



HAL
open science

TIC et apprentissage des langues dans le supérieur Algérien : efficacité d'un dispositif de formation hybride sur l'amélioration de la compréhension en lecture des contenus pédagogiques produits en FLE

Amira Khelfi

► **To cite this version:**

Amira Khelfi. TIC et apprentissage des langues dans le supérieur Algérien : efficacité d'un dispositif de formation hybride sur l'amélioration de la compréhension en lecture des contenus pédagogiques produits en FLE. Education. Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2021. Français. NNT : 2021MULH3261 . tel-03652197

HAL Id: tel-03652197

<https://theses.hal.science/tel-03652197>

Submitted on 26 Apr 2022

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

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

Année 2021

N° d'ordre : (attribué par le SCD)

UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE

THESE

Pour l'obtention du grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE

ECOLE DOCTORALE : Sciences humaines et sociales-Perspectives Européennes (ED 519)

Discipline : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement

par

Amira KHELFI

Le 28 Janvier 2021

TIC ET APPRENTISSAGE DES LANGUES DANS LE SUPERIEUR ALGERIEN : EFFICACITE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION HYBRIDE SUR L'AMELIORATION DE LA COMPREHENSION EN LECTURE DES CONTENUS PEDAGOGIQUES PRODUITS EN FLE

Sous la direction du Dr. BEN ABID-ZARROUK Sondess, HDR et du Prof. KADI-KSOURI Latifa

Jury : Prof. Jacques BEZIAT, Université de Rouen-Normandie (Rapporteur)
Prof. Abdelaouahad MABROUR, Université de Chouaib Doukkali (Rapporteur)
Dr. Najoua MOHIB, Université de Strasbourg (Examinatrice)
Prof. Fatima CHNANE-DAVIN, Université d'Aix-Marseille (Examinatrice)
Prof. Vassilis KOMIS, University of Patras (Examineur)
Dr. BEN ABID-ZARROUK Sondess, HDR, Université de Haute Alsace (UHA)
Prof. KADI-KSOURI Latifa, Université de Badji Mokhtar Annaba (UBMA)

À mes parents

À ma sœur et mon frère

À ma nièce et mes neveux

À Amira

Remerciements

Je voudrais remercier, tout d'abord, mes directrices de thèse, les professeures Madame Sondess Ben-Abid Zarrouk et Madame Latifa Kadi Ksouri, de l'intérêt qu'ils n'ont cessé de témoigner à l'égard de ce travail. Leurs observations, commentaires et suggestions m'ont guidée de manière claire et efficace pour bien mener à terme cette thèse. Sans elles, je ne serais jamais allée si loin. Durant leur accompagnement permanent et opportun tout au long de cette expérience, j'ai découvert grâce à elles des aspects scientifiques, didactiques et linguistiques qui ont beaucoup contribué à mon développement professionnel. De Mme Zarrouk et Mme Kadi, je vais toujours garder de bons souvenirs, mais celui qui sans aucun doute perdurera toujours sera leur qualité humaine qui va toujours me servir de modèle. Je ne les remercierai jamais assez.

Je remercie les membres du jury pour l'honneur qui me font en acceptant d'examiner ce travail de recherche.

J'adresse également mes vifs remerciements aux professeures Madame Nadia Grine et Madame Nicole Poteaux d'avoir participé à mon comité de suivi de thèse malgré leurs nombreuses occupations. Leurs critiques constructives, leurs encouragements et leurs conseils avisés ne m'ont jamais fait défaut et m'ont éclairée sur plusieurs points de mon travail.

Je remercie les enseignants de l'université d'Annaba qui m'ont facilité certaines démarches pour la réalisation de ce projet, surtout le chef de département de Français, Mr Ammar Yahy (paix à son âme), pour son chaleureux accueil et son infaillible soutien tout au long de mes enquêtes de terrain. Je tiens à remercier particulièrement Madame Fella Benabed du département d'Anglais ainsi que Monsieur Sahri du département d'informatique (Université de Badji Mokhtar Annaba) et Monsieur Alain Bolli

(Université de Haute Alsace Mulhouse) pour tout le soutien et l'aide qui m'ont apporté durant la conception du dispositif hybride évalué dans le cadre de notre recherche.

Un grand merci à Monsieur Karim Nezar, l'enseignant chargé du module de linguistique et aux étudiants du département de Français, en particulier, aux vingt-six étudiants qui ont participé de bon gré à un cours ayant des exigences de discipline et d'autonomie auxquelles ils n'étaient pas habitués. Ce travail a pu voir le jour grâce à leur collaboration et à leur esprit de l'entraide. Je leur exprime toute ma reconnaissance.

J'adresse également mes remerciements à mes deux institutions de rattachement :

Au directeur du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences et de la Communication (LISEC), le professeur Monsieur Loïc Chalmel pour son chaleureux accueil et surtout de m'avoir permis de participer aux précieux séminaires organisés au sein de son laboratoire, et à tous les doctorants membres du LISEC, qui n'ont pas hésité à partager leurs expériences et à contribuer à l'enrichissement de ce travail de recherche. Un très grand merci à l'ensemble du personnel pédagogique et administratif de la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de l'Université de haute Alsace pour le remarquable travail qu'ils fournissent au quotidien pour nous assurer des formations de qualité et un bon déroulement de nos activités de recherche. J'adresse également des remerciements particuliers à Madame la responsable des Formations doctorales Sciences humaines et sociales, la professeure Régine Battiston pour sa compréhension et sa disponibilité depuis mon inscription à l'école doctorale.

À la directrice du laboratoire interdisciplinaire de pédagogie et de didactique (LIPED), la professeure Madame Latifa Kadi Ksouri et à tous les

membres du LIPED, doctorants et docteurs, qui n'ont jamais hésité de prendre de leur temps pour me prodiguer conseils et soutien. Je leur exprime toute ma gratitude et reconnaissance.

Je voudrais aussi remercier de tout cœur mon amie Najette Meghriche pour sa présence, ses encouragements et son aide précieuse tout au long de cette aventure. Je te serais éternellement redevable et reconnaissante.

Mes sincères remerciements à mes chères collègues de la SARL Rym Services express pour leurs encouragements, et particulièrement Besma Bahmed et Amina Bali pour l'aide précieuse qu'elles m'ont apportées.

Ma grande reconnaissance revient à ma très chère amie et coach, Amira Teimzit, dont la présence, le soutien et l'encouragement m'ont permis de surmonter des moments difficiles durant ces années. Si j'ai continué à y croire, c'est en grande partie grâce à elle. Merci pour tout.

Enfin, et surtout, un grand merci à mes parents et à tous les membres de ma famille pour avoir compris et accepté tous mes absences et moments de stress sans aucune protestation. Sans votre soutien, cette recherche n'aurait pu aboutir. Que Dieu vous protège. Je vous aime.

Résumé :

La présente recherche relève du domaine de la didactique du Français Langue Étrangère et consiste à évaluer l'efficacité d'un dispositif de formation hybride sur l'amélioration de l'activité de compréhension en lecture de contenus pédagogiques produits en français langue étrangère, en le comparant à une situation de formation traditionnelle. Nous supposons qu'un dispositif de formation hybride permet aux étudiants d'acquérir des apprentissages *en langue 2* (L2) de qualité, en améliorant et développant davantage leur activité de compréhension en lecture des contenus pédagogiques proposés dans leurs offres de formations, plus particulièrement ceux des matières fondamentales.

Pour expérimenter notre principale hypothèse de recherche, nous avons conçu un dispositif de formation hybride en deux temps. Dans un premier temps, nous avons créé et didactisé à l'aide de la chaîne éditoriale Scénari Opale un contenu pédagogique numérique. Puis, dans un second temps, nous l'avons mis en place pour les étudiants participant à notre projet à l'aide d'une plateforme d'apprentissage (MoodleCloud), en lui intégrant plusieurs activités considérées comme nécessaires pour l'interaction, la construction de connaissances et l'évaluation.

Le recueil des données a été formé par le biais d'une expérimentation comparant deux situations de formation différentes : une hybride combinant un enseignement en présentiel et à distance, et une traditionnelle suivie exclusivement en présentiel, menée auprès d'étudiants inscrits en première année Licence de Français à l'Université de Badji Mokhtar Annaba (Algérie) et d'une post-enquête par questionnaire administré seulement au groupe ayant participé à la formation hybride. Ainsi, le corpus traité ici est constitué de réponses fournies à un test par (26) Vingt-Six étudiants répartis en deux groupes (groupe expérimental et groupe témoin) et à un questionnaire adressé au (13) Treize étudiants qui ont participé à la formation hybride (groupe expérimental).

Pour vérifier notre première série d'hypothèses qui porte sur les effets du dispositif hybride sur l'amélioration de l'activité de compréhension en lecture de contenu pédagogique en L2, nous avons évalué les réponses apportées au test selon des grilles d'analyse élaborées en se basant sur le modèle de compréhension de Van Dijk et Kintsch (1982) et la taxonomie SOLO de Biggs et Collis (1983). Quant à notre deuxième série d'hypothèses qui concerne les effets perçus du dispositif hybride suivi sur la qualité des apprentissages, nous l'avons mesuré à l'aide du logiciel de statistique SPSS.

Notre approche d'analyse est essentiellement descriptive et analytique. Le traitement et l'interprétation des corpus rendent compte que le recours à ce mode de formation articulant le présentiel et la distance représente une solution pour améliorer la qualité des apprentissages. Effectivement, les résultats obtenus mettent en évidence un important relèvement du niveau de compréhension en lecture des étudiants ayant participé à la formation hybride en comparaison avec le niveau de leurs homologues du groupe traditionnel et également une évaluation positive du dispositif de la part de l'ensemble des étudiants interrogés qui nous a amené à affirmer que l'avenir et le bon fonctionnement d'un tel mode d'apprentissage dépend fortement de l'investissement engagé par les étudiants qui y ont recours.

Mots-clés : dispositif de formation hybride, compréhension en lecture, contenu pédagogique en L2, première année Licence de Français, supérieur algérien.

Abstract:

The present research belongs to the field of French as a Foreign Language (FFL) didactics and consists of evaluating the performance of a hybrid learning device on the improvement of a reading comprehension activity while reading pedagogical contents written in a French as a Foreign Language (FFL) by comparing it to a traditional learning situation. We assume (postulate) that a hybrid learning system enables students to acquire quality learning *in second language* (SL), by improving and developing more their reading comprehension by reading pedagogical contents suggested in their learning courses, more precisely the essential ones.

In order to test our main research hypothesis, we have designed a two-cycle hybrid learning device. As an initial step, we have created and tutored (instructed) digital educational content by using Scénari Opale's editorial chain. Then, in the second step we set it up for the students those who are participating in our project using a learning platform (MoodleCloud), filled up with several activities juggled to be necessary for interaction, knowledge building, and evaluation.

The data collection was formed via a comparative experiment between two different learning situations: a hybrid learning combining classroom (face-to face) and distance learning, and a traditional one based only on classroom (face-to face) learning, conducted among students subscribed in first year Bachelor degree French field at the university of Badji Mokhtar Annaba Algeria. As well as a post-inquest by a questionnaire exclusively for the group that participated in the hybrid learning. Thus the corpus dealt with here consists of responses provided to a test by twenty six (26) students divided in to two groups (experimental and witness group), plus a questionnaire addressed to a group of thirteen students who participated in hybrid learning (experimental group).

in order to check our first set of hypothesis concerning the effects of the hybrid device on the improvement of the reading comprehension task while dealing with pedagogical content in second language (SL), we have evaluated the test's responses according to Van Dijk and Kintsch's Comprehension Model (1982) and Biggs and Collis' the SOLO Taxonomy (1983). Whereas our second set of hypothesis concern the perceived effects of the hybrid device, tracking the learning quality that we have measured by using SPSS statistical software.

Our approach of analysis is essentially descriptive and analytical. The processing and the interpretation of the corpus depicts that the use of this method of learning which combines classroom (face to face) and distance learning represents a good alternative in order to improve the quality of learning.

Indeed, the results obtained show clearly a significant improvement in the reading comprehension level of the students who participated in the hybrid learning compared to their peer group in traditional learning. Furthermore a positive evaluation of the device by all the students questioned, the fact that led us to assert that the good performance of such learning method depends heavily on the commitment and investment mad by the students who use and request it.

Keywords: hybrid Learning device, reading comprehension, pedagogical content in second language SL, first year Bachelor of French, Algerian high education.

TABLE DES MATIÈRES

<i>Résumé</i> :.....	A
<i>Table des matières</i> :.....	a
<i>Table des sigles et abréviations</i> :	h
<i>Table des tableaux</i> :.....	k
<i>Tables des figures</i> :	m
Introduction générale :	01

Contexte

1. L'Algérie : Une nation plurilingue et multiculturelle	14
1.1. La sphère arabophone :	14
1.2. La sphère berbérophone :.....	15
1.3. La sphère des langues étrangères :	17
2. Le système universitaire algérien :	20
2.1. État des lieux de l'enseignement supérieur algérien :	20
2.1.1. L'université de 1962 à 2018 :	20
2.1.2. L'université actuelle	21
2.2. L'université algérienne et la mise en œuvre du LMD :.....	25
2.2.1. La démocratisation de l'université :	25
2.2.2. L'algérianisation du corps de l'enseignement :	27
2.2.3. L'arabisation :	28
2.2.4. L'orientation scientifique et technique :.....	30
2.3. L'état des lieux au lendemain du LMD :.....	31
3. L'organisation des cycles de formation avant le LMD :	32
3.1. Les objectifs des cycles de formation classiques :.....	32
3.2. En quête d'une autonomisation de l'apprenant ?.....	33
3.3. Programme de la Licence de Français.....	36
4. La structure des cycles de formation conformément au système LMD :	37
4.1. Le système LMD : La réforme des enseignements :.....	37
4.2. L'objectif de cette réforme :	38

4.3. L'organisation du système LMD :	38
4.4. Structure de l'offre de formation :	43

Partie théorique et conceptuelle

Chapitre 1 : Dispositifs, dispositifs hybrides

1. Introduction.....	56
2. Dispositif comme point de départ.....	56
3. Dispositifs d'apprentissage ouverts : une perspective historique	59
4. Définition du dispositif hybride :	63
5. Caractéristiques et typologie des dispositifs hybrides :	69
5.1. Dimensions et composantes :	69
5.1.1. La mise à distance et les modalités d'articulation entre les phases présentielles et les phases à distance	75
5.1.2. L'accompagnement humain :	80
5.1.3. La médiatisation.....	85
5.1.4. La médiation	90
5.1.5. Le degré d'ouverture du dispositif	99
6. Cadre théorique pour évaluer l'effet du dispositif hybride.....	103
6.1. Le modèle de Community of Inquiry	103
6.2. Le modèle d'ergonomie didactique	109
6.2.1. Considération de la complexité de la situation d'apprentissage à distance.....	109
6.2.2. Du modèle triangulaire pédagogique au modèle quadripolaire	111
6.2.4. Quatre sous-systèmes différents	115
7. Synthèse :	117

Chapitre 2 : Compréhension en lecture

1. Introduction :	122
2. De la conceptualisation de la lecture vers la conceptualisation de la compréhension en lecture en L1 : bref aperçu historique :	122
3. Conceptualisation de la compréhension en lecture en L2 :	127
4. Modèles cognitifs :	129
4.1. Modèles stratégiques de Van Dijk et Kintsch (1978-1983) :	129

4.2. Modèles basés sur la mémoire : le modèle de Construction–Intégration (C.I., Kintsch, 1988-1998) :	131
4.3. Processus mnésiques et processus de construction : Le « Landscape model » :	133
5. Éléments intervenant dans l’activité de compréhension :	135
5.1. La variable lecteur :	136
5.1.1. les structures du lecteur :	137
5.1.2. Les processus de lecture :	141
5.2. La variable texte :	144
5.2.1. Définition du texte :	144
5.2.2. Concepts concernant le texte :	145
5.2.3. La lecture d’un texte :	146
5.3. La variable contexte :	147
6. Origines de difficultés en compréhension en lecture :	149
6.1. Difficultés relatives au lecteur :	149
6.2. Difficultés relatives au texte :	156
6.3. Difficultés associées à l’activité et au contexte :	157
7. Synthèse :	158

Chapitre 3 : Évaluation d'un dispositif hybride : acquisitions et perceptions

1. Introduction :	162
2. Que signifie évaluer ?	163
3. Oppositions et tensions en évaluation :	164
3.1. Tensions entre les paradigmes mécaniste et holistique :	164
3.2. Postures de l'évaluateur :	167
3.3. Positionnement paradigmatique :	169
4. Modèles d'évaluation de formations :	170
4.2. Modèles pour évaluer un dispositif de formation à distance :	172
5. L'objet d'évaluation de notre dispositif hybride :	175
6. Évaluation des acquisitions : Cadre conceptuel.....	176
6.1. Que signifie une compétence ?.....	177
6.2. Compétences d'après l'approche actionnelle :	179
6.3. Que signifie performance ?.....	180
6.4. Comment évaluer un niveau de compétence ?.....	180

6.5.	Les situations d'évaluation :	182
6.6.	La démarche d'évaluation :	184
6.6.1.	Méthode 1 :	185
6.6.2.	Méthode 2 :	187
7.	Évaluation des perceptions des effets du dispositif de formation hybride sur les apprentissages des apprenants : Cadre conceptuel	188
7.1.	Approche d'apprentissage :	189
7.2.	Perception du dispositif (y compris les plateformes d'enseignement/apprentissage) comme support à l'apprentissage :	191
7.3.	Acculturation et perception des technologies :	192
7.4.	Sentiment d'efficacité personnelle :	193
8.	Présentation de la problématique :	194
9.	Les hypothèses de travail :	199

Partie méthodologie

Chapitre 4 : Protocole de recherche et dispositif de préenquête

1.	Introduction :	205
2.	Rappel du terrain de recherche	205
3.	Caractéristiques générales de l'étude	208
3.1.	Les enjeux d'une évaluation interne	208
3.2.	La démarche de recherche mixte :	209
3.3.	Les avantages d'une démarche mixte pour notre recherche :	211
3.4.	Notre choix d'approche mixte	214
4.	Le dispositif de préenquête quantitative :	221
4.1.	Observations du terrain :	222
4.2.	Entretiens exploratoires :	223
4.3.	Questionnaire exploratoire :	224

Chapitre 5 : Dispositif d'enquête qualitative

1. Introduction :	230
2. Dispositif d'enquête qualitative :	230
2.1. Présentation et description du dispositif de formation hybride :	230
2.2. Présentation de l'enquête qualitative :	236
2.3. Échantillonnage :	239
2.4. Description du déroulement du protocole expérimental et consignes :	241
2.4.1. Phase de formation apprenants/enseignant	241
2.4.2. Description du déroulement des séances pédagogiques :	242
2.4.3. Description des tâches :	250
2.4.4. Phase évaluation :	251
3. Considérations éthiques :	252
4. Outils et méthodes d'analyse :	253
4.1. Le choix des méthodes d'analyse de la représentation sémantique et de la compréhension conceptuelle du texte expérimental :	254
4.2. Le choix de l'ajout d'information comme variable d'étude :	254
4.3. Description des méthodes et grilles d'analyse des protocoles :	256
4.3.1. Méthode et grille d'analyse relative au contenu sémantique basé sur l'analyse propositionnelle	257
4.3.2. Méthode et grille d'analyse relative aux relations logiques :	260
4.3.3. Méthode et grille d'analyse relative au niveau de surface :	262
4.3.4. Méthode et grille d'analyse relative à la compréhension conceptuelle basée sur la taxonomie SOLO :	263

Chapitre 6 : Le dispositif d'enquête quantitative

1. Introduction :	268
2. Présentation de l'enquête par questionnaire :	268
3. Échantillonnage :	269
4. Outil	272
5. Recueil et traitement	277
6. L'analyse	279
7. Conclusion :	280
Synthèse :	281

Partie Analyse et interprétation des résultats

Chapitre 7 : Analyse des données qualitatives

1. Introduction :	287
2. Résultats de l'analyse du corpus principal.....	287
2.1. Les méthodes d'analyse :	287
2.2. Résultats obtenus de la question N°1 en fonction de la première hypothèse :	291
2.2.1. Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits :	292
2.2.2. Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base du texte :	296
2.2.3. Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation (pertinence des informations ajoutées).....	307
2.3. Résultats obtenus de la question N°1 en fonction de la deuxième hypothèse.....	310
2.4. Résultats obtenus de la question N°2 en fonction de la première d'hypothèse.....	314
2.4.1. Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits.....	315
2.4.2. Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base du texte	318
2.4.3. Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation (pertinence des informations ajoutées).....	330
2.5. Résultats obtenus de la question N°2 en fonction de la deuxième hypothèse.....	333
2.6. Résultats obtenus du test complet en fonction de la troisième hypothèse	336

Chapitre 8 : Analyse des données quantitatives

1. Introduction :	341
2. Résultats de l'analyse du questionnaire :	341
2.1. La méthode d'analyse :	341
2.2. Résultats obtenus en fonction de la première série d'hypothèses :	343
2.3. Résultats obtenus en fonction de la deuxième hypothèse :	363
2.4. Résultats obtenus en fonction de la troisième hypothèse :	364

Chapitre 9 : Discussions des principaux résultats

1. Introduction :.....	369
2. Interprétation des résultats du corpus principal en fonction de la première hypothèse	369
3. Interprétation des résultats du corpus principal en fonction de la deuxième hypothèse.....	378
4. Interprétation des résultats du questionnaire en fonction de nos différentes hypothèses :	379
5. Difficultés rencontrées durant l'étude	383
Conclusion générale et perspectives futures.....	385
Références	391
Annexes.....	423

TABLE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

2D	Deux Dimensions
3D	Trois Dimensions
Abs	Abstrait Etendu
ALSIC	Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication
AP	Approche en Profondeur
AS	Approche en Surface
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
AVUnet	Algerian Virtual University
BAC	Baccalauréat
CD	Compact Disc
CD-ROM	Compact Disc -Read Only Memory ou Disque optique numérique à lecture seule
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CEFOS	Département d'Architecture
CI	Construction–Intégration
CITAM ou CEIL	Centre d'Enseignement Intensif des Langues
CMS	Course Management Systems
CNEV	Commission nationale de l'Enseignement virtuel
CNRSE	Commission Nationale de Réforme du Système Educatif
CNRTL	Centre national de ressources textuelles et lexicales
CPI	Première année primaire
CP2	Deuxième année primaire
CRE	Commissions Régionales d'Évaluation
CSE	Conseil Supérieur de l'Éducation
CSRICTED	Centres des Systèmes et Réseaux d'Information et de Communication, de Télé-enseignement et d'Enseignement à Distance
CSV	Coma Separated Values ou Valeurs Séparées par des Virgules
DES	Diplôme d'études spécialisées
DEUA	Diplôme d'Etudes Universitaires Appliquées
Dr	Docteur
DVD	Digital Versatile Disc
EAD	Enseignement À Distance
ENT	Environnements Numériques de Travail
ESRS	Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique
EVT	Environnements Virtuels de Travail
Excel	Format de Cellule
FAD	Formation à Distance
FIED	Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance
FLE	Français Langue Étrangère
FOAD	Formation Ouverte à Distance
GE	Groupe Expérimental
GH	Groupe Hybride
GT	Groupe Témoin
GT	Groupe Traditionnel

H	Heure
H0	Hypothèse Nulle
H1	Hypothèse Alternative
HTML	Hypertext Markup Language
i.e.	C'est-à-dire
IAP	Institut algérien de pétrole
IICD	Institut International pour la Communication et le Développement
INESSM	Faculté de Médecine
Khi2	test du χ^2 ou Khi-deux ou Khi carré
L1	Langue Première
L1	Première Année Licence
L2	Langue Seconde
L2	Deuxième Année Licence
L3	Troisième Année Licence
LMD	Licence-Master-Doctorat
LMS	Learning Management System
M.S. Benyahia	Mohamed Seddik Benyahia
M1	Master 1
M2	Master 2
MCB	Mouvement Culturel Berbère
MCI	Mild Cognitive Impairment
MDT	Mémoire De Travail
MESRS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique
Min ou Mn	Minute
MS	Motivation en approche en surface
MTLT	Mémoire de Travail à Long Terme
Mul	Multistructurel
N	Nombre
N1	Niveau 1 : Bon Niveau en Langue
N2	Niveau 2 : Niveau Moyen en Langue
N3	Niveau 3 : Niveau Faible en Langue
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ONS	Office National des Statistiques
OU	Open University
PDF	Portable Document Format
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PM	Motivation en l'approche en profondeur
Pr	Professeur
Pré	Préstructurel
PS	Stratégie en l'approche en profondeur
PSL	Pratique Systématique de la Langue
PWSGWTAU	Place Where Sentences Go When They Are Understood
QCM	Questionnaire à choix multiples
QCU	Question à Choix Unique
QI	Quotient intellectuel
QUAL	Qualitatif (ve)
QUAN	Quantitatif (ve)
Rel	Relationnel

R-SPQ-2F	The revised two-factor Study Process Questionnaire
S.A.C.I	Situations d'Activités Collectives Instrumentées
S1	Semestre 1
S2	Semestre 2
S3	Semestre 3
S4	Semestre 4
S5	Semestre 5
S6	Semestre 6
Scénari	Système de conception de Chaînes Éditoriales pour des contenus Numériques, Adaptables, Réutilisables et Interactifs
SCORM	Sharable Content Object Referens Model
SD	Ecart-Type
Sig	Solde Intermédiaire de Gestion
SOLO	Structure of the Observed Learning Outcomes
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SS	Stratégie en approche en surface
TCAN-CNRS	Traitement des connaissances, apprentissage et NTIC-Centre National de la Recherche Scientifique
TD	Travaux Dirigés
TEEO	Techniques d'Expression Ecrite et Orale
TF1	Télévision Française 1
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TP	Travaux Pratiques
U.E	Unité d'Enseignement
UBMA	Université Badji Mokhtar Annaba
UFR	Unité de formation et de recherche
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
Uni	Unistructurel
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
UP	Unité Pédagogique
UV	Unité de Valeur
VET	Théorie de l'Effcience Verbale
VS	Versus
XML	Extensible Markup Language ou langage de balisage extensible

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Taux d'étudiants algériens entre 1962 et 1996.	P.22
Tableau 2 : Taux d'étudiants et enseignants entre 1999 et 2018	P.22
Tableau 3 : Taux d'étudiants algériens entre 1914 et 1955	P.26
Tableau 4 : Progression du nombre d'étudiants entre 1962 et 2001 en milliers selon ONS.	P.26
Tableau 5 : Tableau récapitulatif du cycle Licence	P.39
Tableau 6 : Tableau récapitulatif du cycle Master	P.40
Tableau 7 : Exemple d'un programme d'une licence de Français LMD	P.44-50
Tableau 8 : Dimensions et composantes pour établir la typologie des dispositifs hybrides (Peraya et Peltier, 2012 : 54-56).	P.70-74
Tableau 9 : Fonctions génériques de la médiatisation (Peraya 2008 : 5-6)	P.86-87
Tableau 10 : Comparaison des six types de dispositifs selon la fréquence d'apparition de chaque composante (Peraya et Peltier, 2012 : 80-81).	P.100-102
Tableau 11 : Le conflit des paradigmes mécaniste et holistique (d'après Vial, 2009 : 60)	P.166
Tableau 12 : Comparaison de l'évaluation traditionnelle et l'évaluation des compétences (selon Huver et Springer, 2011 : 58 et Bourguignon, 2010 : 62)	P.181-182
Tableau 13 : Test de fiabilité de notre échelle de mesure	P.343
Tableau 14 : moyen des scores et écarts-types de la variable "Motivation"	P.345
Tableau 15 : moyen des scores et écarts-types de la variable "Informations"	P.346
Tableau 16 : moyen des scores et écarts-types de la variable "Activités"	P.347
Tableau 17 : moyen des scores et écarts-types de la variable "Interactions"	P.348
Tableau 18 : moyen des scores et écarts-types de la variable "Productions/Travaux"	P.349
Tableau 19: moyennes des scores et écarts-types de la variable "sentiment d'efficacité personnelle"	P.351
Tableau 20 : Usage social (réseau)	P.352
Tableau 21 : Usage social (publication)	P.352
Tableau 22 : Usage privé	P.352

Tableau 23 : Distribution des fréquences des 20 items du questionnaire R-SPQ-2F	P.353-356
Tableau 24 : moyen des scores et écarts-types.	P.357
Tableau 25 : Valeurs des coefficients de corrélation linéaire de Spearman entre les différentes approches et leurs composantes	P.358
Tableau 26 : Pourcentages d'accord étudiants selon les types, pour la dimension approche en profondeur (PA)	P.359-360
Tableau 27 : Pourcentages d'accord étudiants selon les types, pour la dimension approche de surface (AS)	P.361
Tableau 28 : moyen des scores et écarts-types.	P.363
Tableau 29 : Effet de l'usage des technologies sur la perception des TICE comme valeurs ajoutées pour l'apprentissage.	P.364
Tableau 30 : Effet du dispositif hybride suivi nuancé par la perception générale des TICE sur l'apprentissage	P.366

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Taux d'étudiants et enseignants entre 2000 et 2018	P.23
Figure 2 : Programme de la Licence de Français	P.36
Figure 3 : Offre de formation proposée en licence de Français	P.44
Figure 4 : Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types (Peraya et Peltier, 2012 : 57)	P.75
Figure 5 : Présentiel enrichi par l'usage de supports multimédias (COMPETICE)	P.77
Figure 6 : Présentiel "amélioré" en amont et en aval (COMPETICE)	P.78
Figure 7 : Présentiel allégé (COMPETICE)	P.79
Figure 8 : Présentiel réduit (COMPETICE)	P.79
Figure 9 : Présentiel « quasi inexistant » (COMPETICE)	P.80
Figure 10 : Représentation de la médiation instrumentale selon Charlier et al (2006 : 479)	P.96
Figure 11 : Articulation de médiation et médiatisation (Ortaer, 2012 : 4)	P.98
Figure 12 : Community of Inquiry (Garrison & Vaughan, 2008 : 18)	P.105
Figure 13 : Triangle pédagogique Houssaye (1988) dans Rézeau (2002)	P.111
Figure 14 : Modèle SACI (Rabardel, 1995 : 77).	P.113
Figure 15 : Modèle d'ergonomie didactique (Bertin et Gravé, 2010 : 27)	P.115
Figure 16 : les composantes de la variable lecteur (Giasson, 1990 : 9).	P.137
Figure 17: Habiletés de lecture (Amir, 1990 : 115, cité par Ameer, 2017 : 63)	P.143
Figure 18 : les processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 1990 : 16) Processus	P.144
Figure 19: Schéma d'analyse des contextes technologique et éducatif d'un dispositif de formation à distance. Glikman (2002 : 274)	P.174
Figure 20 : les cinq niveaux de compréhension de la taxonomie SOLO de Biggs et Collis	P.187
Figure 21 : Variables intervenant sur la qualité de l'apprentissage (Entwistle, 2003)	P.191
Figure 22 : Les différents départements de la faculté des Sciences humaines et sociales de l'Université de Badji Mokhtar Annaba.	P.207
Figure 23 : Triangulation et niveaux d'intégration des méthodologies	P.218

Figure 24: les paramètres d'une recherche (Narcy-Combes, 2005 : 103, cité par Grosbois, 2007 : §28)	P.219
Figure 25: La recherche (quasi) expérimentale ((Juan, 1999 : 13, cité par Grosbois, 2007 : §32)	P.220
Figure 26 : Rubriques du questionnaire	P.226
Figure 27 : même outil pour plusieurs supports (Cohen, 2012 : 80)	P.231
Figure 28 : Les différents apports de la plateforme Moodle	P.234
Figure 29 : La structure du cours sur la plateforme MoodleCloud	P.236
Figure 30 : Variables explicatives et variable expliquée de notre enquête	P.238
Figure 31 : Nombre d'heures de connexion des participants sur la plateforme.	P.240
Figure 32 : Schéma d'organisation générale de la formation Licence selon la Commission nationale d'habilitation du MESR	P.241
Figure 33 : Présentation de la première sous partie de la partie 1	P.245
Figure 34 : Présentation de la deuxième sous partie de la partie 1	P.246
Figure 35 : Présentation de la première sous partie de la partie 2	P.247
Figure 36 : Présentation de la deuxième sous partie de la partie 2	P.248
Figure 37 : Schéma du déroulement de l'expérimentation	P.250
Figure 38 : Types de méthodes d'échantillonnage (source : Études et analyses marketing, 8e édition, Pearson, 2018)	P.270
Figure 39 : les rubriques du questionnaire de l'enquête.	P.273
Figure 40 : L'outil d'autopositionnement développé dans le cadre de la recherche internationale Hy-Sup	P.275
Figure 41 : Un modèle pragmatique pour analyser les effets de dispositifs (avec ou sans TIC) sur l'apprentissage (Lebrun, 2005).	P.276
Figure 42 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits par les participants du Niveau 1.	P.293
Figure 43 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits par les participants du Niveau 2.	P.294
Figure 44: Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits par les participants du Niveau 3.	P.295
Figure 45 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base des textes produits par les participants du Niveau 1.	P.297
Figure 46 : moyenne des connecteurs argumentatifs pertinents produits par les participants du N1.	P.298

Figure 47 : moyenne des connecteurs argumentatifs non pertinents produits par les participants du N1.	P.298
Figure 48 : Moyennes des connecteurs énumératifs et de reformulation pertinents produites par les participants du N1.	P.299
Figure 49 : Moyennes des connecteurs énumératifs et de reformulation non pertinents produites par les participants du N1.	P.299
Figure 50 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base des textes produits par les participants du Niveau 2.	P.300
Figure 51 : moyenne des connecteurs argumentatifs pertinents produits par les participants du N2.	P.301
Figure 52 : moyenne des connecteurs argumentatifs non pertinents produits par les participants du N2.	P.301
Figure 53 : moyenne des connecteurs énumératifs et de reformulation pertinents produits par les participants du N2.	P.302
Figure 54 : moyenne des connecteurs énumératifs et de reformulation non pertinents produits par les participants du N2.	P.302
Figure 55 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base des textes produits par les participants du Niveau 3.	P.303
Figure 56 : moyenne des connecteurs argumentatifs pertinents produits par les participants du N3.	P.304
Figure 57 : moyenne des connecteurs argumentatifs non pertinents produits par les participants du N3.	P.304
Figure 58 : Moyennes des connecteurs énumératifs et de reformulation pertinents produites par les participants du N3.	P.305
Figure 59 : Moyennes des connecteurs énumératifs et de reformulation non pertinents produites par les participants du N3.	P.305
Figure 60 : nombre d'informations pertinentes produites par les participants des trois niveaux.	P.306
Figure 61 : nombre de relations logiques pertinentes produites par les participants des trois niveaux.	P.306
Figure 62 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation des textes produits par les participants du Niveau 1.	P.308

Figure 63 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation des textes produits par les participants du Niveau 2.	P.309
Figure 64 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation des textes produits par les participants du Niveau 3	P.310
Figure 65 : Effet du mode d'apprentissage sur la qualité des apprentissages et des connaissances acquises en L2 par les participants du Niveau 1.	P.312
Figure 66 : Effet du mode d'apprentissage sur la qualité des apprentissages et des connaissances acquises en L2 par les participants du Niveau 2.	P.313
Figure 67 : Effet du mode d'apprentissage sur la qualité des apprentissages et des connaissances acquises en L2 par les participants du Niveau 3.	P.314
Figure 68 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits par les participants du Niveau 1.	P.316
Figure 69 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits par les participants du Niveau 2.	P.317
Figure 70 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits par les participants du Niveau 3.	P.318
Figure 71 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base des textes produits par les participants du Niveau 1.	P.319
Figure 72 : moyenne des connecteurs argumentatifs pertinents produits par les participants du N1.	P.320
Figure 73 : moyenne des connecteurs argumentatifs non pertinents produits par les participants du N1.	P.321
Figure 74 : moyenne de connecteurs énumératifs et de reformulation pertinents produits par les participants du N1.	P.321
Figure 75 : moyenne de connecteurs énumératifs et de reformulation non pertinents produits par les participants du N1.	P.322
Figure 76 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base des textes produits par les participants du Niveau 2.	P.323
Figure 77 : moyenne de connecteurs argumentatifs pertinents produits par les participants du N2.	P.324
Figure 78 : moyenne de connecteurs argumentatifs pertinents produits par les participants du N2.	P.324

Figure 79 : moyenne des connecteurs énumératifs et de reformulations pertinentes produites par les participants du N2.	P.325
Figure 80 : moyenne des connecteurs énumératifs et de reformulation non pertinents produits par les participants du N2.	P.325
Figure 81 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base des textes produits par les participants du Niveau 3.	P.326
Figure 82 : moyenne des connecteurs argumentatifs pertinents produits par les participants du N3.	P.327
Figure 83 : moyenne des connecteurs argumentatifs non pertinents produits par les participants du N3	P.327
Figure 84 : moyenne de connecteurs énumératifs et de reformulation pertinents produits par les participants du N3.	P.328
Figure 85 : moyenne de connecteurs énumératifs et de reformulation non pertinents produits par les participants du N3.	P.328
Figure 86 : nombre d'informations pertinentes produites par les participants des trois niveaux.	P.329
Figure 87 : nombre de relations logiques pertinentes produites par les participants des trois niveaux.	P.329
Figure 88 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation des textes produits par les participants du Niveau 1.	P.331
Figure 89 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation des textes produits par les participants du Niveau 2	P.332
Figure 90: Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation des textes produits par les participants du Niveau 3.	P.333
Figure 91 : Effet du mode d'apprentissage sur la qualité des apprentissages et des connaissances acquises en L2 par les participants du Niveau 1.	P.334
Figure 92 : Effet du mode d'apprentissage sur la qualité des apprentissages et des connaissances acquises en L2 par les participants du Niveau 2.	P.335
Figure 93 : Effet du mode d'apprentissage sur la qualité des apprentissages et des connaissances acquises en L2 par les participants du Niveau 3.	P.336
Figure 94 : Moyennes des notes obtenues au test par les participants des trois niveaux.	P.337
Figure 95 : Type de dispositif hybride selon la perception des étudiants	P.344

Introduction générale

Le fondement de toute société centrée sur la connaissance est représenté par l'éducation, c'est cette dernière qui constitue l'élément fondamental sur lequel repose la croissance économique et sociale du pays. En effet, dans l'économie basée sur le « Savoir », dans laquelle nous nous développons, les individus doivent être capables de satisfaire les attentes de la société dans laquelle ils évoluent. Une telle société nécessite une main-d'œuvre compétente et apte à l'utilisation des technologies de l'information et de la connaissance et induit les individus à apprendre tout au long de leur vie. Les individus sont par conséquent obligés de développer leurs aptitudes à « *apprendre à apprendre* ». Ainsi, l'évolution de la société de la connaissance dépend de la construction continue des connaissances, de leur transmission par le biais de l'éducation, la formation et les nouveaux outils de communication et de leur intervention dans l'innovation technologique. Il est donc évident que les technologies de l'information et de la communication (TIC) représentent l'un des moteurs les plus fondamentaux d'une telle société (Ben Abid-Zarrouk, Coulibaly et Mastafi, 2016 : 200).

Dans ce cadre, le principal défi que rencontrent les systèmes éducatifs des pays en cours de développement concerne l'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'apprentissage. En effet, selon certaines recherches, l'usage des TIC dans l'éducation semble avoir un apport positif sur la construction de connaissances des apprenants et encore plus sur la motivation, les capacités et compétences des apprenants (Bialo et Sivin, 1990 ; Kulik et al, 1994 ; Réginald, Bracewell et Laferrière, 1996 ; Balanskat, Blamire, Kefala, 2006 ; Karsenti et al, 2005).

Même Mounet (2008) est de cet avis. Dans son rapport de mission intitulé « pour le développement du numérique à l'école », il expose plusieurs arguments révélant l'efficacité des TIC sur les apprentissages. Il démontre précisément qu'« une enquête menée par la Commission européenne auprès d'enseignants français révèle que ces derniers reconnaissent l'impact de ces équipements sur l'attention et la motivation des élèves (88 % pour le tableau numérique interactif et 76,8 % pour l'ordinateur, tous niveaux confondus) » (Rapport de la mission e-Educ, 2008 : 13).

De son côté aussi, l'OCDE a pu mettre en évidence, à travers le programme international pour le suivi des acquis des apprenants (PISA) entrepris en 2006, l'apport

des TIC à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et également sur la croissance du taux de réussite des apprenants.

Au-delà du potentiel interne de ce type de dispositif, des études comme les projets et processus politiques conduits par l'IICD en partenariat avec des pays en développement réalisés dans le but de démontrer l'apport de l'usage des TIC à l'amélioration de l'éducation, ont clairement révélé que les TIC impactent véritablement la qualité et l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage aux niveaux primaire, secondaire et supérieur et de ce fait, ils participent à la réalisation de l'accès universel à l'éducation.

Les TIC détiennent par conséquent d'importantes potentialités d'amélioration de l'apprentissage et d'accès à l'éducation. Cependant, l'intégration de ces outils technologiques dans les systèmes éducatifs de certains pays en cours de développement ne se fait pas systématiquement, cela implique la mise en place d'importantes mesures de modernisation dans tous les domaines de la société (Ben Abid-Zarrouk, Coulibaly et Mastafi, 2016 : 204).

En Algérie, l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) paraît aussi produire un effet profond sur l'homme en agissant comme un axe de développement des pratiques sociales. Même, les universités n'échappent pas à ce flot de changement engendré par les TIC et ont été contraintes de mettre en place un processus de modernisation afin de favoriser une pratique d'enseignement qui puisse satisfaire les attentes mondiales actuelles en lien avec la maîtrise des TIC et de s'accorder avec le profil d'apprenant que l'université accueille de nos jours. En effet, comme de nombreux pays, les universités algériennes ouvrent leurs portes chaque année à de nombreux étudiants immergés dans l'environnement TIC. Ces enfants du numérique utilisent les outils technologiques depuis leur plus jeune âge. Une enquête réalisée en 2009 par deux entreprises de communication algériennes, IDEATIC et Med & Com, expose les résultats d'un sondage nommé webdialn@¹ (littéralement notre Web) lancé dans le but de déterminer les utilisations faites des TIC par les Algériens. Ces données se révèlent en augmentation permanente.

¹Le sondage a été effectué auprès de 4 millions et demi de personnes. 66,2 % de la population étudiée est formée d'universitaires.

« L'usage des TIC se généralise dans la société algérienne et se propage à présent à travers les 48 wilayas du pays. Loin d'être un effet de mode, la prise de conscience collective de l'importance des TIC est en train de s'ancrer chez nos concitoyens »².

En plus de ce constat, cette enquête a permis de dévoiler les attitudes des internautes algériens et leurs différents centres d'intérêt concernant les TIC. Il semble donc que ce sont particulièrement les jeunes qui emploient davantage Internet avec près de 68,4 % de participants âgés entre 15 et 35 ans. En effet, à travers les données de l'enquête, nous avons appris 76,7 % des internautes algériens se connectent plusieurs fois par jour et plus de 55,2 % y restent plus de trois heures. Le domicile demeure l'endroit de connexion le plus favorisé avec plus de 88,7 %, puis vient le lieu de travail avec 31,2 % et enfin le téléphone portable avec 19,1 %. 78,2 % des personnes questionnées affirment faire appel à Internet pour se connecter à leur courrier électronique, 72,6 % pour effectuer des recherches sur Google, 71,1 % pour consulter la presse et 55,3 % pour accéder aux réseaux sociaux, notamment, à Facebook.

C'est ce développement des pratiques qui nous a incité en quelque sorte à nous interroger sur l'efficacité du système d'enseignement supérieur algérien, un système dont les principes ont été dressés avant l'émergence massive de ces technologies. L'université est obligée donc de s'aligner à cette révolution et de suivre le développement d'une société fortement touchée par l'usage des TIC. Elle est précisément invitée à faire de ces technologies un catalyseur d'amélioration des pratiques en enseignement et en apprentissage.

C'est d'ailleurs pour répondre à ce besoin que le gouvernement algérien a mis en place un ensemble de mesure visant la modernisation de l'université pour accompagner dans les meilleures conditions la réforme introduisant le système LMD (Licence-Master-Doctorat) dans l'enseignement supérieur en 2003-2004.

L'une des premières mesures fondamentales menées par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS) a été d'instaurer une Commission nationale de l'*Enseignement virtuel* (CNEV) en 2000. La mission de cette

²http://www.webdialna.com/pdf/webdialna_vague3.pdf

commission était de mettre en évidence les atouts des TICE, et d'apporter des solutions pour dépasser les obstacles en lien avec cette innovation.

Des organismes internationaux ont aussi contribué à ce processus de modernisation de l'université. L'UNESCO, en partenariat avec 15 pays, dont 11 du bassin méditerranéen, a mis en place en 2002 le campus virtuel AVICENNE afin de construire un réseau euro-méditerranéen sur les TICE. Ce projet, subventionné à hauteur de 3,7 millions d'euros, avait comme but d'augmenter l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour la mise en place de l'enseignement à distance dans les universités, un enseignement considéré comme une solution pour empêcher les étudiants diplômés des pays du Sud de s'évader vers le Nord (UNESCO, 2004).

En 2004, le MESRS a construit des « Centres des Systèmes et Réseaux d'Information et de Communication, de Télé-enseignement et d'Enseignement à Distance » (CSRICTED). D'après le Journal officiel de l'État N° 62, les CSRICTED ont pour mission de contrôler et d'appliquer les projets de télé-enseignement et d'enseignement à distance. Ils sont également chargés du soutien technique à la construction et la diffusion de cours en ligne et la formation et l'accompagnement des participants dans l'enseignement à distance. Au courant de la même année, le ministère a développé la plateforme « AVUnet », définie comme une université virtuelle algérienne plurilingue.

