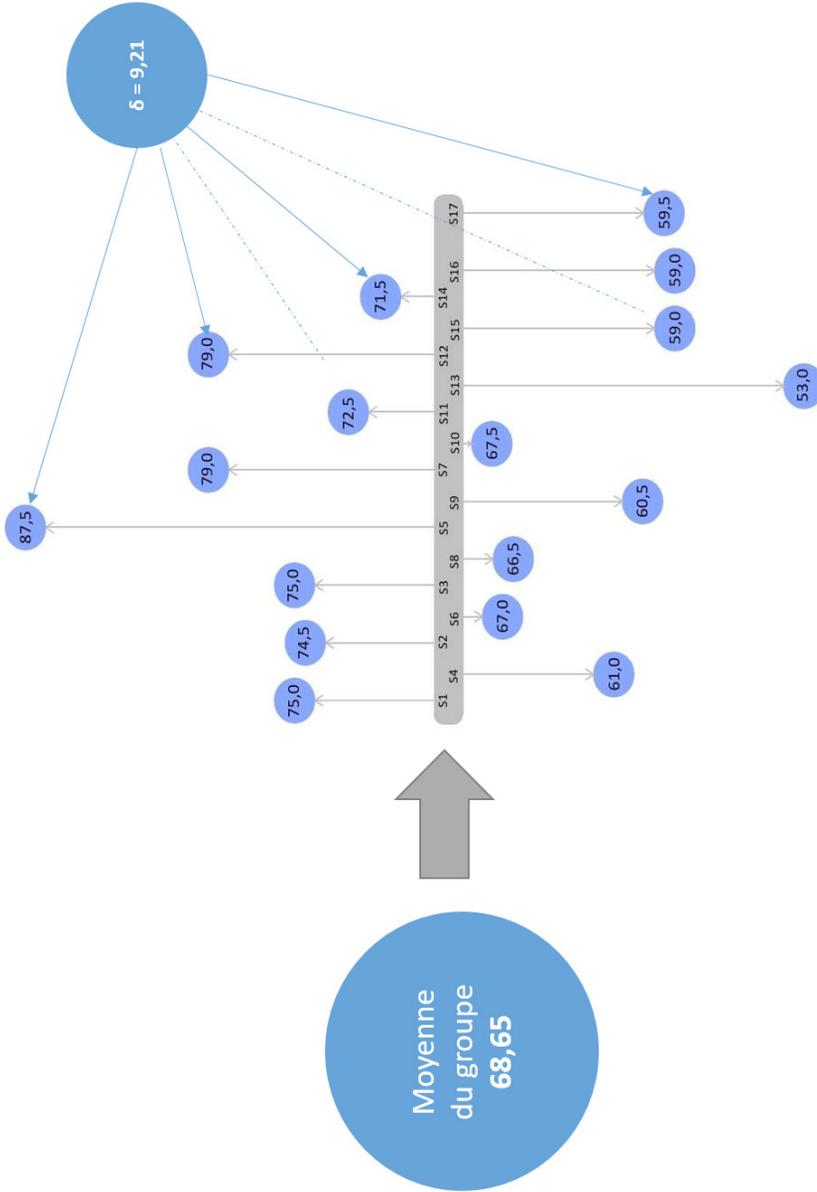


Figure 40. Dispersion des moyennes individuelles autour de la moyenne du groupe obtenue pendant la formation en présentiel (recherche de pilotage)

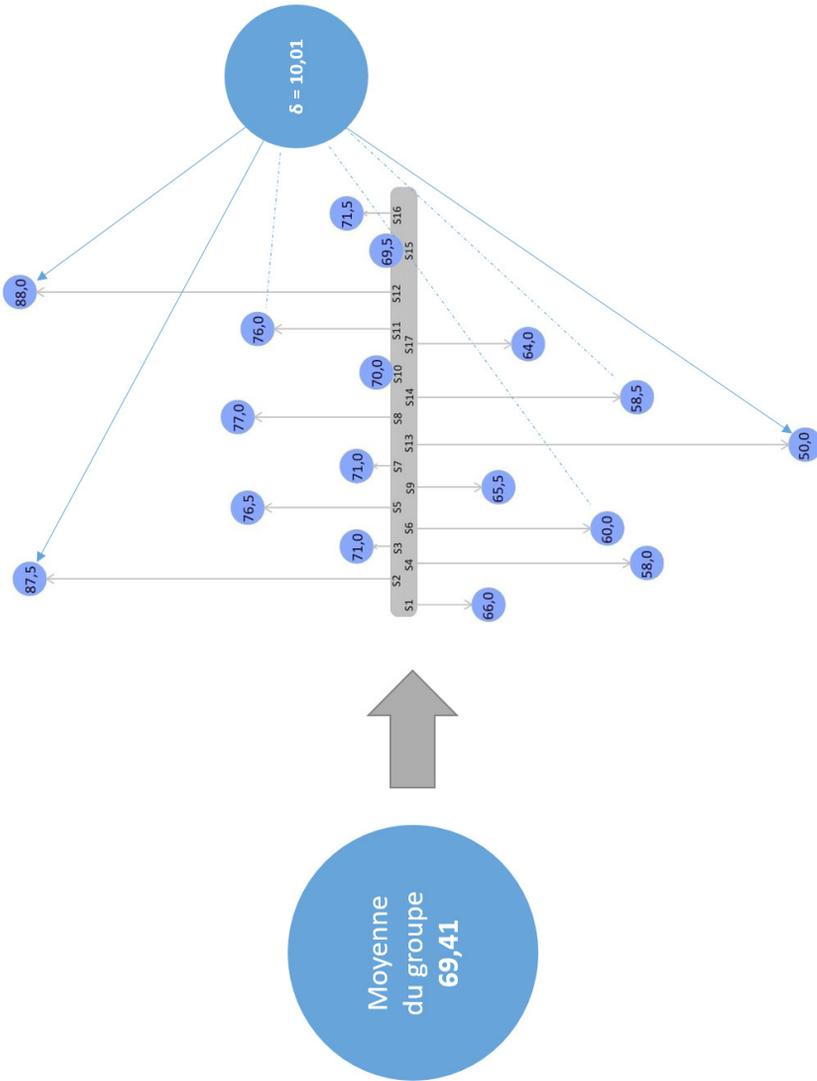
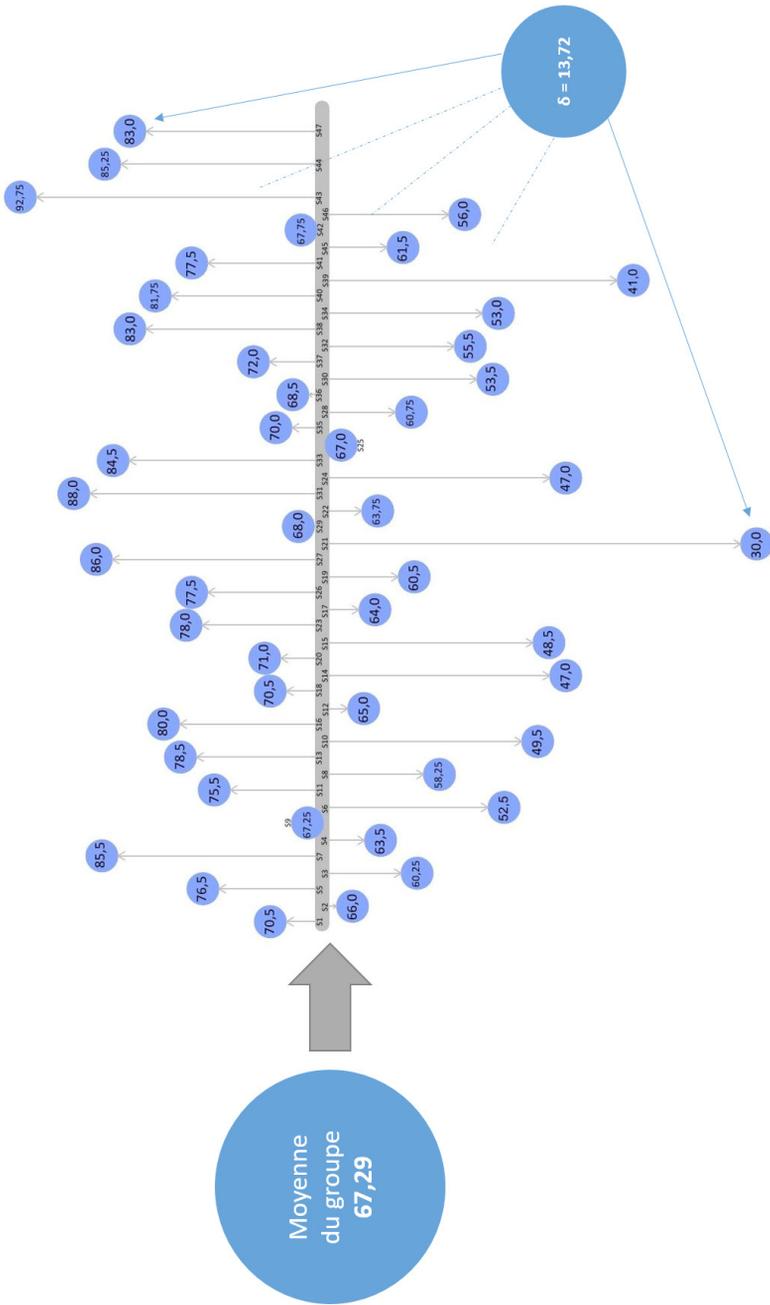


Figure 41. Dispersion des moyennes individuelles autour de la moyenne du groupe obtenue pendant la formation en distanciel (recherche de pilotage). D'après GUÉGUEN (1997 : 33)



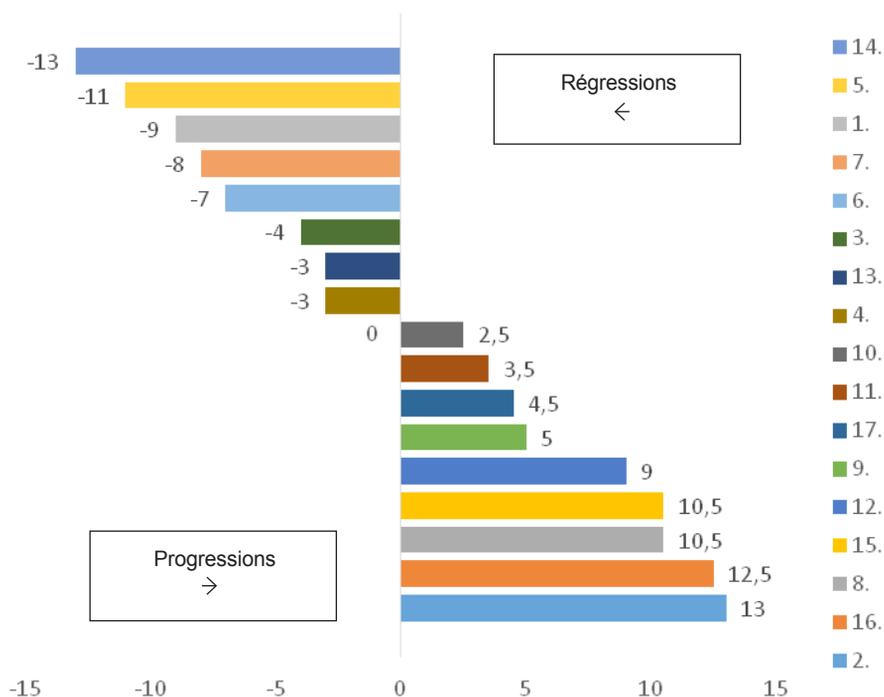


Figure 44. Écarts intraindividuels entre les résultats obtenus en mode présentiel et en distanciel (recherche de pilotage)

L'expérience proposée dans le cadre de la recherche de deuxième étape (fig. 45) a apporté des informations comparables sur la nature des données étudiées. De la même manière, nous avons observé des progressions et des régressions dans les résultats en production écrite grâce à la méthode en distanciel, mais cette fois-ci les progressions se sont avérées beaucoup plus flagrantes et plus fréquentes. De surcroît, en observant les résultats obtenus en mode distanciel, nous pouvons constater que les moyennes individuelles sont moins dispersées autour de la moyenne du groupe. Cette fois-ci la fréquence des valeurs marginales est plus élevée durant la formation en présentiel et c'est cette fréquence qui a influencé le résultat du test de comparaison de deux moyennes. La méthode d'enseignement à distance a permis de diminuer les écarts interindividuels. Ainsi, étant donné le résultat du test de comparaison de deux moyennes, l'hypothèse alternative, celle des différences significatives entre les moyennes, a pu être acceptée.

L'examen détaillé des données et de toutes les étapes successives de l'expérience nous amène à constater que la méthode d'enseignement à distance a permis de sélectionner les étudiants les plus autonomes. Pour eux, le cours en distanciel s'est révélé très bénéfique et c'est principalement à ce public que la méthode d'enseignement à distance devrait être proposée. Ceci nous apprend

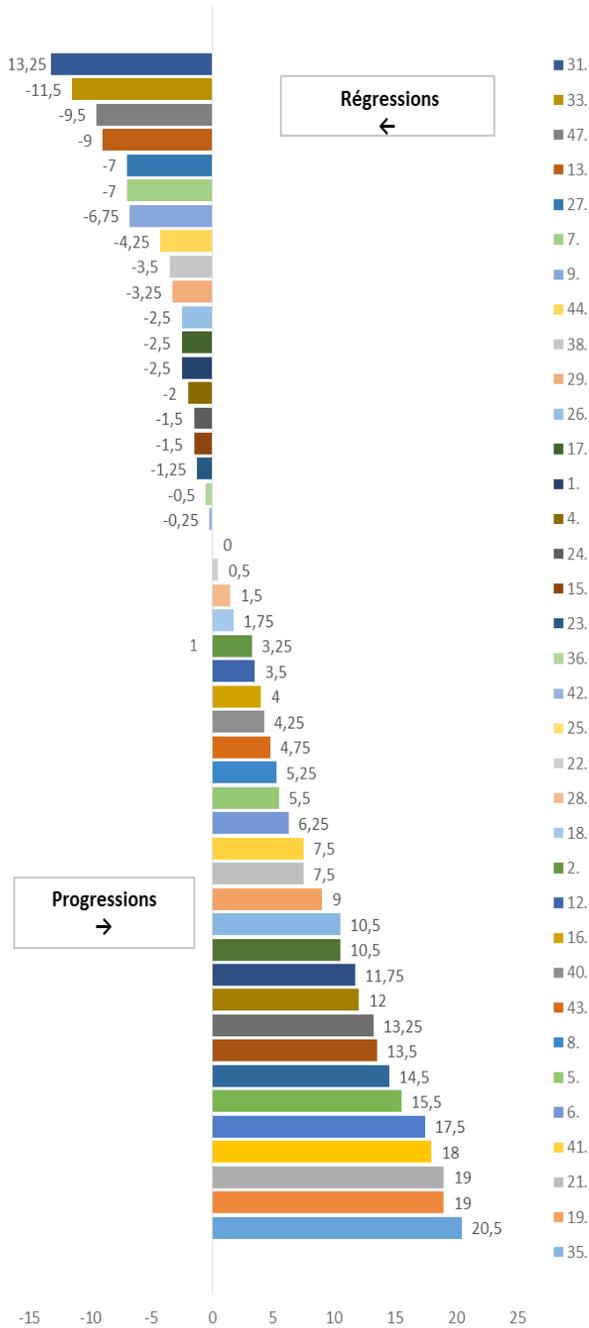


Figure 45. Écarts intraindividuels entre les résultats obtenus en mode présentiel et en distanciel (recherche de deuxième étape)

aussi que la réussite scolaire dans le milieu virtuel dépend d'une certaine performance en matière des stratégies d'apprentissage. Autrement dit, pour réussir au processus d'enseignement-apprentissage effectué à distance, il est tout d'abord nécessaire de savoir apprendre. Ainsi, les étudiants plus autonomes, motivés et mieux organisés peuvent obtenir des résultats remarquables dans ce type de formation. Par contre, les étudiants plus passifs risquent de subir des régressions. En substance, l'expérience nous a apporté des informations utiles pour la planification des cours dans l'espace virtuel. Nous sommes d'avis que ce savoir est particulièrement important pour la formation au niveau universitaire où certains éléments de formation peuvent, d'après les accords ministériels, se dérouler au moyen de la méthode d'enseignement à distance.

Le traitement quantitatif nous a apporté des conclusions fondamentales sur l'efficacité de la méthode d'enseignement à distance dans le développement de la production écrite. Toutefois, le recours à la qualification a permis d'obtenir les informations complémentaires à notre recherche, à savoir celles sur la spécificité de la méthode d'enseignement à distance. Ainsi, afin d'enrichir les conclusions de l'expérience, nous avons effectué l'enquête par questionnaire accompagnée d'une observation socio-didactique. Le recours à l'approche qualitative nous a permis :

- d'étudier les usages des étudiants en matière d'Internet au quotidien,
- d'observer les attitudes des étudiants vis-à-vis de la méthode d'enseignement à distance,
- d'établir la corrélation entre les usages d'Internet et les attitudes des étudiants envers le processus d'enseignement-apprentissage effectué à distance,
- d'analyser l'*habitus* de l'apprenant de la classe de langue virtuelle.

De manière plus précise, le questionnaire a interrogé les étudiants sur les usages d'Internet au quotidien ainsi que sur différents aspects du processus d'enseignement-apprentissage effectué à distance, entre autres les stratégies d'apprentissage et les compétences organisationnelles acquises, le rôle de l'enseignant, la nature des relations impersonnelles, l'efficacité de l'interaction, la contribution des activités et exercices en ligne au développement de la production écrite.

Les réponses fournies ont montré que même si les étudiants utilisaient régulièrement Internet et recouraient souvent aux sites éducatifs et aux ressources numériques afin de développer les compétences linguistiques ou autres, leurs attitudes à l'égard de l'enseignement à distance étaient assez mitigées. Comme nous l'avons déjà décrit, certains étudiants ont été plus favorables à la méthode d'enseignement à distance en appréciant le développement des stratégies d'apprentissage, de l'autonomie ou de la compétence scripturale. D'autres sont restés plutôt confus, réservés ou même défavorables à l'idée d'apprendre par le truchement de cette méthode en alléguant le manque de contact direct avec

l'enseignant ou une moindre motivation. La lecture des questionnaires ainsi que notre observation personnelle ont démontré que la méthode à privilégier dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est celle qui s'effectue en présentiel. Les étudiants ont une prédilection prononcée pour le contact direct avec l'enseignant, la résolution collective des problèmes ou encore le dynamisme de l'interaction et de l'échange qui se réalisent en classe. La méthode d'enseignement à distance est aussi appréciée mais en tant que méthode complémentaire pour réviser certains contenus ou s'exercer.

Pour terminer, l'observation socio-didactique fondée sur notre expérience de l'enseignant-chercheur a permis de décrire l'*habitus* de la classe de langue virtuelle, c'est-à-dire les dispositions de l'apprenant qui réussit dans le milieu virtuel. Il est doté d'une performance spécifique en matière des stratégies d'apprentissage, autrement dit la capacité de se plier à certaines contraintes imposées par l'enseignement en distanciel, y compris la gestion du temps, l'autodiscipline, la régularité dans l'exécution des activités, la résolution des problèmes techniques et autres. Une telle aptitude exige une certaine maturité de l'autonomie dont le développement a lieu tout au long du processus d'apprentissage. Ainsi, toutes les expériences, connaissances et compétences acquises antérieurement en matière de stratégies d'apprentissage s'avèrent bénéfiques durant la formation à distance. Toutes ces dispositions mènent l'action, alors contribuent à la réussite scolaire. Les compétences informatiques des étudiants s'avèrent aussi très utiles durant ce type de formation. Pourtant, quoique très habitués à l'usage d'Internet, certains étudiants ont des difficultés à s'adapter. À la lumière de la réflexion de Bourdieu sur la reproduction, si ancrée dans le système scolaire, nous pouvons constater que la méthode d'enseignement à distance contribue à ce phénomène en sélectionnant les apprenants qui réussissent mieux. Même si la plateforme d'enseignement à distance est une source d'informations importante et beaucoup plus accessible que les ressources classiques, il est indispensable de savoir en profiter pour en bénéficier.

En guise de conclusion

L'idée d'entamer une recherche portant sur l'efficacité de la méthode d'enseignement à distance est née d'un questionnement multiple et de la prise de conscience de l'évolution des mentalités en matière d'apprentissage, ainsi que de l'examen des opportunités offertes par les outils multimédias. Bien plus encore, nous nous sommes confrontée aux conclusions des rapports récents sur l'efficacité des TIC dont la crédibilité, vu l'objectivité discutable de la mesure, nécessitait d'être remise en question.

En nous aidant d'une méthode scientifique rigoureuse, nous avons eu pour objectif dans notre recherche l'étude de la spécificité et l'évaluation de l'efficacité de la méthode d'enseignement à distance dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, et, en l'occurrence, dans le développement de la compétence rédactionnelle. Afin d'approfondir la problématique exposée, nous nous sommes appuyée sur la recension des écrits que nous avons synthétisés dans les quatre premiers chapitres de ce travail.

En substance, cette partie de notre travail se réfère à l'état de la question concernant la méthode d'enseignement à distance et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères par l'intermédiaire des nouvelles technologies. En premier lieu, nous avons suivi la réflexion sur la méthode d'enseignement à distance en l'étudiant dans une perspective historique et contemporaine afin de comprendre sa spécificité dans son essence mais aussi ses mutations actuelles. En deuxième lieu, nous avons étudié les spécificités des outils numériques mis à disposition dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. En troisième lieu, nous avons abordé la problématique de la compétence rédactionnelle sous le prisme du traitement didactique et des pratiques rédactionnelles possibles *via* des outils informatiques. En quatrième lieu, nous nous sommes interrogée sur la pédagogie de la *classe de langue virtuelle*, en alternant les théories et les applications.

Cette réflexion entreprise sous différents angles nous a servi de point de repère pour la recherche empirique décrite dans le dernier chapitre. Elle s'est déroulée dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE au niveau

débutant et dans la formation universitaire. Prenant pour point de départ le questionnement sur l'efficacité de la méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence scripturale en langue étrangère, nous avons recouru à la recherche expérimentale afin de comparer les résultats obtenus durant la formation en présentiel avec ceux obtenus pendant la formation en distanciel. La recherche de pilotage a apporté des résultats comparables pour ce qui est des moyennes, mais a révélé une dispersion importante des données recueillies. La recherche de deuxième étape a fourni des observations similaires — vu la comparaison des moyennes, la méthode en présentiel et celle en distanciel auraient pu être jugées équivalentes. C'est le test de comparaison de deux moyennes (*t Student*) qui a démontré que la méthode en distanciel est statistiquement plus efficace, mais uniquement pour les apprenants qui adoptent les stratégies d'apprentissage adéquates. L'expérience a été enrichie de données provenant de l'enquête par questionnaire et de l'observation socio-didactique. L'analyse de ces données fait ressortir certaines spécificités et contraintes du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère effectué à distance, dont la conscience s'avère nécessaire dans la planification didactique et pédagogique. Somme toute, nous arrivons à la constatation que le cours effectué à distance n'est pas une simple transposition de la relation pédagogique dans le sens classique du terme. La formation en distanciel ne peut pas remplacer celle qui se déroule en présentiel, mais peut l'enrichir de façon considérable. En ce qui concerne la classe de langue virtuelle, nous estimons qu'elle demeure assez difficile à analyser. Or, nous nous sommes confrontée à un phénomène synthétique et même si certaines spécificités de ce milieu peuvent être détectées, l'environnement reste isolé et privé d'une supervision propre à la classe dite classique.

Eu égard à tout ce qui précède, les résultats de notre recherche nous conduisent à quelques réflexions. Celles-ci portent aussi bien sur les pratiques didactiques, conformes au processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, que sur la formation au niveau supérieur. D'emblée, nous sommes persuadée du potentiel innovateur des nouvelles technologies et d'Internet dans le domaine si spécifique qu'est l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. À titre d'exemple, nous pouvons énumérer le caractère interactif des ressources numériques, la multicanalité des outils informatiques qui permet le développement de différentes compétences langagières, la variété de documents authentiques d'accès libre ou la dimension participative des environnements interactifs. Le recours à ces derniers, par exemple à la plateforme d'apprentissage, offre un cadre d'exploitation intéressant tant pour la formation hybride que pour la formation qui se déroule entièrement à distance. Cependant, conformément aux constats de notre recherche qui s'imposent, nous aurions tendance à privilégier la formation hybride qui associe le cours en présentiel à celui en distanciel en accentuant les atouts de chaque méthode afin d'optimiser les résultats de formation.

Nous sommes d'avis que le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère selon le modèle hybride peut s'avérer très bénéfique pour les performances linguistiques des apprenants, mais aussi pour les stratégies d'apprentissage. Les activités en classe de langue (fondées sur la relation enseignant-apprenant(s) et apprenant(s)-apprenant(s), la résolution collaborative des problèmes et l'interaction) pourraient être enrichies par les activités sur la plateforme d'enseignement à distance. Il serait opportun par exemple de proposer ces activités dans le cadre du travail individuel entre autres pour réviser des contenus, s'exercer avant l'évaluation, enrichir le lexique ou introduire des contenus culturels. De surcroît, en ce qui concerne le développement de la compétence scripturale sur la plateforme d'apprentissage (en l'occurrence *Moodle*), nous avons découvert des opportunités favorables à des pratiques rédactionnelles et au perfectionnement linguistique général. Nous pensons que c'est une contribution considérable au développement de la compétence étudiée qui impose des investissements importants souvent hors les regroupements en présentiel. De plus encore, outre les différentes fonctions de la plateforme d'apprentissage, il importe de souligner celle du suivi pédagogique qui demeure individuel et plus fréquent que celui effectué en présentiel. Pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté, notons que nos conclusions restent dans le cadre de la compétence rédactionnelle étant donné que c'est elle qui a été mise en examen dans notre recherche. Il nous paraît intéressant d'élargir ce champ d'expérimentation et de continuer les recherches sur l'efficacité de la méthode *online* non seulement dans le développement d'autres compétences langagières, mais aussi dans le contexte plus vaste de l'acquisition des connaissances.

Il appert que la méthode classique, bâtie sur le *dialogue socratique*, « celui du *maître* aidant au long accouchement de la connaissance chez les *disciples élus* » (DUCHÂTEAU 1994 : 159), joue un rôle fondamental dans la tradition de la formation universitaire. Malgré les avancées substantielles en matière de nouvelles formes d'enseignement et les connaissances de plus en plus approfondies de leur implantation, le degré de leur appropriation dans les pratiques pédagogiques demeure fortement limité. En conséquence, même si les étudiants disposent de compétences spécifiques en TIC qui facilitent la démarche pédagogique effectuée à distance, on observe un certain manque de savoir en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage.