Pour une meilleure organisation des procédures portant sur la modernisation de l'université, le MESRS élabore en 2006 les « Objectifs stratégiques 2007-2008-2009 » ; parmi eux, on trouve la mise en place d'un système d'information intégré du secteur et l'implémentation d'un système de télé-enseignement pour appuyer la formation en présentiel. Ces mesures cherchent en particulier à administrer les flux permanents d'étudiants et de tenter de corriger les insuffisances au niveau de la formation, surtout celles en rapport avec le manque d'effectif enseignant. Elles aspirent également à perfectionner la qualité des formations pour permettre de s'aligner aux standards internationaux en matière de qualité (MESRS, 2010).

Les tentatives pour moderniser l'université sont toujours en cours. Mais aucune mesure adoptée jusqu'à présent n'a rempli son objectif. Malheureusement, ces procédures demeurent inefficaces et les TIC ont toujours du mal à s'installer durablement au sein de l'organisation algérienne. Paradoxalement à cette situation, nous remarquons que l'usage

des TIC par la population augmente continuellement. Néanmoins, cet usage fait des TIC à l'université reste informel (Ouhaibia, Shili, Benabed et Kadi-Ksouri, 2016 : 229-230).

Des recherches réalisées en Algérie sur l'usage des TIC à l'université consolident cet engouement et révèlent le potentiel de ces technologies dans l'amélioration de la qualité des formations. Benzeroual (2008) a réalisé une étude auprès de 200 étudiants de 1^{re} année à l'université de Batna. Les résultats obtenus ont prouvé que l'usage des TICE par les apprenants (les courriers électroniques, les forums de discussions, emploi des moteurs de recherches, etc.) avait permis d'identifier deux genres d'effets : des effets cognitifs (une meilleure maîtrise du programme, une acquisition de compétences de synthèse, des capacités à mieux échanger, à reproduire, à ordonner son travail, à organiser ses connaissances, etc.) et des effets comportementaux (motivation, autonomie, responsabilisation des acteurs, aptitude à travailler en groupe, etc.).

Une autre enquête portant sur l'évaluation de l'utilisation des TICE chez les étudiants en médecine à Batna (Algérie) et à Rouen (France) menées par une équipe de chercheurs de l'UFR de médecine de Rouen et de la Faculté de Médecine de Batna³ a tenté de déterminer le rôle de l'e-learning dans la formation initiale et à confronter le matériel, l'usage et la compétence par rapport à Internet chez les étudiants en médecine à Batna et Rouen. Les résultats obtenus ont montré que les étudiants de Batna emploient davantage Internet pour la recherche de supports pédagogiques en dépit d'un accès très peu aisée. Cela prouve d'après les chercheurs que la recherche de ressources pédagogiques n'est pas uniquement tributaire de l'aisance d'accès à Internet, mais également de l'importance attribuée à Internet et à la fonction que peuvent occuper les enseignants dans la proposition de pratiques pédagogiques digitales.

Une recherche conduite en 2009 à l'Université Badji Mokhtar d'Annaba a montré que 60 % des enseignants universitaires questionnés avaient un ordinateur personnel et que moins de 35 % possédaient une connexion Internet à domicile. L'enquête a relevé aussi d'importantes différences entre la Faculté des Sciences, la Faculté de Médecine, avec les taux les plus hauts, et la Faculté des Lettres, Sciences humaines et sociales, la Faculté de Droit, avec les taux les plus peu élevés (Boudour, 2009).

³Cédric Laouénan, Mohamed Yazid Kadir, Nadir Boussouf, Marie-Pierre Tivolacci et Joël Ladner (exposé lors du congrès IPM qui a eu lieu le 30-31 octobre 2006 à Tunis).

Nemamcha et Simmonot (2011) ont effectué à l'université de Guelma une étude auprès d'enseignants de plusieurs départements dont le but était de rendre compte des usages faits par les enseignants des TICE et leurs avis et comportements vis-à-vis de l'enseignement à distance (EAD) soutenu par les TICE. Les chercheurs ont conclu que les enquêtes sont très favorables à l'intégration des TICE et à l'EAD et qu'ils considèrent ces technologies comme des outils qui facilitent l'accès à la connaissance et améliorent la qualité des enseignements.

Avec ces résultats encourageants, nous nous interrogeons sur la raison pour laquelle les TIC ne sont pas suffisamment adoptées dans l'enseignement supérieur, surtout que les principaux intervenants à l'université, autrement dit, les enseignants et les étudiants, les emploient de façon informelle quotidiennement et certains agissent même en faveur de leur propagation à l'université. Cela est dû au fait que l'innovation technologique n'est pas toujours accompagnée d'une innovation pédagogique. D'où la nécessité de changer et de questionner les pratiques d'enseignement/apprentissage adoptées dans ce contexte pour une intégration optimale des TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage (Ouhaibia, Shili, Benabed et Kadi-Ksouri, 2016 : 231-232).

Dans une conférence organisée pour traiter la difficulté d'introduire l'ordinateur à l'école, Bibeau (2008, cité par Mastafi, 2016 : 193) affirme que l'introduction des TIC en éducation permet « de multiplier les contacts enseignants-élèves en présentiel ou à distance, favoriser des attentes élevées vis-à-vis des élèves, de soutenir l'apprentissage réactif, proactif ou interactif, de faciliter une rétroaction immédiate et efficace, d'améliorer et augmenter le temps d'études et de lecture, d'encourager les talents diversifiés et/ou de valoriser la coopération entre les élèves », voire même de surmonter instantanément les difficultés rencontrées, si l'on s'engage dans une véritable démarche d'utilisation efficace et efficiente de ces technologies.

Ainsi, malgré l'engouement qui a suivi et qui suit jusqu'à présent les TIC au sein des universitaires algériennes, l'utilisation qu'en font les principaux intervenants à l'université freine la plus importante plus-value de ces technologies, qui est l'interaction dans le but d'échanger et de partager de l'information pour acquérir de nouvelles connaissances. Nous avons indiqué un peu plus haut qu'en dépit des subventions qui ont été débloquées par le gouvernement algérien, les TICE ont du mal à se faire une place permanente et à contribuer à un changement significatif au niveau pédagogique et scientifique (Ouhaibia, Shili, Benabed et Kadi-Ksouri, 2016 : 234).

Le manque de recherches entreprises sur l'effet des TICE à l'université constitue également un frein à leur adoption d'une manière efficace. Effectivement, pour Charlier et al (2012 : 6), la majorité des recherches réalisées dans ce domaine correspond le plus souvent à des enquêtes de satisfaction auprès des apprenants, aucune recherche ne s'est véritablement intéressée aux questions centrales portant sur les effets. De même pour Garrison et Vaughan (2008: 59), ils estiment que :

« ...little or no evaluation is conducted to determine the effectiveness of the [blended learning] project from either a student or faculty perspective ».

Néanmoins, plusieurs chercheurs ne manquent pas de signaler l'importance de joindre à tout dispositif d'apprentissage un dispositif d'évaluation pour en évaluer les effets et d'ajuster le dispositif aux réalités de la situation (Bertin, Gravé et Narcy-Combes, 2010 ; Guichon, 2006 ; Narcy-Combes, J.-P., 2013 ; Narcy-Combes, M.-F., 2008, 2012 ; Parmentier, 2003 ; Pothier, Iotz et Rodrigues, 2000). Ils perçoivent l'évaluation comme une composante essentielle qui doit être prise en compte dans les processus de construction et d'évolution d'un dispositif de formation.

C'est d'ailleurs ce constat qui nous a conduit à définir et à entreprendre la présente recherche-action et évaluation en expérimentant l'efficacité d'un dispositif de formation hybride conçu par nous-mêmes sur la qualité de l'apprentissage en général et l'amélioration de la compréhension en lecture des contenus pédagogiques proposés en L2 en particulier, auprès d'étudiants inscrits en Français Langue étrangère (FLE) à l'Université de Badji Mokhtar Annaba.

Notre choix de mettre en place un tel dispositif de formation hybride auprès d'un public d'apprenants de première année licence de Français Langue étrangère (FLE) n'est pas anodin, il a été motivé par une volonté de tenter de remédier aux problèmes rencontrés dans ce contexte : fort taux d'absentéisme, incompréhension des contenus pédagogiques surtout ceux des matières fondamentales, incapacité de construction de connaissances, public hétérogène et classes surchargées, réduisant toute action d'enseignement et d'accompagnement à une tentative inefficace.

De même que Narcy-Combes, J.P. (2013 : 100), qui suggère de soumettre des dispositifs à « une validation plus ou moins expérimentale (recherche-action, pratique

réflexive) », nous avons opté pour une recherche-action, mais selon la signification française du terme et non Anglo-saxonne, dans le but d'apporter des réponses à nos questions et de ce fait vérifier nos hypothèses de recherche. Cet auteur estime que la recherche-action est la méthodologie la plus appropriée à la didactique de L2, puisqu'elle s'attache à une pratique sociale (Narcy-Combes, J.-P, 2005). Burns présente la recherche-action comme :

« a systematic process of investigating practical issues or concerns which arise within a particular social context » (Burns 1995 : 20).

Réunissant la théorie et la pratique, elle place l'enquêteur en action de telle manière à ce qu'il devienne « partie prenante de l'action et non 'simple observateur' extérieur » (Demaizière et Narcy-Combes, 2007 : 15). Son action tend à opérer des transformations pour développer les pratiques, comme l'affirme Burns (2005 : 251) :

« action research offers a means for teachers to become agents rather than recipients of knowledge about second language teaching and learning, and thus contribute toward the building of educational theories of practice ».

Dans le cadre de ce projet doctoral qui porte sur le processus d'apprentissage, nous nous basons sur un double positionnement épistémologique ; d'une part nous adoptons une démarche socioconstructiviste et d'une autre part, une démarche cognitiviste.

De ce fait, nous estimons que l'apprentissage comporte des éléments qui portent à la fois sur les échanges avec autrui (Bruner, 2000 ; Lantolf, 2000) et sur l'individualisation des parcours (Robinson, 2001). De plus, nous considérons le dispositif hybride comme un système qui est rattaché à d'autres systèmes. Par conséquent, si l'une des composantes du système subit un changement, le système tout entier peut être déséquilibré. Cela veut dire que lors de l'évaluation il est nécessaire de prendre en compte chaque composante du système.

Le contexte représente une composante du système qui n'est pas des moindres. Pour une évaluation efficace du potentiel du dispositif hybride, il est nécessaire de prendre en compte le contexte, car ce dernier va imposer des contraintes et des incertitudes qui vont influencer notre choix méthodologique et sur ce qui est réalisable. C'est aussi pour cette raison que nous commençons notre recherche par une investigation du contexte pour lequel le dispositif hybride a été créé et instauré. La visée de cette partie est de placer le dispositif

hybride dans son contexte pour mettre en évidence les particularités de la population étudiée et leurs besoins.

Notre travail de recherche-action est organisé en quatre grandes parties, partagées en chapitres. Dans les lignes qui vont suivre, nous exposerons ces parties et nous préciserons dans la mesure du possible leur fondement.

Dans le premier chapitre, nous essaierons de délimiter la notion de dispositif hybride et de déterminer ses caractéristiques ainsi que ces différentes composantes en partant des modèles du processus d'apprentissage à distance. Ceci nous aidera à mieux définir et positionner notre dispositif hybride.

Notre question principale de recherche renvoyant à l'efficacité du dispositif sur l'amélioration de la compréhension en lecture de cours en L2 nous conduit à nous intéresser au processus de compréhension en lecture. Ainsi, dans le deuxième chapitre, nous analyserons dans un premier temps les théories qui se sont attachées à décrire les différentes conceptualisations de la lecture et la compréhension en lecture en L1 puis en L2. Ensuite, dans un second temps, nous nous intéresserons à quelques modèles théoriques issus de la psychologie cognitive (Van Dijk et Kintsch, 1983 ; Kintsch 1988, 1998 ; Van den Broek et al, 1999) qui mettent en avant les différents mécanismes cognitifs mis en jeu lors de l'activité de compréhension de texte. Et, dans un troisième temps, nous présenterons tout d'abord les trois éléments intervenant directement dans l'activité de compréhension que propose Giasson (1990), ensuite les différentes causes de difficultés pouvant survenir selon ses trois éléments lors de la lecture-compréhension.

Le chapitre trois examinera la question de l'évaluation des acquisitions d'une part et de la façon dont les étudiants perçoivent les effets du dispositif hybride suivi sur la qualité de l'apprentissage, d'une autre part. Nous nous baserons sur des concepts et modèles qui serviront de fondements théoriques pour la mise en place de notre démarche d'évaluation. Ceci nous aidera à décrire les méthodologies à appliquer pour répondre à nos questions de recherche.

La méthodologie sera traitée dans la deuxième partie de ce travail de recherche : nous en préciserons les caractéristiques et les différentes étapes dans le chapitre quatre. Nous tâcherons également de définir en détail dans le chapitre cinq et six nos protocoles d'enquête qualitative et quantitative ainsi que, nos méthodes de collecte et de traitement des données.

Par la suite, nous exposerons dans la troisième partie de ce travail les résultats de nos différentes enquêtes effectives, ceux obtenus de l'analyse appliquée aux réponses fournies au test par la population étudiée et ceux qui résultent de l'analyse des questionnaires administrés aux étudiants ayant participé à la formation hybride. À l'issue de cela, nous discuterons dans le chapitre neuf les résultats obtenus à la lumière des théories présentées dans notre cadre théorique dans le chapitre neuf.

Étant donné que notre présente recherche s'inscrit dans une optique d'action et de changement, nous ne nous limiterons pas seulement à décrire et à expliquer nos résultats, mais nous proposerons également des recommandations et des pistes futures en évitant de produire des généralisations inefficaces et inappropriées. Ceci nous amènera donc à formuler des recommandations contextualisées.

Contexte

1.	L'Algérie : Une nation plurilingue et multiculturelle	14
1.1.	La sphère arabophone :.....	14
1.2.	La sphère berbérophone :.....	15
1.3.	La sphère des langues étrangères :	17
2.	Le système universitaire algérien :.....	20
2.1.	État des lieux de l'enseignement supérieur algérien :	20
2.1.1.	L'université de 1962 à 2018 :.....	20
2.1.2.	L'université actuelle.....	22
2.2.	L'université algérienne et la mise en œuvre du LMD :	25
2.2.1.	La démocratisation de l'université :	25
2.2.2.	L'algérianisation du corps de l'enseignement :	27
2.2.3.	L'arabisation :	28
2.2.4.	L'orientation scientifique et technique :.....	30
2.3.	L'état des lieux au lendemain du LMD :.....	31
3.	L'organisation des cycles de formation avant le LMD :	33
3.1.	Les objectifs des cycles de formation classiques :.....	33
3.2.	En quête d'une autonomisation de l'apprenant ?	34
3.3.	Programme de la Licence de Français	36
4.	La structure des cycles de formation conformément au système LMD :	38
4.1.	Le système LMD : La réforme des enseignements :.....	38
4.2.	L'objectif de cette réforme :	39
4.3.	L'organisation du système LMD :	39
4.4.	Structure de l'offre de formation :.....	43

1. L'Algérie : Une nation plurilingue et multiculturelle

L'Algérie est un pays qui est constitué d'un paysage sociolinguistique très riche. Depuis l'indépendance, en 1962 et pendant des années, ce pays a été considéré de manière officielle comme unilingue. Néanmoins, la coexistence d'autres langues n'a pas pu être évitée. Elles ont longtemps lutté pour leur existence.

Elles demeurent présentes et constituent le patrimoine culturel algérien. Il s'agit notamment de l'arabe classique avec tous ces dialectes, le berbère (langue nationale depuis 2016) ainsi que toutes ses variétés et les langues étrangères qui font de l'Algérie une nation plurilingue et multiculturelle.

« La créativité linguistique qui caractérise le locuteur natif apparaît de manière éclatante dans le langage des jeunes, qui représentent la majorité de la population en Algérie. La pratique, dictée par des besoins immédiats de communication, produit une situation de convivialité et de tolérance entre les langues en présence : arabe algérien, berbère et français. Dans les rues d'Oran, d'Alger ou d'ailleurs, l'Algérien utilise tantôt l'une, tantôt l'autre, tantôt un mélange des deux ou trois idiomes » (Benrabah, 1999 : 177).

De ce fait, le paysage linguistique de l'Algérie comprend essentiellement trois sphères langagières :

1.1. La sphère arabophone :

C'est la sphère qui occupe le plus d'espace et qui enregistre le plus grand nombre de locuteurs en Algérie, mais aussi dans la société arabe. Elle aspire souvent à s'organiser dans un continuum de variétés langagières qui se répartissent du plus normé au moins normé. En première position, il y a l'arabe classique (appelé fusha), ensuite l'Arabe standard ou moderne, considérée comme langue de communication partagée entre tous les pays arabophones et enfin la variété dont l'appropriation et l'emploi sont les plus instinctifs, celles qui sont appelées généralement les dialectes ou parlers (l'arabe parlé) qui se répartissent dans tous les pays comme variantes locales et régionales (Taleb Ibrahim, 2007 : §3).

Cette distribution a rendu possible la distinction entre les parlers ruraux et les parlers citadins en Algérie (spécifiquement ceux d'Alger, Constantine, Jijel, Nedroma et Tlemcen) et a permis l'apparition de quatre grandes régions dialectales : l'Est aux alentours de Constantine, l'Algérois et son arrière-pays, l'Oranie ensuite le Sud qui s'étend de l'Atlas

Saharien aux confins du Hoggar et se caractérise par une grande variété dialectale d'est en ouest (Taleb Ibrahimi, 2007 : §4).

Ces variétés langagières représentent la langue maternelle de la plupart des Algériens et sont vectrices d'une culture courante riche et diversifiée ; par leur surprenant dynamisme, les dialectes algériens font preuve d'une incroyable endurance contre la différenciation et le refus que diffusent à leur encontre les normes culturelles gouvernantes (Taleb Ibrahimi, 2007 : §5).

Néanmoins, pour Boubakour (2008 : 54)¹ la variété la plus privilégiée est l'arabe classique, « puisque (elle est la) langue du Texte c'est-à-dire du texte coranique » (Boudjedra, 1992-1994 : 28-29), et par conséquent, elle occupe une place favorisée, faisant d'elle une partie de l'identité nationale algérienne qui se constitue, maintenant, de la triade : l'Islam, l'arabité et l'amazighité.

1.2. La sphère berbérophone :

Elle comprend les variétés langagières actuelles, continuation des plus anciens dialectes réputés dans le Maghreb, particulièrement dans la zone berbérophone qui s'étale en Afrique ; de l'Égypte au Maroc et de l'Algérie au Niger. Ces dialectes amazighs, comme on les appelle maintenant, représentent la plus vieille base linguistique de cette région et sont, par conséquent, la langue maternelle d'une tranche de la population. De même que les parlers arabes, ces dialectes appartiennent à la famille chamito-sémitique et occupent dans le paysage sociolinguistique algérien la même place que les variétés langagières arabes (Taleb Ibrahimi, 2007 : §11-12).

L'islamisation et l'arabisation du Maghreb a entraîné ces dialectes à se replier et à se retirer dans de hautes contrées difficiles d'accès : Aurès, Djur-djura (Kabylie), Gouraya, Hoggar et Mزاب, de même que certains groupements répandus par-ci par-là au sein du pays. À l'encontre de cette expansion géographique répond une variété surprenante et quelquefois compromettante à l'incompréhension. Les dialectes berbérophones les plus importants en Algérie sont le kabyle ou taqbaylit (Kabylie), le chaoui ou tachaouit (Aurès), le mzabi (Mزاب) et le targui ou tamachek des Touaregs du grand sud (Hoggar et Tassili) (Taleb Ibrahimi, 2007 : §13-14).

¹ Voir le lien : <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/23/BOUBAKOUR%20Samira.pdf>

Caractérisées par une minorité de locuteurs, réduites à une utilisation uniquement orale (hormis l'écriture tifinagh), ces variétés langagières n'ont fait l'objet d'une démarche d'uniformisation et de codification que tardivement malgré le fait qu'elles véhiculent une coutume persistante et très ancienne. Néanmoins, avec les avancées de l'arabisation et la scolarisation massive auxquelles on assiste ces dernières années, elles ont toujours été dominées et reléguées au second plan (Taleb Ibrahim, 2007 : §15).

En revanche, une action de revalorisation de ces dialectes et de la culture berbère en lien avec la nécessité d'admettre la particularité berbère a été tentée. Depuis les événements survenus lors du printemps berbère en 1980, la constitution d'un mouvement culturel berbère (MCB) et la rude sanction appliquée sur toute expression de la variété algérienne, la protestation culturaliste instruite de l'insuffisance démocratique du pouvoir algérien a obtenu gain de cause en 1995 avec l'introduction du Tamazight à l'école et la création du haut conseil à l'amazighité (Taleb Ibrahim, 2007 : §16).

Toutefois, l'application de la décision prise en mai 1995 s'est avérée beaucoup plus dure à réaliser ; manque de maîtres qualifiés, absence de matériels pédagogiques appropriés, absence totale de norme à enseigner, car bien que cette langue jouit d'une importante variété langagière, aucun spécialiste n'en a fait la description. Néanmoins, la reconnaissance du fait berbère a été appliquée au travers de l'inscription dans le préambule de la Constitution algérienne du triptyque fondateur de l'identité algérien, qui sont : l'islamité, l'arabité et l'amazighité, mais sans pour autant que le caractère national du Tamazight soit indiqué sur le texte fondamental du pays (Taleb Ibrahim, 2007 : §17).

Pour que cela se produise, il a fallu attendre le 08 avril 2002, pendant une session extraordinaire des deux chambres du Parlement algérien, le caractère national du tamazight et en révisant l'article 3 de la Constitution algérienne que l'inscription juridique d'une situation de fait a été insérée dans le texte fondamental du pays (Taleb Ibrahim, 2007 : §19).

Bien que l'injustice de la reconnaissance du Tamazight ait été réparée, malheureusement cela n'a guère suffi puisque les locuteurs des différents dialectes berbérophones n'ont jamais pu dépasser leurs sentiments de supériorité et tenter de s'accorder pour trouver des issues à l'encontre de certaines difficultés d'aménagement d'une langue (Taleb Ibrahim, 2007 : §19).

Ici aussi, aucune solution linguistique ou didactique appropriée en rapport avec l'enseignement de cette langue n'a été apportée à la société et c'est d'ailleurs ce qui a conduit

progressivement à la dissolution du statut du tamazight après une longue et éprouvante lutte (Taleb Ibrahim, 2007 : §20).

Cependant, l'Algérie n'en reste pas là, elle détient un autre précieux avantage que son histoire lui a légué au travers des différentes civilisations et sociétés qui l'ont occupée au fil du temps et qui n'ont pas manqué de lui laisser en guise d'empreintes leurs cultures et langues. D'ailleurs, la dernière sphère qui va suivre est entièrement consacrée à la description de ces autres langues (Taleb Ibrahim, 2007 : §24).

1.3. La sphère des langues étrangères :

En plus de la sphère arabophone et berbérophone, l'Algérie a été marquée par la coexistence de diverses langues étrangères.

Après l'Antiquité, l'occupation des ottomans depuis XVI siècle a influencé les parlers urbains (Alger, Béjaïa, Médéa, Constantine et Tlemcen) qui ont intégré de nombreux termes turcs issus de plusieurs domaines de la vie courante (cuisine, habillement, noms de métiers, patronymes... etc.) (Taleb Ibrahim, 2007 : §25).

Pendant tout ce temps et bien avant le passage des ottomans, l'Algérie a été marquée par la présence de langues européennes. En premier lieu, l'espagnol dans la ville d'Oran pendant trois siècles, à cause de l'occupation coloniale espagnole. Ensuite, pendant l'occupation du colon français, à travers l'existence d'une importante partie de réfugiés économiques espagnols, se servant des occasions procurées par l'évolution d'une récente colonie pour fuir la sanction du colon français. En second lieu, il y a eu l'italien dans l'est du pays, précisément dans les villes en relation directe avec les grands ports italiens (commerce, concurrence entre les navigateurs italiens et les navires-écumeurs algériens), par la suite elles sont devenues des villes servant d'abri pour les colons italiens fuyant le système colonial français (Taleb Ibrahim, 2007 : §26).

Néanmoins, c'est le français qui a davantage perturbé le patrimoine linguistique et culturel algérien. Les conditions de son invasion dans le territoire lui ont attribué un statut spécial pendant et même après la colonisation (Taleb Ibrahim, 2007 : §27).

La langue française a joué un rôle capital dans la désorganisation de l'Algérie puisqu'elle a permis au colon français d'exercer son pouvoir sur le pays colonisé et d'accélérer l'acculturation d'une nation désormais sous l'emprise totale de la "mère patrie" : la France (Taleb Ibrahim, 2007 : §28).

Nous ne citerons pas toutes les mesures appliquées par le colon français dès son arrivée pour la francisation des Algériens qui, excepté une minorité, ont fini par être totalement privés d'une éducation et ainsi enfermés dans l'ignorance et l'obscurantisme (Queffélec et al, 2002 : 20, cité par Shili et Kadi, 2016 : 78 ; Taleb Ibrahim, 2007 : §29).

Néanmoins, nous tenons à souligner qu'en 1880, le comportement des Algériens face à l'école française s'est transformé d'un rejet violent à une demande d'instruction faisant ainsi de l'école, désormais séparée des autres aspects de la colonisation, un devoir et un levier de promotion économique. Pour que les Algériens puissent intégrer l'ordre colonial et accéder à la fonction publique, aux professions libérales et aux métiers économiques, ils ont dû évaluer les apports que la scolarisation pouvait leur offrir (Taleb Ibrahim, 2007 : §30).

L'important à travers cela est que les Algériens se sont rendu compte que pour faire obstacle à l'occupant et se libérer de son emprise, ils devaient maîtriser sa langue et s'accaparer sa façon de penser. L'ultime objectif était de se débarrasser de l'état d'ignorance dans lequel les citoyens étaient (Taleb Ibrahim, 2007 : §31).

Il est nécessaire de rappeler que les résultats ont été infimes. La scolarisation n'a été possible que pour une minorité d'Algériens : 2 % en 1888, 3,5 % en 1902, 4,5 % en 1912, tout juste 5 % en 1914, 8,9 % en 1938 et uniquement 15 % en 1954, avec 85 % d'illettrés, pourcentage pouvant parvenir à 98 % pour la population féminine dans quelques zones (Taleb Ibrahim, 2007 : §32).

De plus, l'école n'était pas autorisée pour les "indigènes musulmans" issus de milieux ruraux, l'état français s'y opposait fortement, la scolarisation profitait uniquement à ceux qui résidaient dans les grands centres urbains. Le colon est même allé jusqu'à instaurer une sélection féroce pour l'accès à l'école. Cette dernière, fréquentée par les enfants appartenant à la grande et petite bourgeoisie, a donné naissance à une élite francophone qui a constitué après l'indépendance la structure de la jeune nation (Taleb Ibrahim, 2007 : §33).

Ce n'est qu'à partir de 1962 que l'utilisation du français s'est élargie. Grâce aux importantes initiatives de scolarisation prises par la jeune nation (avec la contribution de l'ancien occupant colonial), l'emploi du français a augmenté considérablement, supplantant ainsi l'usage de la langue arabe, ce qu'il lui a conféré le statut d'une langue d'administration (Taleb Ibrahim, 2007 : §34).

Le système éducatif algérien a été constitué par une dualité linguistique jusqu'en 1978, l'année de création d'une école fondamentale. En effet, seulement le tiers des classes recevait un enseignement totalement en langue arabe. Pour les deux autres tiers restants, leur enseignement était partagé ; les matières littéraires étaient dispensées en langue arabe, tandis que les matières scientifiques faisaient l'objet d'un enseignement présenté en langue française (Taleb Ibrahim, 2007 : §35).

Après 1978, l'enseignement n'a plus été dispensé en français qu'à partir de la troisième année primaire et quelque temps après en quatrième année. Au secondaire, à la fin de l'année 1988-1989, l'enseignement se faisait intégralement en langue arabe. L'enseignement du français comme langue étrangère s'est entièrement décliné, voire s'est complètement estompé dans quelques zones du centre et du sud (Taleb Ibrahim, 2007 : §36).

Néanmoins, un énorme écart est survenu entre l'enseignement secondaire dont l'enseignement est entièrement en langue arabe et l'enseignement supérieur dans lequel certaines disciplines scientifiques utilisent le français comme langue d'enseignement. Ce qui a engendré beaucoup de redoublement et d'échec scolaire d'où la nécessité de remettre à niveau les étudiants (Taleb Ibrahim, 2007 : §37).

C'est pour essayer de réparer cette conjoncture que le gouvernement a entrepris un large programme de revalorisation de l'enseignement des langues étrangères et particulièrement celui du français lors du projet consacré à la réforme de l'école algérienne instruit dans les années 2000. Il a donc fallu entreprendre pour l'enseignement supérieur des mesures de formation accélérée pour les étudiants inscrits en médecine et pour ceux appartenant aux autres filières scientifiques et techniques (initiative engagée en collaboration avec les Affaires culturelles françaises) (Taleb Ibrahim, 2007 : §38).

Cependant en septembre 2004, l'exécution de la mesure portant sur l'intégration de l'enseignement du français à partir de la deuxième année primaire a été l'action la plus impressionnante. Malheureusement, à cause des différentes difficultés survenues sur le terrain en rapport avec le manque total d'outils pédagogiques appropriés, de documentation et d'enseignants compétents habilités à enseigner de jeunes apprenants, l'enseignement du français a vite repris sa précédente position pour être enseigné à partir de la troisième année primaire et cela dès la rentrée scolaire 2006-2007 (Taleb Ibrahim, 2007 : §38).

Toutes ces actions ont participé, d'une façon régulière, mais sans pour autant être associées à une perception pleinement assumée, à mettre en place un état de bilinguisme dans le système scolaire et dans l'ensemble de la nation (Taleb Ibrahim, 2007 : §39).

Nous remarquons que c'est la presse quotidienne et périodique francophone qui enregistre le plus grand nombre de lecteurs en dépit du fait que la presse de la langue arabe possède une audience scolarisée en masse dès les années 1980. Ce qui fait que le français bénéficie toujours d'une place essentielle dans les médias écrits. De même, pour les médias audiovisuels, la chaîne radio de langue française profite d'un succès considérable, elle est écoutée par un nombre impressionnant d'auditeurs. Également, les chaînes télévisées occidentales, précisément françaises telles que TF1, la majorité des foyers les regardent régulièrement (Taleb Ibrahim, 2007 : §40-41).

Pareil dans le domaine de l'édition et la diffusion de livre, le français ne manque pas de répondre présent. Il jouit d'une place importante bien que d'immenses mesures sont prises pour promouvoir l'édition de livre en langue arabe (Taleb Ibrahim, 2007 : §42).

Toutes ces informations nous poussent à nous interroger sur le statut du français en Algérie depuis que l'indépendance a été proclamée. Il varie fréquemment entre un statut de langue seconde et celui de langue étrangère privilégiée. Divisé entre, d'un côté, le refus d'officialisation et, de l'autre côté, la domination de sa puissance symbolique, apportant un état de bilinguisme qui caractérise l'ambiguïté du statut d'une nation considérée comme la plus grande nation francophone après la France, qui en revanche n'a rejoint que récemment les instances de la francophonie en tant qu'observateur. L'ambivalence du statut de la langue d'un ancien pouvoir colonialiste est une des caractéristiques des peuples postcoloniaux dont la référence est probablement l'Algérie (Taleb Ibrahim, 2007 : §43).

2. Le système universitaire algérien :

2.1. État des lieux de l'enseignement supérieur algérien :

2.1.1. L'université de 1962 à 2018 :

Le système national d'enseignement supérieur a fait son apparition depuis plus de cinquante ans. Dans les années 1962, il s'agissait principalement de l'université d'Alger à laquelle étaient rattachées deux annexes installées à Constantine et Oran, sans oublier quelques écoles situées au niveau de la capitale avec 2 375 étudiants. Le nombre d'universités n'a cessé d'augmenter pour atteindre plus de 90 établissements en 2012, répartis sur les 48 wilayas du territoire algérien. Dénombrables universités algériennes

étaient classées parmi les plus grandes universités arabes, africaines et même mondiales que ce soit par leurs étudiants que par leurs réalisations. En 2018, l'Algérie est passée à 106 établissements universitaires avec 1 730 000 étudiants. Ces chiffres vont augmenter pour atteindre 2 millions en 2019-2020 et atteindre très probablement 3,5 millions en 2030.

L'Université est apparue avec l'instauration du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS) en 1970 et le lancement de la réforme en 1971. L'objectif de cette refonte est : « La mobilisation de l'ensemble du potentiel de l'université pour la formation d'hommes utiles au développement » (M.S. Benyahia, ministre de l'ESRS, 1971). Elle s'est distinguée par quatre principaux axes :

- ◆ Une refonte des programmes de formation, qui a ouvert les portes sur de nouvelles filières technologiques menant aux diplômes d'ingénieurs et les licences d'enseignement.
- ◆ Une nouvelle organisation pédagogique des études, qui a mis en œuvre, un système semestriel selon la logique des modules et pré requis.
- ◆ Une intensification de la croissance de l'enseignement supérieur son objectif est de faire accéder le maximum de jeunes aux paliers supérieurs pour offrir les cadres à l'économie nationale.
- ◆ Une réorganisation totale des structures universitaires, ce changement des structures a été appuyé par le passage du schéma de facultés aux instituts d'université.

Au début des Années 80, plusieurs mesures de consolidation et de rationalisation ont été mises en place pour garantir une meilleure coordination entre les formations universitaires et les besoins de l'économie du pays, il s'agit de la mise en œuvre de la carte universitaire de 1982, mise à jour en 1984.

Ce qui veut dire que la formation assurait un nombre de diplômés classé par discipline et filière selon le besoin prédéfini. Il fallait renforcer les tronc communs pour rendre leur productivité meilleure et créer des spécialités. Finalement, c'était l'intégration d'un système d'orientation du bachelier.

La loi d'orientation de 1999 (Loi n°99-05 du 18 Dhou el Hidja, 4 avril 1999), n'a fait qu'affirmer les bases de l'orientation de l'enseignement supérieur, en déterminant les rôles de l'enseignant et de l'enseigné en graduation, post-graduation et celle de la formation

continue. Cette loi a assuré le sens d'objectivité du savoir, le respect et la diversification des avis, elle a mis en avance la création d' « un conseil de l'éthique et de la déontologie de la profession universitaire ».

2.1.2. L'université actuelle

À l'heure qu'il est, la chaîne universitaire algérienne compte cent six (106) établissements d'enseignement supérieur répartis sur toutes les wilayas du pays, couvrant tout le territoire algérien. Cette chaîne comprend cinquante (50) universités, treize (13) centres universitaires, vingt (20) écoles nationales supérieures et dix (10) écoles supérieures, onze (11) écoles normales supérieures et deux (2) annexes.

Selon les statistiques de l'ONS (Office National des Statistiques), à la rentrée universitaire 1962-1963, soit quelques mois après la proclamation de l'indépendance, l'université algérienne ne comptait que 28 000 étudiants. Quinze ans plus tard, le nombre d'étudiants rejoignant les bancs de l'université a pratiquement doublé représentant un total de 54 500 inscrits. Ce chiffre a encore considérablement augmenté pour atteindre le nombre de 280 900 d'étudiants à la rentrée 1995-1996 soit cinq fois le total d'inscrits pendant l'année université 1977-1978.

Tableau 1 : Taux d'étudiants algériens entre 1962 et 1996.

Année universitaire	62/63	69/70	77/78	86/87	95/96
Nombre d'étudiants (en Milliers)	2,8	13,8	54,5	154,7	280,9

La période entre 1999 et 2018 a été marquée par un accroissement d'un taux de 270% des étudiants inscrits, ce qui représente 407 995 étudiants inscrits en 1999-2000, dont 208 523 filles (51.1%), pour atteindre 1 730 000 étudiants inscrits en 2018, dont 1 081 250 filles (62,5%). De son côté, le taux des personnels enseignants a connu une augmentation de 340%, soit 17 460 enseignants en 1999-2000 contre 62 222 enseignants en 2017-2018.

Tableau 2: Taux d'étudiants et enseignants entre 1999 et 2018

Année universitaire	99/00	02/03	06/07	10/11	15/16	17/18
---------------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Nombre d'étudiants (en Milliers)	479,6	674,7	929,1	1217,9	1495,2	1730
Nombre d'enseignants (en Milliers)	17,460	26,164	38,083	47,337	56,667	62,222



Figure 1 : Taux d'étudiants et enseignants entre 2000 et 2018

Il est indispensable de noter que l'enseignement supérieur algérien est extrêmement relié à la recherche scientifique qui en 2010 comptait seulement 693 laboratoires scientifiques de recherche, à l'heure actuelle elle compte 1471 laboratoires scientifiques de recherche. L'importante augmentation de ces derniers a engendré une multitude de contraintes, particulièrement sur les plans structurels et organisationnels ; elle a aussi eu de forts impacts en termes de qualité de formation ; exigeant une importante adaptation aux développements scientifiques et technologiques d'un côté, et aux changements du monde du travail. Afin d'aboutir à ces objectifs, elle a provoqué de nombreuses tentatives d'aménagement du système d'enseignement supérieur.

D'ailleurs, à partir des années 80, plusieurs commissions ont été mises en place sur le niveau national, telles que les commissions sectorielles de réforme du système d'enseignement supérieur, en 1994-1995, le CSE (Conseil supérieur de l'éducation), entre

1996 et 2000, la CNRSE (Commission nationale de réforme du système éducatif), qui a débuté ses travaux en 2000-2001.

Effectivement, la totalité des observations (universitaire et non universitaire) ont affirmé l'existence d'un dysfonctionnement au sein du système d'enseignement supérieur algérien. Il est question d'un encadrement qui reste insuffisant malgré l'effectif exubérant associé, d'importants taux d'échec et de déperdition ainsi que de faibles rendements de formation ont été enregistrés, une dynamique de renouvellement des programmes insuffisante, d'insignifiante relations avec l'environnement socioéconomique, une gestion excessivement centralisée de la vie universitaire.

Pour permettre à l'université algérienne de dépasser cette situation, un état d'urgence a été décidé impliquant la nécessité d'intégrer les nouvelles tendances universelles appliquées dans le cadre de l'enseignement supérieur et de procurer des ressources pédagogiques, scientifiques, humaines, matérielles et structurelles pour satisfaire les besoins de la société.

Bien que de nombreuses initiatives de financement et de développement de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ont été accordées par l'état, des nouveaux défis à surmonter sont apparus dans ce domaine, nécessitant une amélioration et mise à jour de tous les programmes de formation, tout en revendiquant une restructuration de la totalité des enseignements, avec l'intégration de ce qu'on appelle « notions d'unité de valeur (UV) » et « d'unité pédagogique (UP) », l'équivalent des crédits mis en place aujourd'hui.

Parmi les instructions de la commission nationale de réforme du système éducatif (2000-2001), on trouve l'obligation de prioriser l'intégralité de la réforme. Elle a également mis l'accent sur la nécessité d'ouvrir la réforme vers "l'universel" (Ghouati, 2015 : 112) en soutenant l'enseignement des langues étrangères et des outils de l'information et de la communication, et l'intégration des humanités dans son sens le plus large (civilisations, droits de l'homme, dialogues des cultures...). Néanmoins, elle a recommandé un accès à l'université par groupes de filières au niveau d'un premier cycle non diplômant, suivi d'une spécialisation lors d'un deuxième cycle. Elle a évidemment mis l'accent sur le principe d'ouverture sur l'environnement, et sur la nécessité d'actualiser les programmes (Boudebouda, 2010 : 22 ; El Mistari, 2013 : 42 ; Unicef, 2014 : 15 ; Blanchet, 2006 : 34).

Les objectifs à atteindre se résument comme suit :

- ◆ L'amélioration de la qualité des enseignements et de la formation par une large incorporation de la recherche scientifique et technologique.
- ◆ Continuer les efforts fournis pour assurer le développement et la généralisation de l'outil informatique au sein de l'enseignement supérieur, et la modification générale du système d'enseignement, principalement l'étalement du réseau Intranet et Internet.
- ◆ Le développement du télé-enseignement
- ◆ Une incorporation éminente de l'enseignement des langues étrangères dans tous les types de programmes et cycles de formation.
- ◆ Améliorer la méthode de gestion des universités et des établissements des œuvres universitaires est indispensable.

2.2. L'université algérienne et la mise en œuvre du LMD :

Dans le but de favoriser la mobilité des étudiants et d'adapter la formation aux besoins du marché du travail, l'université algérienne a connu, en 2004-2005 notamment avec la mise en place du système LMD, une nouvelle organisation architecturale des formations offertes, représentée par trois paliers : Licence, Master et Doctorat.

Chaque palier rassemble divers domaines qui comprennent de multiples parcours conduisant chacun à une spécialité. Ces parcours sont réalisés par des équipes pédagogiques de formation et capables d'introduire des enseignements transversaux, pluridisciplinaire, et professionnalisant. Ce changement avait pour but de permettre l'orientation de la formation et du choix des parcours des étudiants selon leurs capacités et leur projet personnel.

À l'instar du système éducatif, l'enseignement supérieur a subi une restructuration qui s'est organisée autour de quatre grandes options : la démocratisation, l'arabisation, l'algérianisation et l'orientation scientifique et technique.

2.2.1. La démocratisation de l'université :

Depuis la proclamation de l'indépendance, la politique algérienne a été marquée par la démocratisation de l'accès au système éducatif en général et à l'enseignement supérieur spécialement (Djebbar, 2007 : 175-176) qui signifiait le droit à l'éducation pour tous. Cette politique était basée sur l'égalité pour tous, toutes classes sociales confondues, ainsi que

l'équité envers tous en matière d'enseignement, tout en veillant aussi sur le principe d'égalité d'accès entre les garçons et les filles (Benyahia, 2015 : 112-113).

Dans le secteur de l'enseignement supérieur, il a fallu attendre la Première Guerre mondiale pour que le nombre d'étudiants algériens atteigne 1 % du total des inscrits et moins de sept ans avant l'indépendance, les Algériens inscrits dans l'une des trois structures universitaires existantes (Alger, Oran, Constantine) représentaient à peine 13 % de l'ensemble des étudiants (pour une population dont le nombre correspondait à 90 % du total des habitants (Djebbar, 2007 : 179).

Tableau 3 : Taux d'étudiants algériens entre 1914 et 1955

Année	1914	1920	1930	1939	1955
Taux	1,03 %	3,4 %	4,5 %	4,1 %	13,1 %

L'option de démocratisation de l'université s'est véritablement produite qu'à partir de l'indépendance. Ce sont toutes les actions consenties au niveau du primaire et secondaire, puis l'augmentation du nombre des centres universitaires sur tout le territoire national et enfin l'attribution de bourses, qui ont engendré un accroissement régulier et conséquent des effectifs étudiants (Djebbar, 2007 : 180).

Tableau 4 : Progression du nombre d'étudiants entre 1962 et 2001 en milliers selon ONS.

Année	1962	1970	1977	1987	1993	2001
Taux	2,8	19,3	54,5	173,8	251,0	570,0

L'accès gratuit à l'enseignement supérieur et l'existence des œuvres universitaires ont également favorisé la démocratisation. Cette dernière n'offrait pas seulement à un plus grand nombre d'inscrits l'accès aux études supérieures, elle garantissait aussi l'accès aux jeunes, toutes catégories confondues (sociales, régions et localités du pays) et une répartition selon les sexes favorisant l'élément féminin (Benyahia, 2015 : 112).

Le Pr Tahar Hadjar, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, a déclaré lors de la conférence internationale sur le processus de Bologne tenue

du 23 au 25 mai 2018 à Paris (France), une hausse de 270 % des effectifs des étudiants durant la décennie 1999-2018 dans laquelle la présence de l'élément féminin est passée de 22,78 % en 1972 à 51.1% en 1999-2000 pour atteindre 62,5% en 2018² (Achab, 2016 : 16).

Pour ce qui est de l'équilibrage régional, la croissance du nombre des universités depuis 1962 jusqu'à aujourd'hui a fait que des universités, centres universitaires, écoles supérieures et instituts couvrent quarante wilayas, réparties sur les quatre régions du pays (Kaci et Kherzi, 2015 ; Achab, 2016).

2.2.2. L'algérianisation du corps de l'enseignement :

La seconde option qui a structuré le projet éducatif algérien dès l'indépendance a été celle de l'algérianisation de l'encadrement scolaire et universitaire.

Pour y parvenir, il fallait agir au niveau des programmes de l'enseignement, de telle manière à garantir leur adéquation avec les besoins nationaux de l'époque (Achab, 2016 : 16).

Le résultat s'est caractérisé par la mise en place d'une politique qui visait à accentuer l'intégration massive des Algériens dans des fonctions d'enseignement pour remplacer la coopération d'origine étrangère (Kaci et Kherzi, 2015 : 26).

Parmi les 298 enseignants du supérieur en fonction dans l'année universitaire 1962–1963, il n'y avait que 82 enseignants algériens dont la majorité était de grade d'assistant (Achab, 2016 : 17).

Plusieurs décisions ont été consenties en 1982 afin d'assurer l'algérianisation de l'ensemble du corps des assistants et des maîtres-assistants en 1987, les sciences médicales en 1988, les sciences sociales en 1989 et les sciences biologiques, les sciences exactes et la technologie ont suivis pendant la période 1990–2000 (Achab, 2016 : 17).

L'office national des statistiques (ONS) a révélé qu'à l'entrée universitaire 1999-2000 le corps de l'enseignement supérieur s'est algérianisé, de 17 488 enseignants permanents, il ne comptait plus que 73 enseignants étrangers. En 2004-2005, les établissements rattachés au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique comprenaient uniquement 25 205 enseignants algériens permanents contre un total de 68 enseignants

²https://www.mesrs.dz/fr_FR/accueil/-/journal_content/56/21525/52816
<https://www.algerie1.com/societe/algerie-plus-de-60-des-etudiants-sont-des-filles>

étrangers. Puis, en 2009-2010, le nombre d'enseignants permanents exerçant au supérieur algérien a considérablement augmenté à 37 832 dont 55 enseignants étrangers. Pour atteindre, en 2017-2018, un total de 58 642 enseignants algériens permanents³.