Nous pouvons constater que ceux qui réussissent au processus d'enseignement-apprentissage effectué à distance disposent des capacités stratégiques multiples, y compris le niveau élevé d'autonomie, surtout cognitive, la bonne gestion du temps, la motivation ou la capacité d'adaptation. Ces multiples capacités et dispositions sont renfermées dans la notion d'*habitus de classe de langue virtuelle*. En revanche, le manque de ce savoir affecte les possibilités de réussite et contribue même à l'échec dont les raisons peuvent être en effet multiples (MANGENOT 2011). On observe alors que la méthode d'enseignement à distance

sélectionne l'*élite* de la population étudiante, qui s'adapte plus facilement au modèle de l'enseignement exigeant. Cette sélection fait naître un phénomène de polarisation, corrélatif de la reproduction du système scolaire (BOURDIEU, PASSERON 1970). Ce phénomène de polarisation, qui s'est manifesté par une grande variabilité des résultats obtenus durant notre recherche, aussi bien dans l'analyse statistique que celle de type descriptif, donne certainement à réfléchir.

Dans la pratique enseignante au niveau universitaire nous nous confrontons aux apprenants dont les connaissances antérieures, en matière d'apprentissage, sont très variées. À ceci s'ajoute tout un éventail de variables individuelles qui influencent l'acquisition du savoir. Évoquons entre autre les styles cognitifs et d'apprentissage ainsi que la disposition affective des étudiants, à savoir la motivation, les attitudes ou encore la confiance en soi. En conséquence, trouver une méthode d'apprentissage-enseignement convenable à tous ressemble à la quête d'un remède à tous les maux. Mais, nous estimons que le recours régulier à la méthode d'enseignement à distance peut apporter des profits considérables au processus d'enseignement-apprentissage durant la formation universitaire. Ainsi, le débat sur l'efficacité de la méthode d'enseignement à distance ouvre un autre questionnement, celui sur les stratégies d'apprentissage, faisant partie des connaissances empiriques antérieures et dont le développement demeure central pour favoriser la réussite scolaire quelle que soit la méthode de travail appliquée. Ce questionnement toujours actuel dans la pensée didactique contemporaine s'impose pour être intégré dans le champ de recherche sur l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT). Mais afin de mieux saisir et approfondir la question des stratégies d'apprentissage, en l'occurrence dans l'environnement médiatisé, soulignons aussi la nécessité de reconnaître l'unicité de l'apprenant dont la prise en compte reste essentielle si l'on veut développer l'autonomie cognitive de l'apprenant.

Annexe

Exemples de fiches pédagogiques réalisées durant l'action expérimentale

Cours 3 : Carte postale de vacances (en présentiel)		
Objectifs du cours	Acquis par compétence	Ressources didactiques/ Activités
	Compréhension écrite	
<ul style="list-style-type: none"> • Réviser le vocabulaire concernant la description du temps • Se familiariser avec le vocabulaire concernant la description d'un endroit • Exprimer une opinion positive/négative • Rédiger une carte postale de vacances d'hiver 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la description du temps • Comprendre les informations simples sur une station de sports d'hiver (sur un forum) • Comprendre quelques connecteurs spatiaux • Comprendre le vocabulaire concernant les types et éléments du paysage • Comprendre les phrases au passé (imparfait et passé composé) • Comprendre une opinion positive/négative sur une location/station de sport d'hiver • Comprendre quelques abréviations pour communiquer avec des amis par écrit • Savoir associer quelques abréviations de communication courante avec leur sens • Comprendre les formules d'appel et formules finales dans une carte postale • Comprendre le registre familier dans une carte postale • Retrouver les informations essentielles dans une carte postale (temps, endroit, ambiance, activités de temps libre) 	<p>Manuel <i>Agenda 2</i>, p. 43, exercice 7</p> <p>Manuel <i>Agenda 2</i>, p. 48, exercice 1 et 2</p> <p>Manuel <i>Agenda 2</i>, p. 43</p> <p>Textes modèles — Cartes postales</p> <p>Exercices complémentaires imprimés</p>
Production écrite		
Compétence linguistique		

	Com- pé- tence lexicale	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir utiliser le vocabulaire pour : <ul style="list-style-type: none"> — Décrire le temps qu'il fait — Décrire un endroit — Exprimer son avis 	Exercices lexicaux Production écrite : une carte postale de vacances d'hiver
	Com- pé- tence grammati- cale	<ul style="list-style-type: none"> • Évoquer les faits passés dans une courte carte postale • Situer un endroit à l'aide des connecteurs spatiaux • Travailler l'organisation de la phrase 	Exercices grammaticaux Production écrite : une carte postale de vacances d'hiver
	Com- pé- tence séman- tique	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer une opinion positive/négative sur une location/station de sport d'hiver 	Production écrite : une carte postale de vacances d'hiver
	Com- pé- tence ortho- gra- phique	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir utiliser les abréviations simples dans la communication courante • Utiliser l'orthographe correcte 	Production écrite : une carte postale de vacances d'hiver
	Compétence sociolinguistique		
		<ul style="list-style-type: none"> • Savoir utiliser les formules d'appel et finales dans une carte postale, adéquates aux relations avec l'interlocuteur • Utiliser le registre familier dans une carte postale 	Production écrite : une carte postale de vacances d'hiver
	Compétence pragmatique		
		<ul style="list-style-type: none"> • Savoir rédiger une carte postale de vacances d'hiver • Savoir structurer le texte (organisation thématique, cohérence et cohésion, organisation logique) 	Production écrite : une carte postale de vacances d'hiver

Cours 11 : Décrire un lieu (en distanciel)			
Objectifs du cours	Acquis par compétence		
	Ressources didactiques/ Activités		
<ul style="list-style-type: none"> • Approfondir le vocabulaire concernant la description d'un endroit • Décrire son quartier • Décrire un lieu préféré dans sa ville/son quartier • Exprimer ses émotions/son avis sur un lieu 	Compréhension écrite		
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la description d'un lieu • Comprendre le vocabulaire concernant les types et éléments du paysage • Comprendre les connecteurs spatiaux • Comprendre les verbes qui servent à situer un endroit dans l'espace • Comprendre le vocabulaire valorisant/dévalorisant un lieu • Reconnaître le texte descriptif • Repérer les éléments essentiels dans un texte descriptif 	Textes modèles — Texte descriptif Parcours pédagogique — Décrire un endroit (pages de texte, exercices interactifs)	
	Production écrite		
	Compétence linguistique		
	Compétence lexicale	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir utiliser le vocabulaire pour : <ul style="list-style-type: none"> — Décrire un lieu (types de paysage, éléments de paysage) — Structurer un texte descriptif — Situer un endroit dans l'espace — Exprimer ses émotions/son avis sur un lieu 	Exercices interactifs Parcours pédagogique — Décrire un endroit (pages de texte, exercices interactifs) Activités d'écriture — Forum Activités d'écriture — Wiki
	Compétence grammaticale	<ul style="list-style-type: none"> • Situer un lieu à l'aide des connecteurs spatiaux et des verbes (verbes de perception, verbes d'état) • Travailler l'organisation de la phrase 	Exercices interactifs Activités d'écriture — Forum
Compétence sémantique	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer son avis (positif/négatif) sur un endroit 	Parcours pédagogique — Décrire un endroit (pages de texte, exercices interactifs) Livret électronique — Description, règles générales Activités d'écriture — Forum	

Com- pétence ortho- gra- phique	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser l'orthographe cor- recte 	Activités d'écriture — Forum
Compétence sociolinguistique		
—	—	
Compétence pragmatique		
<ul style="list-style-type: none"> Savoir rédiger un texte descriptif (simple et complexe) Savoir structurer le texte (organisation thématique, cohérence et cohésion, organisation logique) 	Activités d'écriture — Forum/Wiki	

Références bibliographiques

- ADAM J.-M., 2001 [1992] : *Les textes. Types et prototypes*. Paris, Éditions Nathan.
- ADAM J.-M., 2002 : « Texte ». In : CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D., 2002 : *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Édition du Seuil.
- ADAM J.-M., 2015 : *La linguistique textuelle*. Paris, Armand Colin.
- ALBERO B., 2004 : « Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté ». *Devoirs*, 5, 9—69.
- ALVAREZ J., 2007 : *Du Jeu vidéo au Serious Game. Approches culturelle, pragmatique et formelle*. Thèse de doctorat en science de l'information et de la communication. Toulouse, Université de Toulouse. Disponible sur : <http://www.ludoscience.com/FR/diffusion/246-Du-jeu-video-au-serious-game-approches-culturelle-pragmatique-et-formelle.html>. Dernière consultation : le 4 juin 2014.
- AMYOTTE L., 1996 : *Méthodes quantitatives. Application à la recherche en sciences humaines*. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- ANDERSON P., 1999 : *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon, Presses universitaires franc-comtoises.
- ANIS J., 1995 : « Le traitement de texte : écriture ou méta-écriture ? ». *Repères. Écriture et traitement de texte*, 11, 15—27.
- ANIS J., 1998 : *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée ?* Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- ARCHAMBAULT J.-P., 2005 : « 1985, vingt ans après : Une histoire de l'introduction des TIC dans le système éducatif français ». *Médialog*, 54, 42—45.
- ARPIN L., CAPRA L., 2001 : *L'apprentissage par projets*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- AUDET L., 2010 : « WIKIS, BLOGUES ET WEB 2.0. Opportunités et impacts pour la formation à distance ». Réseau d'enseignement à distance au Canada. Disponible sur : http://archives.refad.ca/nouveau/Wikis_blogues_et_Web_2_0.pdf. Dernière consultation : le 17 juillet 2014.
- BACHELARD G., 1938 : *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- BAKHTINE M., 1984 : *Esthétique de la création verbale*. Paris, Éditions Gallimard.
- BARBIER M.-L., 2004 : « Écrire en langue seconde, quelles spécificités ? ». In : PIOLAT A. (dir.) : *Écriture. Approches en sciences cognitives*, 181—203. Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence.

- BARBOT M.-J., 2003 : *Les auto-apprentissages*. Paris, CLE International.
- BATIME CH., WABER E., 2007 : « La formation ouverte et/ou à distance, un levier pour des dispositifs de formation en mutation ». *Vie sociale*, **4**, 127—150.
- BAUDET J.-C., 2002 : *De l'outil à la machine : Histoire des techniques jusqu'en 1800*. Paris, Vuibert.
- BAUDET J.-C., 2003 : *De la machine au système : Histoire des techniques depuis 1800*. Paris, Vuibert.
- BEACCO J.-C., 2007 : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris, Éditions Didier, coll. Langues & didactique.
- BEACCO J.-C., 2010 : « Tâches, compétences de communication et compétences formelles ». *Synergies Brésil*, N° spécial **1**, 97—105.
- BEDNARCZYK I., KRAWCZYK T., 2009 : „E-nauczanie języków obcych na Uniwersytecie Warszawskim”. *Zeszyty Naukowe Wydziału ETI Politechniki Gdańskiej*, **7**, 21—27. Disponible sur : <http://www.come.uw.edu.pl/pl/node/101>. Dernière consultation : le 14 octobre 2014.
- BEDNAREK J., LUBINA E., 2008 : *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- BENVENISTE E., 1966 : *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Éditions Gallimard.
- BEREITER C., SCARDAMALIA M., 1987 : *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- BERNINGER V.W., SWANSON H.L., 1994 : “Modyfing Hayes and Flower’s model of skilled writing to explain beginning and developing writing”. In : CARLSON J.S., BUTTERFLY E.S. (eds) : *Advances in Cognition and Educational Practice*. Vol. 2 : *Children’s Writing: Toward a Process Theory of the Development of Skilled Writing*, 57—81. Greenwich CT, J.A.I. Press.
- BERTAGNA CH., 2010 : « 40 ans déjà ! L’informatique dans l’enseignement secondaire en lettre : historique et perspectives ». *Études de linguistique appliquée*, **158**, 141—166.
- BESNARD CH., 1998 : « Stratégies d’apprentissage et enseignement des langues ». *Le français dans le monde*, **294**, 22—25.
- BISAILLON J., 1991 : « Enseigner une stratégie de révision de textes : une solution possible au problème de l’écrit des étudiants faibles ». *Actes du colloque du CIPTE*. Québec.
- BLALOCK H.M., 1977 : *Statystyka dla socjologów*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- BOUCHARD R. *et al.*, 1998 : « Impeccable...! Le processus d’amélioration des discours dans l’écriture coopérative ». *Cahiers de Linguistique Française*, **20**, 103—127. Genève, Université de Genève.
- BOULET A. *et al.*, 1996 : *Les stratégies d’apprentissage à l’université*. Sainte-Foy (Québec), Presses de l’Université du Québec.
- BOURDIEU P., 1973 : « L’opinion publique n’existe pas ». *Les temps modernes*, **318**, 1292—1309. Texte repris dans BOURDIEU P., 1980 : *Questions de sociologie*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., 1979 : *La Distinction*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., 1979 : « Les trois états du capital culturel ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 30, 3—6.
- BOURDIEU P., 1980 : *Le Sens pratique*. Paris, Les Éditions de Minuit.