Le gouvernement algérien estime que les flux démographiques influencent l'organisation globale du système universitaire, notamment les modalités d'accès et le fonctionnement des œuvres universitaires, qui présentent beaucoup de défis à surmonter tels que :

- ◆ Comment garantir l'équilibre qui permet de maintenir les retombées de la démocratisation tout en assurant la bonne qualité de la formation ?
- ◆ Comment faire face aux nouvelles demandes exposées par la société algérienne d'un côté, et la progression continue du monde dans lequel nous vivons ?
- ◆ À l'avenir, quel serait le type de filières et de disciplines à développer, et qu'en seraient les formations courtes, longues, et post graduation ?
- ◆ Quels nouveaux liens faut-il observer entre la nécessité d'engendrer la curiosité intellectuelle et l'esprit critique chez l'étudiant, celle de lui permettre d'atteindre une vraie formation qualifiante pour sa fonction de citoyen et celle de son équilibre entre ses référents identitaires et son accès au village planétaire ?
- ◆ Comment garantir une nouveauté continue dans l'aspect pédagogique qui vise à former régulièrement les étudiants et les formateurs pour qu'ils soient toujours efficaces et créatifs ?

2.2.3. L'arabisation :

Au lendemain de l'indépendance, la préoccupation première des autorités politiques était d'éliminer toute trace de l'occupation française en Algérie (Shili et Kadi, 2016 : 79).

En 1962, à l'indépendance, l'Algérie était totalement francisée : la fonction publique, l'enseignement, la rue. La politique algérienne de l'époque a jugé nécessaire et urgent, dans une optique de réappropriation identitaire, de favoriser et de propager l'arabe standard, véritable « emblème national » (Leperlier, 2012), de retrouver et de faire renaître la tradition

³ site web : <http://www.ons.dz/-Education->

arabo-musulmane de la précolonisation (Kadi, 2016 : 40). « Par un processus de substitution linguistique, l'État algérien va peu à peu se donner les moyens législatifs pour changer le visage linguistique de l'Algérie au profit de la seule langue arabe » (Kadi, 2009 : 290). C'est d'ailleurs ce que souligne le Dr A. Taleb-Ibrahimi, ministre de la Culture et de l'Éducation, lorsqu'il déclare :

« C'est un but puisqu'il s'agit de redevenir soi-même, de récupérer et d'étendre notre patrimoine culturel dont la langue est un élément capital. C'est aussi un moyen puisque l'on se propose de faire acquérir un outil afin d'arriver progressivement à substituer la langue nationale à une langue étrangère comme moyen de communication (par la parole et par l'écrit) dans les relations publiques et privées. » (1981 : 83, cité par Kadi, 2016 : 40).

Il a ajouté quelques années plus tard que « L'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe qui ne peut se réaliser que par la restauration de la langue arabe, récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs et la condition élémentaire pour se réconcilier avec soi-même ». (Taleb-Ibrahimi, 1997 : 184).

D'ailleurs, c'est le secteur éducatif qui a le plus été touché par cette politique d'arabisation. En effet, avec l'arrivée de la puissance coloniale française en Algérie en 1830, l'univers entier des Algériens a été bouleversé. En appliquant la politique de la terre brûlée (Queffélec et al, 2002 : 19), l'administration française révoqua complètement l'arabe et instaura à la place le français comme langue officielle et maternelle du pays (Shili et Kadi, 2016 : 77-78). La France avait également fait en sorte dès les premières années de la colonisation d'entreprendre une action massive de « désarabisation et de francisation » (Taleb-Ibrahimi, 1997 : 36) du système éducatif en détruisant toutes les écoles arabophones (Shili et Kadi, 2016 : 77-78).

Il a fallu attendre 1963 pour que la langue arabe soit intégrée à l'enseignement, mais par manque d'enseignants compétents pouvant enseigner dans cette langue, le volume horaire relative à la langue arabe n'a été que de 10h la semaine contre 30h pour le français⁴. Pour dépasser cet obstacle, l'Algérie a engagé plus de mille instituteurs égyptiens et a proclamé en 1964 l'arabisation entière de la première année primaire (CP1), puis de la deuxième année primaire (CP2) en 1967 qui a eu comme conséquence la disparition

⁴ Le français bénéficie toujours de 30 heures d'enseignement par semaine.

définitive de l'enseignement du français dans ces deux classes (Shili et Kadi, 2016 : 138-142) (Shili et Kadi, 2016 : 80).

Ensuite, en 1968, un décret a été publié qui instaure l'arabe comme langue de travail dans la fonction publique. L'année 1971, année d'exécution de la réforme administrative proclamée en 1968, avait été désignée en janvier « année de l'arabisation ».

L'article 3 de la constitution de 1976 a défini l'arabe comme « la langue nationale et officielle ». À partir de là, l'état civil et l'environnement tout entier ont été arabisés : noms de rues, plaques d'immatriculation. Par la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe et l'ordonnance n° 96-30 du 21 décembre 1996, le gouvernement algérien dédie le monolinguisme arabe et planifie même des sanctions pour ceux qui osent la transgresser. L'article 2 de la loi déclare que « la langue arabe est une composante de la personnalité nationale authentique et une constante de la nation. Son usage traduit un aspect de souveraineté. Son utilisation est d'ordre public ».

En ce qui concerne l'enseignement, l'article 15 de stipule que « l'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les secteurs, dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, sous réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères ». Dans une même logique, Achab (2016 : 18) précise qu'au début de l'indépendance, l'arabisation était strictement réservée à la licence d'arabe et à l'institut des études islamiques affilié à l'université d'Alger. Ce n'est qu'en 1965 que l'arabisation s'est répandue vers d'autres disciplines, en commençant par l'école du journalisme, l'histoire et la philosophie en 1968, ensuite le droit en 1970. Pour atteindre le taux de 100% en science sociale et humaine entre 1996-1997 (Souriau, 1977 : 373 ; Kadri, 2018 :17 ; Achab, 2016 : 18 ; Messaoudi et Oulmou, 2016 : 26-28).

Ainsi, la politique d'arabisation se retrouve complètement achevée : formation, administration, environnement (Kadi, 2016 : 63-66).

« Les administrations publiques, les institutions, les entreprises et les associations, quelle que soit leur nature, sont tenues d'utiliser la seule langue arabe dans l'ensemble de leurs activités telles que la communication, la gestion administrative, financière, technique et artistique » (Kadi, 2016 : 63-66).

2.2.4. L'orientation scientifique et technique :

Dans le but de rendre dans quelques décennies l'Algérie un pays émergeant, les décideurs des années 1970 ont mis en œuvre une multitude de plans quadriennaux et quinquennaux qui ont soulevé le besoin de cadres techniques qualifiés, d'où l'orientation massive en filières techniques et scientifiques. Cela a permis d'investir d'énormes moyens financiers dans le but de construire des infrastructures, de prendre des mesures pour diriger les futurs bacheliers vers les filières scientifiques et techniques, et de promouvoir véritablement le départ à l'étranger pour des études approfondies ou pour des compléments de formation dans des unités de recherche plus avancées (Djebbar, 2007 : 195).

Une dynamique s'était véritablement formée dans l'optique de la création d'une masse critique de techniciens supérieurs et d'ingénieurs capable de servir principalement les grands pôles de l'industrie, tels que ceux en rapport avec la sidérurgie, le pétrole et le gaz.

Cette même dynamique devait également favoriser l'éclosion d'une pépinière d'enseignants et de chercheurs de haut niveau pour faire de l'université algérienne un pôle d'excellence au niveau maghrébin et africain.

Il a été révélé que durant l'année universitaire 1986-87, la majorité des étudiants (70%) avaient choisi de s'inscrire dans des branches techniques et scientifiques. Néanmoins, avec la crise que le marché de l'emploi a vécue, l'enthousiasme des étudiants s'est vite éteint causant par la suite une baisse du nombre d'inscrits dans ces branches (Achab, 2016 : 18).

De même pour le corps enseignant, les nombreuses difficultés qui ont résulté de la démocratisation ou encore les effets causés par le profil, le niveau d'un grand nombre d'enseignants et le contenu de l'arabisation, ont empêché la concrétiser de la politique de l'orientation scientifique et technique instaurée par les autorités publiques, ce qui a conduit, sur le plan pédagogique, à une véritable baisse du niveau des enseignants (Djebbar, 2007 : 195).

Dans ce cadre, le gouvernement a prévu dans la réforme du système LMD la mise en place d'une dynamique basée sur des principes de transversalité et de pluridisciplinarité qui impose au système d'agir selon une réflexion sur le monde collectif, en se focalisant sur soi et sur l'environnement.

2.3. L'état des lieux au lendemain du LMD :

L'application de la dernière réforme du système d'enseignement supérieur algérien est à sa seizième année. Presque la totalité de l'ensemble des établissements universitaires algériens ont adopté le système LMD.

La mise en place de cette réforme a été suivie d'un protocole de sensibilisation et d'explication, en organisant des journées d'étude, de colloques, séminaires...réalisés à l'échelle locale, régionale et nationale en faisant appel des fois à des experts étrangers sans pour autant éclairer la vision des enseignants algériens qui sont restés longtemps dans le flou sur ce qui est réellement le LMD (Achab, 2016 : 19).

En 2008 et après quatre ans que le système LMD a été lancé, l'enseignement supérieur avait décidé d'évaluer son parcours et voir le feedback des expériences vécues par les établissements universitaires.

Suivant la note ministérielle N°116/2008 du 22 mars et dans le but de capitaliser les différentes actions d'évaluation engagées au niveau des établissements, le ministère de l'Enseignement supérieur a planifié un débat du 05 avril au 07 mai 2008 avec la participation de toute la communauté universitaire (étudiant, enseignants) à tous les niveaux (départements, facultés, instituts, établissements universitaires) et aussi l'intervention des responsables du secteur socioéconomique.

Les résultats de ces journées de débats ont fait l'objet de plusieurs travaux : les assises nationales sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique du 19 au 20 mai 2008.

Pour évaluer les étapes de la réforme LMD, six axes ont été considérés :

- ❖ L'organisation des offres de formation
- ❖ Les besoins pédagogiques du LMD
- ❖ Le tutorat
- ❖ Les supports pédagogiques et didactiques
- ❖ Les rapports de l'université avec le secteur socioéconomique
- ❖ La gestion de la phase transitoire
- ❖ L'assurance- Qualité

À cet effet, les universités d'aujourd'hui prévoient, en plus du fait de garantir le suivi des stages, de mener une observation obligatoire sur le marché de l'emploi et de l'insertion professionnelle, et de solidifier l'information, l'orientation et l'accueil des étudiants.

En réorganisant les services de scolarité, elles souhaitent perfectionner le processus de suivi des parcours, consolider la gestion financière des établissements et fournir des suppléments aux diplômes.

3. L'organisation des cycles de formation avant le LMD :

3.1. Les objectifs des cycles de formation classiques :

Dans les parcours de formation proposés pour la licence de français, l'étudiant n'était pas informé des objectifs des cours et n'était pas autorisé à contribuer à son apprentissage. Il était uniquement au courant des intitulés et aux contenus pédagogiques des matières auxquelles il allait assister.

Excepté, les objectifs portant sur le développement d'aptitudes en rapport avec les savoir-faire et savoir-être chez les apprenants, en les poussant à faire appel à leurs connaissances ou encore de trouver des solutions à des situations problématiques, les objectifs globaux que tout enseignant était chargé d'atteindre étaient :

- ✓ Augmenter la valeur des différents types de support (articles de presse, documents audiovisuels, essais, interviews écrites et orales, tableaux, statistiques, chansons, publicités, caricatures, romans, poésies, jeux...), au même titre que certains médias de la langue et de la culture francophones.
- ✓ Valoriser les étudiants en prenant en considération les particularités de leur statut (contexte socioculturel, générationnel, bilinguisme) par un moyen qui leur sera réservé.

Pour supplanter les activités de simulation et les jeux de rôles qui caractérisent l'approche communicative, de nombreux didacticiens et spécialistes ont recommandé davantage l'implication de l'apprenant en classe de langue en le rendant actif et maître de son apprentissage, afin de satisfaire les recommandations de nombreux la perspective pédagogique actionnelle, en gestation depuis 1994, fait son entrée dès les années 2000 dans le domaine de la didactique du FLE. Contrairement à l'approche précédente, l'approche actionnelle s'intéresse à la cause pour laquelle l'apprenant doit communiquer. Elle se base

sur l'action qui doit produire de l'interaction qui favorise le développement des compétences interactives et réceptives.

Dans le but d'améliorer l'enseignement supérieur, des stratégies d'enseignement sont à adopter et à développer, telles que : l'autonomisation de l'apprenant et l'interaction entre les apprenants en premier lieu et les enseignants et les apprenants en second lieu. Ce sont des stratégies qui simplifieraient et aideraient à l'insertion universitaire et sociale de l'étudiant et l'individu à court, moyen et long terme.

3.2. En quête d'une autonomisation de l'apprenant ?

L'autonomie de l'apprentissage correspond au désir d'apprendre, de découvrir et de s'impliquer dans ces propres études, c'est un accès direct au savoir par l'apprenant lui-même. Elle n'est pas uniquement réservée à une optique pédagogique et instrumentale dont le but est d'instaurer un processus d'autonomisation dans un système de formation, d'instruire des étudiants aptes à poursuivre des études et d'assurer un travail voire d'en déceler le principe et d'y porter un regard critique.

L'autonomisation convient également à une perspective humaniste, elle s'intéresse à la formation d'hommes qui sont aptes à chercher en premier lieu et à sélectionner la meilleure voie par la suite et enfin à développer l'esprit de vitalité.

Et pour conclure, l'autonomie a une autre intention sociopolitique par la cessation de l'aliénation en instruisant des cerveaux capables de réfléchir et de porter un jugement par eux même. Toujours disposés à s'engager dans la vie active pour y marquer leur présence. Contribuer à l'édifice social avec ingéniosité et vigilance.

L'autonomie dans ces différents aspects ne peut être acquise si elle ne passe pas par une autonomie langagière. C'est l'élément clé autour duquel toutes les compétences que l'apprenant doit acquérir se gravitent.

Il semble donc nécessaire pour parvenir à cette autonomie de réorganiser l'enseignement de la langue française d'une manière différente qu'elle ne l'est actuellement. Autrement dit, la langue doit être étudiée comme un moyen de communication avant tout et non pour elle-même. Une initiative qui permettrait d'ouvrir des passerelles vers d'autres connaissances et procurerait l'accès à des informations des autres domaines.

Cependant, cette autonomie langagière elle ne peut être acquise que par un apprenant adulte dans un milieu universitaire, c'est d'ailleurs le contexte qui nous intéresse. Cet

apprenant devrait être capable à ce stade du processus de l'apprentissage de décider, de discuter ses buts et de définir ses besoins qui selon Schwartz (1973) représentent « la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires ».

Selon Holec (1979 : 31) : « cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière naturelle, soit par un apprentissage formel ». Pour les étudiants arabo-musulmans appartenant à une société où le pouvoir revient soit au père soit au frère, ce processus est difficile à acquérir (Achab, 2016 : 22), c'est pour cette raison que le contexte culturel de l'apprenant doit être pris en compte « l'autonomie est indispensable à condition de prendre connaissance auparavant de la formation initiale et du potentiel culturel de l'apprenant » (André, 1992).

Néanmoins, elle n'est pas impossible. C'est un enjeu dans le proche avenir de l'apprenant et à long terme aussi d'être capable de gérer ou de prendre en charge son apprentissage et de plus sa vie. Il semble nécessaire, pour construire cette autonomie langagière qui va mener à l'autonomie de l'apprentissage, de mettre en place des méthodes et processus qui l'aideraient à l'être, d'élever par exemple le nombre d'heures d'apprentissage du français. Un programme conçu selon les besoins des étudiants et qui veillerait sur les intérêts de l'étudiant ne pourrait que le rassurer face aux obstacles qu'il va affronter (étant donné son profil d'accès à l'universitaire) et aider l'enseignant à « libérer les capacités de l'étudiant et de permettre leur développement personnel » (Rogers, 1972).

Les dernières recherches et études sur l'autonomisation indiquent que l'apprenant apprend à devenir responsable de son apprentissage et apprend à apprendre grâce à l'apprentissage de stratégies d'apprentissage qui sont d'un apport considérable dans sa relation au savoir. L'exemple de l'article sur l'autoformation en langue de Mompean et Eisenbeis (2009 : 2) propose des dispositifs d'autoformation guidée pour l'anglais, l'espagnol et le FLE, les expériences menées ont permis de conclure que : « Qu'on ne peut parler d'autonomie sans parler d'autonomisation ? D'autre part, ce processus d'autonomisation s'apparente à un processus de libération d'un dogme (qui serait celui le dogme de l'enseignant) ou de liens de dépendance (de l'enseignant) ». Ils ajoutent que : « (en) considérant l'autonomie comme une sorte d'idéal jamais vraiment atteint, nous visons plus l'autonomisation des étudiants en lien direct avec l'apprentissage, c'est-à-dire le développement de leur capacité d'apprendre » (2009 : 2).

Dans un article paru dans *Alsic* (décembre 2004, vol 07, p. 57-58), Mompean et Eisenbeis (2009 : 3) ont également redéfini les différents types d'autonomie : autonomie générale, autonomie langagière et autonomie d'apprentissage. L'autonomie générale signifie "la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives dans la vie, y compris en contexte scolaire (l'attitude contraire étant la dépendance)" (Germain et Netten : 2004). L'autonomie langagière correspond à "la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2" (Germain et Netten : 2004). Enfin, l'autonomie d'apprentissage qui représente "la capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue" (Holec, 1991 : 5), ce qui pour Mangelot (1996 : 2-5) conviendrait à "l'autonomie physique" (sans l'enseignant) et à "l'autonomie cognitive" (liberté de parcours pour les apprenants).

3.3. Programme de la Licence de Français

Première année		Deuxième année	
Pratique			
Systématique de la langue (PSL)			
Lecture			
Critique1(LC)		Littérature du Maghreb d'expression française	
Techniques d'expression écrite et orale(TEEO)		Lecture critique2	
		Textes et histoire2	
Introduction à la linguistique (IL)		Syntaxe	
Textes histoire1(TH)		Littérature et société	
Auteurs français		Phonétique et phonologie	
Langue et littérature arabe		Langue et littérature arabe	
Troisième année		Quatrième année	
Littérature			
Contemporaine			
Sémiologie		Théorie de la Littérature	
Linguistique		Système Grammaticaux	
Contrastive		Didactique générale	
Textes et Histoire3		Psychopédagogie	
Sociolinguistique/ Psycholinguistique		Littérature Comparée	
Psychologie de l'enfant et de l'adolescent		Didactique des textes littéraires	
		de Stage Pédagogique ou mémoire	

Figure 2 : Programme de la Licence de Français

Ce programme présentait une liste de matières dont le but était de développer des compétences et des aptitudes langagières, communicationnelles et culturelles. On pouvait lier plusieurs modules tendant au même but : linguistique, communicationnel, culturel, etc. Ex : PSL, TEEO, SYNTAXE, SYSTÈMES GRAMMATICaux étaient des modules qui tendaient à l'objectif linguistique (Achab, 2016 : 24).

Le module TEEO renvoyait à un perfectionnement en français qui, par voie de conséquence, permettait à l'apprenant de suivre convenablement les cours à l'université (Achab, 2016 : 25).

Il ne ciblait pas les connaissances de l'ensemble du système du français étudié par le module de pratique systématique de la langue (PSL), mais se focalisait plutôt sur les compétences suivantes (Achab, 2016 : 25) :

Compréhension / expression écrite et compréhension/ expression orale.

- Compréhension et expression écrites :

Les objectifs globaux de ces compétences étaient :

- Comprendre en profondeur un document écrit authentique en français général ;
- Comprendre en profondeur un ensemble de documents écrits portant sur un même sujet ;
- S'exprimer par écrit, sur des questions précises, avec un degré d'élaboration satisfaisant.

Par ailleurs, les objectifs spécifiques étaient les suivants :

L'étudiant devra être capable de :

- Saisir le sens d'une information complexe et de la restituer sous une forme adaptée au contexte et à l'interlocuteur ;
- Sélectionner et synthétiser l'information ;
- Reformuler ;
- Présenter de façon claire, cohérente, articulée l'essentiel des informations.

D'un autre côté, les activités de compte rendu, de résumé ou de synthèse impliquaient des savoir-faire dans les quatre compétences. Le cours concerné des activités ciblant des compétences telles que : savoir écouter, repérer les mots clés, les idées principales ; savoir préciser sa pensée ; savoir prendre des notes.

L'approche adoptée en séance pratique, était que les étudiants devaient réaliser soit un travail individuel soit collaborer dans un travail collectif permettant l'acquisition d'outils de façon active et diversifiée en s'appuyant sur des documents principalement écrits.

4. La structure des cycles de formation conformément au système LMD :

4.1. Le système LMD : La réforme des enseignements :

À travers son engagement d'assumer les obligations indispensables au développement d'un pays en plein essor, le ministère de l'Enseignement supérieur a instauré une réforme des enseignements qui confère à l'université un rôle fondamental entre, d'un côté, les attentes des citoyens, précisément la jeunesse, en les dotant de compétences adéquates pour

une bonne insertion dans le monde professionnel et, d'un autre côté, l'assouvissement des besoins du secteur socioéconomique en garantissant une main-d'œuvre compétente, innovante, créative et engagée dans le développement de la recherche (Béduwé et Mora, 2017 : 60).

Ces aspirations ont amené à l'adoption, à l'instar de la plupart des pays européens, du système universel d'enseignement supérieur : Licence, Master, Doctorat (LMD) (Achab, 2016 : 26).

4.2. L'objectif de cette réforme :

Bien que la réforme LMD ait été approuvée par le Conseil des ministres le 30 avril 2002, elle n'a néanmoins été appliquée qu'à partir de l'année universitaire 2004-2005 pour satisfaire certains besoins tels que (Berrouche et Berkane, 2007 : 4-5) :

- ❖ Garantir une formation de qualité en s'appuyant sur la demande sociale, économique et humaine (enseignants et apprenants)
- ❖ Conformer le système universitaire algérien au système européen et à ceux des autres universités du monde.
- ❖ Ouvrir l'université algérienne aux nouvelles technologies, à l'évolution et à la diversification des offres de formation proposées et aux métiers convoités.

4.3. L'organisation du système LMD :

Selon le site officiel du ministère de l'Enseignement supérieur, le système LMD se définit par :

- ❖ Une nouvelle architecture des enseignements,
- ❖ Une réorganisation des enseignements,
- ❖ L'évaluation et l'habilitation des offres de formation,
- ❖ Des contenus des programmes pédagogiques innovants.

- *Une nouvelle architecture des enseignements :*

La structure du système LMD des enseignements est simple. Elle procure une excellente visibilité aux diplômés dans le monde du travail. Elle est formée de trois cycles de formation :

- **Un premier cycle** : qui dure trois années, soit six semestres d'études et mène à l'obtention du diplôme de Licence. Les parcours de formation Licence sont hiérarchisés en trois paliers :

a. Le premier palier (L1), qui s'étale sur deux semestres (S1 et S2) est une phase d'imprégnation et d'adaptation à la vie universitaire et de découverte universitaire.

b. Le deuxième palier (L2), qui dure deux semestres (S3 et S4), est une phase d'approfondissement des acquis et d'orientation graduelle.

c. Le troisième palier (L3), d'une durée de deux semestres aussi (S5 et S6) est une étape de spécialisation qui permet d'intégrer des connaissances et compétences dans la spécialité choisie.

À la fin du quatrième semestre de licence (2^e année), l'étudiant a la possibilité d'opter soit pour une licence généraliste (encore appelée licence générale ou licence académique ou licence) soit pour une licence professionnelle.

Tableau 5 : Tableau récapitulatif du cycle Licence

Niveau	L1		L2		L3		TOTAL
Nombre d'années	1		1		1		3
Semestres (S)	1er	2eme	3eme	4eme	5eme	6eme	6
Nombre de crédits	30	30	30	30	30	30	180

- **Un deuxième cycle** : d'une durée de deux ans après la licence soit cinq années d'études après l'obtention du Baccalauréat et qui s'achève avec la délivrance du diplôme de Master.

Le Master s'organise en parcours types comprenant :

- ❖ Une orientation à visée professionnelle aboutissant sur un Master professionnel : elle comprend un stage en entreprise et ses enseignements font appel à des professionnels qualifiés.

- ❖ Une orientation à finalité recherche aboutissant sur un Master recherche : elle se base sur les écoles doctorales et les laboratoires

Ces deux types de Master peuvent être structurés suivant trois schémas :

❖ Schéma en Y : La spécialisation s’effectue après un tronc commun d’un ou deux ou trois semestres (durée définie par l’équipe pédagogique) à la fin duquel l’étudiant opère un choix entre la voie recherche et la voie professionnelle. La sélection surviendra lors de la bifurcation.

❖ Schéma en V : Le choix de la spécialisation recherche ou professionnelle est fait dès le départ en première année master (M1) avec sélection auparavant par l’équipe de formation.

❖ Schéma en T : l’étudiant opère un choix concernant les enseignements suggérés dans l’offre de formation générale du master. Et c’est seulement au travers des enseignements effectués et validés que le jury remet un master recherche ou professionnel, parfois même les deux.

Remarque : Le diplôme Master ne sera établi qu’après avoir obtenu la confirmation de la capacité à acquérir au minimum une langue vivante étrangère.

Tableau 6 : Tableau récapitulant le cycle Master

Niveau	M1		M2		TOTAL
Nombre d’années	1		1		2
Semestres (S)	1er	2eme	3eme	4eme	4
Nombre de crédits	30	30	30	30	120

• **Un troisième cycle** : qui dure au minimum trois années d’études après l’obtention du Master, soit huit années après le BAC et conduit à l’obtention du diplôme de Doctorat.

Le Doctorat correspond à la dernière étape du cursus LMD, il se réalise au sein d’une équipe universitaire, un organisme de recherche ou dans une entreprise. Il est réservé aux étudiants ayant obtenu le diplôme de Master qui souhaitent poursuivre des études de recherche et par la suite exercer le métier d’enseignant chercheur.

Il devra garantir des acquis approfondis dans la spécialité, une formation par et pour la recherche (développement des compétences à la recherche, collaborative...) et réaliser un travail original.

- **Une réorganisation des enseignements :**

Les enseignements supérieurs sont structurés en semestres formés d'unités d'enseignements (UE)⁵.

Un domaine de formation est une structure cohérente rassemblant plusieurs disciplines qui se présentent comme suit : Domaine⁶- Filière⁷- Spécialité⁸.

Les enseignements et la formation proposés sont calculés en crédits⁹ et non en années d'études. Il est nécessaire de rassembler 180 crédits pour réussir la Licence, il faut cumuler 120 crédits pour obtenir le Master et pour le Doctorat, 180 crédits.

Les crédits sont l'unité de mesure qui permet d'évaluer le travail personnel et en présentiel de l'étudiant durant le semestre (cours, TD, TP, stage, travail personnel). Ils sont capitalisables¹⁰ et transférables¹¹ d'un parcours à un autre.

- L'évaluation et l'habilitation¹² des offres de formation

⁵ L'UE est un ensemble cohérent de connaissances et de compétences. C'est la structure de base du système semestriel d'études. Elle peut comporter une ou plusieurs matières, ou éléments constitutifs de l'UE. Il y a deux catégories d'UE : ♣ UE obligatoire: elle est obligatoire pour tout étudiant inscrit dans la spécialité ou le parcours contenant cette UE. Elle peut être fondamentale, méthodologique ou transversale. ♣ UE optionnelle : Elle permet de clarifier ou de faciliter l'orientation vers un parcours précis. Elle est composée de plusieurs matières au choix. Elle est appelée UE de découverte.

⁶ Un domaine de formation en LMD recouvre plusieurs disciplines et leurs champs d'application. Ils expriment des grands champs de compétence et se déclinent en mentions, que ce soit en Licence ou en Master.

⁷ Une filière est une subdivision d'un domaine de formation. Une filière peut être mono disciplinaire, bi disciplinaire ou multi disciplinaire. La filière du diplôme précise la spécificité de l'enseignement suivi par l'étudiant, dans un domaine de formation déterminé. En deuxième année de Master, les filières se déclinent en spécialités afin de préciser les connaissances et les compétences acquises par l'étudiant, en vue d'une insertion professionnelle ou d'un accès au doctorat.

⁸ Une spécialité est une subdivision d'une mention. Elle apparaît en M2 pour préciser le parcours et les compétences acquises par l'étudiant.

⁹ Unité de mesure attribuée à une matière d'enseignement. Elle est définie en tenant compte de travail à effectuer par l'étudiant (volume horaire présentiel, travail personnel, projet, stage...). L'attribution d'un crédit à une UE donnée correspond à un volume de 20 heures de travail consacré à cette unité. Une matière d'un volume semestriel de 60 heures, lui correspond donc 60 / 20 soit 3 crédits. Un semestre de Licence ou de Master est évalué à 30 crédits. Une Licence de 6 semestres est donc de 180 crédits. Un master de 4 semestres est de 120 crédits.

¹⁰ La capitalisation est le moyen qui permet d'acquérir et de conserver indéfiniment les UE. Les matières d'une UE non acquise pour lesquelles un étudiant a obtenu la moyenne peuvent aussi être capitalisées. Les crédits attachés aux UE ou aux matières capitalisées sont définitivement acquis. Leur valeur en crédits peut donc être reconnue ultérieurement et ailleurs dans tout établissement universitaire.

¹¹ Les crédits peuvent être transférés d'un parcours de formation à l'autre, d'un établissement à l'autre sous réserve de l'acceptation par l'équipe pédagogique.

¹² L'habilitation est une procédure par laquelle le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique reconnaît et garantit la qualité d'une formation. La Direction de l'enseignement supérieur examine les demandes des offres de formation émanant des établissements universitaires, et peut demander

L'offre de formation est élaborée par l'équipe de formation¹³ et présentée par l'établissement au travers d'un cahier des charges. Les cahiers des charges font l'objet d'une évaluation et d'une habilitation suivant une procédure qui s'effectue en deux temps. Une première expertise et évaluation effectuée au niveau régional par les Commissions régionales d'Évaluation (CRE), et soumise pour validation par les Conférences régionales. Puis, une deuxième validation et habilitation par la commission nationale d'Habilitation au niveau national.

- Les programmes pédagogiques

Les contenus des programmes pédagogiques doivent être établis pour satisfaire les divers besoins de la société et de l'économie. La réforme intègre une nouvelle dynamique dans l'élaboration des formations supérieures. Dans cette perspective, il revient alors :

- Au Ministère, de déterminer la stratégie globale de l'enseignement supérieur et de dessiner les lignes directrices du schéma directeur national de la formation supérieure,

- Aux Établissements d'enseignement supérieur, de délimiter et de présenter dans le cadre de cette stratégie, leur propre politique de formation et de recherche en se basant sur leurs aptitudes ainsi que les statistiques et possibilités de leur environnement,

- Aux Commissions régionales d'évaluation et à la commission d'habilitation, d'effectuer l'évaluation et la validation des formations offertes et à l'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à garantir les enseignements prédéfinis.

4.4. Structure de l'offre de formation :

L'offre de formation est planifiée selon des parcours types variés et personnalisés. Chaque parcours¹⁴ est une composition d'unités d'enseignement (UE) fondamentales ou majeures, de découvertes ou mineures et transversales. Cette composition est proposée par

des modifications ou diligenter des expertises ou audits avant de donner éventuellement son accord. Toutes les formations menant à un diplôme national doivent obtenir leur habilitation.

¹³ Ensemble des responsables des équipes pédagogiques d'un même parcours de formation. Elle comprend une représentation administrative.

¹⁴ Un parcours est composé d'un ensemble d'UE réparties semestriellement et abordées dans un ordre logique et cohérent, proposé à l'étudiant pour accéder au diplôme qu'il vise. Un parcours peut être proposé par l'établissement universitaire (parcours type) ou construit par l'étudiant sous le contrôle de l'équipe de formation (parcours individuel).

l'établissement supérieur selon leur stratégie de formation. Dans un domaine, les diverses compositions permettent :

- ❖ De proposer un choix de parcours varié,
- ❖ D'aller d'une logique de parcours nécessaires vers une logique de parcours plus fluides avec une plus grande partie consacrée à l'individualisation incluant des approches pluridisciplinaires,
- ❖ De guider étape par étape l'étudiant, selon son projet professionnel ou personnel par un système de passerelles¹⁵ entre divers parcours.

Les offres de formation offrent plusieurs parcours suivis de spécialités (Achab, 2016 : 29 ; Kaci et Kherzi, 2015 : 27). À titre d'exemple, nous citons ci-dessous une offre de formation proposée aux étudiants inscrits en licence de français à l'université de Badji Mokhtar (Annaba) :

¹⁵ Une passerelle est conçue pour favoriser la souplesse des parcours. Elle permet à l'étudiant de structurer son parcours et de l'enrichir pour l'accès à d'autres cursus, sous certaines conditions préalablement définies.

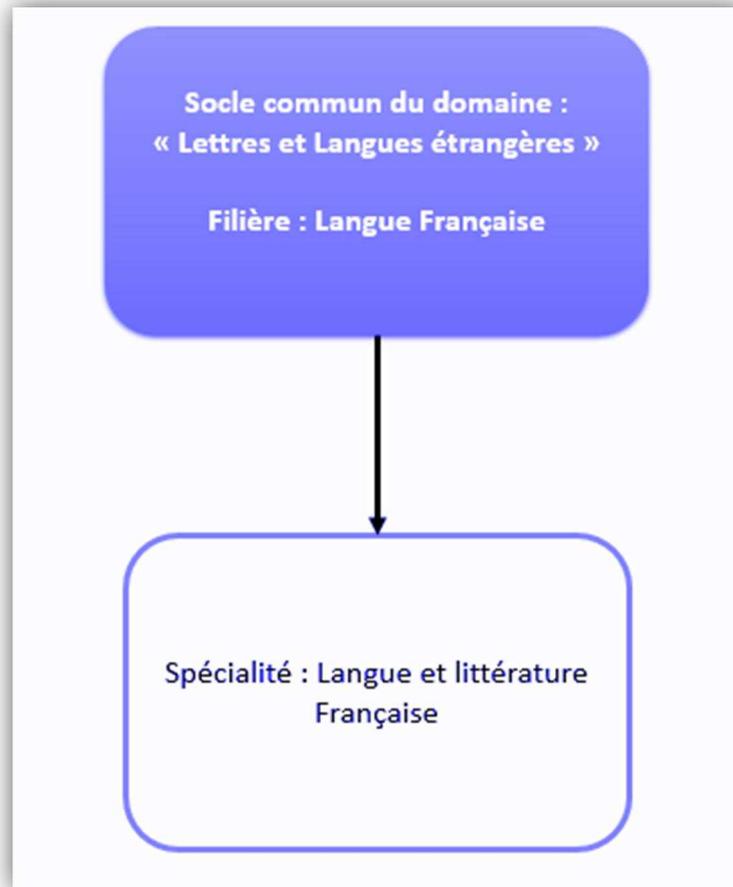


Figure 3 : Offre de formation proposée en licence de Français

Tableau 7 : Exemple d'un programme d'une licence de Français LMD

	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	15 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
UE fondamentales									
Marière1 : compréhension et expression écrite 1	67h30		4h30		45h00	4	6	X	x
Marière2 : compréhension et expression orale 1	45h00		3h		45h00	2	4	X	X
UE fondamentales									
Marière1 : Grammaire de la langue d'étude 1	45h00		3h		45h00	2	4	X	X
Marière2 : phonétique correctrice et articulatoire 1	22h30		1h30		45h00	1	2	X	x
Marière3 : initiation à la linguistique1 (concepts)	22h30		1h30		45h00	1	2	X	x
UE fondamentales									
Marière1 :initiation aux textes littéraires	22h30		1h30		45h00	1	2	x	X
Marière3 :cultures / civilisations de la langue	22h30		1h30		45h00	1	2	X	X
UE méthodologie									
UEM1(O/P)									
Matière 1 : Techniques du travail universitaire	45h00		3h		45h00	1	4	X	
UE découverte									
UED1(O/P)									
Matière 1 : Sciences humaines et sociales	22h 30	1h30			45h00	1	2		X
UE transversales									
UET1(O/P)									
Matière1 : Langues Etrangères	22h30		1h30		45h00	1	2	X	X
Total Semestre 1	337h30	1h30	21h		450h00	15	30		

	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	15 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
UE fondamentales									
Marière1 : compréhension et expression écrite 1	67h30		4h30		45h	4	6	X	X
Marière2 : compréhension et expression orale 1	45h00		3h		45h	2	4	X	X
UE fondamentales					45h				
Marière1 : Grammaire de la langue d'étude 1	45h00		3h		45h	2	4	X	X
Marière2 : phonétique corrective et articulatoire 1	22h30		1h30		45h	1	2	X	X
Marière3 : initiation à la linguistique1 (concepts)	22h30		1h30		45h	1	2	X	X
UE fondamentales					45h				
Marière1 :initiation aux textes littéraires	22h30		1h30		45h	1	2	X	X
Marière3 :cultures / civilisations de la langue	22h30		1h30		45h	1	2	X	X
UE méthodologie									
UEM1(O/P)									
Matière 1 : Techniques du travail universitaire	45h00		3h		45h	1	4	x	
UE découverte									
UED1(O/P)									
Matière 1 : Sciences humaines et sociales	22h30	1h30			45h	1	2		X
UE transversales									
UET1(O/P)									
Matière1 : Langues Etrangères	22h30		1h30		45h	1	2	x	X
Total Semestre 2	337h30	1h30	21h		450h	15	30		

	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	15 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
UE fondamentales									
Marière1 : compréhension et expression écrite 1	67h30		4h30		45h	4	6	X	X
Marière2 : compréhension et expression orale 1	45h		3h		45h	2	4	X	X
UE fondamentales									
Marière1 : Grammaire de la langue d'étude 1	45h		3h		45h	2	4	X	X
Marière2 : phonétique correctrice et articulatoire 1	22h30		1h30		45h	1	2	X	X
Marière3 : introduction à la linguistique	22h30		1h30		45h	1	2	X	X
UE fondamentales									
Marière1 : littératures de la langue d'étude	22h30		1h30		45h	1	2	x	X
Marière3 : cultures / civilisations de la langue	22h30		1h30		45h	1	2	X	x
UE méthodologie									
UEM1(O/P)									
Matière 1 : Techniques du travail universitaire	22h30		3h		45h	1	4	X	
UE découverte									
UED1(O/P)									
Matière 1 : initiation à la traduction	45h		1h30		45h	1	2	X	X
UE transversales									
UET1(O/P)									
Matière1 : Langues Etrangères	22h30		1h30		45h	1	2	x	X
Total Semestre 3	315h00		22h30		450h	15	30		

	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	15 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
UE fondamentales									
Marière1 : compréhension et expression écrite 1	67h30		4h30		45h	4	6	X	X
Marière2 : compréhension et expression orale 1	45h		3h		45h	2	4	X	X
UE fondamentales									
Marière1 : Grammaire de la langue d'étude 1	45h		3h		45h	2	4	X	X
Marière2 : phonétique corrective et articulatoire 1	22h30		1h30		45h	1	2	X	X
Marière3 : introduction à la linguistique	22h30		1h30		45h	1	2	X	X
UE fondamentales									
Marière1 : littératures de la langue d'étude	22h30		1h30		45h	1	2	x	X
Marière3 : cultures / civilisations de la langue	22h30		1h30		45h	1	2	X	x
UE méthodologie									
UEM1(O/P)									
Matière 1 : Techniques du travail universitaire	22h30		3h		45h	1	4	X	
UE découverte									
UED1(O/P)									
Matière 1 : initiation à la traduction	45h		1h30		45h	1	2	X	X
UE transversales									
UET1(O/P)									
Matière1 : Technologies de l'information et de la communication	22h30		1h30		45h	1	2	x	X
Total Semestre 4	315h		22h30		450h	15	30		

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	15 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
UE fondamentales									
UEF1 : Techniques d'Expression Rédactionnelles	22h30	1h30				2	2		x
UEF 2 : Introduction a la Didactique	22h30	1h30				3	3		X
UEF3: Civilisations et Littératures Française	45h	3h				2	2		X
UEF4: Introduction Théories Littéraire	45h	3h				2	2		x
UEF5 : Sociolinguistique	22h30	1h30				3	3		x
UEF6 : Psycholinguistique	22h30	1h30				3	3		x
UE méthodologie									
UEM1(O/P)									
Matière 1 : Méthodologie de la Recherche	45h	3h				5	5		X
UE découverte									
UED1(O/P)									
Matière 1 : Projet de Fin d'Etudes	22h30	1h30			1h30	5	5	X	
UE transversales									
UET1(O/P)									
Matière 1 : Ingénierie de l'Information	22h30	1h30				2	2		X
Matière2 : Langues Etrangères	22h30	1h30				3	3		X
Total Semestre 5	292h30	19h30			22h30	30	30		

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	15 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
UE fondamentales									
UEF1 : Techniques d'Expression Rédactionnelles	22h30	1h30				2	2		X
UEF 2 : Introduction a la Didactique	22h30	1h30				3	3		X
UEF3: Civilisations et Littératures Française	45h	3h				2	2		X
UEF4: Introduction Théories Littéraire	45h	3h				2	2		X
UEF5 : Sociolinguistique	22h30	1h30				3	3		X
UEF6 : Psycholinguistique	22h30	1h30				3	3		X
UE méthodologie									
UEM1(O/P)									
Matière 1 : Méthodologie de la Recherche	45h	3h				5	5		X
UE découverte									
UED1(O/P)									
Matière 1 : Projet de Fin d'Etudes	22h30	1h30			1h30	5	5	X	
UE transversales									
UET1(O/P)									
Matière 1 : Ingénierie de l'Information	22h30	1h30				2	2		X
Matière2 : Langues Etrangères	22h30	1h30				3	3		X
Total Semestre 6	292h30	19h30			22h30	30	30		

Partie théorique et conceptuelle



I. Introduction

Notre travail de recherche porte sur l'évaluation de l'efficacité d'un dispositif de formation hybride sur la qualité de l'apprentissage en général et l'amélioration de la compréhension en lecture de contenu pédagogique en particulier. Avant de présenter la méthodologie de recherche et le travail de terrain effectué, il convient de circonscrire, dans cette première partie, les concepts clés qui se rapportent à notre objet d'étude.

Ainsi, nous proposons, dans le premier chapitre, de préciser et de circonscrire le premier concept clé de notre objet de recherche : le dispositif d'apprentissage hybride. Nous essayerons de délimiter les termes dispositif et dispositif hybride pour suggérer des définitions opérationnelles dans le contexte et nous présenterons la typologie des dispositifs hybrides caractérisée par cinq dimensions, que nous traiterons par la suite de manière plus détaillée.

Nous essayerons, dans le deuxième chapitre, d'aborder le deuxième concept clé de notre objet d'étude en présentant un bref rappel historique de la conceptualisation de la lecture vers la conceptualisation de la compréhension en lecture en L1 puis en L2. Nous évoquerons par la suite de manière détaillée les trois modèles cognitifs de compréhension en lecture sur lesquels nous nous appuyons dans le cadre de notre recherche. Et, enfin, nous expliciterons les trois variables qui interviennent lors de l'activité de compréhension en lecture et nous achèverons ce chapitre en énumérant quelques causes de difficultés proposées dans la littérature.

Nous tenterons, dans le troisième chapitre, de préciser le dispositif d'évaluation mis en place dans le cadre de notre recherche. Nous commencerons, dans un premier lieu, par définir ce qu'est « évaluer », puis nous présenterons les différents paradigmes existant dans le domaine de l'évaluation et les différentes postures d'un évaluateur pour parvenir à définir notre propre positionnement et à présenter notre raisonnement sur les postures. Nous dresserons, dans un second lieu, les cadres conceptuels sur lesquels nous nous baserons pour mesurer d'une part les acquis d'apprentissage des apprenants et de l'autre part les effets perçus du dispositif hybride par les apprenants.

Tenter de délimiter la nature des concepts clés de l'objet de notre recherche est un travail qui s'avère, toutefois, assez délicat. Il convient de préciser que, dans notre contexte,

il existe que peu de recherches qui ont portées sur les dispositifs de formation hybride, une pratique pédagogique naissante à l'université algérienne.

Chapitre 1

Dispositifs, dispositifs hybrides

1. Introduction.....	56
2. Dispositif comme point de départ.....	56
3. Dispositifs d'apprentissage ouverts : une perspective historique	59
4. Définition du dispositif hybride :	63
5. Caractéristiques et typologie des dispositifs hybrides :	69
5.1. Dimensions et composantes :	69
5.1.1. La mise à distance et les modalités d'articulation entre les phases présentielles et les phases à distance	75
5.1.2. L'accompagnement humain :.....	80
5.1.3. La médiatisation.....	85
5.1.4. La médiation	90
5.1.5. Le degré d'ouverture du dispositif	99
6. Cadre théorique pour évaluer l'effet du dispositif hybride.....	104
6.1. Le modèle de Community of Inquiry	104
6.2. Le modèle d'ergonomie didactique	110
6.2.1. Considération de la complexité de la situation d'apprentissage à distance.....	111
6.2.2. Du modèle triangulaire pédagogique au modèle quadripolaire	112
6.2.4. Quatre sous-systèmes différents	116
7. Synthèse :.....	118

1. Introduction

Comme nous l'avons explicité dans l'introduction générale, la question principale sur laquelle reposent nos recherches porte sur le rôle du dispositif de formation hybride sur l'appropriation de *la langue 2* dans la situation donnée. Pour y répondre, nous suggérons dans ce premier chapitre de définir et circonscrire la nature de l'objet de notre recherche : le dispositif de formation hybride.