- BOURDIEU P., 1994 : *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, Édition du Seuil.
- BOURDIEU P., 2003 [1997] : *Méditations pascaliennes*. Paris, Édition du Seuil.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970 : *La Reproduction*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1985 [1964] : *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURGIGNON C., 2007 : « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action ». Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>. Dernière consultation : le 12 février 2015.
- BOURREL J.-R. *et al.*, 2008 : *L'histoire du CNED depuis 1939*. Ministère de l'éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Disponible sur : <http://www.cned.fr/le-cned/institution/histoire.aspx>. Dernière consultation : le 13 avril 2014.
- BRAUN G., 2015 : « ÉDUCATION — Les nouvelles technologies au service de l'éducation ». *Encyclopædia Universalis* [version électronique]. Encyclopædia Universalis France.
- BRESSOUD É., KAHANÉ J.-C., 2010 : *Statistiques descriptives*. Montreuil, Pearson France.
- BRONCKART J.-P., 1985 : *Le fonctionnement du discours*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P., 1996 : « Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques ». *Voies livres*, **78**, 1—20.
- BRONCKART J.-P., 1997 : *Activités langagières, textes et discours*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P., 1998 : « L'apprentissage de la textualité ». *Liaisons*, **16**, 18—35.
- BRONCKART J.-P., 2011a : « Un demi-siècle de didactique de l'écrit dans les pays francophones : bilan et perspective ». *Scripta : linguistica e filologia*, Vol. 15, n° **28**, 13—36.
- BRONCKART J.-P., 2011b : « La formation aux compétences langagières. Pour un réexamen des rapports entre langues et discours ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, **93**, 27—46.
- BRONCKART J.-P., 2014 : « Les genres de texte, cadres organisateurs de la vraie vie des signes ». In : MONTE M., PHILIPPE G. (éd.) : *Genres et textes : déterminations, évolutions, confrontations*, 39—48. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- BRUNING R. H. *et al.*, 2011 : *Cognitive psychology and instruction*. Boston, Pearson.
- BRZEZIŃSKI J., 1999 : *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- CAILLOT-GARY M., GLYKOS A., 1993 : *Écrire avec et sans ordinateur au collège*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- CALVÉ P., 1991 : « Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question ». *Le journal de l'IMMERSION*. Vol. 15, N° **1**, "Correction", 21—28.
- CANALE, M., SWAIN, M., 1980 : "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, **1**, 1—47.
- CANDAS P., POTEAUX N., 2010 : « De la nécessaire distance dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». *Distances et savoirs*, **4** (Vol. 8), 521—539.
- CANNAC Y., 1985 : *La bataille de la compétence*. Paris, Éditions Homme et Techniques.

- CASTELLOTTI V., DE CARLO M., 1995 : *La formation des enseignants de langue*. Paris, CLE International.
- CAVALIER J.C., KLEIN J.D., 1998 : “Effects of cooperative versus individual learning and orienting activities during computer-based instruction”. *Educational Technology Research and Development*, **46(1)**, 5—17.
- CHAMBAT P., 1994 : « Usages des TIC : évolution des problématiques ». *Technologies de l’information et société*, **6(3)**, 249—269.
- CHARLIER B. *et al.*, 2006 : « Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides ». *Distances et savoirs*, **4** (Vol. 4), 469—496.
- CHARNIER T., 2001 : « Créer des communautés d’apprentissage à distance. Apprentissage collaboratif avec les plates-formes de téléformation ». *Les Dossiers de l’ingénierie éducative*, **110**, 137—146.
- CHEN D.-T., RADA R., 1996 : “Interacting with hypertext : A meta-analysis of experimental studies”. *International Journal of Human-Computer Interaction*, **11**, Vol. 1, 125—156.
- CHOMSKY N., 1971 [1965] : *Aspects de la théorie de la syntaxe*. Paris, Édition du Seuil.
- CHUY M., RONDELLI F., 2010 : « Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle ». *Langages*, **177**, 83—111.
- CICHOCKI P. *et al.*, 2012 : „Etnografia wirtualna”. In : JEMIELNIAK D. (red.) : *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Tom 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- CICUREL F., 2002 : « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, **16**. Disponible sur : <https://aile.revues.org/801>. Dernière consultation : le 28 juillet 2015.
- CIESIELSKA M. *et al.*, 2012 : „Obserwacja”. In : JEMIELNIAK D. (red.) : *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Tom 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- CIRCULAIRE DGEFP n° 2001/22 du 20 juillet 2001 relative aux formations ouvertes et/ou à distance « FOAD ». Disponible sur : http://www.cnam.re/site/docs/pdf/CIRCULAIRE_DGEFP_20101_22_20072001.pdf. Dernière consultation : le 17 juin 2017.
- CLARK J.E., 2010 : “The Digital Imperative: Making the Case for a 21st-Century Pedagogy”. *Computers and Composition*, **27**, 27—35. Disponible sur : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S8755461509000887>. Dernière consultation : le 12 décembre 2014.
- COHEN R., 1987 : *Les jeunes enfants, la découverte de l’écrit et l’ordinateur*. Paris, Presses universitaires de France.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, 1991 : *Apprentissage ouvert et à distance dans la Communauté européenne. Mémoire*. Bruxelles, Luxembourg, ECSC-EEC-EAECV.
- COMMISSION EUROPÉENNE, 2000 : *e-learning — Penser l’éducation de demain*. Communication de la commission du 24/05/00. Bruxelles, Commission européenne.
- COMMISSION EUROPÉENNE, 2012 : *First European survey on language competences. Final report*. Bruxelles. Disponible sur : <https://ec.europa.eu/>. Dernière consultation : le 13 septembre 2015.
- CONSEIL DE L’EUROPE, 2001 : *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*. Paris, Éditions Didier.

- CORDER S.P., 1967 : "The Significance of Learner's Errors". *International Review of Applied Linguistics*, **5**, 160—170.
- CORNAIRE P., RAYMOND P.M., 1999 : *Production écrite*. Paris, CLE International.
- COSTE D., 2009 : « Tâche, progression, curriculum ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, **45**, 15—24.
- COURTILLON J., 2003 : *Élaborer un cours de FLE*. Paris, Hachette.
- CRINON J., 2002 : « Apprendre à écrire ». In : LEGROS D., CRINON J., (dir.) : *Psychologies des apprentissages et multimédia*, 107—127. Paris, Armand Colin.
- CRINON J. *et al.*, 2002 : « Communication écrite, collaboration et apprentissage ». In : LEGROS D., CRINON J., (dir.) : *Psychologies des apprentissages et multimédia*, 63—83. Paris, Armand Colin.
- CRINON J., LEGROS D., 1998 : « Écriture assistée, écriture du sujet ». In : LEGROS D. *et al.* (coord.) : *DFLM, quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du 7^e colloque international de l'Association Internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle, Bruxelles, 16—19 septembre 1998*, 313—317. Bruxelles, DFML.
- CUQ J.-P., 2003 : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International.
- CUQ J.-P., GRUCA I., 2005 : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- DAKOWSKA M., 2010 : „O poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewianiu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej”. *Neofilolog*, **34**, 9—19.
- DAKOWSKA M., 2014 : *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- DAYEZ Y., MONNERIE A., 1993 : *Guide d'examinateur, Commission nationale du DELF et du DALF*. Paris, Éditions Didier.
- DĄBROWSKI M., 2013 : „E-learning w szkolnictwie wyższym”. *Studia BAS*, **3**, 203—212.
- DELEUZE G., 2011 [1968] : *Différence et répétition*. Paris, Presses universitaires de France, coll. Epiméthée.
- DELORS J., 1996 : *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris, Odile Jacob.
- DESCHÊNES A.-J., 1988 : *La compréhension et la production des textes*. Sillery, Québec, Presses de l'Université de Québec.
- DESMARAIS L., 1998 : *Les technologies et l'enseignement des langues*. Montréal, Éditions Logiques.
- DESMARAIS L., BISAILLON J., 1998 : « Apprentissage de l'écrit et ALAO ». *Études de linguistique appliquée*, **110**, 193—203.
- DESMONS F. *et al.*, 2005 : *Enseigner le FLE. Pratiques de classe*. Paris, Éditions Benin.
- DEWEY J., 1897 : "My Pedagogic Creed". *School Journal*, **54**, 77—80.
- DIABATE A., 2013 : « Didactique des langues et approche par compétences. Des aspects curriculaires à la formation des enseignants ». *Liens. Nouvelle Série*, **17**, 169—199.
- DODIGOVIC M., 2005 : *Artificial Intelligence in Second Language Learning. Raising Error Awareness*. Clevedon/Buffalo/Toronto, Multilingual Matters.
- DUBOIS M., VIAL I., 2000 : "Multimedia desing : the effects of relating multimodal information". *Journal of Computer Assisted Learning*, **16**, 157—165.

- DUBOUX R., 1996 : « De la télévision scolaire à la culture multimédia ». *Communication et langages*, **110**, 20—34.
- DUCHÂTEAU CH., 1994 : « Socrate au pays des ordinateurs ». *La revue de l'EPI*, **74**, 159—177.
- DUMONT CH., 2007 : « Les relations enseignant-enseigné : les aspects psychoaffectifs ». In : MANDERSCHIED J.-C., JEUNESSE Ch. (dir.) : *L'enseignement en ligne. À l'université et dans les formations professionnelles*, 57—90. Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- DUMONT CH., 2007 : « Mise en œuvre technique. Les plates-formes ». In : MANDERSCHIED J.-C., JEUNESSE Ch. (dir.) : *L'enseignement en ligne. À l'université et dans les formations professionnelles*, 119—139. Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- DURKHEIM É., 1985 [1912] : *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris, Presses universitaires de France.
- DURKHEIM É., 2009 [1922] : *Éducation et sociologie*. Paris, Presses universitaires de France.
- DVORAK T., 1986 : “Writing in the foreign language”. In : WING B.H. (ed.) : *Listening, reading and writing : analysis and applications*, 145—167. Northeast Conference Reports. Middlebury, VT, Northeast Conference.
- « Écriture ». In : MONTENOT J. (dir.), 2002 : *Encyclopédie de la philosophie*, 452—455. Paris, LGF – Le livre de poche, coll. La Pochothèque.
- ELIAS N., 1994 [1939] : *The Civilizing Process*. Oxford, Basil Blackwell.
- ELLIS R., 2003 : *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- ERDOS R.F., 1970 : *L'enseignement par correspondance*. Paris, Unesco.
- FAVART M., OLIVE T., 2005 : « Modèles et méthodes d'étude de la production écrite ». *Psychologie française*, Vol. 50, N° 3, 273—285.
- FAYOL M., 1997 : *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris, Presses universitaires de France.
- FAYOL M., 2007 : « La production de textes et son apprentissage ». *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, 21—34. Paris, Observatoire national de la lecture.
- FENOGLIO I., 2007 : « Du texte avant le texte. Formes génétiques et marques énonciatives de pré-visions textualisantes ». *Langue française*, **155**, 8—34.
- FERGUSON G.A., TAKANE Y., 1999 : *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- FIARD J., PRICIPATO S., 2015 : « La formation en ligne ouverte à tous : les Moocs ». *Athena*, **308**, 28—31.
- FRAUENFELDER U., PORQUIER R., 1979 : « Les voies de l'apprentissage en langue étrangère ». *Working Papers on Bilinguisme / Travaux de recherche sur le bilinguisme*, **17**, 37—64.
- GAIES S., 1980 : “T-unit analysis in second language research : Applications, problems and limitations”. *TESOL Quarterly*. Vol.14, N° 1.
- GAJEK E., 2004 : „Nauczanie języków obcych online”. *E-mentor* 2/4. Disponible sur : <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/4/id/45>. Dernière consultation: le 4 janvier 2017.
- GALICHET F., 2007 : « Concepts de base pour l'enseignement en ligne. Vers une approche constructiviste de la formation à distance. In : MANDERSCHIED J.-C., JEUNESSE Ch.