Nous essaierons de délimiter les notions de dispositif et dispositif hybride pour offrir des définitions pratiques dans le contexte et dépendre les particularités de ce dernier parmi une typologie. Nouveau dans le domaine de la formation à distance, il nous paraît nécessaire de présenter un bref aperçu historique sur l'évolution des dispositifs d'apprentissage à distance pour davantage comprendre l'apparition des dispositifs hybrides et leur rôle dans la présente offre.

Bertin (2013 : 117) nous précise qu'opter pour un tel dispositif comme objet d'étude suggère : « une distanciation et l'adoption d'une démarche visant à considérer l'ensemble plus que les seules parties de ces dispositifs ». Par conséquent, nous tâcherons de décrire tous les éléments et acteurs à considérer pour garantir la validité de notre approche d'évaluation. Afin d'y parvenir, nous analyserons quelques modèles de la relation pédagogique en commençant par des modèles classiques utilisés bien avant l'intégration des technologies dans l'enseignement pour aboutir aux modèles plus développés du processus d'apprentissage à distance. Cette deuxième catégorie de modèles nous permettra de présenter les différentes parties d'un dispositif hybride et les rôles attribués aux acteurs, de même que leurs rapports pour davantage expliciter et examiner les effets de notre dispositif hybride sur les apprentissages.

2. Dispositif comme point de départ

De nos jours, la présence continue du mot « dispositif » au sein de plusieurs disciplines telles que : la santé, le droit, la politique, ou encore dans plusieurs champs du domaine de la formation à distance engendre selon Demaizière (2008 : 157) plusieurs définitions de la notion, ce qui conduit à une absence de clarté. La complexité du terme a auparavant été citée par plusieurs auteurs : dans un colloque dédié aux dispositifs, Jacquinet-Delaunay et Monnoyer (1999 : 11) le définissent comme un « mot-valise » qui nécessite d'être éclairci. Linard (2002 : 143) l'associe à « tensions » et « contradictions » et Pothier (2003 : 82) le

relie à « un certain flottement conceptuel ». Le tableau de dispositifs décrits dans l'ouvrage de Grosbois (2012) précise les diverses utilisations de cette notion, telles que : dispositifs d'autoformation, dispositifs de Formation à Distance (FAD), dispositifs de Formation ouverte à Distance (FOAD), dispositifs e-learning, dispositifs hybrides, etc.

Afin de parvenir à délimiter ce terme, nous nous référons à une définition générale formulée par Demaizière (2008 : 157) dans laquelle dispositif signifie « tout système de formation ». Plus précisément, en se positionnant du côté du chercheur elle le rattache à trois niveaux d'utilisation centrée soit sur l'enseignement et ses méthodes, soit sur les ressources matérielles et humaines à solliciter pour élaborer une formation : « la conception de ressources, la construction de séquences pédagogiques et la mise sur pied de formations (ingénierie de formation) » (p. 159). Cependant, elle reconnaît que le mot n'est pas facile à délimiter puisque les pratiques et les usages diffèrent d'une situation à une autre.

Et c'est d'ailleurs pour cette raison que nous nous appuyons sur la définition de Pothier (2003 : 81) puisqu'elle nous paraît plus appropriée à notre cadre de recherche. En effet, tout comme Demaizière (2008 : 158), elle insiste sur les obstacles institutionnels et humains à prendre en compte, mais également sur les besoins des apprenants en précisant qu'un dispositif est : « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construits en fonction d'un public (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particulières. Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisation des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe) ».

De la sorte, cette définition aborde un aspect fondamental, celui de « l'acteur » et de ses résolutions, ce que Linard (2002 : 144) nomme « l'intentionnalité agissante » des usagers.

Selon ce même auteur, un dispositif ne peut pas être circonscrit à des « moyens mis en œuvre en vue d'une fin », mais elle doit servir « l'acteur » et « l'activité humaine » (2002 : 145). Par conséquent, le dispositif doit rendre l'apprenant productif et non inactif. C'est ce qui représente le terme d'individualisation dans la définition de Pothier, renvoyant aux fonctions cognitives, qui place l'apprenant au milieu du fonctionnement du dispositif comme acteur. Elle rejoint Linard (2002 : 145) sur l'idée de la flexibilité pour mieux satisfaire les perspectives et besoins des apprenants qui dans le temps peuvent changer. Pour Linard

(2002 : 145), la notion de flexibilité rend le dispositif plus ouvert, adaptable et modifiable face à des utilisations imprévues par les apprenants.

Dans cette même logique, Berten (1999), cité par Linard (2002 : 145), signale l'évolution de la notion de dispositif qui est passée « de dispositifs objectifs, impersonnels, extérieurs aux sujets, à des dispositifs subjectifs, conscients et volontaires ». Pourcelot et Ben Abid-Zarrouk (2016 : 2) font remarquer à leur tour qu'un « dispositif à but « pédagogique » est donc aussi fonction de l'utilisateur qui l'utilise dans le but d'atteindre un objectif dessiné par l'institution en sa faveur ». Ainsi, l'efficacité d'un dispositif dépend de l'intervention de l'utilisateur sur le dispositif, c'est lui qui est capable de rendre ou non un dispositif « efficace », autrement dit de l'employer de façon à lui permettre d'accéder à ses buts (Pourcelot et Ben Abid-Zarrouk, 2016 : 2).

Néanmoins, la définition de Pothier (2003) paraît omettre un aspect fondamental qu'il faut mentionner : le caractère social et relationnel du dispositif auquel s'intéressent Charlier, Deschryver, et Peraya (2006 : 471) et Peraya (1999). Selon ce dernier, dispositif est « un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres » (1999 : 153). De ce fait tout acteur intervenant dans le dispositif, enseignants et apprenants, ainsi que le rôle qu'occupent leurs interventions dans le processus d'apprentissage priment. L'importance est accordée à la dimension interactionnelle. Linard (2002 : 143) constate qu'il existe une relation entre l'apparition du terme « dispositif » et la transformation de pratiques en rapport avec le développement des TIC :

« Comme toutes les expressions qui s'imposent à un moment donné, le terme "dispositif " marque la reconnaissance par le langage d'un changement de point de vue et de pratique sociale. Son actualité coïncide avec la généralisation des TIC en tant qu'instruments ordinaires d'action et de connaissance » (p. 143).

Que doit-on garder de ces différentes définitions ? Leur analyse dévoile l'existence de similitudes entre les caractéristiques d'un dispositif :

- ❖ le lien entre les buts visés et ressources matérielles et humaines pour y parvenir ;
- ❖ le rôle principal et « entreprenant » des acteurs ;
- ❖ les fonctions cognitives, relationnelles, sociales et techniques ;
- ❖ une relation directe avec l'innovation

3. Dispositifs d'apprentissage ouverts : une perspective historique

De même que le dispositif, le dispositif hybride s'affilie au processus d'innovation et représente d'ailleurs « une conséquence de l'innovation » d'après Charlier et al (2006 : 480). Il paraît de ce fait nécessaire de dresser un bref aperçu historique des dispositifs ouverts et innovants qui précédaient les dispositifs hybrides. Nous nous concentrons ici principalement sur les évolutions rattachées à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'époque des ordinateurs en réseaux et de l'Internet et qui mettent l'accent sur l'autonomie et l'individualisation des apprenants, ce qui est en accord avec la définition de « l'ouverture » formulée par Jézégou (2005 : 103) : « l'ouverture en formation renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisants dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix, afin qu'il puisse exercer un contrôle sur sa formation et sur ses apprentissages ».

Nous nous intéressons en particulier à l'autoformation et à la formation (ouverte) à distance qui ont en lien « une forme de distance à gérer » (Demaizière et Foucher, 1998 : 227) et à « apprivoiser » (Jacquinot, 1993 : 57). Distinguée de l'hétéroformation (formation par les autres), l'autoformation à l'origine s'opposait radicalement au modèle traditionnel d'enseignement, mais avec le temps la notion s'est modifiée pour insister davantage sur son lien avec une institution éducative impliquant une intervention pédagogique (Demaizière et Foucher, 1998 ; Grosbois, 2012). D'après Carré (1999) le terme d'autoformation possède plusieurs significations, des fois opposées, liées à des pratiques et situations différentes, ce qu'il a nommé « la galaxie de l'autoformation ». Ainsi, il présente cinq variétés :

- ❖ l'autoformation intégrale : elle correspond à l'autodidaxie qui signifie que l'apprenant acquiert des connaissances en dehors des établissements scolaires, centres d'apprentissage ou de formation et sans l'aide d'un enseignant ou d'un formateur ;
- ❖ l'autoformation éducative : une formation ouverte et singularisée tentant à développer les apprentissages autonomes dans le cadre des institutions éducatives ;
- ❖ l'autoformation sociale : effectuée par l'apprenant lui-même en dehors du cadre institutionnel en participant à des groupes sociaux ;
- ❖ l'autoformation existentielle : une formation « expérientielle » qui veut dire la formation de l'être ;

❖ l'autoformation cognitive : basée sur les aspects psychologiques de l'apprentissage autonome, lors de laquelle l'apprenant doit apprendre à apprendre et à se réguler.

D'après carré (1999) le développement de ce genre de formation se justifie tout d'abord par la nécessité économique d'accroître l'efficacité des formations tout en réduisant les dépenses, de même que par des transformations dans la hiérarchie des entreprises qui aspirent à encourager l'autonomie : contraction des lignes hiérarchiques, organisation plate, délocalisation des décisions aux groupes et aux équipes autonomes, l'insertion en masse des TIC. Il défend l'idée du développement des formes d'autoformation éducatives en insistant sur la nécessité de l'assistance afin de contourner les dérivations.

De ce fait, Glikman (2002 : 248) atteste que l'autoformation « consiste à apprendre à l'aide de supports pédagogiques mis à disposition ou recommandés par l'organisme de formation et qu'elle est alors, dans la plupart des cas, définie comme accompagnée, assistée ou guidée, du fait du soutien tuteur apporté ». Ce genre de dispositif repose en général sur un centre de matériels multimédias, qui peut être virtuel ou non, et entraîne une prise de responsabilité et d'intervention de la part de l'apprenant à des niveaux différents selon son apprentissage : sélection des buts, des ressources, des tâches, des méthodes, et du rythme de travail. L'importance est par conséquent accordée à l'individualisation, néanmoins l'écart de liberté change d'après le dispositif employé, parce que quelques-uns de ces éléments peuvent être requis en rapport avec les obstacles exigés d'une institution d'où l'importance de réfléchir à un équilibre entre « initiative » et « contrôle » (Grosbois, 2012 : 63 ; Demaizière et Foucher, 1998 : 231).

Glikman (2002) soutient Carré (1999) en mettant l'accent sur le suivi des apprenants en leur apportant une aide méthodologique, d'accompagnement ou de mise en relation avec un tuteur ou un enseignant, ce qui représente un élément fondamental de ce genre de dispositif. C'est d'ailleurs ce suivi qui différencie l'autoformation de l'autoapprentissage ou de l'autodidaxie, qui à l'opposé correspondent au fait d'acquérir des connaissances tout seul sans l'intervention d'un enseignant, bien que fréquemment ces mots soient considérés comme des synonymes. L'enseignant se voit par conséquent attribuer de nouveaux rôles comme tuteur, guide, accompagnateur et médiateur, et n'est plus considéré uniquement comme détenteur et transmetteur des savoirs, afin de satisfaire les besoins particuliers de tout apprenant et le soutenir à développer ses aptitudes d'autonomie. C'est ce

dernier point sur lequel insistent Demaizière et Foucher (1998) en nous prévenant de ne pas envisager l'autonomie comme prérequis, mais comme « quelque chose qui s'acquiert tout au long de l'éducation » et donc, l'autonomisation doit être prise en compte comme un but de la formation et considérer pendant la création de chaque dispositif éducatif. Par conséquent, l'autoformation peut être vue comme étant un processus d'autonomisation de l'apprenant (Glikman, 2002 ; Grosbois, 2012). Mais, selon Grosbois (2012 : 66), cette aide pédagogique est dans certaines situations omise, voire inexistante, ce qui entraîne des dérivations en nous écartant de la nature exacte du terme de l'autoformation, les mêmes dérivations soulignées par Carré (1999).

McAllister-Pavageau (2013 : 31-32) fait remarquer que pendant les années 2000 les étudiants ont davantage eu accès à des ressources sur Internet, prenant ainsi la place des laboratoires multimédias, qui se développent et varient. Ce qui a généré donc une multiplication des ressources de la formation à distance comme : messagerie instantanée, blogs, forums de discussion, courrier électronique, wikis, visioconférence, et des systèmes de gestion de formation et d'enseignement à distance (Grosbois, 2012 : 70-74). Cette évolution se produit parallèlement à la progression rapide de la formation ouverte et à distance (FOAD), reconnue aussi sous les dénominations de « e-learning » ou « e-formation ». Cette dernière est effectivement issue de la formation à distance (FAD) dont les origines remontent aux cours par correspondance du XIX siècle, pourtant qui s'est principalement accru en France depuis la seconde guerre mondiale avec l'apparition du Centre National d'enseignement à distance (CNED) (Glikman, 2002, cité par McAllister-Pavageau (2013 : 32). De nos jours, cet organisme réunit approximativement la moitié des apprenants à distance en France, d'après Glikman (2002 : 84, cité par McAllister-Pavageau (2013 : 32). La seconde grande étape de la FAD est l'université ouverte des années 70 dont l'Open University britannique (l'OU), créé en 1969 comme institution indépendante, est un modèle inévitable qui a servi de référence à plusieurs universités à distance dans le monde. En France la FAD est incluse dans les universités traditionnelles et en se basant sur la Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance (FIED) actuellement 36 universités offrent plus de 550 formations à distance à environ 30 000 apprenants. Dans ce domaine, l'offre Française s'oppose à celle de l'OU britannique puisqu'elle est « assez dispersée et peu coordonnée » d'après Glikman (2002 : 93, cité par McAllister-Pavageau (2013 : 32).

La formation à distance s'est donc développée à côté de l'enseignement traditionnel en se différenciant de celui-ci par sa disposition dans l'espace et le temps. D'une part « les apprenants sont ensemble face à un enseignant, en un même lieu (la salle de cours) et un même temps (la durée du cours) », et de l'autre part, les apprenants apprennent à leur rythme sans l'aide d'un enseignant dans un endroit qui n'est pas une classe (Glikman, 2002 : 13). Une séparation spatio-temporelle entre l'activité d'enseignement et l'activité d'apprentissage se produit (Jacquinot, 1993), puisque les leçons et les ressources de même que le contact avec l'enseignant ou le tuteur sont assurément médiatisés par des supports TIC (dont les plateformes d'apprentissage), malgré que des rassemblements en présentiel peuvent être planifiés dans la formation.

L'insertion du mot « ouvert » dans le sigle « la Formation ouverte et à distance » (FOAD), en l'occurrence après 1991, évoque plusieurs sens. Tout d'abord, il y a le concept de liberté : cela correspond pour l'UNESCO¹ à la liberté d'accès à la formation sans aucune disposition d'admission de même qu'un libre choix pour l'apprenant concernant son parcours et son rythme d'apprentissage, en rapport avec sa disponibilité. Cette dernière concerne aussi la flexibilité de la formation à se conformer aux nécessités des apprenants comme préciser dans la définition de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (2001², cité par Atmani, 2020 : 15) : « Une formation ouverte et/ou à distance est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur ».

Les concepts de flexibilité et de personnalisation ont aussi été évoqués dans une définition donnée par le collectif de Chasseneuil (2001, cité par Plateau, 2018 : 150) lors d'une conférence de consensus en 2000 : « une formation ouverte et à distance est 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 médiations pédagogiques humaines et technologiques et de ressources ».

¹UNESCO – Section pour la recherche et l'innovation en éducation (1995), Projet de texte d'orientation sur l'apprentissage ouvert et à distance dans Glikman (2002 : 52)

²Circulaire DGEFP n° 2001-22 du 20 juillet 2001 relatif aux formations ouvertes et/ou à distance

Néanmoins, Glikman (2002, cité par McAllister-Pavageau (2013 : 33) insiste sur le fait que la variété des formations en rapport avec ce domaine n'offre pas toutes des ouvertures comme l'attestent les définitions citées plus haut. C'est pourquoi, quand elle évoque les « formations ouvertes et à distance », elle en parle au pluriel et explique qu'une formation est considérée comme ouverte lorsque « les apprentissages sur site prédominent et que la distance n'est qu'occasionnelle ou très partielle » (p.60).

4. Définition du dispositif hybride :

Pour saisir le sens exact du terme « dispositif hybride », il faut présenter tout d'abord chaque élément du terme à part.

D'après l'étymologie du dictionnaire CNRTL, le terme dispositif est issu du verbe latin *disponere* et signifie « ensemble d'éléments ordonnés en vue d'une certaine fin ». Néanmoins, cette définition n'est pas précise puisqu'elle n'évoque pas la nature des éléments.

Dans ce même dictionnaire, le terme « dispositif » signifie dans un sens plus général la « manière dont sont disposées, en vue d'un but précis, les pièces d'un appareil, les parties d'une machine ». Cependant, cette deuxième définition détermine l'origine des éléments, d'ailleurs lors du colloque organisé sous le thème « Contribution à une théorie du dispositif » deux chercheurs du domaine de la communication : Peeters et Charlier ont attesté cela en déclarant : « (qu') il ne faut pas se pencher longtemps sur le concept pour constater que le 'dispositif' est une notion provenant principalement de champs à vocation technique » (Peeters et Charlier 1999 : 16).

D'après Peraya³ « un dispositif se constitue d'un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant à l'obtention d'un résultat » (Peraya, 1999 : 154). Pour lui le terme dispositif s'accommode parfaitement aux formes de communication médiatisées. Le mot médium renvoie pour lui à deux représentations en lien avec la communication en l'occurrence dans un cadre éducatif. La première concerne le caractère intermédiaire entre les différents acteurs (professeur-apprenant et apprenant-apprenant), à partir des représentations matérielles (texte, image...) ; et la seconde porte sur la transmission de connaissances par le biais des outils de communication de masse, en

³Docteur en Communication, Daniel Peraya est professeur ordinaire à TECFA, l'Unité des technologies éducatives de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Site professionnel : <http://tecfa.unige.ch/perso/peraya/index.php?page=accueil>

d'autres termes les médias (télévision et radio éducatives). Ces deux représentations s'ajustent au concept standard de dispositif de communication et de formation médiatisées à double origine : communicative et formative indiquant les dispositifs technologiques éducatifs.

Selon Albero (2010), la notion est employée depuis 1980, elle remplace les concepts « structure » et « système » comme une démonstration de développement de l'activité professionnelle et ses rapports avec les modèles théoriques et techniques actuels. « La structure » qui correspond à la disposition et au rapport des éléments d'un groupement structuré ne parvient pas à démontrer la dynamique des actions et leur développement dans le temps. « Le système » bien qu'il prenne en compte la disposition, le contexte et l'interaction entre les différents intervenants dans la formation, il reste néanmoins tributaire de ses fondements structuraux qui portent préjudice à son ajustement et à son évolution.

Depuis les années 1990, l'utilisation automatique de ce mot en formation valorise le plus les rapports entre l'offre, l'emploi et la mise en conformité des formes d'action planifiées par les créateurs avec les attitudes effectives des publics ciblés (Albero, 2010 : 2).

Albero se base sur Linard (1989) pour attester qu'un dispositif est une notion hybride ajustée afin de mieux déceler la fonction et l'impact relatifs aux technologies du moment. Les dispositifs correspondent à des ressources à caractère cognitif puisqu'ils font connaître nos représentations par le biais des médias et conduisent à des transformations des conceptions et des dispositions physiques, mentales et relationnelles. L'objectif technique indiqué repose sur une organisation technique pour la conception d'un artefact afin de satisfaire les besoins déterminés. Un dispositif est considéré en formation comme « un artefact d'emblée comme l'artefact fonctionnel qui matérialise une organisation particulière d'objets, d'acteurs, de structures et de systèmes de relations, en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée » (Albero, 2010 : 2). L'implémentation d'un dispositif requiert une action stratégique à l'encontre de l'incertitude de sa création et du développement des interventions. La variation des différentes dimensions nécessite une intervention immédiate pour le perfectionner et l'ajuster rapidement selon les conditions inhabituelles.

C'est d'ailleurs en partant de cela qu'Albero a déclaré que les caractéristiques des dispositifs sont d'ordre organisationnel et fonctionnel.

« - Une conception rationnelle finalisée, orientée par un projet d'action et un ensemble cohérent de buts et d'objectifs ;

- une combinaison adaptée de moyens matériels et humains, hétérogènes, mais cohérents ;

- une capacité organisée d'adaptation aux variations de circonstances, d'espace et de temps ;

- dans le cas de dispositifs très évolutifs, une capacité d'auto-organisation régulatrice par intégration de boucles récursives de feedback dans la conduite de l'action individuelle et collective » (Albero, 2010 : 3).

En outre, trois dimensions inhérentes aux dispositifs de formation ont également été soulignées par cette auteure : l'idéal, le fonctionnement et le vécu. Le premier porte sur son organisation en sa qualité de génératrice ; le deuxième renvoie à l'exécution du premier et le troisième correspond à la comparaison des deux premiers par les intervenants.

En ce qui concerne le terme « hybride », de même que « dispositif » il est utilisé dans de nombreux domaines tels que : la médecine, l'informatique, la botanique...) et signifie le rassemblement de deux éléments d'origine différente, « Il ressort de la plupart de contributions que la notion de dispositif est avant tout perçue comme concept de l'entre-deux » (Peeters et Charlier, 1999 : 15).

Le concept « dispositif hybride » est employé dans les sciences humaines, plus particulièrement dans le domaine de l'éducation, depuis les années 70, « sans doute sous l'influence croissante de l'ingénierie de la formation » (Peraya, 1999 : 153). Cependant à ce moment, la définition du concept n'était pas claire. Issue du domaine technique, l'intégration de la variable humain et celle de matériel dans le dispositif hybride a vite été accomplie afin de parvenir à un but, plus précisément pour favoriser le processus d'apprentissage (Charlier et al., 2006).

Quant au domaine de l'enseignement des langues, le concept du « dispositif est d'utilisation récurrente depuis 1998 et [...] on recourt désormais à la mise en place de dispositifs, présentés souvent comme nouveaux ou comme innovants pour traiter de difficultés constatées dans des situations éducatives, en introduisant une possibilité de changement accompagné » (Narcy-Combes, 2004 : 46).

Charlier, Deschryver et Peraya se sont focalisés sur l'analyse du développement du concept pour apporter une définition plus adéquate au domaine éducatif. Cette préoccupation est inhérente à l'évolution 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 » (Charlier et al., 2006 : 469). Afin de parvenir à leur définition, les auteurs ont, d'un côté, pris en compte les dimensions les plus fondamentales mises en avant : le rapport entre médiatisation et médiation (deux concepts que nous aborderons dans ce chapitre, cf. *infra*, respectivement p.85 et 90) ; la fonction des participants et la relation entre dispositif et innovation. D'un autre côté, ils ont prouvé que la notion hybride ne doit pas être associée à celle de « blend » présentée dans le *Oxford English Dictionary* comme l'association harmonieuse entre les parties (distance et présentiel). Néanmoins, les auteurs reconnaissent être « en effet assez tentés de le considérer comme une nouvelle entité issue du croisement de deux autres dont elle reprend et réorganise les caractéristiques » (Charlier et al., 2006 : 473).

Les auteurs en appliquant une approche analytique des éléments composant les dispositifs hybrides ont proposé la définition qui suit : « Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation » (Charlier et al., 2006 : 481).

De cette définition nous comprenons que l'innovation coïncide avec l'intégration par le biais de ressources techniques d'une composante à distance au sein des pratiques d'enseignement en présentiel. Ce changement tente souvent à remédier à une difficulté déjà déterminée. Peraya (2005⁴) soutient l'idée que « les formes particulières de médiatisation des fonctions génériques du dispositif de formation peuvent induire des effets de médiation, autrement dit des modifications de certains aspects du comportement des acteurs ». Ainsi, ces nouveautés vont normalement engendrer des modifications au niveau des rôles des acteurs.

⁴http://tecfa.unige.ch/tecfa/mal/tt/cofor-1/textes/07_conf_fin.pdf

Nissen⁵ dans sa définition présente de nouveau les caractéristiques indiquées par Charlier et al. (2006), en décrivant davantage la manière dont se déroule la « mise à distance » selon les phases en présentiel et de quelle manière la rotation n'est pas souvent similaire, puisqu'elle dépend des différentes situations et caractéristiques de chaque dispositif :

« Nous définissons la formation hybride comme une formation dont le scénario pédagogique s'appuie sur l'utilisation d'un environnement numérique en ligne et dans lequel l'accomplissement de tâches et l'interaction ont partiellement lieu en ligne ; la proportion et l'articulation des deux modalités présentielle et "distantielle" étant variables et diverses dans les dispositifs hybrides existants » (Nissen 2009 : 199).

Bien que cette nouvelle définition diffère un peu de la précédente, néanmoins elle apporte plus de détails qui la rendent plus explicite et précise. C'est d'ailleurs pour cela que nous gardons cette définition puisque nous partons du principe que la définition sur laquelle se base notre recherche doit être générale et d'actualité. Deschryver et Charlier (2012) ont dirigé un projet intitulé « Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur »⁶ dont lequel Peraya et Peltier ont contribué en donnant une nouvelle définition du concept « dispositif hybride » :

« Un dispositif hybride est un dispositif de formation porteur d'un potentiel d'innovation pédagogique particulier lié aux dispositifs technologiques qu'il intègre. Ce potentiel, qui peut être exploité selon plusieurs modalités, s'exprime à travers la manière dont les acteurs du dispositif tirent parti de dimensions innovantes, notamment par la mise à distance de fonctions génériques. L'actualisation de ces dimensions innovantes est influencée par les rôles explicitement accordés par l'enseignant, dans la conception et la mise en œuvre du processus d'apprentissage, aux différents acteurs du dispositif, ainsi qu'aux dispositifs technologiques, appréhendés en termes de médiatisation et de médiations. Aussi un dispositif hybride reflète-t-il les choix de ses concepteurs, relativement à leurs représentations de l'apprentissage et de l'enseignement, du contrôle et de l'ouverture du

⁵Elke Nissen est maître de conférences en didactique des langues. Ses recherches portent sur des aspects pédagogiques (tutorat, autonomie, apprentissage, interactions) et ingénieriques de formations utilisant les TICE et plus particulièrement des formations à distance et hybrides en langues. (cf. http://lidilem.ugrenoble3.fr/spip.php?article30&var_mode=calcul&mem_id=76)

⁶<http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974>

dispositif de formation, de l'organisation de l'espace et du temps, ainsi que du rôle joué par les médias dans le processus d'apprentissage » (Peraya et Peltier, 2012 : 85-86).

Cette dernière comporte les conditions présentées en amont par Peraya (2007) comme des tâches indispensables pour « hybrider un dispositif de formation » :

- ❖ « mettre à distance, grâce un environnement technopédagogique, certaines parties du dispositif de formation présentiel ;
- ❖ introduire une innovation technopédagogique ;
- ❖ repenser les modes d'enseignement et d'apprentissage ;
- ❖ scénariser, planifier et organiser les enseignements autrement ;
- ❖ introduire encadrement et tutorat ;
- ❖ médiatiser des fonctions génériques de la formation = ingénierie (activités + objets + services);
- ❖ tenir compte des effets induits par les environnements (processus de médiation)⁷».

Tous ces actes représentent des innovations que les créateurs des dispositifs doivent prendre en considération, d'après les caractéristiques de chaque dispositif au travers des processus de médiatisation et médiation.

Les dispositifs hybrides par leur caractère mélangé proposent une variation de caractéristiques conséquentes qui sont identifiables en fonction des différentes situations pédagogiques, techniques et par les interactions interpersonnelles.

Valdés (1995) a, quant à lui, définit sept critères fondamentaux pour délimiter le contexte hybride de formation en précisant que leur présence n'assure pas forcément l'hybridation de la formation, puisqu'il faut considérer l'apprenant et la fonction de l'organisation de formation :

« 1. que la formation repose sur le concept de l'individualisation, que le moteur de la formation de l'apprenant soit l'agir de celui-ci ;

2. que la relation pédagogique soit basée sur le double feedback afin de faciliter la médiation formateur/apprenant ;

⁷La problématique du changement. De l'artefact à l'humain, du wiki au groupe.
http://tecfa.unige.ch/tecfa/mal/tt/cofor-1/textes/07_conf_fin.pdf

3. que l'accès aux ressources soit totalement décentralisé et s'appuie principalement sur un centre de ressources localisé, délocalisé et même virtuel ;

4. que le choix du parcours de formation soit un choix négocié et qu'il repose sur une contractualisation de celui-ci ;

5. que le rythme de la formation soit négocié et choisi en tenant compte de l'ensemble des contraintes temporelles des acteurs de la formation ;

6. que le lieu de la formation soit multiple et ouvert ;

7. que la formation s'appuie sur des ressources formatives pluri-média » (Valdés, 1995 : 58-59).

Le type de dispositif est identifié à partir de la façon dont les conditions sont présentées, et « la responsabilité de tous, décideur, enseignant et apprenant est impliquée dans la construction et le fonctionnement du dispositif et dans l'accès aux ressources et leur gestion, et combien il importe de prendre en compte les effets des contextes locaux » (Narcy-Combes, 2004 : 50).

5. Caractéristiques et typologie des dispositifs hybrides :

Concernant la typologie des dispositifs hybrides, nous nous appuyons sur celle qui est présentée par Peraya et Peltier (2012). Elle se caractérise par cinq dimensions comportant 14 composantes. Les dimensions sont définies comme suit :

La mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielle et distante (1), l'accompagnement humain (2), les formes particulières de médiatisation (3) et de médiation (4) liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique et le degré d'ouverture du dispositif (5) (Peraya et Peltier, 2012 : 54).

5.1. Dimensions et composantes :

Chaque dimension est définie selon un ensemble de composantes. Les composantes comportent les types et le degré des activités, l'utilisation et l'agencement des outils, des ressources et les intercommunications entre les participants.

Les auteurs décrivent en détail les dimensions et leurs composantes dans le tableau présenté ci-dessous (Peraya et Peltier, 2012 : 54-56, cité par Cardona, 2015 : 109) :

Tableau 8 : Dimensions et composantes pour établir la typologie des dispositifs hybrides (Peraya et Peltier, 2012 : 54-56).

Dimension	Numéro, titre et description des composantes
Articulation présence/distance	<p>1. Participation active des étudiants en présence</p> <p>Cette première composante est relative aux activités réalisées par les étudiants lors des phases d'enseignement en présence. Cette participation comprend principalement des activités de groupe (discussions, débats, jeux de rôle, projets, résolutions de problème, études de cas, recherche d'information, simulations, tutorat par les pairs, <i>débriefings</i>, régulation d'activités, occasions d'échanges informels, prises de contact et discussions), mais aussi quelques activités individuelles (exposés, démonstrations, travaux et programmes de lecture).</p>
	<p>2. Participation active des étudiants à distance</p> <p>Cette composante est relative à la fréquence des activités réalisées par les étudiants lors des phases d'enseignement à distance. Elle comprend également des activités de groupe (discussions, débats, jeux de rôle, projets, résolutions de problème, études de cas, recherche d'information, simulations, tutorat par les pairs), mais aussi des activités individuelles telles que des programmes de lecture.</p>
Médiatisation	<p>3. Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage</p> <p>Cette composante est relative à la fréquence avec laquelle les enseignants mettent à la disposition des étudiants des outils d'aide à l'apprentissage dans l'environnement technopédagogique : par exemple des outils permettant le tutorat ainsi que l'accompagnement, des moyens de travail (éditeur de textes, de graphismes, des gestionnaires de projet, etc.), des espaces et/ou des moyens pour réfléchir sur leur manière d'apprendre (blog, journal de bord, etc.), des</p>

	<p>indicateurs de l'activité et de la présence de leurs collègues distants ainsi que des opportunités et/ou des moyens de construire leur identité numérique (se présenter, actualiser son ou ses profils).</p>
	<p>4. Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction</p> <p>Cette composante est relative à la fréquence avec laquelle les enseignants mettent à disposition des étudiants des outils de gestion, de communication et d'interaction dans l'environnement technopédagogique. Cela comprend des espaces et/ou des moyens de communication, d'échange et de collaboration (forum) ainsi que des moyens de gestion et d'organisation (calendrier, rappel des prochaines activités et échéances, gestionnaires de notes, etc.).</p>
	<p>5. Ressources sous forme multimédia</p> <p>Cette composante est relative à la fréquence avec laquelle les enseignants mettent à disposition des étudiants des ressources multimédias dans l'environnement technopédagogique tel que des documents écrits intégrant de nombreuses pages visuelles (tableaux, photos, schémas, représentations mathématiques), des images numérisées statiques (photographies, schémas, cartes ...), des documents vidéos numériques ainsi que des logiciels interactifs (animations, simulations, micromondes, univers3D, mondes virtuels ou immersifs, réalité augmentée ...).</p>
	<p>6. Travaux sous forme multimédia</p> <p>Cette composante est relative à la fréquence avec laquelle les enseignants exigent des étudiants la réalisation de leurs travaux sous forme multimédia telle que des documents écrits intégrant de nombreuses pages visuelles (tableaux, photos, schémas, représentations mathématiques), des images numérisées statiques (photographies, schémas, cartes ...), des documents vidéos numériques.</p>

	<p>7. Outils de communication synchrone et de collaboration utilisée</p> <p>Cette composante est relative à la fréquence à laquelle les enseignants proposent l'utilisation d'outils de communication synchrone et de collaboration. Il peut s'agir d'outils de communication synchrone écrite (par exemple chat), de communication synchrone orale (téléphone portable, conférence téléphonique comme skype) ainsi que d'environnements complexes de collaboration à distance intégrant du son, une webcam, le partage de documents et d'écrans, un chat, un tableau blanc partagé</p> <p>8. Possibilité de commentaire et d'annotation des documents par les étudiants</p> <p>Cette composante indique avec quelle fréquence les étudiants ont la possibilité de commenter et d'annoter les documents placés dans l'environnement technopédagogique (ressources et contenus numériques, journaux de bord, blogs ou toute autre production personnelle réalisée par leurs collègues).</p>
<p>Médiation</p>	<p>9. Objectifs réflexifs et relationnels</p> <p>Cette composante concerne les perceptions des enseignants à l'égard de l'environnement technopédagogique et plus particulièrement de son rôle dans l'atteinte d'objectifs réflexifs (mieux se connaître, prendre de la distance, critiquer des savoirs ou des méthodes, développer leur confiance en soi, mieux connaître la manière dont ils apprennent) et relationnels (entrer en relation avec d'autres, étudiants, experts, groupes, etc.).</p>
<p>Accompagnement</p>	<p>10. Accompagnement méthodologique par les enseignants</p> <p>Cette composante indique la fréquence avec laquelle l'enseignant (ou son assistant) propose un accompagnement méthodologique. Cet accompagnement peut par exemple relever de l'aide à la collaboration et aux échanges entre</p>

	<p>étudiants (partage de ressources, mise en commun des travaux, etc.). Plus concrètement, l'enseignant peut aider les groupes d'étudiants à s'organiser, à se répartir les tâches, à prendre des décisions, à résoudre des conflits, mais également à favoriser les échanges (se présenter, exprimer ses attentes et ses projets, etc.). Ces échanges sont l'occasion de contacts personnels entre les étudiants et l'organisation, par l'enseignant, de moments de régulation avec les groupes d'étudiants.</p>
	<p style="text-align: center;">11. Accompagnement métacognitif par les enseignants</p> <p>Cette composante indique la fréquence avec laquelle l'enseignant (ou son assistant) propose un accompagnement métacognitif. Cette forme d'accompagnement a pour objet de solliciter la réflexion de l'apprenant sur sa manière d'apprendre et sur ses résultats (journal de bord, choix de stratégies, etc.), d'aider les étudiants à concevoir leurs propres méthodes d'étude, ainsi que de susciter une réflexion de l'apprenant sur ses acquis et/ou ses transferts d'apprentissage.</p>
	<p style="text-align: center;">12. Accompagnement par les étudiants</p> <p>Cette composante indique la fréquence avec laquelle les étudiants assurent un accompagnement de leurs pairs. Cette forme d'accompagnement consiste, par exemple, en l'échange de ressources d'information entre pairs (explications, exemples, listes de lecture, références, coordonnées d'experts, etc.). Il peut s'agir aussi de la présentation de résumés des cours précédents, de réponses apportées à des questions posées par les pairs, de l'encouragement à échanger entre pairs, du soutien technique relatif à l'utilisation des outils du cours, de la prise en charge de l'organisation du groupe et de ses modalités de</p>

	collaboration, de la résolution d'éventuels conflits et enfin, de la présentation de chacun aux autres.
Ouverture	<p>13. Choix de liberté des méthodes pédagogiques</p> <p>Cette composante indique le degré de liberté laissé aux étudiants quant aux choix des méthodes pédagogiques utilisées dans le cours. Il concerne la sélection par exemple, des cheminements possibles au sein du dispositif de formation, des formats d'interaction, de la manière d'apprendre, des personnes ressources à solliciter pour être accompagnés dans ses apprentissages et les moyens techniques.</p>
	<p>14. Recours aux ressources et acteurs externes</p> <p>Cette dernière composante concerne la fréquence avec laquelle le cours fait appel à des ressources (documents, vidéos, etc. présentant des situations problèmes ou des études de cas) et des acteurs externes au monde académique ('experts, praticiens ou acteurs issus, par exemple, du monde socioprofessionnel, familial, culturel, etc.)</p>

C'est en partant de cette répartition relative à ces quatorze composantes que les auteurs sont parvenus à la typologie des dispositifs hybrides de formation. Le tableau suivant Peraya et Peltier (2012 : 57) synthétise parfaitement cette catégorisation en six types. Les types de dispositifs, d'après la catégorisation de 1 à 6, se placent dans la première colonne. La deuxième comporte les noms métaphoriques proposés par les auteurs afin de mieux expliciter les configurations de chaque type et pour pallier les jugements de valeur attribués au nombre. La métaphore, d'après les auteurs, ne se réduit pas à la rhétorique, parce qu'« elle est aussi un processus cognitif permettant de faciliter la compréhension d'un concept ou d'une notion nouvelle » (Peraya et Peltier, 2012 : 56). La troisième colonne présente les spécificités générales qui caractérisent la configuration de chaque type de dispositif.

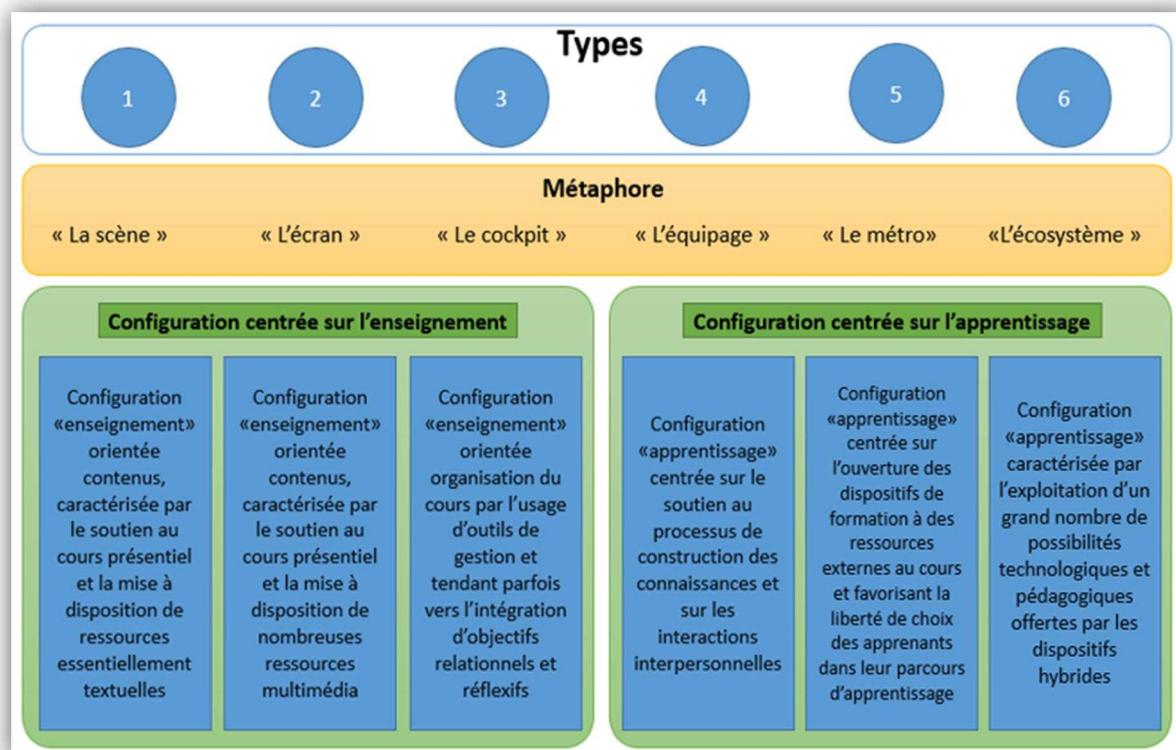


Figure 4 : Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types (Peraya et Peltier, 2012 : 57)

Dans ce qui va suivre, nous allons dépeindre de manière détaillée les cinq dimensions présentées en amont, pour mieux déceler la signification des différentes composantes et leurs caractéristiques qui constituent la typologie exposée dans la figure 4 et qui est composée de six types de dispositifs hybrides.

5.1.1. La mise à distance et les modalités d'articulation entre les phases présentielles et les phases à distance

Cette dimension porte sur le temps consacré à chaque phase, au genre d'activités que l'enseignant propose afin de permettre la prise et le traitement de l'information suivant l'approche pédagogique choisie. Ce sont les formateurs et les concepteurs du dispositif qui peuvent selon des options déterminer si une approche est transmissive, individualiste ou collaborative en tenant compte du statut attribué aux connaissances, des représentations concernant l'apprentissage et l'éducation, de la structure du cours, de l'évaluation et de la fonction des participants (Deschryver et Charlier, 2012).

En d'autres termes, cette dimension aborde la proportion de l'association des composantes en présentiel et à distance. Tout dispositif hybride possède une proportion qui lui est propre, il est difficile de déterminer la classification de l'intégralité des combinaisons probables, néanmoins, il est possible de comprendre de quelle manière s'articulent ces deux modalités en utilisant une classification à grande échelle.

Nous exposons les proportions conformément à COMPETICE⁸. Cette classification comprend cinq scénarios pédagogiques. D'après le glossaire de COMPETICE, le scénario est une « description détaillée d'une action pédagogique pouvant intégrer une ou plusieurs ressources ou séquences pédagogiques »⁹. Bourdet a également défini dans le domaine éducatif la notion de scénario pédagogique, mais d'une manière plus classique comme suit :

« Sous le nom de programme de cours, de déroulements des activités, elle caractérise l'acte pédagogique comme mis en œuvre d'une planification. Sous l'angle informatique, elle renvoie au scénario d'activités en termes de ressources logicielles et de mode d'affichage des données au travers des pages-écrans ». (Bourdet, 2014a : §86¹⁰ 60).

Dans les cinq scénarios suggérés par COMPETICE, nous constatons que la « composante en présentiel » éminente dans le premier baisse dans le cinquième, et de manière opposée, la composante à distance qui est rare dans le premier est éminente dans le cinquième.

Le site d'EDUCNET, conçu pour permettre la gestion des composantes des acteurs des projets TICE, campus numérique, e-learning, FOAD..., comporte un outil de pilotage nommé COMPETICE dont l'objectif est d'aider à la professionnalisation des acteurs. Les acteurs sous-entendus sont les enseignants, les personnels administratifs et techniques, les chefs de projet et les étudiants. Les cinq scénarios exposés dans COMPETICE sont les suivants :

- Scénario 1 : Présentiel enrichi par l'usage de supports multimédias.
- Scénario 2 : Présentiel amélioré en amont et en aval.

⁸<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape2.php>

⁹http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/glossaire_s.php

¹⁰§ Signe pour indiquer le numéro du paragraphe de l'article en ligne manquant de pagination.

- Scénario 3 : Présentiel allégé : des apprentissages s’effectuent en dehors de la présence physique du formateur.
- Scénario 4 : Présentiel réduit. L’essentiel de la formation se fait en dehors de la présence de l’enseignant.
- Scénario 5 : Présentiel quasi inexistant.

Nous estimons que les cinq scénarios de COMPETICE définissent globalement les principales combinaisons qui subsistent dans les dispositifs hybrides. Il est impératif de préciser que les dispositifs hybrides, vu leur configuration, peuvent se structurer en combinaisons très diversifiées, mais grâce à COMPETICE et sa classification, il est possible de comprendre et déterminer les caractéristiques générales d’un dispositif précis. La présence de l’enseignant, le genre d’activités et les ressources utilisées représentent les caractéristiques de chaque scénario. C’est d’ailleurs le site web de COMPETICE qui en est la source.

Scénario 1 : Présentiel enrichi par l’usage de supports multimédias.

Ce scénario est caractérisé par la mise en place d’équipements indispensables dans la salle de classe pour l’usage des ressources multimédia (textuelles, graphiques, audio et vidéo tirée de CD, DVD ou sites web). Il adopte une stratégie de type éditorial. « Le décideur incite les enseignants à la formalisation de leurs supports de cours, leur capitalisation et leur mutualisation ».

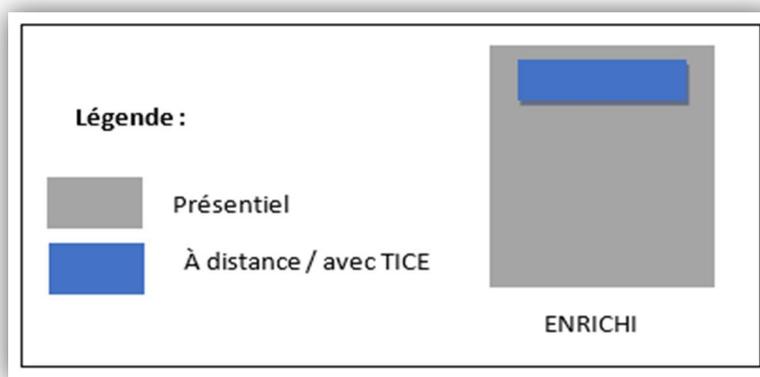


Figure 5 : Présentiel enrichi par l’usage de supports multimédias (COMPETICE¹¹)

¹¹<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape3.php?ID=2>

Scénario 2 : Présentiel amélioré en amont et en aval.

Dans ce cas de figure : "Tous les enseignants et les étudiants ont une boîte à lettres électronique. Avant et après le cours, l'enseignant met à la disposition des étudiants un certain nombre de ressources".

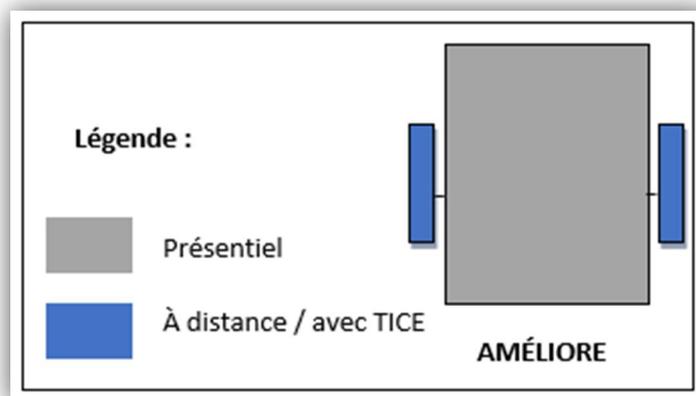


Figure 6 : Présentiel "amélioré" en amont et en aval (COMPETICE¹²)

Scénario 3 : Présentiel allégé

La majorité de la formation est de type présentiel. Certaines heures de cours sont remplacées par des activités d'autoformation multimédia (ou non). « Le décideur incite au remplacement d'enseignement en face à face par des temps d'autoformation tutorée » dans le but de mettre aux dispositifs d'être plus malléable et d'estimer la disposition des apprenants.

¹²<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape3.php?ID=3>

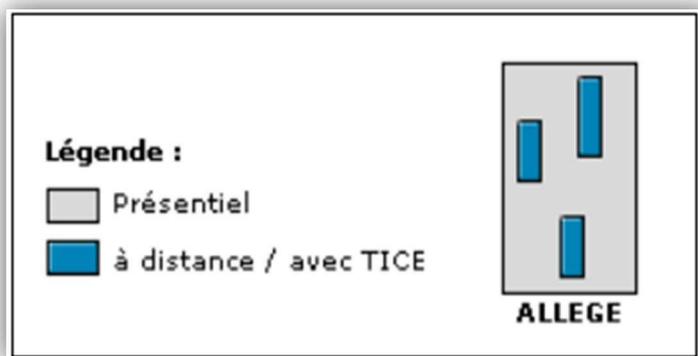


Figure 7 : Présentiel allégé (COMPETICE¹³)

Scénario 4 : Présentiel réduit

Le principe fondamental de la formation se déroule en l'absence de l'enseignant qui doit définir dans le contrat pédagogique avant la formation avec l'apprenant les objectifs ; différentes manières d'intervenir pour apporter des explications, faire des animations, ajouter des précisions, suivre et évaluer l'apprenant.

En se basant sur la conception d'un environnement pédagogique, pouvant être un centre de ressources ou un environnement virtuel d'apprentissage. « Le décideur incite à la désynchronisation des activités et donc à leur organisation avec des ressources variées ».

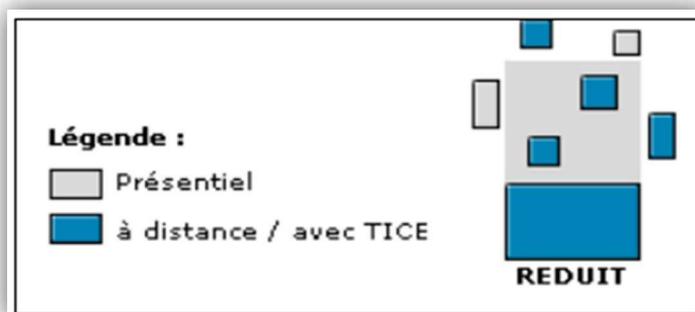


Figure 8 : Présentiel réduit (COMPETICE¹⁴)

Scénario 5 : Présentiel « quasi inexistant »

¹³<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape3.php?ID=4>

¹⁴ <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape3.php?ID=5>

Le principal de la formation aura lieu presque totalement à distance par le biais d'une plateforme. L'enseignant peut aller à l'encontre des apprenants et que ces derniers ne se présentent que pour l'évaluation définitive.

Son point fort est sa large ouverture de la formation. « Le décideur incite à proposer une offre de formation diplômante en direction de publics contraints ». L'avantage est non seulement dans la technologie, mais également dans la communication et les acteurs.

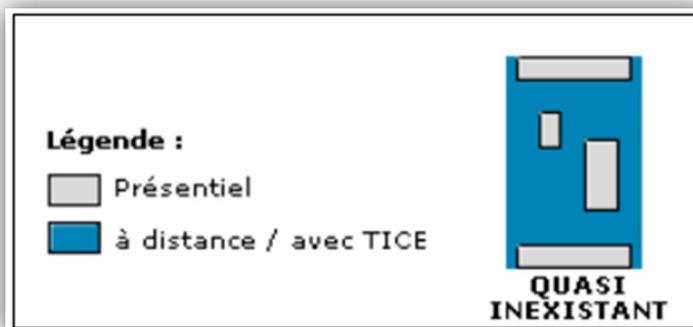


Figure 9 : Présentiel « quasi inexistant » (COMPETICE¹⁵)

Cette classification explique l'accord progressif du facteur « à distance » dans les scénarios en présentiel à l'instar des multiples formes d'hybridation. Il s'agit de ces différentes variantes représentées par le public apprenant, d'objectifs et composition du cours, de la disposition des ressources et des connaissances de l'enseignant, qui permettent la classification selon ses caractéristiques, notre dispositif dans un des scénarios selon COMPETICE.

Nous venons d'aborder la première des cinq dimensions sur lesquelles s'appuie la typologie que nous suivons. Dans les lignes qui vont venir, nous nous concentrerons sur la deuxième dimension, celle qui porte sur l'accompagnement humain.

5.1.2. L'accompagnement humain :

L'accompagnement de l'enseignant dans les dispositifs hybrides ne se limite pas seulement aux séances en présentiel, sa disponibilité doit être continue, en gardant le contact avec les apprenants durant les séances en ligne afin de les aider à surpasser les difficultés

¹⁵<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape3.php?ID=6>

qu'ils rencontrent ; autrement dit, il est « présent dans l'absence » (Jacquinot, cité par Fichez, 2003 : 111).

Selon Deschryver et Charlier, l'accompagnement est basé sur trois éléments :

- ❖ Cognitive : qui s'intéresse aux moyens qui soutiennent l'élaboration des savoirs.
- ❖ Affective : qui assure l'engagement de l'apprenant durant son apprentissage.
- ❖ Métacognitive : qui guide l'apprenant dans sa réflexion sur son processus cognitif (Deschryver et Charlier, 2012).

Le rôle traité par cette dimension est celui de l'enseignant en tant que tuteur et c'est d'ailleurs ce rôle qui nous intéresse en particulier puisque son apparition est étroitement liée à l'innovation de la composante à distance. Il est important de souligner que dans les formations à distance, la personne qui assure la création du cours n'est pas forcément celle qui assure l'accompagnement des apprenants, cette tâche est essentiellement celle du tuteur. Dans le cas de notre étude qui porte sur la mise en marche d'un cours hybride de FLE pour les premières années de licence en français langue étrangère, l'enseignant va prendre en charge uniquement un seul rôle celui du tuteur ; il devient donc un enseignant-tuteur. C'est d'ailleurs, ce qui fait que dans l'accompagnement virtuel, « les rôles dominants joués par les enseignants en ligne sont alors ceux de l'animation, de la régulation socioaffective, de la parité (se mettre à la place de l'autre pour le comprendre), ce qui fait glisser la fonction enseignante vers une fonction tutorale assortie de rôles spécifiques » (Bourdet, 2009 : 13).

Dans ce qui suit nous présenterons les caractéristiques qu'un tuteur doit avoir, ces caractéristiques ont été prises en considération dans notre recherche afin de garantir la présence permanente des étudiants dans le cours : deuxième semestre de la formation en FLE, dans le but de leur démontrer que travailler de manière autonome ne signifie pas de travailler en isolé comme le pensent certains apprenant.

a. Le tuteur

Dans la terminologie de l'enseignement à distance EAD, il existe plusieurs acceptions au mot « tuteur » : « accompagnateur » (Bourdet, 2007 : 27 ; Glikman, 2011 : 141), « télé-tuteur » (Jacquinot 2008 : 211), « e-tuteur » Lisowski (2010 : 55), « animateur ou personne ressource » (Demaizière, 2007 : §25 ; Celik, 2008 : § 4), « e-modérateur » (Benito, 2009 : 160). Il est clair que ces termes expriment les fonctions attendues. Par exemple, le terme

« accompagnateur » de Glikman évoque selon Cardona (2015 : 116) une fonction psychologique et pédagogique d'appui et le terme « télé-tuteur » de Jacquinet exprime une fonction en relation avec la communication à distance et l'usage de technologies de la communication. L'introduction de la lettre « e » des termes « e-tuteur » et « e-modérateur » sous-entend la médiation entre les ressources matérielles et humaines.

Nous parlons d'enseignant-tuteur lorsque le tuteur est lui-même l'enseignant, en général il a cette double fonction car, d'un côté, il n'existe pas de tuteur bien formé et de l'autre côté, pour optimiser la proximité de l'enseignant-concepteur avec les apprenants dans le dispositif (Cardona, 2015 : 116).

Dans le cas de l'enseignement des langues, il est fréquent que l'enseignant occupe la double fonction de « l'enseignement-tuteur », parce qu'il est peu fréquent de séparer la conception du tutorat et cela pour trois raisons : le niveau d'ouverture de la conception, la conformité des activités à un public particulier et l'intention de communiquer entre les participants du cours (Mangenot, 2011).

Selon Decamps, le tuteur est avant tout « une personne-ressource qui guide les apprenants dans leurs apprentissages » ; suivi, d'un soutien psychologique, « une personne qui soutient la motivation et la persévérance », ensuite, un promoteur ou « un animateur (...) modérateur des activités de groupe » et enfin, un évaluateur, « un correcteur des livrables soumis » (Decamps, 2007 : 14).

D'après Glikman, les tuteurs sont des médiateurs, des « passeurs » (Glikman, 2010 : 141) qui doivent être proches des apprenants dans la relation pédagogique tout en gardant leur statut d'enseignant. C'est pour cette raison que l'auteure a adopté l'emploi du terme « accompagnateur » dans la formation à distance, pour mettre l'accent sur cette proximité.

Le tuteur est bien plus qu'un expert, car il doit être toujours capable de fournir la bonne réponse ; c'est un accompagnateur qui offre une aide limitée à l'apprenant durant le processus d'apprentissage. Son rôle est de guider l'apprenant dans les idées fournies pour l'aider à découvrir graduellement la réponse à la question donnée (Demaizière, 2007).

En ce qui concerne le mode d'intervention du tuteur, nous en distinguons deux : le mode d'intervention proactive formé d'interventions qui suscitent l'initiative du tuteur, en contrepartie, le mode d'intervention réactive en guise de réponse aux demandes des apprenants (Quintin, 2010). La participation d'un tuteur ayant un rôle d'animateur ne doit

pas se résumer en une participation réactive seulement ; au contraire, il doit encourager les étudiants, car « le tuteur a pour rôle d'accompagner l'apprenant de façon proactive, de l'aider à planifier son travail » en usant compétences technologiques, pédagogiques et socio affective (Creuzé, 2010 : 451). Selon Gounon et al (2004 : 18) l'intervention proactive comporte deux modalités : un tutorat proactif, qui est organisé selon les dispositions d'un scénario pédagogique, et un tutorat proactif contextuel qui n'est pas prédéfini, souvent il s'agit du résultat d'un besoin d'intervention du tuteur suite à des difficultés qui surgissent durant la session d'apprentissage.

Lors d'un tutorat proactif, Duplâa et al ont présenté des aspects à considérer par rapport aux objectifs pédagogiques, il les distingue en « trois nœuds » de savoirs fondamentaux selon les différentes opinions des sujets intervenants : (Duplâa, Galisson et Choplin, 2003 : 481)

- Les nœuds difficiles : du point de vue des apprenants, ils les rencontrent durant leur apprentissage.

- Les nœuds conceptuels : du point de vue de l'expert, ils portent sur la présentation du contenu.

- Les nœuds stratégiques : du point de vue du contexte apprenant, ils sont rattachés à leurs intérêts.

Cela relève de la tâche du tuteur de détecter comment et quand reconnaître ces « trois nœuds difficiles » et décider selon les différentes situations de la manière d'intervention (proactive ou réactive). « Dans tout environnement d'apprentissage, les interventions sont nombreuses et de natures très diverses. La nature des interventions du tuteur est très liée à la situation d'apprentissage et aux objectifs pédagogiques fixés » (Gounon et al, 2004 :16). C'est pour cela, qu'il est important que le tuteur reste toujours très à l'écoute, afin d'éviter que son intervention proactive déborde, car il risque d'agir à la place des apprenants ; « l'aide apportée par le tuteur est donc contextualisée aux besoins de l'apprenant et a pour ambition, tant de manières proactives que réactive, de tendre au juste à temps et au juste ce qu'il faut. » (Rodet, 2011 : 161).

Quelques auteurs choisissent de laisser à l'apprenant la liberté d'organiser et de contrôler son apprentissage, alors que d'autres « insistent sur la nécessité d'accompagner cette autonomie à travers l'intervention d'un facilitateur afin d'en arriver à un dosage adéquat entre contrôle externe et responsabilité de l'apprenant » (Quintin, 2011 : 35).

Durant un processus d'apprentissage, la personne qui soutient l'apprenant est le tuteur. C'est l'accompagnateur qui encourage, modère, corrige toute action entreprise par l'apprenant, tout en gardant toujours son statut d'enseignant. Il entreprend également une relation de proximité avec l'apprenant. Il doit intervenir d'une manière équilibrée en étant proactive et /ou réactive afin d'orienter l'apprenant pour l'aider à trouver les solutions à ses difficultés, tout en évitant d'intervenir dans les processus cognitifs et métacognitifs.

b. Difficultés de la fonction tutorale

Les fonctions du tuteur sont nombreuses et complexes parce que c'est les diverses situations, les ressources existantes et les apprenants qui les rendent difficiles.

Dans une formation en ligne et avec l'usage des TICE, c'est les compétences d'ordre pédagogique pour « guider l'apprenant dans son apprentissage et le rendre autonome face à celui-ci » (Reffay et Chanier, 2005 : 27) qui vont essentiellement définir la réussite ou l'échec du cours.

Déterminer la spécificité de la stratégie de tutorat n'est pas aussi facile lors d'une activité d'apprentissage d'après la nature du tutorat qui, selon Gounon et al (2004), comporte tous les contenus de chaque intervention ainsi que ses configurations et le temps destinés à chaque action du tutorat durant la session d'apprentissage.

Garrot (2008) analyse dans ses travaux les difficultés rencontrées quand le tuteur n'est pas un enseignant ; nous en avons sélectionné quelques-unes qui pourraient se manifester également dans la situation où l'enseignant occupe le statut de tuteur. Les difficultés les plus rencontrées sont associées à l'acquisition de nouvelles compétences pour poursuivre les nouvelles technologies, spécialement celles de la médiation des communications, pour utiliser l'environnement informatique et les outils de communication écrite, ainsi que celles liées au fait de stimuler les communications synchrones et asynchrones. D'autres difficultés sont en relation avec les situations de distance exprimées par la déconcentration des apprenants, leur indépendance insuffisante et le sentiment d'isolement.

Les deux dimensions qui sont la médiatisation et la médiation sont étroitement liées et sollicitent une attention particulière en tant que processus. Dans les dispositifs d'autoformation partielle ou totale, ils requièrent des modifications dans les rôles de l'apprenant et de l'enseignant qui sont plus importants et délicats que l'on pourrait croire.

Utiliser des ressources médiatisées est indispensable dans un dispositif hybride, parce qu'une partie du cours ne se déroule pas en classe. Afin d'assurer la mise à disposition de ces ressources aux apprenants, les sauvegarder sur une plateforme n'est pas suffisant. « Un dispositif médiatisé offert en ligne n'est pas la simple projection virtuelle d'un espace d'apprentissage présentiel remis ainsi à disposition, mais une réorganisation des paramètres qui l'identifient » (Bourdet, 2009 : 13). La médiation renvoie aux éléments en rapport avec l'ingénierie de la formation et au design pédagogique.

Elle comporte les processus de conception, de production et de mise en œuvre du dispositif dans un environnement technopédagogique (Deschryver et Charlier, 2012). En ce qui concerne la médiation et la médiatisation, notre positionnement s'accorde avec celui de Peraya (2008), qui dresse la progression de ces concepts depuis 1995. D'après cet auteur, ces deux concepts sont amplement utilisés lors des différentes situations d'instrumentation de la communication humaine. Le domaine de l'éducation les a bien utilisés, mais il est indispensable de définir ces concepts, vu que « l'évolution des dispositifs médiatiques pour l'éducation a profondément complexifié les processus tant de médiatisation que de médiation » (Peraya, 2008 : 1). En ce qui concerne la communication pédagogique médiatisée, Peraya (1998 ; 1999) a longuement appuyé une différenciation entre la médiation de la relation pédagogique et la médiatisation des contenus de formation (Peraya, 2008 : 476). C'est pour cela que l'auteur s'est engagé sur deux prémisses : la communication est constamment positionnée dans une interaction sociale et toutes les actions humaines orchestrées expérimentent un processus d'instrumentation. Ce rapport entre l'objet, l'action et l'usage fait de l'objet (ou artefact) un « outil cognitif » (ou instrument).

5.1.3. La médiatisation

« La médiatisation désignerait le processus de conception et de mise en œuvre de tels dispositifs de formation et de communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias, des dispositifs technosémiopragmatiques et/ou des environnements technopédagogiques les plus adaptés ainsi que la scénarisation, occupent une place importante » (Peraya, 2008)¹⁶.

¹⁶<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>

Le processus de médiatisation – de "mise en" dispositif médiatique ou en "dispositif de communication médiatisée" – qui se rapporte à l'ingénierie de la formation et au design pédagogique, est un processus qui porte sur deux dimensions du dispositif de formation : les fonctions et les objets. La première dimension qui concerne les fonctions porte sur la taille et la complexité de l'objet sur lequel porte le processus de médiatisation. Peraya (2008) affirme qu'il est autant possible de médiatiser quelque chose de très simple comme un concept, une classe conceptuelle par la représentation visuelle d'un des objets issus de cette classe, qu'une séquence plus complexe d'apprentissage telle qu'un contenu pédagogique complet à travers un logiciel éducatif, voire même dans un niveau encore plus complexe, l'ensemble du dispositif de formation pédagogique par le biais d'un environnement virtuel/numérique de travail, un campus numérique, un campus virtuel ou plus globalement par un environnement technopédagogique. Il ajoute à cela que bien que durant les premières années, la médiatisation concernait principalement les connaissances et les ressources dans le cadre des apprentissages formels ou non formels, de nos jours, l'évolution des campus virtuels, des environnements numériques, virtuels de travail (ENT, EVT), qui médiatisent l'ensemble des fonctions génériques d'un dispositif de formation et de communication, a pleinement changé la situation. Quant à la deuxième dimension (les objets), elle renvoie aux dimensions médiatisées par le dispositif. Parmi les nombreuses taxonomies des fonctions génériques suggérées par la littérature (Basque et Doré, 1998 ; Peraya, 1998b ; Peraya, Joye, Piguet 1999 ; de Vries, 2001 ; Gauthier, 2004 ; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 ; Peraya et Deschryver, 2002-2005 ; Peraya, 2008), Peraya (2008) propose d'en retenir que huit fonctions génériques :

Tableau 9 : Fonctions génériques de la médiatisation (Peraya 2008 : 5-6)

Fonction	Description
Information	Donner aux apprenants des ressources pédagogiques, donc des connaissances déjà constituées
Interaction sociale	Communiquer, collaborer
Production	Transformer des ressources en connaissances au cours d'un processus matériel, symbolique et cognitif instrumenté

Gestion et Planification	Des apprenants, des groupes, des dossiers scolaires, etc. Des acteurs, des ressources, des activités
Soutien et accompagnement	Pratique tutorale relative aux domaines techniques, cognitifs, organisationnels et méthodologiques, socioaffectifs et rationnels
émergence et systématisation de l'activité métaréflexive	Considérée comme une aide à l'apprentissage
auto- et d'hétéro évaluation	
<i>Awareness</i>	Gérer et faire circuler les signes de la présence à distance de chaque intervenant dans l'environnement

Dans ces fonctions, nous remarquons que la médiatisation ne se réduit pas seulement à la simple présentation et à la mise à disposition du dispositif. C'est par rapport aux fonctions, aux buts et à la situation dans laquelle se déroule la formation que les fondateurs doivent opérer un choix concernant les objets.

Parmi les dispositifs technologiques éducatifs existants, nous avons choisi de présenter à titre d'exemple le campus virtuel dans les paragraphes qui vont suivre.

Pour Peraya (1999 : 160), un campus virtuel est un dispositif de communication et de formation médiatisées qui doit nécessairement s'articuler autour de trois composantes fondamentales : la structure des ressources et de l'information, la représentation visuelle de cette forme de contenus, et l'utilisateur. La première correspond à l'ensemble des outils requis pour l'enseignement comme les ressources indexées, agencées, ordonnées en répertoires et en sous-répertoires. La deuxième permet à l'utilisateur de visualiser le campus par le biais d'une interface et une représentation textuelle, 2D ou 3D afin d'exposer de façon structurée les ressources présentées dans la première composante pour élaborer le scénario pédagogique. La troisième, l'utilisateur, représente une composante fondamentale pour identifier l'information essentielle à la résolution de la tâche, il est donc nécessaire d'intégrer l'utilisateur. Selon les théories de la communication, il existe deux manières d'inclure le destinataire. La première porte sur l'importance de développer l'idée de faire contribuer le destinataire dans la construction du sens. La deuxième, quant à elle, s'appuie sur la définition

d'Anderson dans laquelle il indique qu'un dispositif médiatique est « une activité humaine distincte qui organise la réalité en textes lisibles en vue de l'action » (1988 : 11). En d'autres termes, ce n'est que dans l'action qu'il y a média, par conséquent un objet reste un simple support, s'il ne fait l'objet d'aucune activité d'acquisition et d'utilisation par un lecteur.

En partant de ces trois composantes, il paraît évident qu'un créateur d'un dispositif médiatisé intégré dans un campus virtuel doit satisfaire des besoins en rapport avec l'administration et le référencement des ressources et avec ceux de la représentation visuelle, pour que la cohérence des registres soit similaire ou symbolique, de même que ceux en relation avec l'articulation entre l'utilisateur et la représentation élaborée dans un processus de métaphorisation et de spatialisation.

Il a été démontré que la pédagogie appliquée dans un campus virtuel pendant les premières années était strictement expositive ; les enseignants se chargeaient uniquement de diffuser des connaissances sur le web, ce qui réduisait le campus virtuel à un simple site d'information. Mais, depuis la valorisation des dimensions pédagogiques et méthodologiques qui ont mené à distinguer un site d'information d'un site de formation, le campus virtuel n'est plus associé à un site textuel, mais est plutôt défini comme un environnement de travail et un centre de ressources qui médiatisent l'ensemble des fonctions génériques d'un dispositif de formation et de communication (Peraya, 1999 :163).

Selon Valdés (1995), l'implantation d'un dispositif de formation hybride repose sur deux démarches fondamentales qui sont : la démarche d'ingénierie de formation qui porte sur l'organisation de la formation, et la démarche pédagogique qui concerne les tâches du formateur.

La démarche d'ingénierie de formation traite les différentes étapes qui permettent d'examiner les processus de mise en place d'un dispositif de formation hybride tel que :

- a) Analyse du public cible : Comme il s'agit d'une formation hybride et donc d'une démarche de formation individualisée, savoir quels sont les apprenants à qui s'adresse le dispositif représente une étape décisive dans l'acquisition des apprentissages puisqu'elle permet de déterminer les caractéristiques personnelles des apprenants ainsi que leurs modes d'apprentissage (savoir, savoir-être, savoir-faire).

- b) Analyse des ressources : Pour parvenir à l'hybridation, il est principalement nécessaire de dresser la liste des ressources disponibles (ressources matérielles, médias et ressources humaines), mais aussi de définir leurs usages et leurs rôles.
- c) Étude des coûts : Il est également impératif que le responsable du projet mesure toutes les dépenses nécessaires pour la réalisation, l'implantation et l'utilisation du dispositif hybride de formation.
- d) L'organisation du dispositif : Selon Valdés (1995, 75), tout dispositif hybride de formation est un système flexible et individualisé qui se caractérise par une organisation rigoureuse. Il précise également que le but de l'hybridation est de faciliter la lecture du dispositif aux différents participants de la formation. Parmi les démarches d'organisation, il y a : la conception d'une page d'accueil personnalisée présentant les objectifs de la formation, l'affectation des différentes tâches selon les rôles accordés aux participants et l'attribution de dossiers propres à chaque apprenant dans lesquels ils trouveront le programme de formation, les méthodes d'apprentissage, le contrat de formation, les activités accomplies et réussies.
- e) Le contrôle : Cette étape est exécutée pour évaluer et réguler la mise en fonction du dispositif hybride de formation en vérifiant la pertinence de l'organisation appliquée et en contrôlant le déroulement de la formation.

La démarche pédagogique quant à elle repose entièrement sur le rôle du formateur. Ce dernier doit être capable de :

- a) Définir le parcours : pour y parvenir, il est nécessaire de définir le projet, les objectifs de la formation, les procédures d'apprentissage et d'évaluer le niveau dès le début de la formation.
- b) Sélectionner des ressources et des médias : le formateur va choisir les ressources disponibles en envisageant, pour chacune d'entre elles, le type de rapport pédagogique dominant lors de leur utilisation, ainsi que leur modalité d'usage.
- c) Organiser des séquences pédagogiques : par séquence pédagogique, Valdés (1995 : 81) sous-entend « morceaux de formation que l'on appelle parfois *modules*, courts et qui permettent d'atteindre un et un seul objectif opérationnel en fin de séquence ». Il

est préférable pour le formateur de planifier sa séquence pédagogique en définissant à ses apprenants un objectif accessible en adéquation avec leur niveau d'expertise.

- d) Évaluer la formation : durant cette phase, il est question d'évaluer les acquis de l'apprenant pour lui accorder une validation selon les objectifs fixés en amont.

La quatrième composante de la typologie de Peraya et Peltier (2012) concerne la médiation, cette notion s'intéresse à la participation humaine dans l'enseignement médiatisé.

5.1.4. La médiation

Selon Deschryver et Charlier (2012 : 8), la médiation se définit comme « l'instrument » (autrement dit un artefact technique et ses schèmes sociaux d'utilisation), à travers lequel le sujet interagit avec le monde, avec des « objets », d'autres sujets ou encore avec lui-même (Rabardel et Samurçay, 2001). Ceci renvoie à tous les processus de transformation des comportements humains.

Dans un sens plus large, ce terme est défini dans le dictionnaire du CNRTL¹⁷ comme le « fait de servir d'intermédiaire entre deux ou plusieurs choses ».

En partant de cette définition, servir d'intermédiaire renvoie à l'idée de jouer le rôle d'intermédiaire.

Par conséquent, nous pouvons nous appuyer sur une définition plus spécialisée :

« Assurer une médiation, c'est jouer un rôle d'intermédiaire, celui d'un tiers plus ou moins reconnu comme neutre, en vue de créer ou de maintenir, entre des personnes, des groupes, des instances, des institutions, voire des États, des liens, qu'ils soient insuffisants ou inexistantes ou qu'ils soient rompus » (Beillerot, 2004 : §2).

Beillerot (2004 : §2) réprecise que la médiation subsiste depuis des années dans les cultures et qu'elle tire ses origines du christianisme et de la philosophie grecque. Par exemple, les Grecs considèrent le juge comme un médiateur et les chrétiens estiment Jésus comme le médiateur entre Dieu et les hommes. Ces deux illustrations exemplifient les trois caractères de celui qui occupe la place de milieu -la différence, de l'altérité et de la relation- l'autorisant à « jouer un rôle propre dans la conciliation de deux termes en état de division et d'opposition, pour faire surgir un résultat » (Beillerot, 2004 : §3).

¹⁷Centre national de ressources textuelles et lexicales : <https://www.cnrtl.fr/definition/m%C3%A9diation>

Si nous tentons de définir le rôle du médiateur en nous positionnant dans le domaine scolaire, et plus particulièrement dans celui de l'apprentissage, la première tâche d'un enseignant ne se réduirait pas uniquement à transmettre des connaissances, mais à créer des « situations et des dispositifs permettant à l'élève de surmonter les conflits psychosociocognitifs propres à tout apprentissage » (Beillerot, 2004 : §8).

L'enseignant, d'un dispensateur du savoir devient par conséquent un médiateur, celui qui détient les ressources à proposer à l'apprenant et son intervention est ainsi nécessaire pour l'aider à dépasser les difficultés qui freinent l'apprentissage. Ce phénomène est reconnu sous le nom de zone proximale du développement et est défini pour la première fois par Vygostki :

« Ce n'est pas autre chose (...) que la distance entre le niveau actuel de développement, déterminé par la capacité de résoudre indépendamment un problème, et le niveau proximal du développement, déterminé par la capacité de résoudre un problème sous le guidage d'un adulte ou en collaboration avec un autre compagnon plus capable » (Rivière, 1990 : 94).

Ce n'est que par la suite que Bruner suggère le concept de *scaffolding* et celui de *contingent instructions* ; « this referred to a process of helpful, structured interaction between an adult and a child to help a child to achieve a specific goal » (Bruner cité par Lytle, 2003 : 75), ce qui affermit le but de la médiation humaine dans une situation d'apprentissage aboutissant grâce à l'intervention d'un médiateur favorisant l'accès aux connaissances à celui qui tente d'y parvenir.

Chini (2001 : 3) à son tour souligne l'impossibilité de définir le concept de médiation sans se positionner dans un cadre constructiviste, plus précisément socioconstructiviste, et par conséquent sans se baser sur les recherches de Vygotski et de Bruner. Selon eux, le développement cognitif de l'enfant et de l'être humain en général est essentiellement tributaire des interactions sociales dans lesquelles il participe d'un côté, et de la disponibilité des outils sémiotiques qui rendent possible ces interactions et ainsi plus précisément du langage, de l'autre côté. Effectivement :

« Toutes les fonctions psychiques supérieures sont unies par une caractéristique commune, celle d'être des processus médiatisés, c'est-à-dire d'inclure dans leur structure, en tant que partie centrale et essentielle du processus dans son ensemble, l'emploi du signe

comme un moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques ». (Vygotski 1985 : 150)

Par conséquent, la médiation passe d'un acte communicatif à un acte social, entre le créateur qui transmet un message encodé ou médiatisé à un destinataire qui le traite. Pour Barchecheat et Pouts-Lajus (1991 : 72) cité par Paquelin (2003 : 4-5), il existe deux types d'interactivité : la fonctionnelle et l'intentionnelle.

La première porte sur la partie du logiciel qui fixe et dirige le protocole de communication entre l'utilisateur et l'ordinateur. Elle correspond à l'aptitude de l'apprenant à interagir avec l'appareil et le programme dont il se sert, de changer ainsi l'état du système. La deuxième renvoie à la partie du logiciel qui fixe et administre le protocole de communication entre l'utilisateur et le créateur du logiciel. Le créateur prend part à la communication uniquement par le biais du logiciel, il n'est pas présent physiquement sur le lieu de l'échange, mais l'est toutefois à travers la marque qu'il dépose dans le document médiatisé. L'interactivité intentionnelle correspond ainsi aux protocoles de communication.

L'instrument contient un contenu et détient un message comportant de nombreuses intentions qui pourrait être lu de différentes façons :

« L'empreinte de l'auteur, la façon d'interpeller le destinataire, de s'adresser à lui et de l'impliquer constituent une forme essentielle de médiatisation de la relation » (Peraya, 1999 : 156).

Ces deux interactivités démontrent un rapport fondamental lié aux processus de médiation et de médiatisation. « En toute rigueur, en termes de design pédagogique, la scénarisation devrait prendre en compte l'un et l'autre de ces deux aspects dans l'élaboration d'un véritable dispositif d'énonciation médiatisée » (Peraya, 1999).

De nos jours, les enseignants peuvent redouter d'être remplacés tellement que l'accès aux connaissances est devenu de plus en plus médiatisé, néanmoins les besoins du progrès et de la qualification des citoyens exigent la médiation humaine pour aider à dépasser les obstacles.

Apprendre ne représente pas seulement une transmission de contenu, mais est une construction de connaissances élaborée par un être social intégré dans un contexte en

s'appuyant sur son vécu personnel et sur l'interaction sociale (Belisle, cité par Gettliffe-Grant, 2004 : 155).

L'apprentissage aboutit efficacement qu'après l'activation d'un ensemble de processus cognitifs (réflexion, analyse, élaboration, catégorisation...) qui permettent de convertir l'information en concepts qui posséderont une signification dans un projet personnel en rapport avec le monde (Barbot et Lancien, 2003).

Il est vrai que la médiation humaine possède plusieurs formes. Néanmoins, nous allons nous focaliser que sur la médiation technologique ou instrumentale (constitutive de l'instrument). Pour Rabardel et Samurçay, évoqués par Peraya (2008), la médiation humaine correspond à la conception d'un instrument, qui hors l'activité humaine ne représente qu'un artefact, par des processus d'instrumentation et d'instrumentalisation. « Un instrument se compose de deux structures : d'une part les structures psychologiques qui organisent l'activité et d'autre part, les structures artefactuelles autrement les objets matériels, mais aussi symboliques (les codes, les signes, les représentations) utilisés pour accomplir l'activité. » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006 : 479).

Par conséquent :

« Sémioticiens et cognitivistes pourraient donc s'accorder au moins sur ce point : les TIC, en tant qu'outil cognitif, possèdent donc une double nature, symbolique et technologique (...) Le dispositif et l'artefact technologique contribuent à la configuration du message, à son sens et à sa signification » (Peraya, 1999 : 155).

Les médias activent nos représentations internes et il est ainsi nécessaire de découvrir « comment les apprenants internalisent les codages d'éléments symboliques présents dans les médias et les utilisent pour extraire de l'information pertinente et développer des habilités à partir des messages médiatiques » (Barbot et Lancien, 2003 : 27). L'instrument, qui est en soi un acte de médiation, concerne donc deux informations ; comme transmetteur et sur le message transmis. Ces deux points doivent réduire le choix de l'instrument technologique et son usage en sachant que le type d'interaction change l'activité de la pensée en fonction des éléments symboliques mobilisés.

Selon McLuhan, « le médium, c'est le message » (McLuhan 1977 : 50). Quand il atteste que le médium est le véritable message contrairement à sa signification ou son contenu « Je ne vais pas jusqu'à dire que ce qu'il exprime ne joue aucun rôle. J'estime

simplement que ce rôle est de nature subordonnée » (McLuhan, 1977 : 51). Cela pousse probablement à mieux se concentrer à l'origine des représentations matérielles en rapport avec le message que les enseignants émettent dans leurs dispositifs médiatisés.

Le parcours de formation ne peut se faire sans apprentissage du médium, et la forme des activités (type d'interactivité par exemple) va conditionner le sens qu'elles prendront pour les acteurs qui les mettront en œuvre. Confrontés aux exigences de la nécessité d'autonomisation, de spécification des parcours, de gestion distanciée (et partagée) des actions de formation, les dispositifs s'orientent aujourd'hui majoritairement vers des types de formations ouvertes ou semi-ouvertes (FOAD), et mettent en avant une certaine plasticité des formes (choix des contenus, modes d'accès à ces contenus, programmations plus modulaires, délinéarisation des programmes (Bourdet, 2014 :¹⁸).

La médiation représente ainsi un challenge pour les créateurs pédagogiques qui négligent fréquemment la composante interactionnelle en privilégiant les contenus. La fonction des enseignants et des apprenants doit probablement se développer en rapport avec l'implantation des TIC, en l'occurrence dans le cadre de formations à distance qui peuvent « s'industrialiser ».

Elizabeth Fichez (2003) présente l'industrialisation de la médiation en s'appuyant sur trois phases de développement dans la fonction d'enseignant : la médiatisation des contenus et la logique de production de services, renvoyant au développement d'un savoir-faire en ingénierie pédagogique et technique ; le management de la production de services de la part de l'institution comportant la gestion politique, financière, logistique, pédagogique et de ressources humaines ; et enfin, la fonction essentielle du formateur / médiateur pour assurer la réussite du dispositif.

Meunier et Peraya ont proposé quatre types de médiation : « la médiation technologique qui apparaîtrait comme constitutive du dispositif lui-même, tandis que les médiations sensorimotrice, sémio-cognitive et relationnelle résulteraient de l'effet du dispositif respectivement sur les processus cognitifs et relationnels de la communication » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006 : 478). Les trois derniers types de médiation sont intimement emboîtés et entretiennent entre eux des rapports très complexes, difficiles à

¹⁸<http://dms.revues.org/713#quotation> consultée le 17 janvier 2019

décrire de manière complète. Ils représentent un véritable challenge pour la conception d'un dispositif totalement convenant et utile (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006 : 478).

À leur tour, Rabardel et Samurçay (2001) ont proposé un modèle comportant quatre types de médiations instrumentales : la médiation épistémologique qui porte sur la connaissance de l'objet ; la médiation praxéologique qui renvoie à l'action ; la médiation réflexive qui concerne le sujet lui-même et la médiation relationnelle qui se produit entre les sujets.

En assemblant ces deux approches, Charlier, Deschryver et Peraya (2006 : 478) ont suggéré un nouveau modèle composé de cinq formes de médiation instrumentale qui caractérise un environnement technopédagogique :

« Sémio-cognitive (orientée vers la connaissance de l'objet), sensorimotrice (portant sur les comportements gestuels et moteurs induits par ou en interaction avec l'instrument), praxéologique (portant sur les conditions de réalisation de l'action), relationnelle (commune aux deux modèles et portant sur la relation entre les sujets) et réflexive (portant sur le sujet lui-même et impliquant donc une dimension « méta » fondamentale pour les processus d'apprentissage) » Charlier, Deschryver et Peraya (2006 : 478)

La figure ci-dessous présente une représentation graphique de cette modélisation proposée par les auteurs :

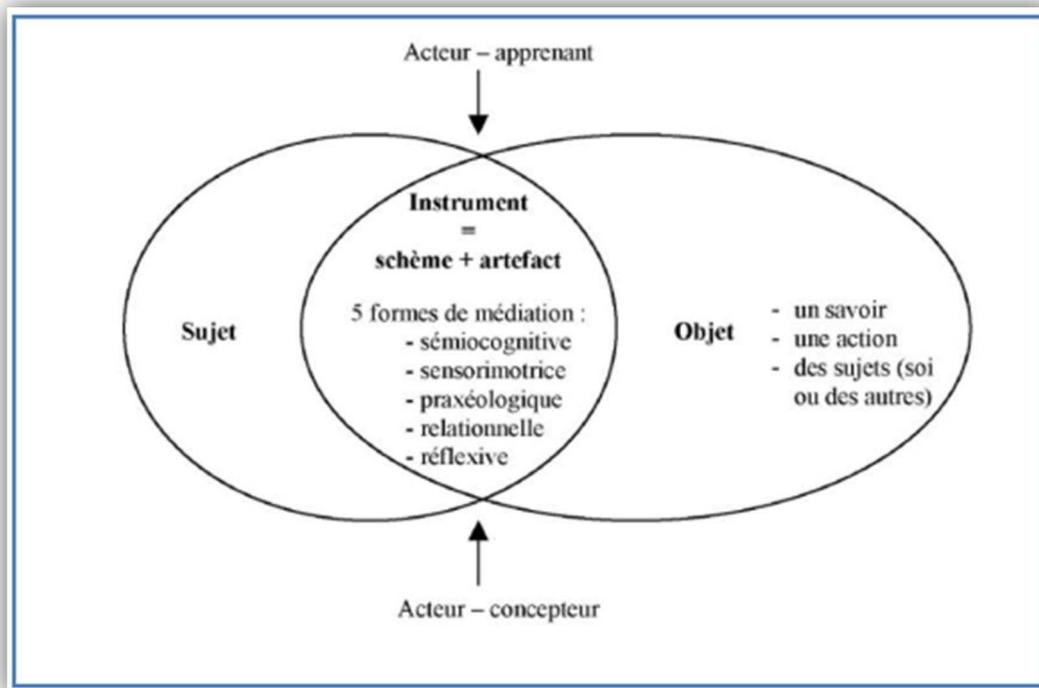


Figure 10 : Représentation de la médiation instrumentale selon Charlier et al (2006 : 479)

Cette modélisation explicite de quelle manière l'instrument émerge à partir des intentions d'usages du sujet et de ce que l'objet (l'artefact) offre comme possibilité d'action, il est possible que l'instrument mobilise tout ou une partie des fonctionnalités de l'artefact. Ainsi, l'artefact (objet) n'est pas créé par l'activité mais il la précède. L'interaction peut s'interpréter selon plusieurs visions ou types de médiation. Dans un environnement médiatisé, la fonction du médiateur doit rester identique à celle de l'environnement direct parce que ses tâches institutionnelles, didactiques, pédagogiques et psychologiques font partie intégrale de son rôle de médiateur. Demaizière (2007) présente trois phases de médiation, il y a : tout d'abord, la conception des ressources, puis, la scénarisation et enfin la « re-médiation » pour combler le cycle. Cet auteur présente les éléments à prendre en compte lors de l'exploitation des TICE pour la didactique des langues, que nous indiquerons en posteriori brièvement et que nous traduirons entre parenthèses, comme des interrogations que tout enseignant est obligé de se poser avant de suggérer un outil :

- ✓ Suppositions sur l'apprentissage et la création de l'objet d'étude (reposant sur des questions : Comment se déroule l'apprentissage de l'apprenant ? L'outil convient-il ?)

- ✓ Évaluation et qualité (les outils sont-ils bien formés ? leur qualité technologique est-elle satisfaisante : ergonomie, utilisabilité, son, image... ?)
- ✓ Prévoir et considérer les représentations des divers acteurs (essentiellement pour les outils moins reconnus, quelles « distances » entre l'apprenant et le savoir vont apparaître ? Spatiale, temporelle, technologique (socio)culturelle, socio-économique, pédagogique, éducative, interpersonnelle, structurelle, psychologique, cognitive, relationnelle, transactionnelle ?) ;
- ✓ Aides globales ou particulières, mises en situation ou non (le genre d'aide et la situation d'utilisation sont-ils appropriés ?) ;
- ✓ Intervention réactive et proactive (comment intervenir de façon proactive pour ne pas ralentir l'initiative de l'apprenant ?)
- ✓ Proposer la solution (de quelle manière peut-on privilégier les processus de réponse pour permettre à l'apprenant d'identifier la solution ?)
- ✓ Valeurs de l'expertise, du contrôle (l'instrument facilite-t-il l'apprentissage ou contrôle-t-il les résultats ?)
- ✓ L'aide dans le temps : avant, pendant, après ; temps à prendre, à perdre ou à ne pas perdre (le temps assigné pour l'interaction avec l'instrument est-il adéquat pour l'apprentissage ?) ;
- ✓ L'aide entre manque et abus, inefficacité et nuisance (l'aide apportée par l'usage de l'instrument est-elle conformément modérée afin de ne pas changer son but ?)

À partir du concept de médiation, nous comprenons que le rôle du médiateur dans les dispositifs pédagogiques est fondamental pour accompagner et orienter les apprenants dans leur processus d'apprentissage. Les apprenants ayant l'habitude des dispositifs traditionnels peuvent rejeter les innovations qu'offrent les dispositifs médiatisés. « La synergie entre ressources humaines et ressources matérielles structurent les ressources éducatives autour des deux fonctions complémentaires d'accès aux activités d'apprentissages et d'accès à des ressources favorisant la communication et la socialisation » (Poisson, 2003 : 90). Néanmoins avoir à porter de main des ressources technologiques ne garantit pas vraiment l'apprentissage. Poisson précise que c'est la nature de diriger les objectifs qui définit les

dispositifs d'autoformation éducative¹⁹ plus que celle des instruments technologiques employés. Les technologies de l'information et de la communication œuvrent comme des augmentateurs des méthodes existantes, principalement si elles sont dirigées par des visées telles que le soutien de l'auto-direction des apprentissages ; elles n'impliquent pas forcément des méthodes nouvelles (Poisson, 2003 : 90). La représentation graphique ci-dessous explicite bien l'articulation entre les processus de médiation et de médiatisation.