- (dir.) : *L'enseignement en ligne. À l'université et dans les formations professionnelles*, 23—56. Bruxelles, De Boeck et Lancier.
- GALAN B., 2016 : « L'évaluation en langues étrangères via la plateforme d'apprentissage Moodle: questions pratiques ». In : GABRYŚ-BARKER D., KALAMARZ R. (red.) : *Oceńnianie i pomiar biegłości językowej. Wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne*, 81—93. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- GAONAC'H D., 1991 : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier et Didier.
- GARCIA-DEBANC C., 2012 : « Les recherches sur l'enseignement de l'écriture en didactique du français langue première de 1980 à aujourd'hui : acquis et nouvelles problématiques ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, **51**, 118—130.
- GAULMYN M.-M. DE *et al.*, 2001 : *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*. Paris, L'Harmattan.
- GENDRON B., 2008 : « Enseignement à distance ». In : ZANTEN A. VAN (dir.) : *Dictionnaire de l'éducation*. Paris, Presses universitaires de France, coll. Quadrige. Dicos poche.
- GERMAIN C., 1993 : *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, CLE International.
- GERMAIN C., SÉGUIN H., 1995 : *La grammaire en didactique des langues*. Anjou (Québec), Les Éditions CEC, coll. Le point sur...
- GHERNAOUTI-HÉLIE S., DUFOUR A., 1995 : *Internet*. Paris, Presses universitaires de France, coll. Que sais-je?
- GILLOT J.-M., 2013 : « Écologie des MOOC, une belle diversité ». *Blog Techniques innovantes pour l'enseignement supérieur*. Publié le 22 avril 2013. Disponible sur : <https://tipes.wordpress.com/2013/04/22/ecologie-des-mooc-une-belle-diversite/>. Dernière consultation : le 20 juin 2015.
- GLIKMAN V., 2002 : *Des cours par correspondance au "e-learning"*. Paris, Presses universitaires de France.
- GLIKMAN V., 2006 : « Formation à distance et liberté d'apprendre ». *Hermès*, **45**, 117—121.
- GLOSSAIRE FIPFOD (Formation en Ingénierie Pédagogique de la Formation Ouverte et à Distance) 2001—2003. Disponible sur : http://angellier.biblio.univlille3.fr/etudes_recherches/pedagogie/glossaireformationdistance.pdf. Dernière consultation : le 17 juin 2017.
- GLÓWNY URZĄD STATYSTYCZNY, 2014 : *Spoleczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2010—2014*. Warszawa, Informacje i Opracowania Statystyczne.
- GOBAN-KLAS T., 2009 : *Media i komunikowanie masowe. Teoria i analiza prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- GOLDMAN S., 1996 : "Reading, writing, and learning in hypermedia environments". In : OOSTENDORP H. VAN, MUL S. DE, (eds) : *Cognitive aspects of electronic texts processing*, 7—42. Norwood, NJ, Ablex.
- GONTHIER F., 2015 : « HABITUS ». *Encyclopædia Universalis* [version électronique]. Encyclopædia Universalis France.
- GRABE W., KAPLAN R.B., 1989 : "Writing in a second language : Contrastive rhetoric". In : JOHNSON D.M., ROEN D.H. (eds) : *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. New York, Longman.

- GRABE W., KAPLAN R. B., 1996 : *Theory and Practice of Writing*. Harlow, Essex, Addison Wesley Longman Limited.
- GRÉMION P., 2005 : « De Pierre Bourdieu à Bourdieu ». *Études*, Tome 402, 39—53.
- GROSBOIS M., 2012 : *Didactique de langues et technologies*. Paris, Presses de l'université Paris-Sorbonne.
- GUÉGUEN N., 1997 : *Manuel de statistique pour psychologues*. Paris, Dunod Éditeur.
- GUICHON N., 2006 : *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris, Ophrys, coll. Autoformation et Enseignement Multimédia.
- GUICHON N., 2012a : « L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) — Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic* ». *Alsic*, Vol. 15, N° 3. Disponible sur : <http://alsic.revues.org/2539>. Dernière consultation : le 23 mai 2015.
- GUICHON N., 2012b : *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris, Éditions Didier.
- GUILBERT L., OUELLET L., 2004 : *Étude de cas — Apprentissage par problèmes*. Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.
- HASEBROOK J.P., GREMM M., 1999 : “Multimedia for vocational guidance: effects of individualized testing, videos, and photography on acceptance and recall”. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, **8(4)**, 377—400.
- HAYES J.R., 1996 : “A new framework for understanding cognition and affect in writing”. In: LEVY C., RANSELL S., (eds) : *The science of writing : theories, methods, individual differences and applications*, 1—28. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- HAYES J.R. *et al.*, 1987 : “Cognitive processes in revision”. In: ROSENBERG S. (ed.) : *Advances in applied psycholinguistics*, Vol. 2, 176—240. New York, Cambridge University Press.
- HAYES J.R., FLOWER L.S., 1980 : “Identifying the organization of writing processes”. In: GREGG L.W., STEINBERG E.R. (eds) : *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- HAYES J.R., NASH J., 1996 : “On the nature of planning in writing”. In: LEVY C.M., RANSELL S., (eds) : *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*, 29—51. Mahwah NJ, LEA.
- HENRI F., 2010a : « Collaboration, communautés et réseaux : partenariats pour l'apprentissage ». In: CHARLIER B., HENRI F. (dir.) : *Apprendre avec les technologies*, 169—180. Paris, Presses universitaires de France.
- HENRI F., 2010b : « La formation à distance : enseigner et apprendre autrement ». In: CHARLIER B., HENRI F. (dir.) : *Apprendre avec les technologies*, 157—168. Paris, Presses universitaires de France.
- HENRI F., KAYE A., 1985 : *Le savoir à domicile, pédagogie et problématique de l'enseignement à distance*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- HENRI F., LUNDGREN-CAYROL K., 2001 : *Apprentissage collaboratif à distance*. Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.
- HYMES D., 1972 : “Models of the interaction of Language and Social Life”. In: GUMPERZ J.J., HYMES D. (eds) : *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication*, 35—72. New York, Holt, Rinehart and Winston INC.

- HYMES D., 1984 : *Vers une compétence de communication*. Paris, CRÉDIF-Hatier.
- JACOMY B., 2015 : *Une histoire des techniques*. Paris, Édition du Seuil, coll. Points/Série Sciences.
- JACQUINOT G., 1993 : « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance ». *Revue française de pédagogie*, Vol. 102, 55—67.
- JÉZÉGOU A., 1998 : *La Formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris, L'Harmattan.
- JÉZÉGOU A., 2012 : « La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche ». *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, **26**. Disponible sur : <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/777/1354>. Dernière consultation: le 7 janvier 2014.
- JOURDAIN A., NAULIN S., 2011 : « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu ». *Idées économiques et sociales*, **166**, 6—14.
- KARPIŃSKA-SZAJ K., 2003 : « Vers un modèle pédagogique de compréhension des textes ». *Studia Romanica Posnaniensia*, XXX, 83—94.
- KARPIŃSKA-SZAJ K., STAŃCZYK J., 2009 : „Nauczyciel języka obcego w klasie integracyjnej: przykład wykorzystania wirtualnej misji”. In : PAWLAK M., MYSTKOWSKA-WIERTELAK A., PIETRZYKOWSKA A. (red.): *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, 417—425. Poznań—Kalisz, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- KERN R.G., SCHULTZ J.M., 1992 : “Measuring and enhancing syntactic fluency in French”. *French Review*, **48**.
- KILPATRICK W.H., 1918 : “The Project Method”. *Teachers College Record*, **19**, 319—335.
- KINZIE M., DELCOURT M., 1991 : *Computer technologies in teacher education : the measurement of attitudes and self-efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), Chicago, April, 1991.
- KLEIN J.D., DORAN M.D., 1997 : “Implementing individual and small group learning structures with a computer simulation”. *Educational Technology Research and Development*, **47(1)**, 97—110.
- KONARZEWSKI K., 2000 : *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- KRASHEN S.D., 1984 : *Writing : Research, Theory and Application*. Cambridge, Pergamon.
- KUŹMICH K., 2015 : *E-learning. Kultura studiowania w sieci*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- LAHIRE B., 2015 : « SOCIALISATION, sociologie ». *Encyclopædia Universalis* [version électronique]. Encyclopædia Universalis France.
- LANCIEN, T., 1998 : *Le multimédia*. Paris, CLE International.
- LE MANCHEC C., 2002 : « Le langage et la langue chez Pierre Bourdieu ». *Le français aujourd'hui*, **139**, 123—126.
- LEGROS D. et al., 2002 : « Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédia ». In : LEGROS D., CRINON J. (dir.): *Psychologies des apprentissages et multimédia*, 23—39. Paris, Armand Colin.
- LEGROS D. et al., 2006 : « Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles ». *Langages*, **164**, 98—112.
- LEKI I., 1991 : “Twenty-five years of contrastive rethoric”. *TESOL Quartely*, **25**.

- LEPROUST M. *et al.*, 2007 : *Étude comparative de plates-formes de formation à distance dans le cadre du projet @2L*. Disponible sur : http://www.projet-plume.org/files/Choix_plateforme_a2l.pdf. Dernière consultation : le 15 septembre 2015.
- LEVY M., 1997 : *Computer assisted language learning, Context and conceptualization*. Oxford, NY, Oxford University Press.
- LINDSAY P.H., NORMAN D.A., 1980 : *Traitement de l'information et comportement humain : une introduction à la psychologie*. Montréal—Paris, Éditions Études vivantes.
- LONG M., 1985 : “A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching”. In : HYLSTENSTAM K., PIENEMANN M., (eds) : *Modelling and assessing second language acquisition*, 377—393. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- LUBINA E., 2004 : „Zmiany funkcji nauczyciela w kształceniu na odległość”. *E-mentor* 4(6). Disponible sur : <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/6/id/80>. Dernière consultation : le 10 septembre 2016.
- ŁOBOCKI M., 2007 : *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- MAINGUENEAU D., 2009 : *Aborder la linguistique*. Paris, Édition du Seuil, coll. Points-Essais.
- MAINGUENEAU D., 2014 : *Discours et analyse du discours*. Paris, Armand Colin.
- MANDERSCHIED J.-C., 2007 : « Introduction ». In : MANDERSCHIED J.-C., JEUNESSE Ch. (dir.) : *L'enseignement en ligne. À l'université et dans les formations professionnelles*, 13—20. Bruxelles, De Boeck et Lancer.
- MANGENOT F., 1995 : *Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Paris, Université Paris 10-Nanterre.
- MANGENOT F., 1996 : *Les aides logicielles à l'écriture*. Paris, CNDP.
- MANGENOT F., 1997 : « Le multimédia dans l'enseignement des langues ». In : CRINON J., GAUTELLIER C. (éds) : *Apprendre avec le multimédia, Où en est-on ?*, 119—134. Paris, Retz.
- MANGENOT F., 2002 : « L'apprentissage des langues ». In : LEGROS D., CRINON J., (dir.) : *Psychologies des apprentissages et multimédia*, 128—153. Paris, Armand Colin.
- MANGENOT F., 2011 : « Introduction. Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne ». In : NISSEN E. *et al.* (dir.) : *Interagir et apprendre en ligne*, 7—20. Grenoble, ELLUG.
- MANGENOT F., 2012 : « Écrire avec l'ordinateur : du traitement de texte au web social ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 51, 107—116.
- MANGENOT F., LOUVEAU É., 2006 : *Internet et la classe de langues*. Paris, CLE International.
- MANGENOT F., SOUBRIÉ, T., 2010 : « Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ? ». In : FOUCHER A.-L. *et al.* (dir.) : *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2^{ème} colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10—11 juin 2010, Clermont-Ferrand. Disponible sur : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/50/54/PDF/Mangenot.pdf>. Dernière consultation : le 23 juillet 2017.

- MARCOCCIA M., 2012 : « Conversationnalisation et contextualisation : Deux phénomènes pour décrire l'écriture numérique ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, **51**, 92—106.
- MARIN B., LEGROS D., 2006 : « Révision et co-révision de texte à distance. Vers des nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingue ». *Langages*, **164**, 113—125.
- MAROT J.-C., DARNIGE A., 1996 : *La téléformation*. Paris, Presses universitaires de France, coll. Que sais-je ?
- MARQUET P., 2011 : « e-Learning et conflit instrumental ». *Recherche et formation*, **68**, 31—46.
- MARQUIS D., LAVOIE L., 1998 : *Enseignement programmé. Enseignement modulaire*. Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.
- MAUSS M., 1936 : « Les Techniques du corps ». *Journal de Psychologie*, **XXXII**, 3—4.
- MAYER R.E., GALLINI J., 1990 : « When is a picture worth ten thousand words ? ». *Journal of Educational Psychology*, **82**, 715—727.
- MAYER R.E., SIMS V.K., 1994 : « For whom is a picture worth a thousand words ? Extensions of a dualcoding theory of multimedia learning ». *Journal of Educational Psychology*, **86(3)**, 389—401.
- MCALEESE R., 1998 : « The knowledge arena as an extension to the concept map : reflection in action ». *Interactive Learning Environments*, **6(3)**, 251—272.
- MCDONALD S., STEVENSON R.J., 1998 : « Navigation in hyperspace : an evaluation of the effects of navigation tools and subject matter expertise on browsing and information retrieval in hypertext ». *Interacting with Computers*, **10(2)**, 129—142.
- MCDONALD S., STEVENSON R.J., 1999 : « Spatial versus conceptual maps as learning tools in hypertext ». *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, **8(1)**, 43—64.
- MCQUAIL D., 2008 : *Teoria komunikowania masowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MEUNIER, J.P., PERAYA D., 2004 : *Introduction aux théories de la communication. Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique*. Bruxelles, De Boeck.
- MIALARET G., 2004 : *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris, Presses universitaires de France, coll. Que sais-je ?
- MICZKA E., 2013 : *Les structures informationnelles globales du discours*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION, 2013 : *France Université Numérique. Le numérique au service d'une Université en mouvement*. Dossier de presse. Disponible sur : <http://www.france-universite-numerique.fr/enjeux.html>. Dernière consultation : le 14 juin 2015.
- MNiSW, 2005 : Ustawa z 27 lipca 2005 r. — Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365. Disponible sur : <http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365>. Dernière consultation : le 7 mai 2015.
- MNiSW, 2011 : Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Dz.U. 2011 nr 246