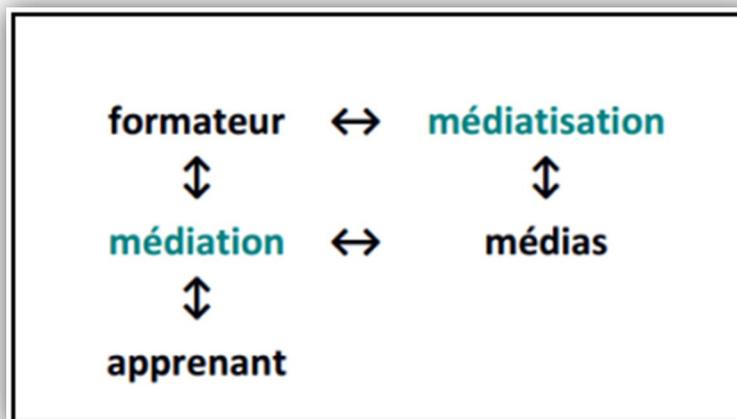


Figure 11 : Articulation de médiation et médiatisation (Ortaer, 2012 : 4)

Au lieu de s'intéresser à l'apprenant et à son accompagnement, Fiches cité par Gettliffe-Grant (2004 : 4) souligne que « les institutions ont tendance à rationaliser le passage de la médiation humaine à la médiatisation technologique en invoquant l'efficacité ». Cette déclaration montre clairement une prédisposition globale à demeurer dans le processus de médiatisation, aux dépens de la médiation, c'est-à-dire l'intervention humaine. Les évaluations d'« efficacité » se focalisent sur les ressources numériques qui peuvent atténuer les fonctions des enseignants, sans vraiment mesurer les impacts sur l'apprentissage.

Selon Barbot (2003) faisant référence à Bézille (1996), il existe certains chercheurs qui définissent le concept d'autonomie comme le devoir de l'utilisateur face aux ressources et à ses apprentissages.

Bien que des chercheurs croient que la médiatisation peut se substituer à la médiation, certains comme Belisle (2003) n'est pas de cet avis. Cette dernière catégorie d'enseignants-

¹⁹Selon Poisson « L'autoformation éducative est née de la rencontre entre autoformation et formation ouverte » (1996 : 1)

chercheurs pense que le rôle de l'enseignant, nécessaire pour faciliter l'accommodation des apprenants à des nouveaux systèmes de représentation, ne devrait pas être écarté dans le développement des pratiques d'apprentissage malgré le fait que l'intelligence pratique se développe comme un des effets de la médiatisation. Toutefois pour d'autres qui s'appuient sur le développement de l'évolution technologique à long terme « la médiatisation technologique reste un phénomène qui peut exister en dehors de la médiation humaine en ne se centrant que sur elle-même » (Maignine, cité par Gettliffe-Grant 2004 : 5).

D'après une équipe de chercheurs ayant analysé la médiation, la médiatisation et l'apprentissage²⁰ dont Gettliffe-Grant en fait un compte-rendu, ces diverses évaluations prouvent qu'il n'existe pas d'accord par rapport aux appréciations entre la médiation et la médiatisation du futur. Néanmoins actuellement il est évident que la médiation est fondamentale dans les processus d'apprentissage médiatisé. Jacquinot citée par Gettliffe-Grant (2004 : 160) affirme que la médiatisation ne peut en aucun cas prendre la place de la médiation et attribue une position particulière à ces deux concepts.

La cinquième et dernière dimension de la typologie de Peraya et Peltier (Deschryver, 2012) qui va être développée ci-dessous, concerne le degré d'ouverture du dispositif et porte sur l'autonomie attribuée aux apprenants.

5.1.5. Le degré d'ouverture du dispositif

Pour Jézégou (2006 : 1) : « L'ouverture renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisants dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle sur sa formation et sur ses apprentissages ».

Cette dimension concerne l'usage d'un environnement technopédagogique et le niveau d'ouverture du dispositif. Il fait référence à l'autonomie de l'apprenant envers ses situations d'apprentissage. D'après Jézégou (2008), ce degré face au dispositif peut comprendre trois raisonnements : dans la première, l'apprenant planifie ses apprentissages ; dans la deuxième, le dispositif détermine les situations d'apprentissage ; et dans la troisième, les situations sont caractérisées par l'enseignant et l'apprenant.

Dans la première, le dispositif n'intervient quasiment pas envers les apprenants. Il leur propose uniquement des ressources afin qu'ils puissent les sélectionner en fonction de leurs

²⁰Cette analyse a donné origine à la publication du n°6 de « Questions et recherches » des Éditions de l'École normale supérieure de Lyon.

but et leurs pratiques et leur accorde la possibilité de définir leurs situations d'apprentissage (Jézéou 2008). L'auteur désigne ce genre de dispositif comme « hautement ouvert ».

Dans la deuxième, le degré d'implication de l'apprenant est complètement inexistant, c'est le dispositif qui fixe les situations d'apprentissage sans laisser l'occasion à l'apprenant de choisir par lui-même (Jézéou 2008). Dans ce type de dispositif, la régulation pédagogique sur les apprenants est complète, il s'agit d'un dispositif « fermé ».

Dans la troisième, le dispositif et l'apprenant négocient les situations d'apprentissage par rapport aux ressources et les dispositions restreintes en présentiel (Jézéou, 2008).

Il est possible qu'il y ait des dispositifs possédant des niveaux d'ouverture divers allant du plus fermé au hautement ouvert, cela dépend de la liberté de choix accordée aux apprenants et aux conditions qui définissent les situations d'apprentissage.

Encore selon Jézéou (2008), les dispositifs médiatisés « fermés » suivent une logique d'hétérostructuration qui réduit la liberté d'autonomie des apprenants. Le pilotage est conditionné parce que les orientations pour l'apprentissage, les évaluations et les communications s'effectuent dans des situations rigides. Néanmoins, les dispositifs médiatisés ouverts obéissent à des modes cognitifs divers parce que les supports autorisent un libre pilotage et les médias insérés sont soumis à une logique additionnelle. Ils suivent une logique d'autostructuration qui offre à l'apprenant la possibilité d'organiser ses propres situations d'apprentissage. « Une telle logique d'auto-structuration est d'autant plus consolidée lorsque ces environnements s'intègrent dans un dispositif de formation fondé sur une démarche d'individualisation à visée autonomisante » (Jézéou, 2006 : 9).

En résumé, nous pouvons dire que tous ces aspects théoriques vont nous aider à concevoir notre dispositif en nous appuyant sur les dimensions et les composantes de la typologie suggérée par Peraya et Peltier (Deschryver, 2012).

Le tableau ci-dessous résume cette typologie : il dresse les six types de dispositifs hybrides en fonction du degré de manifestation des 14 composantes.

Tableau 10: Comparaison des six types de dispositifs selon la fréquence d'apparition de chaque composante (Peraya et Peltier, 2012 : 80-81).

Dimension	Numéro de la Composante	Intitulé de la composante	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6
Articulation	Comp1	Participation	Rarement	Peu fréquente	Peu	Rare mais	Assez	Fréquente
présence/ distance		active des étudiants en présence	sollicitée		fréquente	importante quand existante	fréquente	
	Comp2	Participation active des étudiants à distance	Activités non scénarisées	Activités non scénarisées	Prises en considération mais non scénarisées	Activités scénarisées (groupe)	Activités scénarisées (individuelles et de groupe)	Activités scénarisées (individuelles et de groupe)
Médiatisation	Comp3	Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage	Non	Non	Non	Fréquente	Peu fréquente	Fréquente
	Comp4	Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction	Non	Rare	Oui (surtout gestion)	Fréquente	Fréquente	Fréquente
	Comp5	Médiation	Non (ressources textuelles)	Oui	Ressources textuelles intégrant des pages visuelles	Fréquente	Occasionnelle	Fréquente

	Comp6	Travaux sous forme multimédia	Non	Possible	Rare	Rare	Occasionnelle	Fréquente
	Comp7	Utilisation d'outils de communication	Non	Non	Rare	Oui	Non	Fréquente
	Comp8	Possibilité de commentaire et d'annotation des documents	Non	Non	Non	Oui	Non	Fréquente
Médiation	Comp9	Objectifs réflexifs et relationnels	Non	Avis partagés	Mitigés	Oui en lien avec les dispositifs technologiques	Mitigés	Avis favorable en lien avec les dispositifs technologiques
	Comp10	Accompagnement méthodologique par les enseignants	Rare	Rare	Assez rare (remplacé par les outils de gestion)	Assez souvent	Assez fréquent	Fréquent
Accompagnement	Comp11	Accompagnement métacognitif par les enseignants	Rare	Occasionnelle	Assez rare (remplacé par les outils de gestion)	Fréquent	Fréquent	Fréquent
	Comp12	Accompagnement par les pairs	Rare	Rarement	Assez rare (remplacé par les outils de gestion)	Assez souvent	Assez fréquent	Fréquent
	Comp13	Choix de liberté des méthodes pédagogiques	Non	Partagé	Assez rare	Faible	Assez grande	Grande
Ouverture	Comp14	Recours aux ressources et acteurs externes	Rare	Occasionnel	Occasionnel	Parfois	Assez fréquent	Fréquent

Dans ce tableau, nous constatons que les composantes : « distance », « utilisation des ressources externes » et « liberté des choix des apprenants » des configurations des types 1, 2 et 3 sont beaucoup moins importantes que ceux des configurations des types 4, 5 et 6. Nous remarquons également que les composantes : « les activités de groupe », « l'utilisation des outils », « l'interaction », « la communication synchrone » et « la collaboration » coexistent en même temps dans les configurations des types 4, 5 et 6. Pour ce qui est de la composante « la participation active des étudiants », elle est devenue supérieure qu'à partir du type 5, ceci montre à quel point les étudiants sont engagés par rapport aux activités suggérées. Quant à la composante « accompagnement », cette dernière se manifeste qu'à partir du type 4 de façon spéciale parce que pour les trois premiers types l'accompagnement s'effectue en présentiel et d'une façon peu structurée.

Les auteurs ont fini par affirmer que le rôle principal pour les types 1, 2 et 3 est attribué à l'enseignant parce que l'intervention des étudiants est quasiment inexistante, la méthode pédagogique adoptée est centrée sur les ressources et les activités à distance sont mal organisées et ne sont pas scénarisées. Néanmoins, comme la méthode pédagogique est centrée sur les apprentissages et les activités à distance sont scénarisée et organisée, le rôle principal pour les trois derniers types est donc celui de l'apprenant et vu les caractéristiques au sein de ces trois derniers types, il semble exister des divergences en ce qui concerne la médiation souhaitée, les ressources, la liberté des choix, la participation des étudiants et l'emploi des outils de communication synchrone et collaboratif.

6. Quelques modèles théoriques sur l'apprentissage à distance (e-learning)

Pour une conception satisfaisante d'un dispositif de formation médiatisé par les technologies, il nous a paru important d'étudier des modèles qui ont tenté de représenter la complexité de la situation d'apprentissage à distance et de ce fait pouvant nous éclairer d'un côté sur le rôle joué par les différents sujets participants dans le dispositif médiatisé et d'un autre côté, sur les interactions pouvant survenir. Ainsi, nous nous sommes intéressée particulièrement au :

- ✓ Community of Inquiry framework (Garrison et Vaughan, 2008)
- ✓ Le modèle d'ergonomie didactique (Bertin et Gravé, 2010)

6.1. Le modèle de Community of Inquiry

Dans le cadre des travaux réalisés sur l'apprentissage à distance, Garrison, Anderson, et Archer (2000) ont conçu le modèle de « Community of inquiry » de Garrison et Vaughan (2008 : 9). Ce modèle se base sur deux principes essentiels en lien avec les perspectives cognitives et socioconstructiviste de l'apprentissage bien que cette idée n'a pas été clairement dévoilée par les auteurs (McAllister-Pavageau, 2013 : 49). D'une part, la communauté d'apprentissage, « community », qui renvoie à l'aspect social et relationnel dans le processus de co-constructions des connaissances et par conséquent la place occupée par les interactions et la collaboration entre apprenants ou avec un enseignant. D'une autre part, la réflexion, « inquiry » qui est associée à la responsabilisation de l'apprenant et sa liberté de choix dans le processus d'élaboration de signification et le développement de la pensée critique. D'après ce modèle, les interactions engendrent une présence qui encourage le développement d'une community of inquiry, ce qui à son tour favorise des pratiques d'apprentissage en profondeur et la co-construction des connaissances. Dans un dispositif hybride, le but est de concevoir et de conserver une communauté d'apprentissage en dehors des phases d'activités effectuées en présentiel. Garrison et Vaughan présentent le modèle de « community of inquiry » comme suit (2008 : 9) :

« A community of inquiry is a cohesive and interactive community of learners whose purpose is to critically analyze, construct, and confirm worthwhile knowledge. The three key elements for a viable community of inquiry are social presence, teaching presence, and cognitive presence ».

Comme le démontre cette définition, ce modèle repose effectivement sur trois dimensions portant sur la notion de présence : la présence sociale, la présence de l'enseignant et la présence cognitive (voir la figure 12). Les auteurs mettent l'action sur les particularités des interactions rattachées à chaque dimension, de même que des interactions entre elles, en précisant leur intercorrélations afin d'intégrer les apprenants dans un échange et une pensée critique. Ils attestent que l'interaction de ces trois dimensions dans le cadre d'une formation à distance ou hybride encourage l'apprentissage, mais pour que cela se réalise le modèle suggère de mettre en place une atmosphère appropriée et de choisir des supports qui favorisent l'échange et la co-construction des savoirs (cf. figure 12). Pour favoriser le processus d'apprentissage, il est nécessaire d'avoir un sens d'objectif commun et que l'enseignant explicite clairement les rôles et besoins auparavant (Garrison et Vaughan, 2008 : 17). La responsabilisation et l'engagement de l'apprenant dans ses interactions avec

les autres et dans le processus de réflexion critique sont également des facteurs clés pour le succès du modèle. Dans le modèle, chaque dimension de présence comporte des catégories d'interactions et des variables particulières.

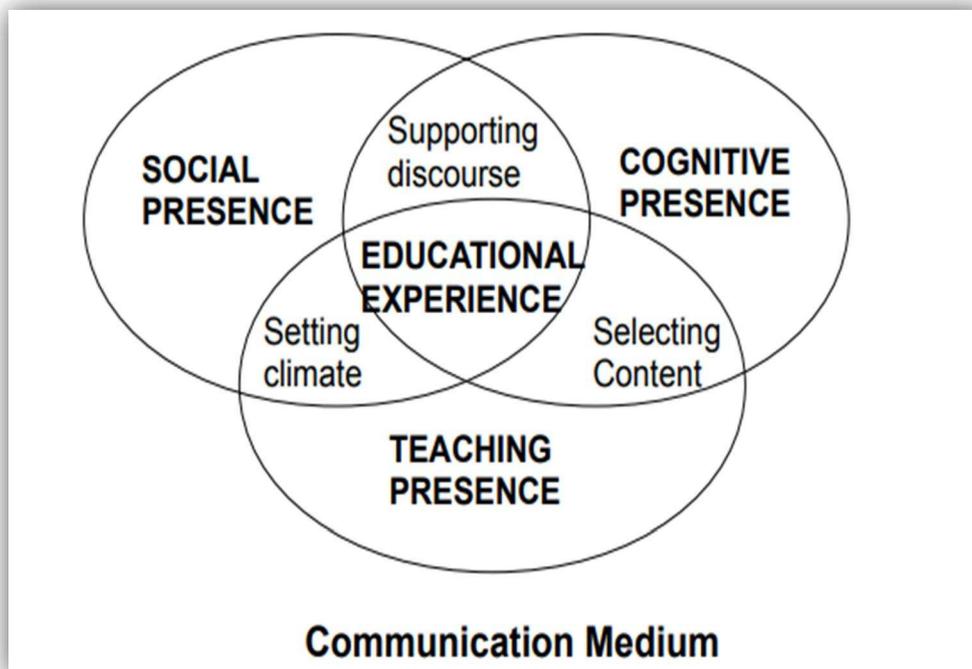


Figure 12: Community of Inquiry (Garrison et Vaughan, 2008 : 18)

La présence sociale correspond à l'aspect social du processus d'apprentissage et signifie la construction de rapports personnels entre les différents sujets du dispositif (pas uniquement entre les apprenants, mais aussi entre l'enseignant et les apprenants) pour encourager l'échange, les intercommunications et l'engagement des apprenants concernant l'objectif commun. Cela renvoie à l'aptitude des apprenants à se propulser sur le plan social et émotionnel dans une communauté et de s'y reconnaître (Garrison et Vaughan, 2008 : 20). Les auteurs relèvent trois catégories de présence sociale fondamentales à fixer, déployer et favoriser la communauté d'apprentissage : la communication ouverte, la cohésion du groupe et les liens affectifs entre les apprenants. Pour évaluer le degré de présence sociale d'un dispositif, les variables suivantes sont à considérer : la manifestation ouverte des avis, les réactions qui favorisent la collaboration et la manifestation des émotions ou des sentiments. Bien que la présence sociale rende possible la conception d'un sentiment d'affiliation à un groupe, la liberté d'expression et la cohésion du groupe, les échanges sociaux, néanmoins

tout cela n'assure pas l'atteinte des objectifs cognitifs et ainsi à soutenir l'apprentissage (Garrison et ClevelandInnes, 2005 ; Garrison et Vaughan, 2008) :

« interaction is not a guarantee that students are cognitively engaged in an educationally meaningful manner. High levels of interaction may be reflective of group cohesion, but it does not directly create cognitive development or facilitate meaningful learning and understanding » (Garrison et Cleveland-Innes, 2005 : 135).

La présence sociale demeure un prérequis, toutefois c'est, effectivement, la présence cognitive qui garantit cette fonction, parce qu'elle offre un contexte propice pour une interaction utile en concentrant l'attention des apprenants sur un but :

« Higher levels of learning inevitably require purposeful discourse to collaboratively construct, critically reflect, and confirm understanding. This is what is referred to as cognitive presence » (Garrison et Vaughan, 2008 : 21).

La présence cognitive est par conséquent décrite comme l'aptitude des apprenants d'examiner, d'élaborer, et de valider la signification par le biais de la réflexion et à travers l'échange dans une communauté d'apprentissage (Garrison, 2007 : 65). En se référant au modèle de l'enquête et de résolution de problèmes de Dewey (1933), Garrison et Vaughan (2008 : 22) relèvent quatre stades spécifiques à la présence cognitive. Ce modèle cyclique commence d'un événement déclencheur, ce qui est nommé par les auteurs « triggering event », où les apprenants déterminent et décrivent un problème. Le deuxième stade est l'exploration du problème (« exploration ») qui correspond à la récolte et la sélection des informations importantes. Puis, il y a le stade de l'intégration (« integration »), là où les apprenants donnent une signification aux informations collectées en émettant des suppositions et en en discutant. Quant au dernier stade qui est la résolution du problème (« resolution »), ce dernier correspond à l'étape où les apprenants expérimentent et mettent en pratique la solution sélectionnée, ce qui peut actionner un deuxième cycle d'enquête. La présence cognitive, processus pas vraiment linéaire, mais logique, rassemble des variables suivantes en lien avec les quatre stades :

- ✓ manifester un sentiment d'incertitude et présenter son opinion ;
- ✓ communiquer des idées et des informations et se confronter ;
- ✓ tirer la relation existante entre les idées et construire des solutions ;
- ✓ employer de nouvelles idées et identifier la viabilité des solutions.

La présence de l'enseignant concerne la fonction jouée par l'enseignant dans le dispositif pour favoriser, organiser et guider les processus cognitifs et sociaux afin que ces derniers produisent le plus d'effets attendus possible (Garrison et Vaughan, 2008 : 24) :

« Teaching presence provides the design, facilitation, and direction for a worthwhile educational experience. [...] It is the means by which to bring together social and cognitive presence in an effective and efficient manner ».

Nous nous intéresserons uniquement aux trois catégories de présence présentées par Garrison et Vaughan (2008) : la conception et l'organisation de la formation, la facilitation du dialogue et enfin l'instruction directe. Les auteurs insistent sur le fait que l'organisation repose sur la délimitation du contenu pédagogique, des démarches et techniques pédagogiques, de même que sur l'organisation du travail. Ce sont d'ailleurs ces aspects qui rendent la formation cohérente et structurée. La facilitation du dialogue et l'instruction directe sont étroitement rattachées. La première est associée à l'idée d'orienter les échanges et les interactions entre les apprenants afin de les conduire à examiner les diverses solutions et à en discuter pour parvenir à un accord tout en s'assurant de construire une atmosphère propice à l'apprentissage et à la cohésion du groupe. Autrement dit, il s'agit de favoriser le passage entre les différents stades de la présence cognitive et de donner une aide pour assurer la contribution et l'engagement des apprenants. Quant à la deuxième, l'instruction directe, signifie que l'enseignant, en tant qu'expert, occupe la fonction de médiateur pour diminuer l'écart entre les connaissances du moment et ce qu'il était censé apprendre. En plus, elle conserve la direction vers le but définitif et encourage une pensée critique et métacognitive.

Jézégou (2007, 2010) précise certaines limites de ce modèle parce que, d'un côté, les bases théoriques du modèle ne sont que brièvement présentées et, d'un autre côté, il ne suggère pas de procédure particulière qui permet d'évaluer de manière rigoureuse les trois degrés de présence. Cet aspect est repris par Arbaugh (2007) qui remarque le manque de statistiques sûres et confirmées surtout en rapport avec les dimensions de présence cognitive et de présence de l'enseignant. C'est certainement le motif pour lequel la plupart des recherches utilisant ce modèle en guise de cadre de référence ont été jusqu'à présent qualitatives au lieu de quantitatives reposant sur une analyse des interactions ou des résultats issus de questionnaires ou d'entretiens pour une ou trois dimensions du modèle (Arbaugh, 2007 ; Jézégou, 2007). D'ailleurs, c'est à la dimension sociale que s'intéressent la plupart des études actuelles (Arbaugh, 2007).

Ce sont les travaux de recherche d'Arbaugh (2007) et Jézégou (2007) qui nous intéressent précisément parce que les deux chercheurs ont essayé d'examiner la présence de toutes les dimensions du modèle dans le cadre de formations à distance et d'en évaluer leur degré en se basant sur les variables abordées préalablement. En ce qui concerne les travaux de Jézégou (2007), elle a opté pour un recueil de données par questionnaire dans sa recherche portant sur un dispositif d'accompagnement individuel asynchrone et a tiré comme conclusion que le degré de présence le plus haut dans ce dispositif est celle de l'enseignant (68%) succédée par la présence sociale (58%), par contre la présence cognitive reste faible (27%). Néanmoins, Jézégou identifie elle-même les limites de sa recherche par la taille de l'échantillon (7 responsables pédagogiques) et l'absence de rigueur en ce qui concerne les mesures quantitatives adoptées. En dépit des critiques portées à l'encontre du modèle concernant ses soubassements théoriques, Jézégou (2010 : 15) finit par reconnaître « la solidité conceptuelle et [...] la pertinence du modèle » et le considérer « comme un cadre de référence inédit et heuristiquement stimulant pour la recherche sur le *e-learning* » (Jézégou, 2010 : 15). En plus, son analyse, qu'elle décrit comme « critique et constructive », procure un fondement théorique important au modèle en présentant de quelle manière l'approche socioconstructiviste s'y insère.

Les études effectuées par d'Arbaugh (2007) concernant l'existence des trois présences dans un dispositif asynchrone au cycle du Master, évaluent aussi leur effet sur les apprentissages et l'appréciation des étudiants vis-à-vis de la formation suivie. Une analyse exploratoire factorielle des données collectées à partir d'une enquête par questionnaire, effectuée sur un échantillon de 656 étudiants, a rendu possible la confirmation quantitativement de l'existence des trois présences au niveau du dispositif. En plus, la recherche a démontré l'existence d'une relation entre ces trois dimensions et l'appréciation des apprenants de même que leur perception de leur propre évolution. L'analyse des données recueillies dans le cadre de cette étude a révélé en particulier que, malgré le fait que la présence sociale soit fondamentale, ce sont la présence de l'enseignant et la présence cognitive qui seraient les dimensions essentielles et complémentaires de l'apprentissage.

Ces résultats rejoignent parfaitement le sens de la théorie que Garrison et Vaughan (2008) défendent. Pour eux la présence sociale est une condition fondamentale cependant elle ne suffit pas à encourager l'apprentissage. Néanmoins, ces deux recherches, comme la

plupart de ce type de recherches, ne portent que sur des environnements en ligne et ne prévoient pas la dimension présentielle d'un dispositif hybride.

Effectivement, le but présenté de Garrison et Vaughan (2008 : 26) est de favoriser l'usage de ce modèle pour les études sur des dispositifs hybrides pour examiner les synergies entre les cours en présentiel et les cours à distance. Ils remarquent, d'ailleurs, que rares sont les recherches qui traitent de l'analyse de la présence cognitive dans le cadre des dispositifs hybrides (Garrison et Vaughan, 2008 : 24).

Très peu de recherches faites sur les dispositifs hybrides (Conrad, 2005 ; Shumar et Renninger, 2002) ont prouvé la nécessité de la présence de l'enseignant dans la conception d'une communauté d'apprentissage. D'après Conrad (2005 : 9) les étapes en face à face complètent les phases en ligne et aident à créer des liens entre les apprenants, ce qui impacterait leur satisfaction : « Distance learners who have the opportunity to meet each other face to face, even once, report an enormous surge in connectedness and satisfaction with the program design. ».

Elle évoque plus particulièrement une dynamique conçue durant des rencontres en présentiel - « the energy of reunion » (Conrad (2005 : 10) – qui permet d'augmenter les rapports entre les apprenants dans les phases en ligne : « Their face-to-face encounters encouraged a reciprocally valued relationship: seeing and meeting each other, they felt, was a contributing factor to the health of online community » (Conrad (2005 : 10). Dans cette même optique, Shumar et Renninger (2002 : 8) mettent l'accent sur la difficulté de distinguer la frontière entre la communauté d'apprentissage en présentiel et à distance : « The boundary between physical and virtual communities is permeable, however, making it difficult to conceptualize either form of community as a completely separate entity ». Garrison et Vaughan (2008 : 28) persistent sur l'optimisation de l'insertion de ces deux modalités en considérant les processus de collaboration et de réflexion. Selon eux, les séances en présentiel sont avant tout un espace favorisé des interactions spontanées et du travail en groupe, en revanche les séances à distance, centrées sur le dialogue écrit, donnent plus de temps aux apprenants afin de s'engager dans une approche réflexive. C'est l'union des pouvoirs de ces deux pratiques qui encourage la naissance et le développement d'une communauté d'apprentissage.

6.2. Le modèle d'ergonomie didactique

6.2.1. Considération de la complexité de la situation d'apprentissage à distance

Le modèle d'ergonomie didactique de Bertin et Gravé (2010) essaie de définir la complexité de la situation d'apprentissage à distance en mettant l'accent sur les différents éléments du système, les fonctions des sujets participants et les interactions qui les conditionnent.

Le but d'un tel modèle, d'après Bertin (2003), est de rendre possible l'« [...] intégration optimale des outils ».

Le cadre référentiel de ce modèle est parfaitement présenté et se base sur la démarche constructiviste renforcée par les effets du cognitivisme (Bertin, 2003), ce qui le diffère du modèle de « Community of inquiry » de Garrison et Vaughan (2008). En effet, il porte sur une perspective complexe et dynamique des systèmes d'apprentissage qui prétend que tous les composants du système sont « tissés ensemble [...] et] inséparables » construisant « un tout » (Morin, 1999 : 39).

Ce système privilégie les notions de rapports, interactions et interdépendance entre les diverses composantes, comme le précise Morin (1999 : 39) :

« [...] il y a tissu interdépendant, interactif et interrétroactif entre l'objet de connaissance et son contexte, les parties et le tout, le tout et les parties, les parties entre elles. La complexité, c'est, de ce fait le lien entre l'unité et la multiplicité ».

De ce fait, il suffit de changer une composante pour déséquilibrer le système complet.

La démarche systémique et les recherches sur la complexité sont ainsi un des champs référentiels de ce modèle. Les auteurs présentent comment les diverses dimensions d'un système s'emploient dans une situation d'apprentissage à distance (Bertin et Gravé, 2010). En premier lieu, la dimension dynamique d'un système se concentre sur l'état de changement des variables d'entrée comme les attentes des apprenants ou la situation d'apprentissage. L'analyse de ces facteurs, qui peuvent être changées par d'autres systèmes ou par l'environnement, rend possible la création d'un projet d'apprentissage personnalisé à un public particulier (la variable de sortie), ce dernier se retrouve à son tour inséré dans le système. Par la suite, il y a la dimension structurelle qui repose sur la nécessité de bien délimiter les frontières du système ou de l'ensemble des systèmes intervenants, de même que leurs composantes constitutives et les réseaux de communication qui les rattachent entre

eux et avec leur environnement. Et enfin, la dimension fonctionnelle qui s'appuie, à son tour, sur les processus en rapport avec le changement des variables d'entrée en variables de sortie et le contrôle, le suivi et l'adaptation du système.

6.2.2. Du modèle triangulaire pédagogique au modèle quadripolaire

Avant d'explorer de façon plus détaillée les diverses composantes du système qui appartiennent au modèle d'ergonomie didactique de Bertin et Gravé (2010), nous allons examiner d'autres modèles de la situation enseignement-apprentissage, que ces auteurs ont approfondis et développés. Nous abordons en premier lieu le modèle classique de triangle pédagogique suggéré par Houssaye (1988) dont les trois pôles sont l'enseignant, l'apprenant et le savoir qui font intervenir trois processus, comme le montre la figure qui suit :

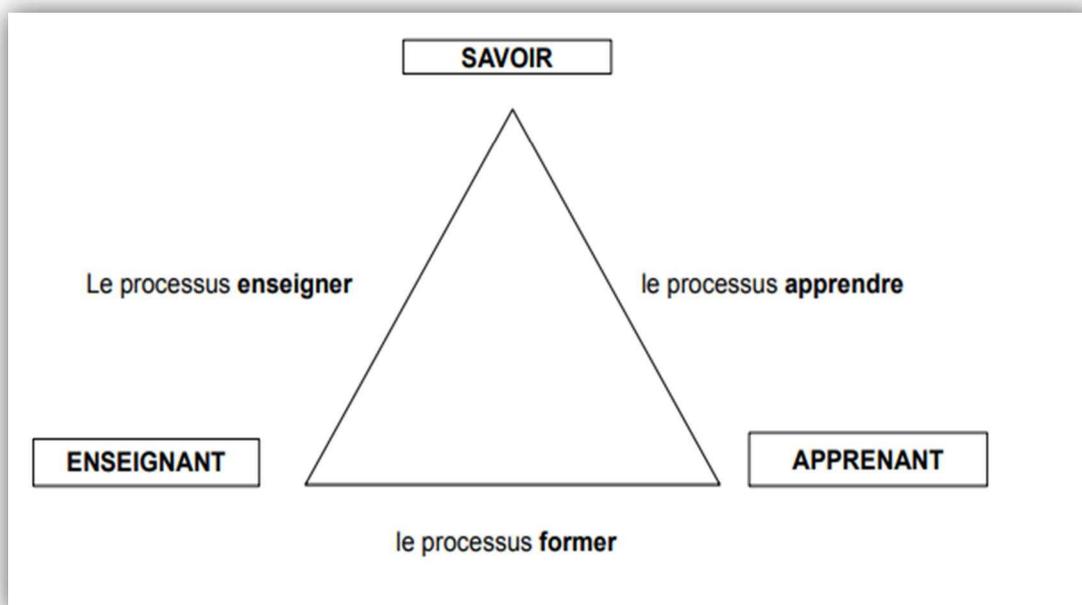


Figure 13 : Triangle pédagogique Houssaye (1988) dans Rézeau (2002)

D'après ce modèle et sa théorie du tiers exclu quand deux de ces trois composantes interviennent à partir d'un des processus, la troisième composante est impérativement exclue, à titre d'exemple le processus « enseigner » favorise le pôle « enseignant-savoir » et exclu l'axe « apprenant ». Dans ce rapport pédagogique, la démarche est transmissive, axée sur le contenu et l'apprenant demeure passif. Si l'on considère le processus « apprendre », l'apprenant se charge de son propre apprentissage sans que l'enseignant n'intervienne. Quant au processus « former », celui-ci encourage le rapport enseignant-apprenant et, comme le précise Rézeau (2002), rend l'enseignant « médiateur » alors que l'apprenant demeure

toujours passif. Nous retiendrons surtout que ce modèle ne s'intéresse pas à l'apprenant et que la théorie du tiers exclu peut avoir un effet important sur l'organisation d'un dispositif d'apprentissage d'après l'optique qui est suivie.

Bertin et Gravé (2010 : 8) se réfèrent à d'autres modèles triangulaires du rapport pédagogique comme celui de Carré, Moisan et Poisson (1997) qui définit trois niveaux en lien avec la situation pédagogique : le microniveau présenté comme le pôle sujet apprenant, le macro-niveau qui renvoie au contexte d'apprentissage et enfin le mésoniveau qui correspond au pôle dispositif de formation qui rassemble l'enseignant, les pairs, de même que les moyens et ressources pédagogiques.

Selon Bertin et Gravé (2010), ce modèle n'explicite pas assez la position et la fonction de l'enseignant intervenant à la fois dans les pôles de l'environnement et du dispositif de formation. Ils précisent d'un autre côté que le modèle de Legendre (1988) enrichit le modèle classique triangulaire en le replaçant dans une situation particulière. Cette situation ou « milieu » agit sur les interactions et les processus intervenants dans le contexte d'apprentissage, mais ne représente pas un pôle à part entière à l'instar des trois autres composantes du modèle, à savoir : sujet (apprenant), objet (langue et culture) et agent (enseignant, ressources, outils, processus).

Ces divers modèles mettent en évidence un rapport pédagogique axé soit sur l'enseignant, soit sur l'apprenant et son contexte, cependant ils ne prennent pas en compte un quatrième pôle, pourtant essentiel, pour symboliser l'outil technologique et les rapports de l'apprenant à l'outil. Cette notion est le noyau du modèle des situations d'activités collectives instrumentées (S.A.C.I.), suggéré par Rabardel (1995 : 77), qui est formé de trois composantes clés autour de l'outil (l'instrument, la machine, le système, etc.) : le sujet (l'utilisateur de l'outil), une communauté d'autres sujets, et l'objet (objet de l'activité ou du travail) (cf. figure 14).

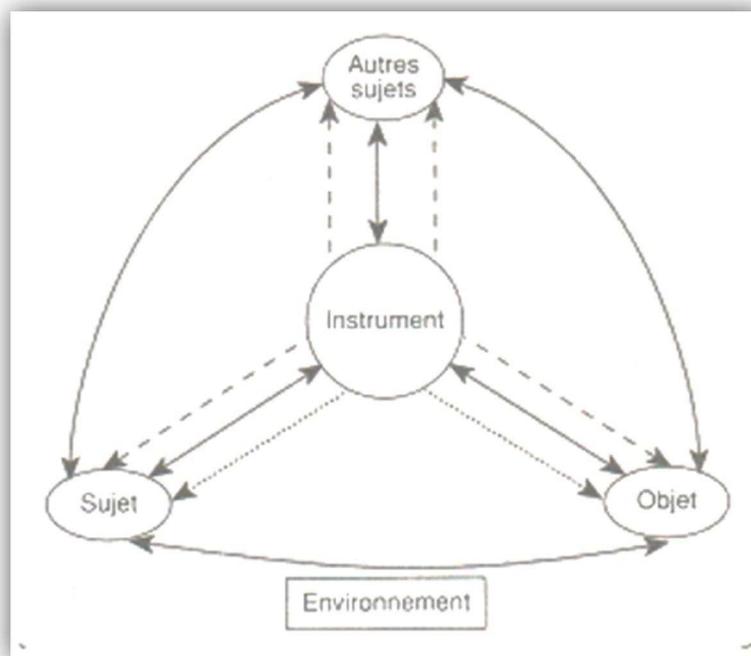


Figure 14 : Modèle SACI (Rabardel, 1995 : 77).

Selon Rabardel (1995 : 55), l'outil est « une entité mixte » comportant deux aspects : l'artefact technique et ses schèmes sociaux d'usage. Il met en évidence les interactions complexes et diversifiées qui ne subsistent pas uniquement de manière directe entre le sujet et l'objet, mais aussi entre : * le sujet et l'outil ; * l'outil et l'objet ; * le sujet avec les autres sujets. L'outil joue ainsi le rôle de médiation entre le sujet et l'objet, le sujet et l'action, et entre les divers sujets intervenants dans un travail collaboratif. Pour Rabardel (1995 : 65), il occupe « une position à la fois intermédiaire et médiatrice », une médiation qu'il définit de collaborative (Rabardel, 1995 : 77) où la totalité des sujets interviennent au même degré pour parvenir à un objectif commun. À préciser que ces divers pôles et interactions sont aussi en interaction avec le contexte. Rabardel (1995 : 90 ; 2005 : 15) propose quatre formes de médiations instrumentales : « les médiations épistémiques » guidées vers la connaissance de l'objet : « les médiations réflexives » qui correspondent aux relations médiatisées du sujet à lui-même et « les médiations interpersonnelles » qui renvoient aux relations entre le sujet et d'autres sujets. Opérant dans une action, ces médiations procurent à l'outil un nouvel aspect caractéristique, celui du « moyen de l'action » (Rabardel 1995 : 90).

6.2.3. Les cinq pôles du modèle d'ergonomie didactique

En s'appuyant sur ces modèles, Bertin et Gravé (2010) les ont développés vers d'autres pôles constituant le système d'apprentissage en ligne et en mettant en avant les rapports et les interactions beaucoup plus complexes entre les divers pôles.

Comme le présente la figure 15, leur modèle d'ergonomie didactique comporte cinq pôles :

- Langue et culture (l'objet)
- enseignant
- apprenant
- ordinateur / technologie
- contexte

Les modèles antérieurs sont ainsi élargis pour démontrer la valeur de la fonction du contexte dans la situation d'apprentissage qui occupe une position complète dans ce modèle. Les pôles de l'enseignant et l'apprenant sont différents de ceux du modèle de Rabardel (1990) où l'enseignant représente un sujet comme les autres sujets œuvrant pour un but commun. Selon Bertin et Gravé (2010 : 17), le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'apprenant dépasse la collaboration, parce que l'enseignant occupe aussi une fonction de facilitateur dans le processus d'appropriation de la langue de l'apprenant.

Comme le montre la figure 15, ce modèle positionne l'ordinateur au centre de l'environnement d'apprentissage en ligne, autrement dit au cœur du schéma, où il occupe la fonction de médiateur, mais sans prendre la place de l'enseignant ou le tuteur qui occupent aussi cette fonction. De plus, les auteurs critiquent les approches technocentriques en favorisant une approche humaniste et interactionniste : « this representation emphasizes its mediating function between human actors and their communication tool » (p. 17).

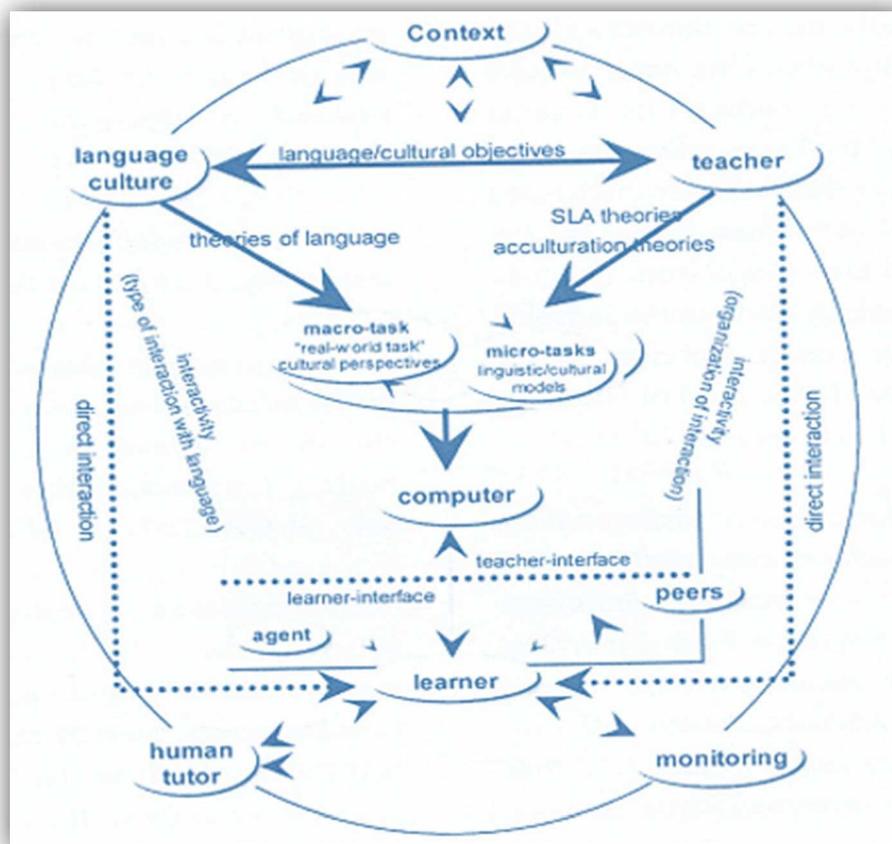


Figure 15 : Modèle d'ergonomie didactique (Bertin et Gravé, 2010 : 27)

6.2.4. Quatre sous-systèmes différents

L'environnement d'apprentissage est formé de quatre sous-systèmes interdépendants qui dirigent les interactions entre les différents éléments du modèle et délimitent la fonction des sujets-participants (Bertin et Gravé, 2010 : 22-25). L'ordinateur quant à lui occupe une place centrale parmi les différents sous-systèmes, il est ainsi plus qu'un artefact ou outil technique, comme le précise Rabardel (1995).

Nous remarquerons qu'il passe effectivement à un « instrument psychologique » qui permet de contrôler et réguler par le sujet de sa propre tâche (Vygotsky dans Rabardel, 1995 : 83). Le premier sous-système, placé en haut du schéma (figure 15), renvoie à la phase de créations de matériaux pédagogiques.

Il est axé sur l'enseignant et comporte trois pôles : enseignant-langue-ordinateur. L'enseignant expose les objectifs de la formation selon l'origine de la langue-objet et de la

situation institutionnelle. Il installe un environnement d'apprentissage dont le niveau d'autonomie et/ou d'orientation diffère en fonction des attentes reconnues.

La construction des supports et des tâches pédagogiques va être aussi définie par la prise en considération des difficultés technologiques et des éventualités résultantes de l'ordinateur. Ce sous-système interfère avec un second sous-système, qui est axé sur l'apprenant, à condition qu'il fixe les règles indispensables pour actionner les processus cognitifs de l'apprenant de telle manière à ce qu'il interagisse avec l'ordinateur.

Ce second sous-système représente ainsi l'environnement d'apprentissage en ligne où l'apprenant détient l'accès à la langue visée (l'input) en effectuant des activités accessibles en interaction avec l'ordinateur, seul et/ou avec ses semblables et l'enseignant. Les auteurs décrivent ainsi deux genres d'interactions avec la langue visée (Bertin et Gravé, 2010 :23).

D'une part, l'apprenant interfère avec la langue médiatisée par l'ordinateur, d'une autre part, il interfère avec les auteurs sujets intervenants dans le processus d'apprentissage. Ces interactions sociales peuvent être effectuées soit en ligne par l'ordinateur soit en présentiel.

L'importance de la fonction des interactions entre pairs est précisée dans le troisième sous-système qui met en avant le travail collaboratif et coopératif. Ces notions indiquent un travail effectué par de nombreuses personnes afin de réaliser un but commun, néanmoins se définit à travers le concept de partage du travail. Le travail coopératif suggère un partage de la tâche en actions divisées entre les divers intervenants qui vont être mobilisés séparément puis mis en groupe, alors que dans un travail collaboratif, l'idée de division du travail n'existe pas.

Les intervenants représentent une seule entité et réalisent le travail ensemble. Les auteurs nous précisent que le but définitif d'un travail collaboratif ou coopératif est de promouvoir une communication authentique et d'actionner les processus cognitifs des apprenants plutôt que de réaliser une tâche. En rapport avec tous les autres sous-systèmes, ce dernier sous-système concentré sur le contrôle s'appuie sur l'aptitude de l'ordinateur à accompagner et à sauvegarder la tâche de l'apprenant (Bertin et Gravé, 2010 : 24).

Ces données sont communiquées à trois sujets intervenant dans la situation d'apprentissage dont l'apprenant pour une réponse/feedback en temps réel, le tuteur et l'enseignant. Le tuteur est différencié de l'enseignant dans ce modèle et prend en charge une

fonction de guide et d'accompagnateur dans le processus de médiation pédagogiques. Il est possible qu'il soit une personne ou virtuel. Ce sous-système attribue une nouvelle fonction à l'enseignant qui pourrait influencer les informations afin de perfectionner le système et créer de nouveaux supports et activités.

En rapport avec leur optique complexe et dynamique des systèmes d'apprentissage, les auteurs précisent que la distance intervient comme « un analyseur » (Bertin et Gravé, 2010 : 41). De ce fait, la distance engendre un conflit entre « l'institué », autrement dit une directive instaurée ou la norme, et « l'instituant » qui s'oppose à cette règle, ce qui crée « l'institutionnalisation » en soumettant une nouvelle norme. Cela correspond à la phase de l'intégration des nouvelles informations ou la normalisation de l'instituant. Cette notion nous permet de mieux appréhender la manière dont la médiation pédagogique en ligne transforme les fonctions des divers pôles du modèle, ainsi que leurs interactions.

En plus de cela, la distance intègre une discontinuité qu'il est nécessaire de considérer en rapport avec : l'assemblage des sous-systèmes axés sur l'apprenant et l'enseignement, la mise en marche du sous-système axé sur la régulation et le processus d'apprentissage. Les auteurs recommandent une analyse des impacts de la distance sur les processus psychologiques et sociaux de la situation d'apprentissage d'après les perspectives synchronique (à une période précise) et diachronique (progression dans le temps).

Tout cela nous permet d'analyser la manière dont la distance influence les rapports enseignants/apprenants, les pratiques pédagogiques, les styles d'apprentissages et les fonctions des différents sujets intervenants. Toutes ces composantes doivent être considérées durant l'évaluation d'un dispositif. En déterminant les éléments de la situation d'apprentissage à distance et en définissant leurs fonctions et leurs interactions diverses, le modèle d'ergonomie didactique procure un cadre théorique global afin d'analyser et comprendre l'effet de notre dispositif hybride sur les apprentissages des apprenants. Plus particulièrement, il met en évidence la complexité des processus amenant un dispositif à avoir un apport positif ou non sur les apprentissages.