- poz. 1470. Dziennik Ustaw nr 246. Disponible sur : <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsSevlet?id=WDU20112461470>. Dernière consultation : le 7 mai 2015.
- MÉGLIN P., 2010 : *Les industries éducatives*. Paris, Presses universitaires de France, coll. Que sais-je ?
- MOIRAND S., 1979 : *Situations d'écrit*. Paris, CLE International.
- MOIRAND S., 1982 : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- MONTENOT J. (dir), 2002 : *Encyclopédie de la philosophie*. Paris, LGF — Le livre de poche, coll. La Pochothèque.
- MOUNIER P., 2001 : *Pierre Bourdieu, une introduction*. Paris, Éditions Pocket, coll. Agora.
- MUCZYŃSKI B., 2015 : *Trendy oraz nowe inicjatywy MOOC w Europie. Przegląd*. Referat wygłoszony na konferencji *Moc MOOCów — czas na polską platformę*. Fundacja Młodej Nauki. Politechnika Warszawska.
- NARCY-COMBES, J-P., 2005 : *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris, Ophrys.
- NUNAN D., 1989 : *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NUNAN D., 2004 : *Task-Based Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- OLLIVIER Ch., PUREN L., 2011 : *Le Web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris, Éditions Maison des Langues.
- O'MALLEY J.M., CHAMOT A.U., 1990 : *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- OPPENHEIM A.N., 2004 : *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*. Poznań, Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- O'REILLY T., 2005 : "What Is Web 2.0. Design patterns and Business Models for the Next Generation of Software". Disponible sur : <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>. Version française disponible sur : http://www.eutech-ssii.com/index.php?option=com_content&view=article&id=78. Dernière consultation : le 3 juillet 2014.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE, s.d. : *Qu'est-ce que la Propriété Intellectuelle ?* Genève : Publication de l'OMPI. Disponible sur : http://www.wipo.int/edocs/pubdocs/fr/intproperty/450/wipo_pub_450.pdf. Dernière consultation : le 4 juillet 2017.
- PAPERT S., 1981 : *Le jaillissement de l'esprit, ordinateurs et apprentissage*. Paris, Flammarion.
- PARK O., 1998 : "Visual displays and contextual presentations in computer-based instruction". *Educational Technology Research and Development*, **46(3)**, 37—50.
- PARK O., HOPKINS R., 1993 : "Instructional conditions for using dynamic displays : a review". *Instructional Science*, **21**, 427—449.
- PÉLISSSET É., 1985 : « Pour une histoire de l'informatique dans l'enseignement français. Premiers jalons ». In : *Système éducatif et révolution informatique*, coll. Recherches, Les cahiers de la FEN. Disponible sur : <http://www.epi.asso.fr/revue/histo/h85sep.htm>. Dernière consultation : le 18 juin 2014.

- PENKOWSKA G., 2007 : „Polski e-learning w opiniach ekspertów, cz. II”. *e-mentor* 4. Disponible sur : <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/21/id/457>. Dernière consultation : le 30 juin 2015.
- PERAYA, D., 2005 : « Des cours par correspondance aux campus numériques : De quels objets parle-t-on ? vers quelles pratiques allons-nous ? ». Actes du Colloque euroméditerranéen et africain pour l’approfondissement de la formation à distance. Université de Béjaïa (Algérie), 12—13 novembre 2005, 261—272. Disponible sur : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17877>. Dernière consultation : le 19 juillet 2014.
- PERRIAULT, J., 1990 : « La logique de l’usage, analyse à rebours de l’innovation ». *La Recherche*, 218, 216—220.
- PETITJEAN A., 1989 : « Les typologies textuelles ». *Pratiques*, 62, 86—125.
- PEYTARD J., MOIRAND S., 1992 : *Discours et enseignement du français. Les lieux d’une rencontre*. Paris, Hachette FLE.
- PICA T. *et al.*, 1993 : “Choosing and using communication task for second language instruction and research”. In : CROOKES G., GASS S. (eds) : *Tasks and language learning : Integrating theory and practice*, 9—34. Clevedon : Multilingual Matters.
- PILCH T., 1998 : *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- PIOLAT A., 1991 : « Effects of word processing on text revision ». *Language and Education*, 4, 255—272.
- PIOLAT A., 2004 : « Approche cognitive de l’activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail ». *Linx*, 51. Disponible sur <http://linx.revues.org/174>. Dernière consultation : le 18 mai 2015.
- PIOLAT A., ROUSSEY J-Y., 1995 : « Le traitement de texte : un environnement d’apprentissage encore à expérimenter ». *Repères. Écriture et traitement de texte*, 11, 87—102.
- PLAISANCE E., VERGNAUD G., 1993 : *Les sciences de l’éducation*. Paris, Éditions La Découverte.
- PLANE S., 2004 : « Quelques éclaircissements sur un malentendu : les technologies informatisées et l’apprentissage de l’écriture ». In : PIOLAT A. (dir.) : *Écriture. Approches en sciences cognitives*, 161—179. Aix-en-Provence, Publications de l’université de Provence.
- PLANE S. *et al.*, 2010 : « Temporalité de l’écriture et rôle du texte produit dans l’activité rédactionnelle ». *Langages*, 177, 7—28.
- PLEBAŃSKA M., 2011 : *E-learning. Tajniki edukacji na odległość*. Warszawa, Wydawnictwo C. H. Beck.
- POWER M., 2002 : « Générations d’enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l’enseignement supérieur ». *Revue de l’Éducation à Distance*, Vol. 17, n° 2, 57—69.
- PÓLTORAK E., 2015 : *L’impact des nouvelles technologies sur les pratiques évaluatives en langues vivantes*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- PROETT, J., GILL K., 1986 : *The writing process in action: A handbook for teachers*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English.
- PROULX J., 2004 : *L’apprentissage par projet*. Québec, Presses de l’Université du Québec.

- PUDELKO B. *et al.*, 2002a : « Lecture et compréhension de textes » In : LEGROS D., CRINON J. (dir.) : *Psychologies des apprentissages et multimédia*, 84—106. Paris, Armand Colin.
- PUDELKO B. *et al.*, 2002b : « Les TIC et la construction des connaissances ». In : LEGROS D., CRINON J. (dir.) : *Psychologies des apprentissages et multimédia*, 40—62. Paris, Armand Colin.
- PUDER M.Ch., 1995 : « Écriture sur ordinateur et ses représentations chez des élèves de CM2 en atelier informatique ». *Repères. Écriture et traitement de texte*, **11**, 73—86.
- PUREN Ch., 2004 : « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité — Cahiers de l'APLIUT*, Vol. 23, N° 1 : *À la recherche de situations communicatives authentiques : l'apprentissage des langues par les tâches*, 10—26. Disponible sur : <http://apliut.revues.org/3416>. Dernière consultation : le 10 mai 2015.
- PYBOURDIN I., 2009 : « Politiques publiques. Construction de la fracture par les usages dans l'enseignement ». *Les Cahiers du numérique*, Vol. 5, 195—222.
- QUONIAM L., 2010 : « Introduction. Du Web 2.0 au concept 2.0 ». *Les Cahiers du numérique*, Vol. 6, 9—11.
- RAIMES A., 1991 : “Out of the woods : Emerging traditions in the teaching of writing”. *TESOL Quartely*, Vol. 25, N° 3.
- REUTER Y., PENLOUP M.-C., 2001 : « Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, **23**.
- RÉZEAU J., 2001 : *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Thèse de doctorat (mention : Études anglaises : Langue de spécialité — Didactique de la langue). Bordeaux, Université Victor Segalen-Bordeaux 2. Disponible sur : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/04/72/59/PDF/tel-00007305.pdf>. Dernière consultation : le 13 juin 2014.
- ROBB T. *et al.*, 1986 : “Salience of feedback on error and its effects on EFL writing quality”. *TESOL Quartely*, **20**.
- ROBERT J.-P., 2008 : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Ophrys.
- ROCHE A. *et al.*, 1989 : *L'atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris, Bordas.
- ROHMER G., 1965 : “Pre-writing : The stage of discourse in the writing process”. *College Composition and Communication*, **16**.
- ROSIER L., PAVEAU M.-A., 2008 : *La langue française. Passions et polémiques*. Paris, Vuibert.
- SCHAEFER P., 2015 : « Médiane ». *Encyclopædia Universalis* [version électronique]. Encyclopædia Universalis France.
- SCHLEMMINGER G., 2003 : « La pédagogie Freinet et le travail en projet : Plus de manuels scolaires ! ». *Les Langues modernes*, **2**, 47—57.
- SCHNOTZ W., 2001 : “Sing systems, technologies, and the acquisition of knowledge”. In : ROUET J.-F. *et al.* (eds) : *Multimedia learning : Cognitive and instructional issues*, 9—30. London, Pergamon—Elsevier Science.

- SEMKE H.D., 1984 : “The effects of the red pen”. *Foreign Language Annals*, **17**.
- SIMMEL G., 1999 [1908] : *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. Paris, Presses universitaires de France.
- SIMONIAN S., MANDERSCHIED J.-C., 2011 : « Formation à distance et hybridation. Entretien avec Jean-Claude Manderscheid réalisé par Stéphane Simonian ». *Recherche et formation*, **68**, 121—124.
- SKINNER F.B., 1968 : *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles, Charles Dessart.
- SLAVIN, R.E., 2009 : *Educational psychology — Theory and practice*. Upper Saddle River, Pearson.
- SNOWMAN J. *et al.*, 2009 : *Psychology applied to teaching*. Boston, Houghton Mifflin Compagny.
- SNYDER I.A., 1993 : “Writing with word processors : a research overview”. *Educational Research*, **35**, 49—68.
- SOWA M., 2012 : « Approche communicative ou perspective actionnelle — état des lieux de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes en Pologne ». *Neofilolog*, **39/1**, 95—105.
- STANTON N. *et al.*, 1992 : “Maps as navigational aids in hypertext environments : an empirical evaluation”. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, **1(4)**, 431—444.
- STAŃCZYK J., 2016 : « Technologies de l'information et de la communication dans la formation initiale des futurs enseignants de français langue étrangère. Exploitations de missions virtuelles ». *Dysertacje Wydziału Neofilologii UAM w Poznaniu*, **7**. Poznań, Wydział Neofilologii UAM. Disponible sur : https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/17507/1/Stanczyk_9788394601751.pdf. Dernière consultation : le 15 mars 2017.
- SWAN M., 2005 : “Legislation by hypothesis. The case of Task-Based Instruction”. *Applied Linguistics*, **26**, 376—401.
- TAGLIANTE Ch., 1991 : *L'évaluation*. Paris, CLE International.
- TAYLOR J., SWANNEL P., 1997 : “Internet based ODL : Initiatives Where From, Where Now, Where To. A Position Paper [Page Web]”. Texte présenté à la rencontre 1997 ICDE SCOP Meeting.
- THIBAUT F., 2002 : « La formation à distance : des finalités en tension ». *Les TIC au cœur de l'enseignement à distance*. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, organisée par le Laboratoire Paragraphe, novembre 2002, France. Université Paris VIII, Coll. Actes Huit.
- THIBAUT F., 2007 : « Divorcer du technicisme. Une histoire de l'enseignement supérieur en France ». *Distances et savoirs*, **3** (Vol. 5), 367—391.
- TRICOT A., 1995 : « Un point sur l'ergonomie des interfaces hypermédia ». *Le Travail humain*, **58(1)**, 17—45.
- TURMEL A., 1983 : « Autonomie disciplinaire. Frontières entre disciplines et démarches scientifiques ». *La sociologie et l'anthropologie au Québec. Conjonctures, débats, savoirs et métiers*. Actes du Colloque de l'ACSALF, mai 1983, 87—103.
- Uchwała nr 56 Senatu Uniwersytetu Śląskiego z dnia 25 stycznia 2005 r. w sprawie utworzenia Centrum Kształcenia na Odległość w Uniwersytecie Śląskim. Disponible sur :

- <http://www.cko.us.edu.pl/rozporzadzenia.html>. Dernière consultation : le 3 juillet 2015.
- UNIVERSITÉ EUROPÉENNE DE BRETAGNE, « Qu'est-ce qu'une classe virtuelle ? ». Espace TICE, site de l'Université européenne de Bretagne. Disponible sur : <http://www.tice.ueb.eu/se-former/classe-virtuelle/definition/>. Dernière consultation : le 19 mars 2015.
- VELTCHEF C., HILTON S., 2003 : *L'évaluation en FLE*. Paris, Hachette.
- VIENNEAU R., 2011 : *Apprentissages et enseignements. Théories et pratiques*. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- VIGNER G., 1982 : *Écrire. Éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris, CLE International.
- VIGNER G., 2012 : « Écrire en FLE. Quel enseignement pour quel apprentissage ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, **51**, 6—33.
- VIGNER G., 2015 : « L'écrit et la langue : Quelles priorités ? Quelles articulations ? ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, **179**, 269—280.
- VOLOCHINOV V.N., 1981 : « La structure de l'énoncé ». In : TODOROV T. (éd.) : *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique*, 287—316. Paris, Édition du Seuil.
- WALCKIERS M., DE PRAETERE T., 2004 : « L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui font un must ». *Distances et savoirs*, **1** (Vol. 2), 53—75.
- WALLER M. DE BIE, WHALEN K., 1990 : *Un modèle cognitif de l'acquisition de la compétence écrite : Un argument pour l'évaluation formative*. Montréal, AQEFLS, McGill University.
- WANG W., WEN Q., 2002 : « L1 use in L2 composing process: an exploratory study of 16 chinese EFL learners ». *Journal of Second Language Writing*, **11**, 225—246.
- WARSCHAUER M., MESKILL C., 2000 : « Technology and second language learning ». In : ROSENTHAL J. (ed.) : *Handbook of undergraduate second language education*, 303—318. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- WEBER C., 1993 : « L'écrit, un système d'opérations et de représentations ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, **93**, 62—71.
- WENGER M.J., PAYNE D.G., 1994 : « Effects of graphical browser of readers' efficiency in reading hypertext ». *Technical Communication*, **41**, 224—233.
- WIDLA H., 2006 : « L'effet du bilinguisme sur l'acquisition du français – langue troisième ». *Neophilologica*, Vol. 18, 82—93.
- WIDLA H., 2007 : *L'acquisition du français — langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- WIDLA H., 2009 : « O nieprawidłowym stosowaniu narzędzi statystycznych w badaniach ankietowych ». *Neofilolog*, **32**, 89—198.
- WIECZORKOWSKA G., 2004 : « Zalety i wady edukacji internetowej. Model dydaktyczny: COME ». Dodatek do kwartalnika *Uniwersytet Warszawski*. Disponible sur : <http://www.come.uw.edu.pl/pl/node/101>. Dernière consultation : le 4 juillet 2015.
- WILCZYŃSKA W., 2010 : « Obszary badawcze glottodydaktyki ». *Neofilolog*, **34**, 21—35.
- WILCZYŃSKA W., MICHONSKA-STADNIK A., 2010 : *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków, Avalon.
- WILLIS J., 1996 : *A framework for task-based learning*. London, Longman.

- WONG W., SIMARD D., 2001 : « La saisie, cette grande oubliée ! ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, **14**. Disponible sur : <http://aile.revues.org/1476> . Dernière consultation : le 26 septembre 2016.
- WOODLEY M.P., 1991 : “Writing in L1 and L2 : Analyzing and evaluating learners’ texts”. *Language Teaching*, Vol. 24, N° 2.
- ZAJĄC J., 2010 : „Glottodydaktyka w ujęciu epistemologicznym”. *Neofilolog*, **34**, 37—48.
- ZAMEL V., 1983 : “The composing processes of advanced ESL students : Six cases studies”. *TESOL Quartely*, Vol.17, N° 2.
- Zarządzenie nr 171 Rektora Uniwersytetu Śląskiego z dnia 20 grudnia 2013, zmieniające zarządzenie w sprawie zasad prowadzenia w Uniwersytecie Śląskim zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Disponible sur : <http://www.cko.us.edu.pl/rozporzadzenia.html>. Dernière consultation : le 3 juillet 2015.
- ZEMPKY R., MASSY, W.F., 1995 : “Expanding perimeters, melting cores and sticky functions : Toward an understanding of our current predicaments”. *Change* **26**, Vol. 6, 41—49.
- ZIMMERMANN R., 2000 : “L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings”. *Learning and Instruction*, **10**, 73—99.

Beata Gałań

Metoda kształcenia na odległość w rozwijaniu kompetencji w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym

Streszczenie

Przedmiotem pracy jest refleksja nad efektywnością metody nauczania na odległość w procesie glottodydaktycznym. W centrum zainteresowania znalazły się: analiza właściwości metody zdalnej w oparciu o różnorodne formy kształcenia na odległość, przegląd technik informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) stosowanych w edukacji, refleksja nad procesem redakcyjnym w języku obcym oraz dyskusja na temat dydaktycznych i społecznych aspektów edukacyjnej przestrzeni wirtualnej (*klasa wirtualna*). Na podstawie rozważań teoretycznych przeprowadzono badania empiryczne, których głównym założeniem była obserwacja właściwości oraz ocena skuteczności metody kształcenia na odległość w rozwijaniu kompetencji w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym. W badaniach zastosowano podejście hybrydowe, łączące analizy ilościowe i jakościowe. W celu sprawdzenia efektywności metody kształcenia na odległość dokonano eksperymentu dydaktycznego, umożliwiającego porównanie wyników uzyskanych w systemie tradycyjnym i w przestrzeni wirtualnej. Analiza ilościowa została uzupełniona o kilka refleksji na temat specyfiki metody nauczania na odległość oraz klasy wirtualnej.

Eksperyment, składający się z badania pilotażowego i zasadniczego, został przeprowadzony w ramach kształcenia akademickiego, na zajęciach z języka pisanego wchodzących w skład modułu *Praktyczna Nauka Języka Francuskiego*. Eksperymentem objęto jedną grupę studentów rozpoczynających naukę języka francuskiego jako co najmniej drugiego języka obcego. Założeniem eksperymentu było sprawdzenie wpływu metody kształcenia na odległość na rozwój sprawności pisania w języku obcym. W celu porównania efektów kształcenia połowa zajęć kursowych została przeprowadzona w warunkach klasycznych, a druga połowa w systemie kształcenia na odległość za pośrednictwem platformy nauczania na odległość *Moodle*. Za materiał badawczy, niezbędny do porównania wyników, posłużyły ewaluacje cząstkowe z przedmiotu, a pozyskane dane zostały poddane obróbce statystycznej. Badania pilotażowe przyniosły porównywalne rezultaty średnich ocen, ale dostarczyły cennych wskazówek dotyczących nietypowej dyspersji wyników. W badaniu zasadniczym, w wyniku eksperymentu przeprowadzonego na próbie 47 osób, zwykle zestawienie średnich ocen sugerowało również podobną skuteczność metod. Dopiero badanie istotności różnic testem *t* ujawniło, że metoda

online okazuje się efektywniejsza w sposób istotny statystycznie, ale przynosi wymierne korzyści jedynie pewnej grupie odbiorców, stosującej adekwatne strategie uczenia się.

Dodatkowych informacji dostarczyła analiza jakościowa. Wykazała ona, że pomimo dość częstego i regularnego korzystania z Internetu, również w celach edukacyjnych, stosunek studentów do nauczania na odległość jest dość zróżnicowany. Studenci wskazują zarówno na zalety i możliwości, jakich dostarcza metoda nauczania na odległość (rozwój autonomii i strategii uczenia się, dostęp do różnorodnych materiałów dydaktycznych), jak i na jej ograniczenia (brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym, mniejsza motywacja). Wypowiedzi ankietowanych jasno podkreślają różnice między metodą klasyczną a metodą kształcenia na odległość oraz specyfikę pracy w systemie zdalnym, który wymaga dużej samodyscypliny, systematyczności oraz zaangażowania. Kluczem powodzenia w procesie uczenia się na odległość jest zbiór kompetencji i umiejętności dotyczących strategii uczenia się (wysoki poziom autonomii, samodyscyplina, samodzielność w rozwiązywaniu problemów, świadome zarządzanie czasem, systematyczność), zdefiniowany w pracy jako *habitus klasy wirtualnej*.

Ocena skuteczności metody kształcenia na odległość jest oczywistym priorytetem kształcenia akademickiego w obliczu wirtualizacji szkolnictwa wyższego. Przeprowadzone badania dostarczyły istotnych informacji na temat efektywności oraz specyfiki metody kształcenia na odległość, co pozwoli na bardziej świadome jej wykorzystanie w praktyce akademickiej. Metoda klasyczna nadal jednak pozostaje uprzywilejowaną metodą nauczania, a relacja nauczyciel–uczeń istotną cechą praktyki akademickiej. Niemniej potencjał metody nauczania na odległość okazuje się dość istotny. Optymalnym rozwiązaniem jest z pewnością metoda hybrydowa, łącząca bezpośredni kontakt z elementami kształcenia na odległość. Podsumowując, głównym wnioskiem nasuwającym się z przeprowadzonego badania jest stwierdzenie, że metoda kształcenia na odległość okazuje się efektywna jedynie dla pewnej grupy odbiorców, stosujących strategie uczenia się odpowiednie dla tego typu pracy.

Słowa klucze: metoda kształcenia na odległość, techniki informacyjne i komunikacyjne, strategie uczenia się, kompetencje językowe

Beata Galan

The Distance Learning Method in the Development of Competencies in Foreign Language Writing

Summary

The subject of this work is a reflection on the effectiveness of the distance learning method in the glottodidactic process. The author concentrates upon: an analysis of properties of the remote method basing on various forms of distance learning, an overview of information and communication technologies (ICT) used in education, a reflection on the editing process in a foreign language, and a discussion about didactic and social aspects of an educational virtual space (*a virtual classroom*). On the grounds of theoretical considerations, empirical studies were conducted; their main purpose was an observation of properties and an evaluation of the efficiency of the distance learning method in developing competencies in foreign language writing. In the studies, the hybrid approach – combining quantitative and qualitative analyses – was utilised. In order to verify the effectiveness of the distance learning method, a didactic experiment was carried out, which made it possible to compare the results achieved in the traditional system and in the virtual space. The quantitative analysis was supplemented with a number of reflections on the specificity of the distance learning method and the virtual classroom.

Consisting of the pilot study and the main study, the experiment was conducted within the framework of higher education, in a composition course included in the “Practical knowledge of French” module. One group of students starting to learn French as an at least second foreign language participated in the experiment. The aim of the study was to examine the influence of the distance learning method on the development of writing skills in a foreign language. In order to compare the educational effects, a half of the classes in the course were conducted in a classic form, and another half – in the remote learning system by means of the *Moodle* learning platform. Non-final grades (ones received in the course during the term) became the research material necessary to compare the results, and the obtained data were subject to statistical processing. The pilot study brought comparable results of average grades, but it also provided valuable guidelines concerning the untypical dispersion of the results. In the main study, conducted on 47 people, an ordinary comparison of average grades also suggested a similar efficiency of both methods. However, the study of significance of the differences by means of the *t* test revealed that the online method proves to be more effective in a statistically relevant manner, but it brings measurable benefits only to a specific target group, using adequate learning strategies.

Additional information was provided by the qualitative analysis. It demonstrated that – despite rather frequent and regular Internet usage, also for educational purposes — students' attitude to distance learning is relatively varied. Students point to both advantages and opportunities offered by the distance learning method (development of autonomy and learning strategies, access to various didactic materials), and its limitations (lack of direct contact with the teacher, lowered motivation). The interviewees' responses clearly emphasise not only the differences between the classic method and the distance learning method, but also the specificity of working in a remote system, which requires a huge amount of self-discipline, regularity, and involvement. The key to success in the distance learning process is a set of competencies and skills related to learning strategies (high level of autonomy, self-discipline, autonomy in problem solving, conscious time management, regularity). Such a set is defined in the work as the *habitus of the virtual classroom*.

An evaluation of the effectiveness of the distance learning method is an obvious priority of academic teachers in the light of virtualisation of higher education. The conducted research provided significant information concerning the efficiency and specificity of the distance learning method, which will make it possible to use this method in a more conscious manner in the practice of academic teaching. However, the classic method still remains the privileged one, and the teacher–student relation — a relevant feature of this kind of teaching practice. Nevertheless, the potential of the distance learning method turns out to be significant. The optimal solution is, certainly, the hybrid method, combining direct contact with distance learning elements. To sum up, the main conclusion emerging from the conducted study is that the distance learning method proves to be effective only to a certain target group, members of which use learning strategies that are appropriate to this type of work.

Keywords: distance learning method, information and communication technologies (ICT), learning strategies, language competencies

Inventaire des figures

Figure 1. Situation pré-expérimentale (MIALARET 2004: 105)	155
Figure 2. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance <i>Moodle</i> de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Introduction au cours et mode d'emploi. Tutoriel vidéo (http://el.us.edu.pl/wf/)	162
Figure 3. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance <i>Moodle</i> de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Cours <i>Expression écrite en ligne</i> — liste de modules thématiques du cours (http://el.us.edu.pl/wf/)	164
Figure 4. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance <i>Moodle</i> de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Contenus du module <i>Interagir avec l'administration</i> (http://el.us.edu.pl/wf/)	165
Figure 5. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance <i>Moodle</i> de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Glossaire. Module <i>Raconter ses souvenirs dans une lettre personnelle</i> (http://el.us.edu.pl/wf/)	166
Figure 6. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Activité de compréhension écrite (Module <i>Raconter ses souvenirs dans une lettre personnelle</i>). Activité élaborée à partir du texte provenant du manuel <i>Agenda 2</i> (2011) (http://el.us.edu.pl/wf/).	168
Figure 7. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Activité de compréhension orale (Module <i>Interagir avec l'administration</i>) (http://el.us.edu.pl/wf/)	169
Figure 8. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Activité d'analyse structurale de textes (Module <i>Analyser des affiches</i>) (http://el.us.edu.pl/wf/).	170
Figure 9. Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Activité d'analyse structurale de textes (Module <i>Raconter ses souvenirs dans une lettre personnelle</i>) (http://el.us.edu.pl/wf/)	170

Figure 10.	Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Contenus lexicaux (Module <i>Analyser des affiches</i>) (http://el.us.edu.pl/wf/)	171
Figure 11.	Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Contenus grammaticaux (Module <i>Raconter des souvenirs dans une lettre personnelle</i>) (http://el.us.edu.pl/wf/)	171
Figure 12.	Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Exercices interactifs (Module <i>Décrire un endroit</i>) (http://el.us.edu.pl/wf/)	172
Figure 13.	Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Exercices interactifs (Module <i>Décrire son parcours professionnel</i>) (http://el.us.edu.pl/wf/)	172
Figure 14.	Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Exercices interactifs (Module <i>Analyser des affiches</i>) (http://el.us.edu.pl/wf/)	173
Figure 15.	Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Exercices interactifs (Module <i>Décrire son parcours professionnel</i>) (http://el.us.edu.pl/wf/)	173
Figure 16.	Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Exercices interactifs (Module <i>Raconter ses souvenirs dans une lettre personnelle</i>) (http://el.us.edu.pl/wf/)	174
Figure 17.	Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Exercices interactifs (Module <i>Décrire son parcours professionnel</i>) (http://el.us.edu.pl/wf/)	174
Figure 18.	Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Activité de production écrite sur le forum de discussion (Module <i>Rédiger une lettre formelle</i>) (http://el.us.edu.pl/wf/)	176
Figure 19.	Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Activité de production écrite sur le forum de discussion (Module <i>Analyser des affiches</i>) (http://el.us.edu.pl/wf/)	177
Figure 20.	Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Activité de production écrite (Wiki) — consigne et exemple (Module <i>Décrire un endroit</i>) (http://el.us.edu.pl/wf/)	178
Figure 21.	Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Activité de production écrite (Wiki) — fragments des productions des étudiants (Module <i>Décrire un endroit</i>) (http://el.us.edu.pl/wf/)	179
Figure 22.	Capture d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Activité de production	