7. Synthèse :

Dans ce chapitre, nous avons dans un premier temps défini les concepts « dispositif et dispositif hybride » et présenté un bref rappel historique de la progression de la formation à distance, pour bien délimiter l'objet de notre présente étude.

Puis, dans un second temps, nous avons décrit de façon systématique la typologie de Peraya et Peltier (2012), qui suggèrent six différents types de dispositifs hybrides en se basant sur cinq dimensions : la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielles et distantes ; l'accompagnement humain ; les formes particulières de médiatisation et de médiation et le degré d'ouverture du dispositif. La première et deuxième dimension qui porte sur la mise à distance et l'articulation des phases présentielles et distantes sont présentées suivant la catégorisation suggérée par COMPETICE sous cinq formes de scénario, dans lesquelles le degré de travail en autoformation des apprenants va d'une légère contribution à distance jusqu'au quasi-effacement de la dimension présentielle. L'accompagnement humain porte, d'après de nombreuses disciplines, sur les rôles du tuteur pour orienter et accompagner les apprenants au travers des obstacles provenant de l'innovation. La médiation et la médiatisation sont deux processus étroitement rattachés qui concernent la mise en marche et l'emploi approprié des moyens multimédias ou technologiques. Et enfin, le degré d'ouverture du dispositif se rapporte à l'agencement des composantes qui définissent le dispositif et la liberté attribuée aux apprenants pour les sélectionner.

Ensuite, nous avons fini par clôturer ce chapitre en procédant à une analyse des différents modèles d'apprentissage et plus particulièrement le modèle d'ergonomie didactique, qui a permis, d'une part, de déterminer les nombreuses variables à considérer dans une telle situation d'apprentissage ainsi que leurs différentes interactions et, d'une autre part, de souligner la complexité de la situation d'apprentissage à distance.

Le chapitre suivant sera consacré à une contextualisation théorique de la notion de compréhension en lecture en *Langue 2*. Ainsi, nous présenterons dans le chapitre qui va suivre un bref rappel historique de la conceptualisation de la compréhension en lecture en L1 puis en L2, nous décrirons également en détail les trois modèles cognitifs de compréhension en lecture sur lesquels nous allons nous appuyer pour la suite de notre recherche et enfin nous finirons par exposer les différents éléments impliqués durant l'activité de compréhension en lecture ainsi que les différentes difficultés pouvant surgir lors de cette activité.

Chapitre 2

Compréhension en lecture

1. Introduction :	122
2. De la conceptualisation de la lecture vers la conceptualisation de la compréhension en lecture en L1 : bref aperçu historique :	122
3. Conceptualisation de la compréhension en lecture en L2 :	127
4. Modèles cognitifs :	129
4.1. Modèles stratégiques de Van Dijk et Kintsch (1978-1983) :	129
4.2. Modèles basés sur la mémoire : le modèle de Construction-Intégration (C.I., Kintsch, 1988-1998) :	131
4.3. Processus mnésiques et processus de construction : Le « Landscape model » :	133
5. Éléments intervenant dans l'activité de compréhension :	135
5.1. La variable lecteur :	136
5.1.1. les structures du lecteur :	137
5.1.2. Les processus de lecture :	141
5.2. La variable texte :	144
5.2.1. Définition du texte :	144
5.2.2. Concepts concernant le texte :	145
5.2.3. La lecture d'un texte :	146
5.3. La variable contexte :	147
6. Origines de difficultés en compréhension en lecture :	149
6.1. Difficultés relatives au lecteur :	149
6.2. Difficultés relatives au texte :	156
6.3. Difficultés associées à l'activité et au contexte :	157
7. Synthèse :	158

1. Introduction :

La lecture a toujours été considérée comme un moyen de réussite scolaire et l'une des références qui déterminent le bon apprenant. Depuis l'antiquité, son évolution a subi plusieurs transformations en lien avec le développement de toutes les civilisations humaines. À l'époque, la lecture était parfois pratiquée soit par des personnes religieuses soit par des privilégiés. Ce n'est qu'à partir de la renaissance (XV^{ème} siècle - XVI^{ème} siècle) que cette activité est devenue une pratique courante chez une importante souche de la population. Toutefois, elle n'a connu son âge d'or qu'au XIII^{ème} siècle, appelé aussi le siècle des Lumières en France. En effet, c'est grâce aux écrits littéraires et philosophiques des grands penseurs et auteurs français de l'époque, tels que : Diderot, Montesquieu, Rousseau, Voltaire, etc., que la société française a pu entrer dans une ère déterminée par le développement de la science, de l'art, de la culture, de l'esprit de liberté et se débarrasser de l'obscurité et la superstition qui la qualifiaient.

De nos jours, l'humanité a acquis plusieurs savoirs, en art, en littérature, en politique, en sciences, etc. De nouveaux domaines sont apparus à présent parmi les sciences. Ce développement scientifique a donné naissance à de nouvelles découvertes et au développement conceptuel de termes connus par l'humanité depuis le commencement, dont la lecture. Avec l'apparition des sciences et domaines comme la psychologie, la linguistique, la didactique, ce terme se détermine, à présent, avec de nouveaux concepts (Ameur, 2017 : 41).

Compte tenu de ce qui précède, dans le présent chapitre, nous allons présenter un bref aperçu historique de la conceptualisation de la lecture vers la conceptualisation de la compréhension en lecture en L1 puis en L2. Ensuite, nous aborderons de manière détaillée les trois modèles cognitifs de compréhension en lecture que nous avons retenue pour notre recherche. Par la suite, nous exposerons les trois variables qui interviennent lors de l'activité de compréhension en lecture et nous clôturerons ce chapitre en citant quelques causes de difficultés suggérées dans la littérature.

2. De la conceptualisation de la lecture vers la conceptualisation de la compréhension en lecture en L1 : bref aperçu historique

Selon une vision la plus large possible, la lecture représente « le processus de réception et d'interprétation de l'information encodée dans une forme langagière par le moyen de l'imprimé» (Urquhart et Weir, 1998 : 22) et exige l'intervention de nombreux processus (comme la reconnaissance des mots, l'analyse syntaxique, la construction du sens, l'utilisation

des connaissances antérieures) qui travaillent conjointement pour conduire à la compréhension (Grabe, 2009). Dans le but de mettre en évidence le rôle de chacun de ces processus, les chercheurs ont essayé d'élaborer des modélisations (Molokopeeva, 2016 : 11).

Les premiers modèles qui sont apparus dans les années 1960 étaient axés le plus sur les phases de traitement de l'information visuelle (Samuels et Kamil, 1988). En général, ils se subdivisent en trois optiques différentes : le paradigme descendant, qui met en avant le lecteur et ses connaissances (Carrell, 1984 ; Goodman, 1967, 1970, 1988, 1996 ; Levin et Kaplan, 1970), le paradigme ascendant, qui s'intéresse à l'entrée textuelle (Gough, 1972 ; La Berge et Samuels, 1974), et le paradigme interactif (Rumelhart, 1977), qui combine à la fois l'approche descendante, conduite par le lecteur, et ascendante, menée par l'information textuelle (Urquhart et Weir, 1998).

D'après le paradigme descendant (Goodman, 1967, 1970, 1988, 1996 ; Levin et Kaplan, 1970), le lecteur suppose la suite du texte en émettant des hypothèses qu'il confirme ou infirme tout au long de son exposition à l'information textuelle. La compréhension se produit ainsi lorsque le lecteur soit assimile la signification du texte s'il s'accorde bien avec ses connaissances, soit l'accommode s'il s'oppose à ses connaissances de fond (Molokopeeva, 2016 : 12). L'assimilation et l'accommodation sont tributaires amplement du contexte culturel et des caractéristiques pragmatiques du texte (Goodman, 1996). Pour le modèle de Goodman (1967, 1970, 1988, 1996), qui appartient au paradigme descendant, la lecture, pareille que l'écoute, constitue un processus réceptif, qui repose sur la perception sélective et l'anticipation permettant de dégager le sens. Le seul élément sur lequel les deux processus différent concerne le type d'intrant, à savoir l'oral pour l'écoute et le visuel pour la lecture (Molokopeeva, 2016 : 11).

Le modèle de Goodman (1996) a été critiqué par certains auteurs (Grabe, 2009 ; Pressley, 2006 ; Stanovich, 2000), du fait que son principe n'est pas assez soutenu dans les recherches empiriques, qui ont révélé l'automatisme des mouvements des yeux (Rayner, Juhasz et Pollatsek, 2005) de même que l'absence d'augmentation de la vitesse de lecture dans les parties du texte les plus prédictibles (Mitchell et Green, 1978). Ainsi, dans le modèle de Goodman, la priorité accordée aux indices sémantiques et syntaxiques dans l'identification des mots semble s'opposer aux résultats de certaines recherches empiriques (Ball et Blachman, 1991) qui sont parvenues à démontrer que l'apprentissage des correspondances graphème-phonème facilite considérablement le développement des habiletés en lecture (Pressley, 2006).

Ce que Goodman (1988, 1996, cité par Molokopeeva, 2016 : 13) déclare à propos de la similitude qui existe entre la lecture et l'écoute engendre également des incertitudes, parce qu'essentiellement la lecture, à l'opposé de l'écoute, ne convient pas, selon Grabe (2009 : 103), à un processus naturel et inhérent à tous les êtres humains, mais doit plutôt faire l'objet d'un apprentissage explicite.

Pour ce qui est du paradigme ascendant, les chercheurs de ce paradigme postulent que la lecture est conduite non pas par les prédictions du lecteur, comme cela est préconisé par le paradigme précédent, mais par l'entrée textuelle. Dans des modèles ascendants (Gough, 1972), le lecteur assemble en premier lieu les lettres entre elles pour construire des mots, puis il relie les mots entre eux pour construire des phrases, et ainsi de suite. Gough (1972, cité par Molokopeeva, 2016 : 13) déclare qu'à partir d'un mot imprimé, le lecteur ne peut pas parvenir directement à la signification. Il lui faut tout d'abord transformer l'écrit en une représentation phonémique, puis le joint avec les entités du lexique le stocke dans sa mémoire pour le traiter en fonction des relations syntaxiques et le déchiffrer sémantiquement. La lecture est achevée lorsque toutes les phrases sont intégrées dans « l'endroit où les phrases vont quand elles sont comprises » (Place Where Sentences Go When They Are Understood, PWSGWTAU).

Gough (1985, cité par Molokopeeva, 2016 : 13) a par la suite renoncé aux principes centraux de son modèle (par exemple : le traitement lettre par lettre ; la reconnaissance des mots par recodage phonologique) et à son modèle tout entier, car il s'est rendu compte qu'ils étaient erronés.

Effectivement, de nombreuses recherches (pour une analyse plus approfondie, consulter Rumelhart, 1977) ont révélé que la perception des lettres par le lecteur est souvent liée aux lettres voisines, de l'environnement syntaxique et de l'environnement sémantique, et que le déchiffrage de la signification se rattache au contexte général de la lecture. Tous ces résultats rassemblés dévoilent que le traitement de l'information textuelle au niveau supérieur agit sur le traitement au niveau inférieur, ce qui révélerait d'après Rumelhart (1977) leur interdépendance (Molokopeeva, 2016 : 13).

Dans les années 1970, ces premiers modèles de lecture descendants (par exemple, Goodman, 1967, 1970, 1988, 1996) et ascendants (Gough, 1972) ont été remplacés par des modèles interactifs, dont celui de Rumelhart (1977), qui servent à rendre compte du rôle du contexte dans le processus de la lecture (Rumelhart et McClelland, 1981). D'après ce modèle, la lecture débute par l'analyse de l'entrée textuelle, l'extraction de ses composantes

fondamentales et leur concordance avec les connaissances du lecteur pour aboutir à l'interprétation la plus vraisemblable. Lors de la concordance, les prédictions logiques à l'entrée textuelle se renforcent davantage tandis que les prédictions illogiques deviennent plus faibles (Rumelhart et McClelland, 1981 : 37, cité par Molokopeeva, 2016 : 14).

Par la suite, suivant le modèle de Rumelhart (1977), Stanovich (1980) construit son propre modèle compensatoire interactif en y intégrant la prédiction de la procédure compensatoire, à savoir l'aptitude du lecteur à équilibrer un aspect faible de sa compétence en lecture (par exemple : l'identification des mots) par d'autres sources de connaissance (par exemple : la connaissance du contexte).

La fin des années 70 marque une nouvelle phase fondamentale pour la conceptualisation de la lecture. Les modèles conçus à cette époque ne cherchaient plus à décrire comment le lecteur traitait le texte mais ils s'intéressaient à la façon dont la compréhension du texte se construisait lors de la lecture. Ainsi, la notion de lecture s'est davantage agrandie et s'insère dans un processus plus général de compréhension (Grabe, 2009). Au fur et à mesure de la lecture, la compréhension « se produit lorsque le lecteur extrait et intègre diverses informations du texte et les combine avec ce qui est déjà connu » (Koda, 2005 : 4).

Cela a donné lieu à la naissance de nouveaux paradigmes (la théorie des schémas) plus axés sur des aspects théoriques précis, intervenants dans l'interaction entre l'information textuelle et les connaissances antérieures du lecteur (Molokopeeva, 2016 : 14).

La théorie des schémas (Adams et Collins, 1977 ; Anderson et Pearson, 1988) devient l'un des fondements théoriques décrivant le rôle des connaissances dans le processus de lecture. Au départ construit comme modèle qui rend compte du stockage des connaissances dans la mémoire à long terme, la théorie des schémas a été adoptée pour décrire le processus de la compréhension en lecture (Anderson et Pearson, 1988 : 42). Dans certaines théories de la lecture, la notion de schéma évoque une structure abstraite de connaissances (Anderson et Pearson, 1988 : 42). Il existe deux types de schémas, le schéma formel, qui renvoie aux connaissances en rapport avec l'organisation formelle du texte, et le schéma du contenu, qui correspond aux connaissances de fond des lecteurs en lien avec le contenu textuel (Carrell et Eisterhold, 1988 : 79, cité par Molokopeeva, 2016 : 15).

Selon la théorie des schémas, le texte écrit ou oral ne contient pas lui-même la signification, il conduit plutôt le lecteur dans le processus de son extraction et de son élaboration

à partir de ses propres connaissances préalables (Adams et Collins, 1977). Toute entrée textuelle doit être associée à un certain schéma, dont toutes les composantes doivent s'accorder avec l'information de l'entrée (Adams et Collins, 1977 : 8). La compréhension se produit lorsque l'entrée textuelle et les hypothèses conceptuelles construites à partir des connaissances préalables s'accordent (Adams et Collins, 1977 ; Carrell et Eisterhold, 1988, cité Molokopeeva, 2016 : 15).

Ainsi, d'après cette représentation, la compréhension du texte est tributaire en premier lieu de l'existence des schémas prédits par l'auteur chez le lecteur (par exemple : l'occurrence du schéma spécifique culturel), en second lieu de l'aptitude du lecteur à mobiliser le schéma adéquat (des deux types : schéma formel ou de contenu), et en troisième lieu de la présence des indications fournies par l'auteur (Carrell et Eisterhold, 1988, cité par Molokopeeva, 2016 : 15).

Cette représentation de la compréhension a été remise en question à de nombreuses reprises (Alba et Hasher, 1983 ; Grabe, 2009 ; Nassaji, 2002 ; Rayner et Pollatsek, 1989 ; Sadoski, Paivio et Goetz, 1991 ; Paivio, 2007). Alba et Hasher (1983) par exemple signalent que le manque de définition claire de la notion de « schéma » gêne son évaluation empirique. Le plus souvent, les chercheurs emploient la notion de « schéma » en tant que connaissance de fond des lecteurs sans pour autant apporter une définition de la structure qui la fonde (Sadoski, Paivio et Goetz, 1991). De ce fait, Grabe (2009) précise que le fait que la définition de la notion de schéma demeure abstraite et figée ne permet pas une évaluation empirique suffisante, critiquant ainsi la crédibilité globale de cette théorie (Molokopeeva, 2016 : 15-16).

C'est à partir des années 80 que le processus de compréhension a commencé à être estimé comme un acte de construction de la représentation mentale des faits présentés dans le texte (Zwaan et Radvansky, 1998 : 162). Contrairement aux « schémas », les représentations mentales, appelées « modèles mentaux » (Johnson-Laird, 1983) ou « modèles situationnels » (Van Dijk et Kintsch, 1983), ne modélisent pas de situations ordinaires stockées dans la mémoire du lecteur, mais plutôt une conception personnelle des faits évoqués dans le texte (Van Dijk et Kintsch, 1983 ; Zwaan et Radvansky, 1998). De ce fait, le texte, étant porteur de signification, est caractérisé, d'une part, par la configuration linguistique de surface, et d'autre part, par sa représentation mentale, autrement dit « une structure des événements et des situations écrits dans le discours » (Johnson-Laird, 1983 : 377).

Après cela, Van Dijk et Kintsch (1983, cité par Molokopeeva, 2016 : 16), en employant la notion de modèle situationnel, se rapportent au même concept de représentation mentale du texte pour décrire le processus de la compréhension en lecture.

Pour les auteurs (Van Dijk et Kintsch, 1983, cité par Molokopeeva, 2016 : 16), la compréhension réussie du texte est tributaire à la fois du déchiffrage de sa forme linguistique de surface et de l'élaboration de son modèle situationnel, « la représentation cognitive des évènements, des actions, des personnes et en général de la situation dont le texte parle » (Van Dijk et Kintsch, 1983 : 11-12).

Cette conception cognitive dépasse les éléments textuels présents, intégrant les inférences, les expériences et les modèles situationnels antérieurs de même que les connaissances générales du lecteur (Van Dijk et Kintsch, 1983, cité par Molokopeeva, 2016 : 17).

En se basant sur ces estimations, un autre type de modèle de compréhension du texte est apparu. Ce modèle (par exemple : modèle de traitement de Van Dijk et Kintsch, 1983 ; modèle de la Construction-Intégration de Kintsch, 1988, 1998) requiert l'intervention de trois niveaux de représentation : le niveau de la représentation de surface qui concerne l'interprétation des formes linguistique du texte (les mots et syntaxes employés) ; le niveau de la base textuelle, qui reflète l'interprétation inférentielle du texte, et le niveau du modèle situationnel, qui renvoie à la représentation du texte construite par le lecteur et provient de l'interaction des caractéristiques de la base textuelle avec celles, prélevées des connaissances préalables du lecteur (Molokopeeva, 2016 : 17).

Ainsi, le modèle à trois niveaux de représentation complexifie davantage la notion de l'interactivité en lecture présentée dans les modèles antérieurs, notamment ceux de Goodman (1996) et Rumelhart (1977), en la positionnant à un niveau supérieur de la compréhension. L'interaction paraît par conséquent incluse pas seulement comme un rapport entre le traitement mené par l'entrée textuelle et le traitement conduit par le lecteur ou comme un échange entre le lecteur et l'auteur, mais également en tant que composante liée au produit textuel (Grabe, 1988, cité par Molokopeeva, 2016 : 17).

3. Conceptualisation de la compréhension en lecture en L2 :

Jusqu'à présent, nous avons présenté les conceptualisations de la lecture qui ont été modélisées dans le contexte de la L1. En général, ces conceptualisations sont également

applicables au contexte de la L2. Néanmoins, selon Coady (1979, cité par Molokopeeva, 2016 : 18), le sujet-lecteur en L2 rencontre des difficultés inhérentes premièrement à trois éléments : les habiletés conceptuelles, à savoir entre autres les aptitudes intellectuelles des lecteurs, les connaissances préalables pertinentes et les stratégies de traitement, qui renvoient à la connaissance des correspondances entre phonèmes et graphèmes. L'auteur estime que c'est grâce à l'interaction de ces trois éléments que la compréhension du texte se produit.

Coady (1979, cité par Molokopeeva, 2016 : 18) précise aussi que l'existence de compétences intellectuelles appropriées, l'existence de connaissances préalables adéquates et le développement des stratégies du traitement de niveau abstrait, par exemple au niveau du contexte, perfectionnent la compréhension des sujets-lecteurs en L2.

D'autres spécialistes en L2, notamment Carrell et Eisterhold (1988), ont à leur tour opté pour la théorie des schémas comme interprétation plausible de la compréhension en lecture en L2. Selon ces auteurs, l'insuccès de la compréhension en lecture en L2 repose sur l'absence des connaissances culturelles tacites, évoquées par le texte. Par conséquent, le lecteur ne peut pas aboutir aux schémas requis, autrement dit comprendre le texte (Carrell et Eisterhold, 1988, cité par Molokopeeva, 2016 : 18).

Et d'autres chercheurs prétendent que l'unique présence des connaissances antérieures n'est pas suffisante car d'autres éléments sont à impliquer comme la compétence en L2, le degré de connaissance de la syntaxe et du vocabulaire, de même que la distance linguistique entre la L1 et la L2 du lecteur (Bernhardt, 2011). Ainsi, pour satisfaire les exigences particulières du domaine de la lecture en L2 et décrire ces éléments, les chercheurs en L2 par exemple Bernhardt (2000, 2005, 2011) ont construit des modèles qui permettent de les expliquer (Molokopeeva, 2016 : 18-19).

Le modèle compensatoire suggéré par Bernhardt (2000, 2005, 2011) délimite le processus de la lecture en L2 dans le temps et selon différents niveaux d'aptitude des lecteurs. Le modèle contient trois caractéristiques et représente les données expérimentales actuelles concernant la place de l'alphabétisation en L1 dans la lecture en L2 (incluant le répertoire lexical et l'organisation du texte), de la connaissance de la L2 (y compris le répertoire lexical, les formes grammaticales et la distance entre L1 et L2) et de la troisième caractéristique inexplicite entraînant les stratégies de compréhension, la motivation, les connaissances pertinentes dans le domaine. Les trois caractéristiques présentées œuvrent en parallèle de façon interactive et en association (Bernhardt, 2005 : 140, cité par Molokopeeva, 2016 : 19).

De ce que nous venons de voir, le modèle proposé par Bernhardt (2005, 2011) semble intégrer les composantes du niveau bas de traitements de texte, par exemple : l'identification des mots et le traitement syntaxique, de même que des compétences du niveau haut, à savoir : les connaissances antérieures. En outre, le modèle de Bernhardt décrit des éléments d'ordre social par exemple : l'intérêt et la motivation, qui certainement interviennent également dans la lecture en L2 (Molokopeeva, 2016 : 19).

Bien que le modèle compensatoire affiche d'indéniables qualités, il n'apporte toutefois pas d'informations concernant le rôle des processus cognitifs, par exemple : la mémoire de travail, intervenant dans la compréhension en lecture en L2. Étant donné l'objectif de notre présente recherche, les modèles que proposent Van Dijk et Kintsch (1983), Kintsch (1998), et Van den Broek et ses collaborateurs (1999), qui décrivent les processus cognitifs impliqués dans la compréhension en lecture, nous paraissent plus pertinents et appropriés. Les modèles vont être examinés en détail dans les paragraphes qui vont suivre (Molokopeeva, 2016 : 19).

4. Modèles cognitifs :

4.1. Modèles stratégiques de Van Dijk et Kintsch (1978-1983) :

Le modèle suggéré au tout début par Kintsch et Van Dijk (1978) a inspiré de nombreux travaux et modélisations (que l'on peut définir comme constructivistes) qui considèrent la compréhension des textes comme une activité de construction du sens (Blanc et Brouillet, 2003 ; Fayol et Gaonac'h, 2003, pour des revues en français). Cette construction est le produit d'une interaction constante entre un lecteur (ses intentions de lecture, ses connaissances antérieures) et un texte possédant une structure et une complexité linguistique déterminées ; elle s'intègre d'un autre côté, dans un mécanisme de traitement de l'information à aptitude restreinte. Il vient à la suite qu'un texte est compris successivement à travers le renouvellement des cycles de traitement. Durant chacun d'eux, un petit nombre de textes (souvent certaines propositions) est examiné et relié aux informations traitées durant les cycles accomplis antérieurement (Bianco, 2010 : 233).

La compréhension d'un texte est ainsi un processus cyclique, qui s'accomplit séquentiellement et amène à la construction de plusieurs stades de représentation, incarnant des niveaux de compréhension et de suppositions diverses. La définition de ces niveaux a progressé entre 1978 et 1983 ; nous nous intéresserons uniquement à la modélisation élaborée en 1983 dans laquelle la compréhension du contenu d'un texte est considérée comme une représentation

mentale formée de 3 niveaux fondamentaux. Le premier, nommé « structure de surface » correspond au traitement lexical et syntaxique des énoncés. Ce premier niveau n'est pas représenté par Kintsch et Van Dijk cependant il fournit une base au prélèvement du contenu sémantique des informations textuelles. Ce contenu est modélisé, à un deuxième niveau, dans la « base de texte » qui comporte toutes les propositions sémantiques lues ou déduites au cours de la lecture. La base de texte renvoie ainsi aux notions et rapports provenant directement du texte ; elle est logique et organisée, du fait que les propositions entretenant plusieurs rapports avec les autres propositions du texte jouent un rôle essentiel dans la structure. Finalement, le dernier niveau, nommé « modèle de situation », est une représentation modélisée et insérée de la base du texte (la macrostructure) et de tous les états, rôles et faits. Le modèle de situation comporte de plus les connaissances générales employées pour comprendre et expliquer le texte. Il n'est pas seulement formé de contenus propositionnels (ou verbaux) mais comprend n'importe quelles informations, qu'elle soit sous forme illustrée et/ou relative à l'espace en l'occurrence, attachées à l'expérience sensible du lecteur (Kaup, Zwaan et Lüdtke, 2007). À travers cela, la représentation épisodique du texte est rattachée aux connaissances générales et au modèle de situation correspond au noyau qui permet à la fois la compréhension approfondie d'un texte et également la maîtrise de nouvelles connaissances durant la lecture (Bianco, 2010 : 233).

Le traitement stratégique du lecteur qui tente d'élaborer une représentation cohérente est caractérisé par des méthodes, ou mesures d'actions. La construction de la signification se fonde évidemment sur le traitement du texte (processus ascendants) mais elle est amplement dépendante des connaissances générales du lecteur (processus descendants). L'habileté de ce dernier à activer et à employer ses connaissances est tributaire du niveau de compréhension, plus ou moins approfondi, qui proviendra de la lecture. Quand les lecteurs détiennent des connaissances approfondies et bien insérées, la plupart de ces traitements peuvent être accomplis systématiquement. Néanmoins, comme le souligne Kintsch (1998 : 177, cité par Bianco, 2010 : 235), « pour les thèmes non familiers pour lesquels le compreneur ne dispose pas de structure de rappel, la construction de la macrostructure ne peut pas être automatique et n'est pas alors inhérente à la compréhension. La macrostructure peut ne pas être construite du tout ou requérir des traitements inférentiels, attentionnellement coûteux, faisant appel à des raisonnements complexes et des recherches en mémoire également délibérées ».

Les activités stratégiques et la régulation de l'élaboration de la base de texte par les connaissances préalables ont influencé plusieurs travaux, en l'occurrence les travaux de

recherches entrepris dans l'enseignement. Deux limites fondamentales ont néanmoins mené Kintsch (1988) à suggérer une nouvelle modélisation de la compréhension qui se base sur des règles clairement différentes, intégrées dans les modélisations connexionnistes de la mémoire. La première limite provient des expériences qui ont interrogées le rôle et l'origine des inférences produites durant la compréhension. Mc Koon et Ratcliff (1992, cité par Bianco, 2010 : 235) ont à leur tour fourni des données au profit d'une supposition « minimaliste » qui propose que les seules inférences vraiment produites pendant la compréhension soient celles qui sont seulement essentielles à la cohésion du texte et/ou celles qui émanent des relations provenant du mécanisme de mobilisation des notions en mémoire. La deuxième limite repose sur le fait que l'élaboration d'artéfacts permettant de représenter cette dimension stratégique de la compréhension s'est heurtée à des difficultés computationnelles qui n'ont pas permis d'officialiser préalablement la théorie (Goldman, Golden et Van den Broeck, 2007, cité par Bianco, 2010 : 235).

4.2. Modèles basés sur la mémoire : le modèle de Construction-Intégration (C.I., Kintsch, 1988-1998) :

Le modèle construction-intégration (CI) garde de la précédente modélisation l'idée que le traitement d'un texte est un mécanisme cyclique et que la représentation du sens est constituée des mêmes niveaux. En revanche, les processus intervenant pour leurs élaborations sont entièrement différents : il ne s'agit plus de stratégies, autrement dit d'un fonctionnement conscient, plausiblement systématique, mais d'un fonctionnement basé totalement sur des processus ascendants, systématiques et inconscients, dirigés par la liaison (Kintsch (1998) les définit de « dumb processes »). Deux phases permettent d'examiner le contenu sémantique du texte : une phase de construction de la base de texte et une phase d'intégration qui garantit la cohérence des idées retenues dans le modèle situationnel définitif (Bianco, 2010 : 235).

- La phase de construction de la base de texte permet de prélever les propositions sémantiques et de mobiliser en mémoire les notions et connaissances qui y sont rattachées. Cette mobilisation est associée au travail de la mémoire et offre plusieurs connaissances qui favorisent l'intégration du texte aux connaissances du lecteur. Cette mobilisation « aveugle » amène la plupart du temps à intégrer dans la base textuelle des informations peu compatibles entre elles, voire opposées. La base de texte provenant du processus de construction peut ainsi contenir des anomalies. Deux illustrations peuvent expliquer ce fait. La première renvoie au traitement d'un mot qui a plusieurs sens ; la lecture du mot « iris » par exemple, mobilise

aussitôt, et peu importe la situation d'énonciation, les deux sens de ce mot (fleur, muscle coloré de l'œil) de même que les connaissances verbales ou illustrées auxquelles elles sont reliées. Or, dans une situation particulière, un seul des sens est souvent approprié. La deuxième illustration porte sur l'instauration de la cohésion référentielle ; dans l'énoncé « Marie discute avec Carole devant le lycée. Elle dit : « j'ai réussi mon baccalauréat ! » », la locution « Elle dit » est ambivalent sur l'aspect référentiel car le pronom peut sous-entendre autant Marie que Carole. Les propositions, « dire (Marie), et dire (Carole) », seront intégrées dans la base de texte lors de la phase de construction (Bianco, 2010 : 235-236).

- La phase d'intégration garantit l'instauration de la cohérence locale et globale de la représentation à partir du processus connexionniste de « satisfaction des contraintes » (Bianco, 2010 : 236). Ce dernier permet de conserver les informations cohérentes et d'exclure celles qui ne le sont pas. De façon élémentaire, ce mécanisme permet de réguler l'ampleur des mobilisations selon la quantité et le genre de relations qui rassemblent les notions. Quand une notion est rattachée à plusieurs autres, sa mobilisation est consolidée du fait de son éventuelle importance dans le sens du texte, tandis que les notions peu rattachées aux autres voient leur mobilisation diminuée. D'un autre côté, les propositions illogiques entre elles sont rattachées par des rapports d'inhibition réciproque. Il ressort que la consolidation de la mobilisation des propositions qui sont favorablement rattachées à plusieurs autres dans la base textuelle ralentit d'autant plus les propositions rivales (Bianco, 2010 : 236).

Dans l'exemple de « Marie et Carole » évoqué ci-dessus, et considérons qu'il soit mentionné dans le texte que Marie est un professeur et Carole son élève. Les connaissances du lecteur, mobilisées par les rôles sociaux de chacun des personnages, amènent à consolider les rapports entre la proposition « dire (Carole) » et les autres constituants de la base de texte et à réduire la valeur de la proposition possible « dire (Marie) ». Au terme de chaque cycle de traitement, la stabilisation de la mobilisation des nœuds conceptuels indique la fin de l'intégration qui permet, par la même occasion, l'établissement de la cohérence de la partie de texte lors du traitement et son intégration aux connaissances générales du lecteur (Bianco, 2010 : 236).

Dans ce modèle, la compréhension des textes se met en place ainsi grâce à des mécanismes mnésiques de mobilisation provenant de constructions corrélatives de la mémoire ; la représentation épisodique du texte se produit à partir de l'activation de ces processus rudimentaires. Comme le déclare Kintsch, « ...il y a donc un processus de construction-

intégration élémentaire et automatique qui suffit normalement à la compréhension. Ce processus est plus comparable à la perception qu'à la résolution de problème, mais quand il échoue, une activité de résolution de problème assez approfondie peut être nécessaire pour rétablir l'activité » (Kintsch, 1988 : 168, cité par Bianco, 2010 : 236).

4.3. Processus mnésiques et processus de construction : Le « Landscape model »

Van den Broek et ses collaborateurs ont établi le « landscape model », qui cherche à faire intervenir les processus mnésiques et les mécanismes de construction (Van den Broek, Risdén, Flechter et Thurlow, 1996 ; Van den Broek, Young, Tzeng et Linderholm, 1999). « Landscape » évoque le terme « paysage », ce qui renvoie à la structure conceptuelle générée de la compréhension d'un texte. Il décrit les rapports sémantiques construits entre les concepts lus et/ou mobilisés pendant l'activité de lecture ; cette structure n'est pas figée mais change au fur et à mesure du traitement des énoncés successifs selon la progression des degrés de mobilisation et de suspension des concepts. De ce mécanisme d'activation/inhibition provient un paysage formé de pics et vallées, les pics renvoient aux concepts les plus mobilisés et les plus fortement rattachés entre eux, quant aux vallées, ils correspondent au contraire aux concepts peu mobilisés et peu en lien avec le reste du texte. L'apparition du paysage sémantique d'un texte est tributaire de l'exécution des théories mnésiques et de construction (Bianco, 2010 : 236).

- Les mécanismes mnésiques et l'activation d'une cohorte

Les processus mnésiques obéissent aux principes d'activation/inhibition des connaissances et sont des processus indépendants et passifs, de la même manière que les processus de construction-intégration du modèle explicité en amont. Ils permettent de mobiliser une cohorte de concepts par résonance en mémoire (Albrecht et O'Brien, 1993 ; Hintzmann, 1986). Schématiquement, chaque fois qu'un concept est mobilisé, un lien est construit entre ce dernier et les autres concepts mobilisés en même temps que lui, peu importe la nature de cette co-activation : co-occurrence dans le texte, concepts étudiés au cours du cycle précédent, réactivation de connaissances résultant de la représentation épisodique ou des connaissances d'arrière-plan. Lors de chaque cycle, les mécanismes mnésiques permettent l'actualisation du « landscape » à travers trois lois (Van den Broek, Young, Tzeng et Linderholm, 1999, cité par Bianco, 2010 : 237) :

➤ Un principe d'activation qui permet d'adapter la force des concepts selon l'origine de l'activation. À chaque cycle, les concepts mobilisés sont rajoutés à la représentation épisodique.

Lorsque l'un d'eux y est déjà établi, il est de nouveau mobilisé et son poids en mémoire s'accroît. En outre, l'activation simultanée de deux concepts amène à construire un lien entre eux, ou à solidifier une relation qui existe déjà, ce qui accroît encore plus leur force. Toutefois, quand des concepts présents dans la représentation épisodique ne sont plus employés leur mobilisation va baisser ;

➤ Un principe d'apprentissage asymptotique qui précise que si un concept est déjà beaucoup activé et/ou supposé par d'autres concepts, une nouvelle activation transforme peu sa force dans la représentation mise en marche. En revanche, l'activation d'un concept inédit ou imprévu, mobilisé pour la première fois, va fortement s'agrandir. Ce principe explique les conséquences de la répétition et de l'inattendu ;

➤ Un principe de compétition rattachée aux limites d'habilité attentionnelles qui requièrent de sélectionner des concepts capables de former la cohorte, en d'autres termes, la « mémoire tampon » qui permet de lier la partie de texte introduite à la celle qui la précède.

- Les mécanismes de construction ou récupération « basée sur la cohérence »

Les mécanismes de construction sollicités par Graesser et ses collaborateurs (Graesser, Singer et Trabasso, 1994 ; Graesser, Swamer, Bagett et Sell, 1996, cité par Bianco, 2010 : 237) pour expliquer le fait que tout lecteur au cours de sa lecture cherche à atteindre les buts qu'il s'est fixés, rappellent les stratégies de compréhension proposées par Van Dijk et Kintsch (1983). Autrement dit, le lecteur est naturellement capable de parvenir au sens d'un texte (search/effort after meaning). Ainsi, il s'engage activement à construire la cohérence locale et globale du texte en induisant les rapports de causalité rattachant les faits et les objectifs principaux ou « surordonnés » qui stimulent les actions. Ces mécanismes stratégiques sont tributaires des « standards de cohérence », déterminés par le lecteur. Effectivement, il est possible que le lecteur puisse avoir des besoins plus ou moins forts concernant la cohérence de la représentation sémantique à élaborer. Ces besoins sont tributaires non seulement des intentions de lecture mais aussi des divergences interindividuelles et du texte lui-même.

Linderhom et Van den Broek (2002, cité par Bianco, 2010 : 237) ont par exemple révélé que les personnes s'impliquent davantage dans des mécanismes qui permettent de consolider

la cohérence du modèle de situation (association avec les connaissances préalables, inférences relationnelles...) quand l'intention de lecture est d'analyser le texte au lieu de le lire sans but particulier. Par défaut, et en se basant sur plusieurs recherches ayant prouvé la nécessité de ces associations pour la compréhension, les auteurs déclarent, qu'à minima, la construction de la cohésion référentielle (Garnham, Oakhill et Johnson-Laird, 1982 ; Van Dijk et Kintsch, 1983) et de la cohérence causale (Trabasso et Van den Broek, 1985) incarne le standard de cohérence de base que les lecteurs tentent d'atteindre au cours de chaque lecture libre. Selon l'état de la représentation épisodique à une période précise, l'atteinte d'un standard de cohérence peut ne pas engendrer de difficulté et être accomplie par les mécanismes mnésiques ; elle peut au contraire exiger le recours à une recherche active de connaissance et d'un traitement stratégique, autrement dit, solliciter l'intervention des mécanismes de construction.

Le modèle du « landscape », pareil que le modèle de construction-intégration, s'apparente aux modèles actuels qui cherchent à faire cohabiter les processus mnésiques, indépendants et systématiques, et les dimensions stratégiques de la compréhension. Malgré le fait que Van den Broek et ses collaborateurs (2005, cité par Bianco, 2010 : 238) insistent sur l'aspect interactif des deux processus qui se succèdent et se croisent sans doute lors de la compréhension, les auteurs admettent qu'il reste encore à déterminer la source véritable des interactions et le jeu des alternances qui organisent leur mise en œuvre. Effectivement, ces modèles sont toujours considérés comme des modèles basés énormément sur les mécanismes mnésiques – ce sont ces processus qui sont énormément développés et représentés - les processus stratégiques ou de construction qui occupent la fonction de relai – souvent externe - quand les mécanismes mnésiques s'avèrent insuffisants. Il est néanmoins certain que les deux types de processus détiennent une importance identique dans l'explication de la compréhension.

5. Éléments intervenant dans l'activité de compréhension :

Comme nous venons de le démontrer, la compréhension en lecture est le produit de plusieurs processus qui interagissent en même temps, elle ne se produit plus selon un modèle formé d'éléments structurés et séquentiels. La lecture est considérée comme un ensemble unitaire dans lequel les compétences fondamentales pour la compréhension s'influencent réciproquement. De nos jours, on estime que la compréhension d'un texte est tributaire du sujet qui lit. Le lecteur dépasse ce qui a été produit par l'auteur en rajoutant au récit ses propres idées. La compréhension se rattache par conséquent au récit mais également à l'objectif de la lecture et aux connaissances du lecteur.

Irwin (1986, cité par Vergne et Vironneau, 2013 : 16) révèle également que l'acte de lecture implique l'intervention de trois grandes variables qui interagissent entre elles : le lecteur, le texte et le contexte. Selon les spécialistes (Giasson, 1990 ; Kintsch, 1998 ; McNamara, 2004), c'est l'interaction entre les trois variables qui rend meilleure la compréhension. Le lecteur représente le maillon fort du modèle interactif de compréhension en lecture. Grâce à ses structures cognitives (connaissances sur la langue et ses connaissances sur le monde) et les processus qu'il met en œuvre, il peut aborder un texte et il peut lui accorder un sens (Ameur, 2017 : 51).

5.1. La variable lecteur :

Bien que le terme lecteur soit présent dans tous les écrits de sociologues, il n'existe cependant pas de définition unique à son sujet. C'est d'ailleurs pour ce motif que nous avons décidé de nous pencher nous-mêmes sur cette notion afin d'apporter quelques éléments explicatifs à ce propos.

Dans le schéma de communication écrite, le lecteur correspond au récepteur ; c'est celui qui reçoit le message et le décode. Il représente l'un des pôles les plus forts de cette chaîne de communication voire même le plus important de tous les autres pôles.

Dans le nouveau modèle de compréhension en lecture, le lecteur représente la variable la plus fondamentale et la plus complexe. L'acte de lire tout entier s'accomplit à travers lui. C'est pourquoi il est nécessaire qu'il détienne des structures cognitives et psychologiques riches afin qu'il parvienne à traiter un récit et à le déchiffrer. Ce sont ainsi, les structures cognitives, psychologiques et les processus qui forment cette variable. Giasson décrit ces éléments dans la figure graphique qui suit :

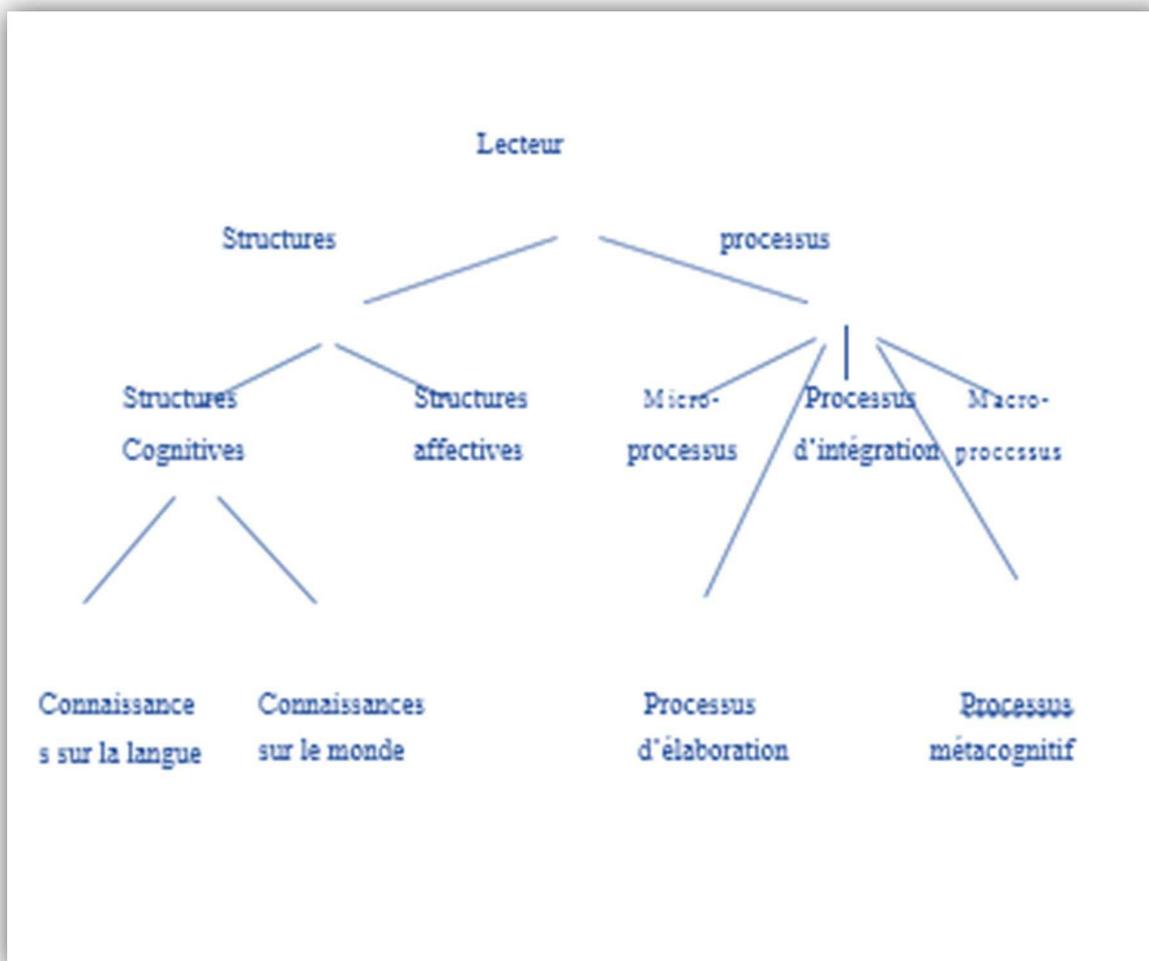


Figure 16 : les composantes de la variable lecteur (Giasson, 1990 : 9).

5.1.1. les structures du lecteur :

Toute personne résidant au sein d'une société détient des connaissances. Pour exécuter une tâche sociale, elle doit employer de nombreuses connaissances dans des situations variées. Toute situation de la vie sollicite l'implication d'un nombre de connaissances qui varie d'une situation à l'autre.

Dans une situation de lecture, le sujet-lecteur est obligé d'employer des connaissances spécifiques qu'il détient déjà, en rapport avec le texte. Il est obligé aussi de posséder des comportements et conduites à l'égard de cet écrit. Dans ce cas de figure, nous estimons que le lecteur implique ses structures cognitives et ses structures psychologiques.

A. Les structures cognitives :

Nous sous-entendons par structures cognitives, l'ensemble des connaissances que détient le sujet-lecteur sur la langue et le monde.

a. les connaissances sur la langue :

Les connaissances sur la langue correspondent au point central des structures d'un sujet-lecteur. Elles concernent le code utilisé pour la communication. Elles se composent de quatre rubriques :

- Les connaissances phonologiques :

Les connaissances phonologiques sont cruciales dans l'apprentissage de la lecture et favorisent la compréhension. Elles aident, grâce au développement de la conscience phonologique, à déterminer les mots de la langue, à identifier les mots assimilés à l'oral, à décoder les nouveaux mots, etc.