	écrite — texte à rédiger (Module <i>Raconter ses souvenirs dans une lettre personnelle</i>) (http://el.us.edu.pl/wf/)	179
Figure 23.	Captures d'écran de la plateforme d'enseignement à distance de la faculté des lettres de l'université de Silésie. Contenus culturels (Module <i>Analyser des affiches</i>) (http://el.us.edu.pl/wf/)	180
Figure 24.	Répartition des étudiants selon le temps passé quotidiennement sur Internet	210
Figure 25.	Types de services d'Internet consultés et fréquence de ces consultations	211
Figure 26.	Répartition des étudiants selon les objectifs d'usage d'Internet	212
Figure 27.	Répartition des compétences d'apprentissage et organisationnelles développées durant la formation en distanciel	213
Figure 28.	Répartition des compétences informatiques développées durant la formation en distanciel	213
Figure 29.	Disposition des étudiants à la consultation des sites éducatifs afin de développer les compétences linguistiques ou autres	213
Figure 30.	Perception du rôle de l'enseignant dans le cours à distance	215
Figure 31.	Types de problèmes techniques rencontrés au cours de la formation en ligne	216
Figure 32.	Répartition des étudiants selon le temps passé quotidiennement sur Internet	217
Figure 33.	Répartition des étudiants selon les objectifs d'usage d'Internet	218
Figure 34.	Disposition des étudiants à la consultation des sites éducatifs afin de développer les compétences linguistiques ou autres	218
Figure 35.	Répartition des compétences d'apprentissage et organisationnelles développées durant la formation en distanciel	219
Figure 36.	Répartition des compétences informatiques développées durant la formation en distanciel	220
Figure 37.	Catégories de compétences développées par l'intermédiaire de la plateforme d'enseignement à distance	221
Figure 38.	Perception du rôle de l'enseignant dans le cours à distance	222
Figure 39.	Types de problèmes techniques rencontrés au cours de la formation en ligne	223
Figure 40.	Dispersion des moyennes individuelles autour de la moyenne du groupe (recherche de pilotage)	229
Figure 41.	Dispersion des moyennes individuelles autour de la moyenne du groupe (recherche de pilotage). D'après GUÉGUEN (1997: 33).	230
Figure 42.	Dispersion des moyennes individuelles autour de la moyenne du groupe (recherche de deuxième étape)	231
Figure 43.	Dispersion des moyennes individuelles autour de la moyenne du groupe (recherche de deuxième étape)	232
Figure 44.	Écarts intraindividuels entre les résultats obtenus en mode présentiel et en distanciel (recherche de pilotage)	233
Figure 45.	Écarts intraindividuels entre les résultats obtenus en mode présentiel et en distanciel (recherche de deuxième étape)	234

Inventaire des tableaux

Tableau 1.	Classification des dispositifs techniques (TAYLOR, SWANNEL 1997) . . .	22
Tableau 2.	Fonctions des outils Web 2.0	60
Tableau 3.	Classement des supports multimédias	62
Tableau 4.	Fonctionnalités de la plateforme <i>Moodle</i>	68
Tableau 5.	Types d'activités proposées dans le développement de la production écrite (CUQ, GRUCA 2005)	86
Tableau 6.	Résumé des compétences et des sous-compétences mobilisées dans la production écrite au niveau A1-A2	93
Tableau 7.	Programme de cours <i>Expression écrite</i>	158
Tableau 8.	Schéma et sujets d'évaluations proposées	181
Tableau 9.	Barème de l'évaluation	182
Tableau 10.	Tableau descriptif de l'action expérimentale	182
Tableau 11.	Résultats des évaluations obtenus en présentiel (MP)	185
Tableau 12.	Résultats des évaluations obtenus en distanciel (MD)	186
Tableau 13.	Comparaison des moyennes individuelles obtenues en mode présentiel et en mode distanciel	187
Tableau 14.	Phases du calcul de la variance — méthode en présentiel (MP)	188
Tableau 15.	Phases du calcul de la variance — méthode en distanciel (MD)	189
Tableau 16.	Récapitulatif des calculs de tendance centrale et de dispersion	189
Tableau 17.	Écarts entre les moyennes individuelles correspondant à deux types de formation	190
Tableau 18.	Répartition des données nécessaires pour effectuer le calcul de la moyenne des différences	192
Tableau 19.	Répartition des données nécessaires pour effectuer le calcul de l'écart-type des différences	193
Tableau 20.	Moyennes du groupe relatives aux sous-compétences de la production écrite	194
Tableau 21.	Résultats des évaluations obtenus en présentiel et en distanciel	195
Tableau 22.	Comparaison des moyennes individuelles obtenues en mode présentiel et en mode distanciel	197
Tableau 23.	Phases du calcul de la variance – méthode en présentiel (MP).	198
Tableau 24.	Phases du calcul de la variance – méthode en distanciel (MD)	200

Tableau 25.	Récapitulatif des calculs de tendance centrale et de dispersion . . .	201
Tableau 26.	Écarts entre les moyennes individuelles correspondant à deux types de formation	202
Tableau 27.	Répartition des données nécessaires pour effectuer le calcul de la moyenne de différences	204
Tableau 28.	Répartition des données nécessaires pour effectuer le calcul de l'écart-type des différences	205
Tableau 29.	Résumé des calculs de tendance centrale et de dispersion	208
Tableau 30.	Résumé des analyses quantitatives effectuées	227

Table des matières

Introduction	5
Chapitre 1	
Concepts clés de la recherche	9
1.1. Apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT)	9
1.2. Développer la compétence rédactionnelle dans l'environnement médiatisé	10
1.3. De la classe de langue numérique à la classe de langue virtuelle	12
1.4. Approche interdisciplinaire	14
Chapitre 2	
Enseignement à distance	17
2.1. Regard rétrospectif sur l'enseignement à distance	17
2.2. Contexte d'implantation	18
2.3. Différentes générations de la formation à distance	21
2.3.1. Enseignement par correspondance	23
2.3.2. Enseignement radiophonique	24
2.3.3. Enseignement à distance/télé-enseignement	25
2.3.4. Enseignement assisté par ordinateur (EAO)	26
2.3.5. Formation à distance (FAD)	27
2.4. Enseignement à distance dans l'enseignement supérieur	28
2.4.1. Vers le concept de la formation ouverte (FO)	29
2.4.2. Structuration des établissements supérieurs à distance	30
2.4.3. Enseignement à distance en Pologne	31
2.5. Enseignement à distance. Nouvelles réalités	35
2.5.1. De la formation à distance (FAD) à la formation ouverte et à distance (FOAD)	36
2.5.2. Formation hybride (<i>blended learning</i>)	38
2.5.3. <i>E-learning</i>	39
2.5.4. MOOC. Formation en ligne ouverte à tous	41
2.6. Bilan provisoire	43

Chapitre 3

TIC. Vers la pédagogie multimédia	45
3.1. Premiers pas. Intégration des TIC dans l'enseignement	45
3.1.1. Intégration de l'informatique dans l'enseignement	46
3.1.2. Réseau pédagogique.	47
3.1.3. Nouveaux dispositifs techniques au service de l'enseignement	48
3.2. Internet et médias interactifs	49
3.3. Web 2.0 : la technologie évolutive	50
3.3.1. Spécificités des outils Web 2.0	51
3.4. Nouveaux outils, tendances actuelles	54
3.5. Plateforme de formation	61
3.5.1. Filiation de la plateforme de formation	61
3.5.2. Classification	62
3.5.3. Fonctions de la plateforme de formation	63
3.5.4. Moodle, exemple de la plateforme <i>open source</i>	65
3.5.5. Moodle, vers une pédagogie socioconstructiviste	66
3.5.6. Plateforme Moodle : outils et caractéristiques	67
3.6. Propriété intellectuelle et TIC	70
3.7. Bilan provisoire	71

Chapitre 4

Développer la compétence rédactionnelle en classe de langue virtuelle	73
4.1. Notions clés	74
4.2. Didactique de l'écrit	76
4.2.1. Réflexions sur le processus rédactionnel	77
4.3. Écrire en langue étrangère. Concepts clés	81
4.3.1. Pratiques et spécificités de l'écrit en classe de langue	82
4.3.2. Travailler la compétence rédactionnelle en langue étrangère : méthodes et outils	83
4.3.2.1. Genres de texte et de discours	83
4.3.2.2. Lecture/écriture	85
4.3.2.3. Écriture créative	85
4.3.2.4. Activités favorisant l'écriture	86
4.4. Production écrite et le CECRL	87
4.4.1. Compétences langagières mobilisées dans la production écrite	90
4.4.1.1. Compétence linguistique	90
4.4.1.2. Compétence sociolinguistique	91
4.4.1.3. Compétence pragmatique	92
4.5. Évaluation de la production écrite	93
4.6. Production écrite et nouvelles technologies	96
4.6.1. Outils informatiques au service de la compétence rédactionnelle	96
4.6.2. Activité rédactionnelle dans l'environnement médiatisé. Spécificités	98
4.6.2.1. Écriture numérique	98
4.6.2.2. Communication écrite en ligne	99
4.6.2.3. Écriture collaborative	100
4.6.2.4. Pratiques scripturales dans l'environnement médiatisé	101
4.6.3. Mise au point : développer la compétence rédactionnelle en distanciel	102
4.7. Pédagogie de la classe de langue virtuelle. Théories et applications	106

4.7.1. Regard didactique. Réexamen des théories d'enseignement-apprentissage . . .	107
4.7.1.1. Behaviorisme. Enseignement programmé et enseignement tutoriel . . .	107
4.7.1.2. Cognitivisme. Logiciels d'aide à l'apprentissage	110
4.7.1.3. Constructivisme et socioconstructivisme. Apprentissage collaboratif en ligne et techniques pédagogiques en ligne	113
4.7.1.4. Approche actionnelle	118
4.7.1.5. Discussion autour de l'approche actionnelle	119
4.7.1.6. Approche par tâches et approche interactionnelle	120
4.7.2. Regard sociologique	125
4.7.2.1. Méthodologie de Bourdieu	125
4.7.2.1.1. Espace social et champs	126
4.7.2.1.2. Agent et <i>habitus</i>	127
4.7.2.1.3. Héritage et reproduction	127
4.7.2.1.4. Capital culturel	128
4.7.2.1.5. Théorie de l' <i>habitus</i>	130
4.7.2.1.6. <i>Habitus</i> dans l'espace virtuel	132
4.8. Rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans l'enseignement à distance	133
4.9. Bilan provisoire	136
Chapitre 5	
Description de la recherche empirique	137
5.1. Questions de recherche	138
5.2. Problématique de la recherche	139
5.3. Premières hypothèses	140
5.4. Méthodes et outils d'investigation appliqués	141
5.4.1. Méthode expérimentale	142
5.4.2. Enquête par questionnaire et observation	143
5.5. Notions clés de la démarche scientifique	144
5.5.1. Mesures de tendance centrale	147
5.5.2. Mesures de dispersion	149
5.5.3. Test de comparaison de deux moyennes	150
5.6. Déroulement de la recherche	153
5.6.1. Plan expérimental	154
5.6.2. Plan d'observation	155
5.6.3. Spécificités de l'expérience	156
5.6.3.1. Caractéristiques de l'échantillon	156
5.6.3.2. Action expérimentale	158
5.6.3.3. Modèle d'enseignement de la production écrite en distanciel	159
5.6.3.3.1. Informations préliminaires	160
5.6.3.3.2. Organisation du cours	161
5.6.3.3.3. Structure du cours	163
5.6.3.3.4. Types d'activités	167
5.6.3.3.4.1. Activités de préécriture	167
5.6.3.3.4.2. Activités de production écrite	174
5.6.3.4. Instrument de mesure	181
5.7. Présentation des résultats obtenus. Approche hybride	184
5.7.1. Analyse des résultats obtenus au cours de la recherche de pilotage. Approche quantitative	184

5.7.2. Analyse des résultats obtenus au cours de la recherche de deuxième étape. Approche quantitative	195
5.7.3. Présentation des résultats obtenus. Approche qualitative	209
5.7.3.1. Bilan de la recherche de pilotage	210
5.7.3.2. Bilan de la recherche de deuxième étape	216
5.7.3.3. Bilan de l'observation socio-didactique	224
5.8. Discussion des résultats	225
En guise de conclusion	237
Annexe	241
Références bibliographiques	245
Streszczenie	263
Summary	265
Inventaire des figures	267
Inventaire des tableaux	271



ISSN 0208-6336
Cena 26 zł (+ VAT)

ISBN 978-83-226-3212-3



Więcej o książce