- les connaissances syntaxiques :

Le décodage ou la reconnaissance de mots ne permet pas de lire et comprendre un texte. Cette action suscite la prise en considération des structures des phrases. Le sujet-lecteur est obligé, dans un premier lieu, de connaître les types de mots (nom, verbe, adjectif, article, etc.), et en deuxième lieu, de connaître la fonction exécutée par chaque mot dans la phrase (son rôle).

Savoir seulement la signification des mots, ne veut nullement dire connaître le sens de la phrase qu'ils forment. L'élaboration du sens d'une phrase impose d'effectuer ce qui est appelé par les chercheurs le calcul syntaxique (Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol, 2002). Les connaissances syntaxiques s'additionnent aux connaissances lexicales dont la fonction est axée sur la lecture par le biais de ce que nous nommons la segmentation lexicale.

La conjugaison et l'orthographe qui sont des connaissances morphologiques sont elles aussi essentielles. Pour un sujet-lecteur, le lien entre oral et écrit ne doit pas simplement signifier décoder un mot, mais bien au contraire, cela doit représenter l'assemblage de tout phonème à son graphème en lui associant de la signification.

- les connaissances sémantiques :

Elles correspondent aux connaissances de la signification des mots et des rapports qu'ils ont entre eux (Giasson, 1990 : 10). Il est ainsi dur de traiter un texte si nous ne connaissons pas

ou nous ne comprenons par les mots qui le forment. La fonction des connaissances lexicales ne porte pas seulement sur la compréhension du texte, elle aide également à acquérir de nouveaux mots à partir des rapports sémantiques que les mots exercent entre eux. Par conséquent, il est nécessaire que le sujet-lecteur détienne d'importantes connaissances relatives au vocabulaire, qui l'aide en abordant le sens à acquérir de nouveaux mots et de donner une signification à l'écrit.

- les connaissances pragmatiques :

Les connaissances pragmatiques sont essentielles pour un sujet-lecteur car elles permettent de questionner les mots d'un énoncé ou de se questionner sur la relation qu'entretiennent ces mots avec le contexte. Elles permettent d'avancer des suppositions au sujet des questions : pourquoi ce mot est-il écrit de cette façon ? Que signifie ce mot d'après ces informations ? Pourquoi le rédacteur a-t-il employé ce mot, ou cette phrase et pas une autre ? ...

b. les connaissances sur le monde :

Les travaux de recherches faites en psychologie prouvent que les connaissances que l'enfant élabore sur le monde dans lequel il vit représentent un élément fondamental dans la compréhension en lecture. Ces connaissances sont le produit d'un développement mental de l'individu qui se met en marche dès sa naissance. « Le développement mental de l'enfant apparaît au total comme une succession de trois grandes constructions dont chacune prolonge la précédente » (Piaget, 1966 : 121). C'est lors de ces trois stades de construction que l'être humain assimile ses connaissances qui l'aident à s'adapter dans toutes les situations de la vie habituelle. Les trois grandes constructions de Piaget représentent les fondements de l'approche constructiviste correspondant à l'intégration de structures successives qui fait que chaque construction amène à la construction de celle qui suit.

La compréhension est par conséquent définie en s'appuyant sur la théorie de Piaget. Adams et Bruce (1982, cité par Giasson, 1990 : 11) ont déclaré que :

« La compréhension est l'utilisation des connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance. Sans connaissances antérieures, un objet complexe comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est à strictement parler sans signification ».

Les connaissances acquises auparavant occupent une place essentielle dans la compréhension d'un énoncé et l'acquisition d'informations nouvelles, d'après le processus de

développement évoqué par Piaget. Dans une situation scolaire, si nous suggérons des textes et des contenus que les apprenants ne connaissent pas, la chaîne d'apprentissage sera fracturée. Dans des contextes identiques, les apprenants n'ont pas d'informations à acquérir à celles présentées dans le texte, ainsi, il ne s'agira plus de compréhension ni d'appropriation de connaissances nouvelles.

C'est pourquoi il est nécessaire de faire attention à ce que les supports suggérés pour la lecture, dans des contextes scolaires, soient porteurs de plusieurs connaissances, de divers types et proches des profils des apprenants.

B. Les structures psychologiques (affectives) :

Selon Piaget, l'affectivité est reliée à l'intelligence. Personne ne peut dire le contraire. Pour l'enseignement/apprentissage, l'affectivité représente un accélérateur ou un perturbateur de l'intelligence chez les enfants (Fondation Jean Piaget, 2007 : 1). Un apprenant soutenu, pourra certainement réussir ses tâches scolaires, un apprenant qui a un handicap affectif ou ressent un sentiment d'infériorité échouera, cependant, cela n'impactera pas ses connaissances acquises auparavant.

Pendant l'activité de lecture, comme durant toutes autres activités scolaires qui sollicitent l'activation de l'intelligence, l'apprenant doit posséder de bons comportements psychologiques. La fonction attribuée à l'enseignant par conséquent est de bien encourager les apprenants sur l'aspect affectif et psychologique. L'enseignant est obligé de leur expliciter clairement l'objectif de la lecture en les motivant car cela ne peut se réaliser sans la motivation. Fenouillet décrit la motivation comme suit :

« La motivation désigne une force Intra-individuelle qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité Du comportement ou de l'action » (Lieury, 2010 : 158).

D'après Lieury (2010), la motivation engendre quatre conséquences :

« le déclenchement d'un comportement ; l'orientation du comportement, attirance vers un but ou au contraire rejet ou fuite ; l'intensité de la mobilisation énergétique, émotion, attention ; et enfin la persistance du comportement dans le temps » (Lieury, 2010 : 158).

L'appui psychologique aide à avoir de bons comportements, autrement dit, lorsqu'un apprenant est confronté à un texte, il va le traiter avec facilité, sans stresser et sans se construire

de mauvaises images sur l'acte de lire. Une fois le souci de représentations écarté, l'apprenant devrait avoir une intention, quel est le but de la lecture ? Il est nécessaire qu'il connaisse à quoi sert la lecture d'un texte. Dans ce cas de figure, il est attendu de l'enseignant d'éclaircir les buts de la lecture, en les motivant avec des illustrations sur des individus qui ont réussi. Il est nécessaire qu'il les encourage et les sensibilise sur l'aspect distractif et ludique de la lecture.

En plus des comportements et des intentions du lecteur, il existe d'autres facteurs psychologiques qui sont impliqués en lien avec ce que le sujet-lecteur éprouve quand il est confronté à un texte, tels que : le sentiment de crainte de l'échec, la perte de confiance en soi, réfléchir sur ce que les autres disent à son égard...

Ce sont là des obstacles que rencontrent les lecteurs novices et c'est le rôle de l'enseignant de les gérer pour garantir un apprentissage constant et agréable.

5.1.2. Les processus de lecture :

Le concept de processus représente l'ensemble des actions que le lecteur effectue en employant ses diverses habiletés afin de lire un texte. Ce sont des actions complexes qui se produisent simultanément et qui exigent des connaissances préalables importantes et un savoir-faire. Mais que signifie *habilité* ?

A. Définition de l'habilité :

Williams (1989, cité par Cornaire et Germain, 1999 : 37) a écrit « une habileté est maintenant perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par les répétitions et les expériences, tandis qu'une stratégie serait une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif » (Cité par Ameur, 2017 : 61).

B. Caractéristiques d'un lecteur habile :

Cornaire et Germain, ont dévoilé que « le bon lecteur est celui qui à l'occasion et s'il a besoin, sait lire vite, sans pour cela sauter les mots prévisibles » (Cornaire et Germain, 1999 : 38, cité par Ameur, 2017 : 62)

Dans un article publié, dans la revue *le Français dans le monde*, 1978. Daniel Coste a énuméré en détail les caractéristiques du bon lecteur. Il a utilisé le nom de lecteur achevé pour indiquer le lecteur habile. D'après lui, un lecteur achevé est celui :

« 1 - qui se serait dégagé des habitudes scolaires d'une lecture mot à mot ou (syllabe à syllabe) et jouerait à plein de la capacité perceptive qui doit lui permettre par fixation, successive, de saisir d'un coup des blocs graphiques plus importants.

2- Qui n'aurait pas besoin d'un relais sonore ou quasi sonore (lecture à voix haute ou lecture muette avec subvocalisation) mais serait à même d'établir des correspondances directes entre signifiant graphique et sens.

3- Qui serait à même d'anticiper morpho syntaxiquement, lexicalement, sémantiquement et rhétoriquement sur ce qui va ou peut suivre dans le fil du texte ; qui aurait donc un pouvoir de prévision.

4- Qui disposerait des stratégies de lecture permettant d'accélérer et d'améliorer le fonctionnement de l'acte lexical en jouant justement des possibilités d'anticipation et en ménageant des tensions et des détente autorisant une meilleure prise d'information.

5- Qui (dans les meilleurs des cas) saurait « délinéariser » sa lecture pour construire des hypothèses sur le sens à partir d'un balayage du texte, d'une exploration qui ne se ferait pas au fil des lignes mais permettrait une collecte d'indices à interpréter les hypothèses sémantiques pouvant ensuite être confrontées à d'autres éléments du texte pour confirmation, infirmation, ajustement, développement...

6- Qui, au bout du compte, jouerait d'un éventail de modes de lecture selon les textes qu'il pratique et les projets qui sont les siens ; le lecteur complet serait capable « d'embrayer » tel ou tel type de lecture et se caractériserait donc par la palette d'options dont il a le contrôle bien plus que par le recours constant à une super lecture » (Coste, 1978 : 141).

Dans cette même logique, Abdelkader Amira a conçu un schéma dans lequel il présente les habiletés d'un bon lecteur.

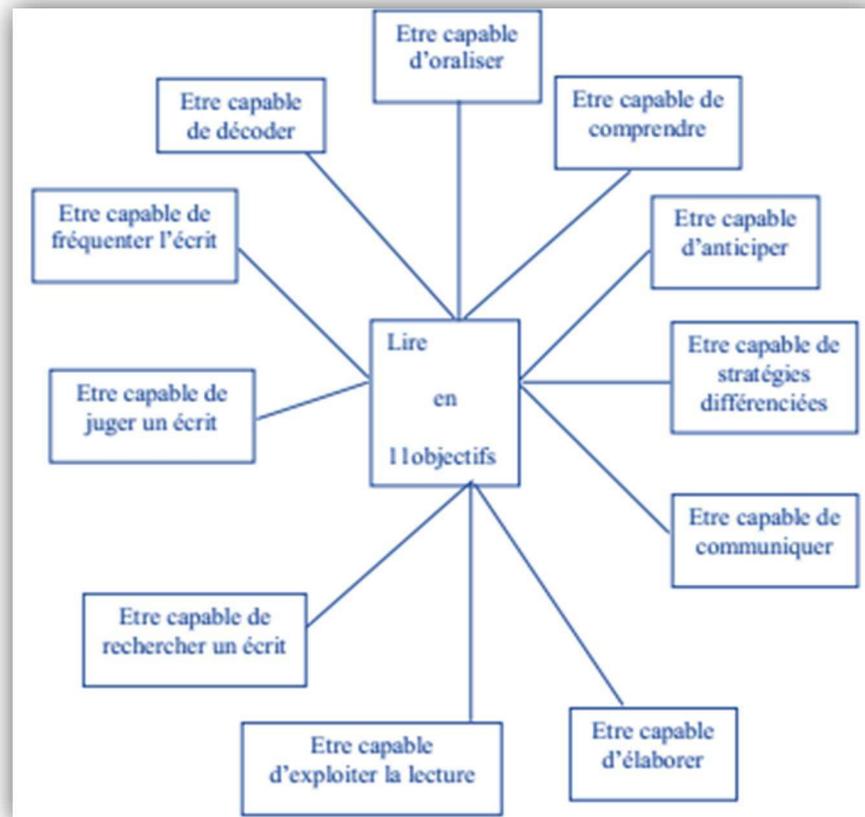


Figure 17 : Habiletés d'un bon lecteur (Amir, 1990 : 115, cité par Ameur, 2017 : 63)

C. La classification des processus :

Dans son ouvrage intitulé *la compréhension en lecture*, Giasson (1990) a repris la classification des processus de lecture faite par Irwin (1986, cité par Ameur, 2017 : 64). Cette classification comprend cinq genres de processus :

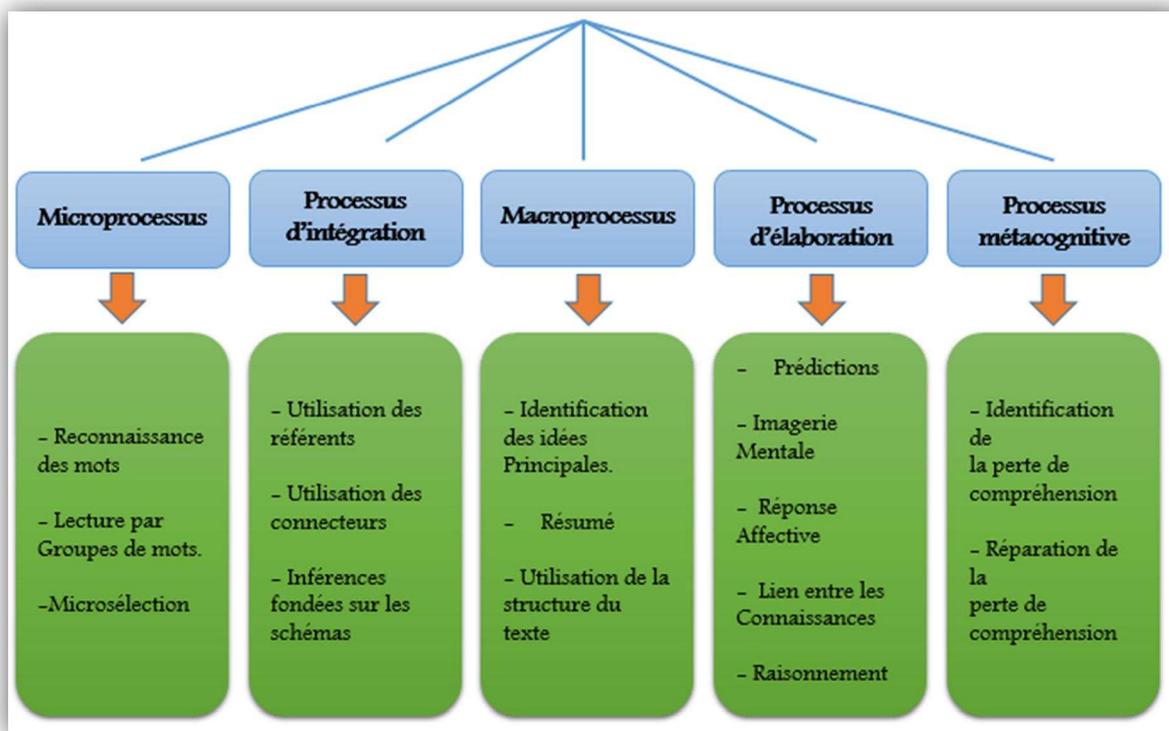


Figure 18 : les processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 1990 : 16)

5.2. La variable texte :

La deuxième variable du modèle de compréhension « texte » représente en soi une problématique, parce que jusqu'à présent, les significations qu'on assigne à ce concept paraissent loin des réglementations scientifiques. Ainsi, pour mieux déceler l'effet de l'objet texte en compréhension, il est nécessaire en premier lieu de définir le concept.

5.2.1. Définition du texte :

Dans le cadre d'un cours adressé à des apprenants de Master 1 inscrits à l'université Stendhal (Grenoble 3), Colleta et Karcher (2012) ont choisi une série de définitions proposées par des experts en analyse du discours et linguistique textuelle. En voici quelques-unes :

Charaudau (1992, cité par Colleta et Karcher, 2012 : 18) « Le texte est la manifestation matérielle (verbale, gestuelle, iconique, etc.) de la mise en scène d'un acte de communication, dans une situation donnée, pour servir le Projet de parole d'un locuteur donné ».

Weinrich, (1989, cité par Colleta et Karcher, 2012 : 18) : Nous appelons TEXTE l'énoncé linéaire qui est compris entre deux interruptions remarquables de la communication et qui va des organes de la parole ou de l'écriture de l'émetteur aux organes de l'audition ou de la vue

du récepteur (...) Un dialogue est aussi un texte au sens de la linguistique textuelle ». Barberis, (2001, cité par Colleta et Karcher, 2012 : 19) : « Un texte est une suite d'énoncés oraux ou écrits posés par leur producteur – et destinés à être reconnus par leur(s) destinataire(s) – comme un ensemble cohérent progressant vers une fin et parvenant à constituer une complétude de sens ».

Détire, (2010, cité par Colleta et Karcher, 2012 : 19) : « Le mot texte est emprunté au latin *textus*, participe passé de *texere* : ce qui est tramé, tissé, d'où entrelacement, tissu, texture, [...] pour qu'il y ait texte, il faut qu'il y ait de sa part {l'énonciateur} projet de mise en texte ».

En s'appuyant sur ces définitions, les auteurs ont pu proposer une définition générale qui caractérise le concept « texte » comme :

« Un objet langagier qui peut se présenter sous deux formes : dialoguée et monologuée, et dans les deux modalités de l'oral et de l'écrit. Sous sa forme monologuée, il matérialise un acte de communication et se présente comme un ensemble complet, organisé et cohérent d'énoncés produit par un locuteur-scripteur à destination d'un interlocuteur-lecteur pour servir un projet de communication » (Colleta et Karcher, 2012 : 19)

5.2.2. Concepts concernant le texte :

En didactique et en linguistique, le concept texte est toujours suivi de concepts fondamentaux. Colleta et Karcher (2012, cité par Ameur, 2017 : 67) les présentent comme suit :

- ◆ Le contexte : correspond aux situations et aux conditions dans lesquelles le texte est réalisé.
- ◆ Le cotexte : c'est ce qui entoure une unité textuelle. Par exemple, dans le cas d'une proposition, le cotexte renvoie d'un côté à la proposition qui la précède et d'un autre côté à celle qui la suit.
- ◆ Le paratexte : renvoie aux signes de ponctuation, et aux éléments sociographiques (Bordure, marge, police, alinéa ...).
- ◆ Le péri-texte : ce sont tous les éléments qui suivent le texte, par exemple : les illustrations.
- ◆ Le totexte : c'est le texte linguistique, cotexte et péri-texte, tous ensemble réunis.

5.2.3. La lecture d'un texte :

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, il est courant d'entendre dire que tel texte est facile ou au contraire tel texte est difficile. C'est un phénomène engendré d'une vraie situation de pratique de classe et qui en réalité peut s'expliquer scientifiquement. Ces termes de facile et difficile sont déterminés scientifiquement par le concept d'accessibilité ou le degré de difficulté. Tout d'abord, nous pouvons consentir que le degré de difficulté d'un texte dépend de son type. En effet, en général, il existe des types de textes aisés à aborder tels que : le texte injonctif, informatif...etc. et d'autres, moins aisés à aborder comme le texte scientifique de spécialité, le texte littéraire, les fables ...etc. d'un point de vue scientifique, le degré d'accessibilité d'un texte est en lien avec des critères bien précis, qui définissent chaque type. Colleta et Karcher (2012, cité par Ameur, 2017 : 67) présentent ces critères du degré de difficulté d'un texte comme suit :

A. Critères relatifs à la forme :

La longueur : cet aspect est lié au type de texte et au type d'information. Il existe des textes que l'on peut aisément comprendre lorsqu'ils sont longs et d'autres lorsqu'ils sont courts. Des textes qui décrivent des idées qui s'enchaînent en détail devraient être longs afin qu'ils soient abordables.

Le contexte : cet élément concerne le contexte linguistique du texte, c'est-à-dire, les éléments périphériques (titre, illustrations, source...). Quand ces éléments se déclinent d'une façon usuelle, le texte devient ainsi facile à déchiffrer parce qu'ils rendent possible la production d'inférences et de suppositions. Par contre, quand ils sont explicités d'une manière inhabituelle, le texte devient difficile à comprendre.

B. Critères en rapport avec la langue employée :

La complexité syntaxique : ce point dépend des types de phrases employées. Un texte formé de phrases simples (sujet + verbe + complément) est plus facile d'accès qu'un texte composé de phrases longues et complexes.

La complexité sémantique : elle renvoie au répertoire lexical et au registre de langue employée. Un texte produit en utilisant des mots courants et un registre usuel est facile à lire. Tandis qu'un texte rédigé avec un répertoire lexical rare ou qui appartient à un registre argotique ou soutenu est un texte difficile à déchiffrer.

La complexité textuelle : elle correspond à l'agencement des informations du texte. Un texte qui est composé d'éléments grammaticaux et des connecteurs usuels bien positionnés (les substituts lexicaux, les connecteurs, les expressions déictiques...) est un texte facile à lire. Il est considéré comme difficile à comprendre lorsqu'il est produit sans aucun élément de cohésion (les substituts lexicaux, les connecteurs, les expressions déictiques...).

C. Critères relatifs aux informations fournies :

Le nombre d'informations : cet élément concerne la nature du thème. Dans une définition globale, on remarque que tout texte qui contient un nombre élevé d'informations se trouve être difficile à comprendre. Cependant, dans une vision plus réfléchie, on considère dans certains cas que le nombre élevé d'informations est un point essentiel qui aide à la lecture. Effectivement, le nombre d'idées d'un texte abordant un sujet qui nécessite des illustrations et éclaircissements favorise la compréhension, par contre, un texte qui porte sur le même sujet que l'exemple précédent, mais qui contient peu d'informations représente un texte difficile à lire.

Le type d'informations : un texte formé d'idées usuelles sur des thèmes courants ou communs est facile à comprendre. Contrairement à un texte composé d'idées sur des thèmes spécialisés ou inhabituels pour les lecteurs.

Ces données expliquent clairement pourquoi des programmes d'enseignement de la lecture et des types de textes ont été instaurés. Cela va impacter directement le rendement de l'apprenant devant un texte. L'apprenant va ainsi s'intéresser à la structure, au niveau de difficulté, au type d'information, qui vont certainement intervenir directement sur ses comportements et l'application des connaissances acquises (Ameur, 2017 : 69).

Le niveau de motivation d'un apprenant faisant face à un texte injonctif ou narratif devrait être élevé. Il sollicite des schèmes et des informations pertinentes, pour produire des hypothèses et effectuer des inférences, ce qui va facilement lui simplifier la compréhension (Ameur, 2017 : 69).

5.3. La variable contexte :

Pour Giasson (1990), le contexte représente la troisième variable de la compréhension en lecture, il renvoie à toutes les situations dans lesquelles se trouve tout être humain lorsqu'il est confronté à un texte. Dans le domaine de la didactique des langues, cette notion « désigne généralement l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de

communications ou de productions verbales » (Cuq et al, 2003 : 54). Cuq rajoute à cela qu'« elle (la notion du contexte) s'identifie principalement à l'ensemble des représentations que les apprenants ont du contexte, introduisant par là même occasion des variations culturelles et interculturelles dont la prise en compte est alors féconde » (Cuq et al, 2003 : 54). Il existe trois types de contextes :

1. le contexte psychologique : correspond à l'objectif que recherche le sujet-lecteur en lisant un texte. Autrement dit, la signification du texte lu va être élaborée à l'aide des éléments que cherche le sujet-lecteur au sein du texte et qui sont associés à ses attentes pendant qu'il lit ou simplement à la personnalité qui le caractérise. Par exemple, un individu qui cherche à acquérir une voiture dans sa lecture d'un énoncé explicitant d'une manière très détaillée une voiture va parvenir à se construire une représentation globale en rapport avec ses besoins. Il aboutira ainsi soit à une bonne idée soit à une mauvaise idée. Pour qu'ensuite, il parvienne à se décider soit d'acheter soit de ne pas acheter, cela dépendra de plusieurs facteurs tels que : le montant, les avantages qu'elle procure, en rapport avec les options et l'état dans lequel elle se trouve ... Néanmoins, un sujet-lecteur qui a pour but de voler une voiture, il va parvenir à une idée en rapport avec une technique d'infiltration à l'intérieur du véhicule en mettant en relation les données entre elles, par exemple, la voiture possède-t-elle ou non un système de sécurité, les portes sont solides ou non, existe-t-il une autre façon de forcer l'accès sans faire de bruit...(Ameur, 2017 : 70).

2. Le contexte social : il représente les situations sociales, les conditions socioculturelles et l'avis du public, dans lesquels se trouve le sujet-lecteur pendant l'acte de lire le texte.

3. Le contexte physique : concerne l'espace où se produit la lecture. Les endroits sont ici désignés comme lieux, à savoir : la mosquée, le bus, les parcs ou les jardins publics, l'école, la maison, l'université, la rue, etc., et comme facteurs, tels que : les odeurs, le bruit, la saleté ou la propreté de l'espace, la température, etc.

Dans cette optique, il nous semble important de conclure cette partie théorique en relevant les difficultés de compréhension qui peuvent résulter des interactions possibles entre le lecteur, le texte et le contexte.

Dans les lignes qui suivent, nous allons exposer de quelle manière le dysfonctionnement d'un de ces éléments peut nuire à la compréhension d'un texte.

6. Origines de difficultés de compréhension en lecture :

Les travaux de recherche qui se sont intéressés aux processus de compréhension en lecture ont mis à l'épreuve une remarquable progression qui consolide l'idée de la complexité relative à cette habilité humaine. Face à une telle complexité, il est possible que les difficultés de compréhension aient une source variée et complexe (Nation, 2005 ; Nation et Norbury, 2005 ; Perfetti et al, 1996).

Pour décrire minutieusement les différentes difficultés relatives à cette activité, il nous a paru pratique de structurer la présentation de cette partie en nous appuyant sur les trois variables intervenantes dans le processus de compréhension en lecture suggérée par Snow (2002, cité par Muñoz Valenzuela, 2010 : 33). Il est également à noter que nous nous apurons dans notre exposition sur le modèle de construction-intégration pour décrire le rôle des différentes variables impliquées dans la compréhension. Par conséquent, selon la distinction présentée en amont, les difficultés en lecture peuvent survenir en général de chacune des trois variables la constituant ou de l'interaction entre celles-ci.

6.1. Difficultés relatives au lecteur :

Comme précisé plus haut, nous constatons chez chaque lecteur la conjugaison tant des capacités spécifiques en lien avec la maîtrise du langage, telles que des processus cognitifs (attention, mémoire), sociocognitifs (motivation), métacognitifs, de même que l'expérience personnelle : l'ensemble de cela participe à une compréhension profonde des écrits. Néanmoins, quelles sont les raisons qui causent les difficultés de compréhension ?

Des nombreuses causes abordées par les chercheurs, nous ne présenterons dans ce qui suit que les plus importantes, à savoir : la mémoire de travail, la compréhension orale du langage, les capacités verbales (déchiffrages et vocabulaire), la production d'inférences et des difficultés relatives au monitoring de la compréhension.

- *Mémoire de travail :*

Les compreneurs inexperts recèlent la majorité du temps des problèmes de sauvegarde en mémoire de travail que ce soit à l'oral ou à l'écrit (Perfetti et Goldman, 1976). Ces difficultés gênent la rétention et la mobilisation de l'information générale, telle que le thème lors du processus de lecture (Hannon et Daneman, 1998 ; Long, Oppy et Seely, 2008). De plus, ces obstacles expliquent les difficultés d'assimilation, de production d'inférences et de compréhension de l'organisation du texte.

Un autre élément participe également à la diminution de l'efficacité en mémoire de travail, c'est la production et la conservation d'informations non pertinentes, engendrée par un déficit au niveau des processus d'inhibition. Suivant cette supposition, le déficit de compréhension est dû à l'inaptitude d'empêcher la mobilisation de combinaisons d'informations non pertinentes ce qui provoque une surcharge du système (Carpenter, Miyake et Just, 1994).

Les lecteurs déficients possèdent des difficultés dans les opérations contrôlant la mémoire de travail (i.e., opérations de mémoire qui leur exigent de commuter entre le stockage et des fonctions de traitement). Depuis les travaux de Daneman et Carpenter (1980, 1983), plusieurs recherches ont révélé que chez les étudiants la mesure du "Reading span" (la durée de la lecture) s'associe à plusieurs mesures de compréhension à la lecture, comme reconnaître des pronoms, repérer et récupérer des oppositions sémantiques et se remémorer des événements. Ce rapport entre la mémoire de travail et la compréhension à la lecture est présent également chez les enfants en âge scolaire, néanmoins la relation paraît plus importante avec des opérations nécessitant le traitement et le stockage des éléments verbaux telles que les mots et les phrases, qu'avec ceux employant des éléments numériques (Seigneuric, Ehrlich, Oakhill et Yuill, 2000).

- Compréhension orale du langage :

Nous pouvons logiquement attester que l'apprentissage de la lecture aide le lecteur à comprendre le langage écrit de la même manière qu'il comprend le langage oral. De ce fait, les difficultés dans la compréhension du discours ne correspondent pas à des difficultés de lecture mais représentent plutôt des problèmes relatifs à la compréhension du langage en général. Le fait que le rapport qu'entretient la compréhension du langage écrit avec celle du langage oral dans l'enfance demeure discret mais s'accroît avec l'âge (Curtis, 1980), révèle l'importance des capacités générales de compréhension au fur et à mesure qu'on acquiert les capacités fondamentales en littératie. Les recherches entreprises dans ce domaine avancent que la compréhension écrite et la compréhension orale sont tributaires des mêmes processus existants (Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky et Seidenberg, 2001).

De plus, le rôle du vocabulaire, comme nous le verrons prochainement, n'est pas à prendre à la légère concernant l'automatisation de la lecture et, en ce faisant, pour le développement de moyens dans l'intention d'une opérationnalisation plus utile des processus du niveau supérieur (inférences, monitoring). Enfin, si les difficultés de compréhension émanent d'une insuffisance particulière au niveau du langage ou bien d'un déficit cognitif

général, cela demeure toujours en discussion (Rayner, et al, 2001 ; Stothard et Hulme, 1996 ; Yuill et Oakhill, 1991 cités par Muñoz Valenzuela, 2010 : 40).

- La reconnaissance des mots :

La théorie de l'efficiencia verbale et la compréhension du discours

Comme déjà évoqué en amont, la compréhension du discours nécessite l'activation des processus de haut niveau, tels que : les processus d'intégration, d'inférences, analyse syntaxique, qui impliquent l'intervention d'une charge considérable de ressources.

Suivant ce sens, la théorie de l'efficiencia verbale (signifiant Verbal Efficiency Treatment - *VET* en anglais. cf. Perfetti, 1985) déclare que des processus locaux (la reconnaissance de mots) seraient les causes des divergences individuelles en compréhension du discours.

D'après la théorie de l'efficiencia verbale, la lecture s'effectue en deux phases : une phase d'assemblage et une phase d'intégration. La phase d'assemblage consiste à reconnaître et à assortir les mots avec le lexique mental (cette opération est appelée l'accès lexical), ainsi les mots sont regroupés en propositions au moyen des prérequis du lecteur (vocabulaire). L'accès lexical est formé du déchiffrage (autrement dit la lecture de mots) et de l'accès aux divers sens des mots. Les processus d'intégration comprennent la mobilisation des connaissances antérieures afin d'organiser des propositions locales dans des structures textuelles significatives (analogue au modèle de situation de Kintsch, 1998), produire des inférences pour compenser les insuffisances présentes dans la base de texte et pour construire le modèle de situation, rajouter des propositions à partir des phrases pour élaborer la macrostructure et construire des inférences fondées sur des éléments en lien avec le contexte de discours, telles que : l'intention de l'auteur. Il existe d'autres processus de haut niveau, tels que la métacognition et le monitoring de la compréhension, qui impactent l'habilité de lecture, puisqu'ils permettent aux lecteurs d'améliorer leur compréhension en leur attribuant des ressources pour l'exécution du traitement stratégique.

Ainsi, il semble que la théorie de l'efficiencia verbale (*VET*) fait appel à certaines hypothèses que les études réalisées dans ce domaine ont amplement confirmées et qui s'avèrent d'ailleurs évoquer celles appuyées par le déficit cognitif léger (Mild Cognitive Impairment – *MCI*) (Perfetti, 1985; Perfetti et Hogaboam, 1975 ; Stanovich, 1980, 1982 ; Walczyk, 1995). Nous prédisons que certains processus cognitifs sont limités par des restrictions du système. Comme en l'occurrence la mémoire de travail qui renvoie à un système de traitement de

l'information –ne représente pas un constituant de la compréhension– qui est conditionnée par la quantité d'éléments qui peuvent être mobilisés synchroniquement.

Une seconde hypothèse évoque la répartition des ressources. Elle est censée être sélective (le système répartit des ressources additionnelles aux opérations qui le requièrent). Il correspond à un processus qui n'est pas maîtrisé totalement par l'individu (processus de bas niveau), et qui est tributaire plutôt des capacités individuelles (Perfetti, 1985).

La corrélation entre reconnaissance de mots et compréhension a été démontrée depuis plusieurs années (Perfetti et Hogaboam, 1975). En outre, des travaux de recherche ont révélé une association importante entre les mesures en désignation rapide (mots et pseudo mots) et diverses mesures de compréhension (Gough, Hoover et Peterson, 1996 ; Perfetti et Hogaboam, 1975). Les compreneurs malhabiles affichent en général une faible performance dans de telles mesures, ainsi il est évident que la compréhension d'un enfant incapable de déchiffrer avec un certain niveau de précision et de fluidité sera gênée.

Perfetti (2002, 2007, 2010 ; Perfetti et Hart, 2002) insiste sur la qualité de la représentation lexicale pour évoquer l'importance des connaissances qu'un lecteur possède d'un mot particulier. Cela incarne à la fois la forme du mot (ceci renvoie à la graphie, la phonologie), le sens (ceci correspond à la sémantique) et la connaissance sur l'utilisation du mot (c'est-à-dire la pragmatique). Finalement, cette théorie suggère que le lecteur peut diminuer, par la recherche et l'entraînement, la charge de certains processus. Effectivement, la pratique de la lecture permettrait que la charge des processus contribuant à la reconnaissance des mots puisse diminuer jusqu'à devenir très faible, en faveur des processus de niveau supérieur de compréhension en lecture, tels que : les processus d'inférences (Bell et Perfetti, 1994 ; Perfetti, 2007). Dans ce sens, la théorie de l'efficience verbale dans sa version la plus récente (Perfetti, 2010) aide à prévoir des mécanismes de compensation qui permettent au décodeur malhabile de parvenir à un niveau de compréhension normale à l'âge adulte (cf. lecteurs résilients, Jackson et Doellinger, 2002 ; Welcome, Chiarello, Halderman et Leonard, 2009).

- Le vocabulaire :

La compréhension du texte est tributaire également de la connaissance du sens des mots. Effectivement, le vocabulaire et la compréhension sont étroitement rattachés (Nagy, 2007). Thorndike (1973), par exemple, a démontré à travers l'étude qu'il a menée dans les années soixante-dix auprès d'une population comptant cent mille élèves appartenant à quinze pays

différents, « combien la compétence en lecture est déterminée par les connaissances en vocabulaire à différents niveaux et dans différents pays » (Thorndike, 1973 : 62, notre traduction).

Ces résultats ont été consolidés ensuite par des recherches comme celle de Stahl et Fairbanks (1986) qui en partant d'une méta-analyse réalisée en considérant des recherches en différentes langues et à différents niveaux éducatifs ont dévoilé que les connaissances en vocabulaire entretiennent un rapport certainement causal avec la performance en compréhension des textes.

Enfin, il a été également prouvé que les difficultés en compréhension de textes sont associées à un pauvre vocabulaire dû à une insuffisante exposition aux écrits. Effectivement, le nombre et la variété des lectures aident l'individu à enrichir davantage son vocabulaire, ce qui en retour développe plus son habileté de compréhension de textes.

- Les connaissances du lecteur :

En plus d'améliorer la représentation mentale du texte (Kintsch, 1986, 1988), la mobilisation des connaissances antérieures favorise l'apprentissage à partir des écrits, ce qui devient une capacité fondamentale en situation de formation. Dans cette logique, le fait qu'un lecteur ne possède pas ou peu de connaissances sur le sujet traité rend difficile, voire impossible, la représentation cohérente du sens du texte.

De nombreuses recherches empiriques (Recht et Leslie, 1988) réalisées auprès de jeunes étudiants adolescents ont révélé l'impact significatif des connaissances antérieures sur la compréhension en lecture. Ils ont démontré que les lecteurs qui ont une bonne connaissance du domaine comprennent mieux les textes et leur rappel est meilleur, elles influent sur le genre et la quantité d'inférences de même que sur le genre d'opération qu'il est possible d'exécuter à partir du texte (Kintsch, 1988). La connaissance du domaine permet aussi de corriger d'autres éléments par compensation, comme un niveau bas de QI, des capacités basses verbales ou de lecture (Kintsch, 1998).

- Constructions d'inférences :

Les lecteurs-compreneurs habiles étudient les textes d'une manière plus active que les compreneurs malhabiles et sont également plus disposés à produire des inférences (Long, et al., 2008 ; Magliano et Millis, 2003; Magliano, Wiemer-Hastings, Millis, Munoz et McNamara, 2002 ; Oakhill et Yuill, 1996). Des recherches conduites par Cain et ses collaborateurs (Cain,

Oakhill, Barnes et Bryant, 2001 ; Cain et Oakhill, 1999) déterminent cette capacité comme un déficit textuel spécifique aux lecteurs en situation difficile. Dans une des enquêtes réalisées par ces chercheurs et qui avait comme objectif d'estimer si le niveau inférieur de compréhension était dû à l'inaptitude à faire des inférences ou si ces dernières étaient plutôt le résultat d'une insuffisance au niveau de la mémoire de travail, ces auteurs ont confronté des compreneurs habiles et des compreneurs malhabiles, en s'appuyant sur le rassemblement par niveau de compréhension en lecture (Reading âge match design). Les compreneurs malhabiles avaient présenté des performances pauvres contrairement aux compreneurs habiles au sujet des questions littérales et inférentielles. Toutefois, dans la situation où le lecteur avait la possibilité de consulter le texte, les compreneurs malhabiles ont développé de meilleures performances dans les questions littérales, cependant, en ce qui concerne les questions inférentielles, ils ont continué à afficher de pauvre performance. Ceci montre que ce groupe de lecteur en difficulté n'a pas de déficit de mémoire de travail et que leur difficulté spécifique réside au niveau des processus inférentiels.

De même, pour les recherches comparant les performances des enfants dans différents types d'inférences (élaboratives et cohésives), ils ont dévoilé que les performances des compreneurs malhabiles sont toujours plus pauvres que celles du groupe témoin.

- *Monitoring de la lecture* :

La métacognition est un autre mécanisme, rattaché au lecteur, qui contribue à la compréhension. Flavell (1976) présente la métacognition comme : « la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données...la métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou de données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret » (1976 : 232).

Associés à la lecture, les processus métacognitifs (ou méta compréhensifs) renvoient aux connaissances qu'un lecteur détient sur ses propres processus de lecture. Des tâches fondamentales telles que comme le monitoring de la compréhension (ou habilité de réguler la compréhension) aide le lecteur, par exemple, à contrôler la vitesse avec laquelle il lit, de reprendre sa lecture, de procéder à une nouvelle lecture d'un énoncé pour affirmer les suppositions qu'il a formulé en amont et/ou pendant sa lecture, etc.

Ce qui rend un compreneur de textes habile ce n'est pas uniquement le fait qu'il parvienne à comprendre mais également et surtout parce qu'il est stratégique et actif qui en plus du fait qu'il distingue lorsqu'il comprend et lorsqu'il ressent des difficultés mais principalement parce qu'il est qualifié pour adopter la stratégie la plus appropriée afin de résoudre sa situation d'incompréhension.

Ces tâches de contrôle de la compréhension peuvent se présenter sous diverses formes suivant l'évaluation de l'incompréhension opérée par le lecteur. Walczyk (1995, 2000), par exemple, suggère un modèle de codage compensatoire de la compréhension qui prédit la présence de deux niveaux de compensation, à savoir : les attitudes compensatoires et les stratégies compensatoires. Le premier niveau représente des attitudes compensatoires qui renvoient à des comportements correctifs de la compréhension qui s'effectuent en quelques secondes et qui permettent de réparer la compréhension au fil de la lecture (réduction de la vitesse, retours en arrière, pauses). Toutefois, le deuxième niveau se manifeste lorsque les premières n'aident pas à réparer la difficulté de compréhension et deviennent, ainsi, contrariantes puisqu'elles poussent le lecteur à détourner son attention vers l'élément qui lui pose problème, ce qui entrave l'achèvement du processus d'intégration de l'information.

Selon cette optique, le lecteur stratégique semble avoir un objectif de lecture, qui l'oriente dans sa compréhension, par exemple : concentrer sa lecture sur les éléments les plus pertinents par rapport à son questionnement, le lecteur idéal régule régulièrement sa compréhension par rapport à quelques buts et des interrogations qu'il s'est posées en amont sur le thème, il emploie des méthodes variées pour déterminer les parties les plus essentielles du texte (comme par exemple : élaborer des fiches, produire des résumés du texte, souligner).

D'après les différentes découvertes recherches faites dans ce domaine, les compreneurs malhabiles sont peu qualifiés pour identifier les incohérences évoquées dans le texte. Yuill, Oakhill et Parkin (1989) ont réalisé une expérience dans laquelle ils ont proposé à des enfants en âge scolaire une liste de textes évoquant des situations anormales, par exemple : un texte qui relate une situation dans laquelle une mère est satisfaite car son fils n'a pas partagé ses sucreries avec son petit frère, et où l'information qui permettait de comprendre l'action était indiquée un peu plus loin (le petit frère était au régime). Après que les enfants aient lu, il leur a été demandé pourquoi la mère s'est comportée de cette manière et pour quelle raison un tel comportement convenait bien. Le but était de démontrer si les lecteurs se distinguaient en fonction de leur capacité pour réparer une incohérence dans l'information issue des deux sources séparées. Les

résultats ont prouvé que lorsque les deux parties de l'information sont voisines, les lecteurs parviennent à résoudre l'anomalie. Toutefois, lorsque les deux informations sont éloignées par une autre idée, la performance des enfants malhabiles en compréhension baisse considérablement.

Un résultat identique a été constaté quand des compreneurs malhabiles doivent identifier dans un texte des mots ou des phrases incohérentes, tout en soulignant. Malgré le fait que la consigne présentait avec clarté l'objectif de l'expérience, les compreneurs malhabiles identifiaient considérablement peu d'incohérences que les sujets témoins. Ce genre de résultats ont pu être justifiés par le fait que les compreneurs malhabiles lisaient de façon superficielle, ce qui a fait que ces sujets-compreneurs focalisaient moins leur attention sur les processus constructifs de la signification. C'est ce qui est qualifié par un monitoring de la compréhension pauvre ou inexistant qui conduirait à un échec dans la compréhension (Otero et Kintsch, 1992).

De surcroît, il est essentiel de préciser également que l'intérêt avec lequel on approche la tâche influe aussi sur le niveau d'engagement du lecteur vis-à-vis de la tâche. En effet, selon Lefèvre (2003) la motivation pourrait intervenir comme une composante régulatrice de la compréhension. De la même manière, Nation (2005) signale que le monitoring n'est pas une capacité constante, mais peut changer, voire se développer, en fonction de l'intérêt provoqué par la tâche. Perçu de cette façon, un monitoring pauvre de la compréhension pourrait bien être un effet de la compréhension défaillante plutôt qu'une de ses causes.

6.2. Difficultés relatives au texte :

En outre des difficultés générées des restrictions relatives aux lecteurs, à savoir : niveau de connaissances, maîtrise la langue ... etc., les études indiquent que le texte agit sur les processus de compréhension.

Les lecteurs vont voir impacter leurs stratégies de compréhension (Kucan et Beck, 1997), leurs patrons de production d'inférences et leur démarche globale face au texte (Linderholm et van den Broek, 2002).

Dans cette logique, des études telles que celles de McNamara (2001) et McNamara, Kintsch, Songer et Kintsch (1996) consolident les constats établis par Britton et Gulgoz (1991) dévoilant l'interaction qui s'effectue entre le degré de cohésion d'un texte et les connaissances du lecteur. Dans ces recherches, les apprenants ayant un background de connaissances inférieures sont davantage performants dans toutes les mesures de compréhension (des

questions littérales et inférentielles) lorsqu'ils sont face à des textes cohésifs dans lesquelles les relations entre les informations sont plus visibles, en revanche les apprenants avec un haut niveau de connaissances confrontant un texte moins logique, traitent mieux les questions en rapport avec le modèle situationnel. Les lecteurs ayant un bas niveau de connaissances sont incapables d'élaborer des relations entre les différentes idées explicitées par le texte car le fait qu'ils manquent de connaissances entrave la production d'inférences. Ainsi, il leur faut un texte plus cohésif pour comprendre et se remémorer le contenu.

En outre, la recherche de Mannes et Kintsch (1987) traitant la compréhension d'un texte précédé d'un résumé (consistant ou inconsistant avec le texte) a démontré que la compréhension d'un texte précédé d'un résumé (consistant ou inconsistant avec le texte). Quand le texte est précédé d'un résumé inconsistant, la mémorisation fidèle est rendue faible, cependant la compréhension profonde (mesurée par la génération d'inférences) est rendue meilleure. Pour Mannes (1994), la lecture du résumé permet au lecteur d'élaborer une première représentation intégrée. Si le texte qui suit évoque les mêmes notions selon le même agencement d'idées produit au niveau du résumé, aucune association nouvelle ne peut être construite. En revanche, si le texte contient une disposition d'informations différente de celle du résumé, alors le sujet pourra construire des relations nouvelles par le jeu des mobilisations et remobilisations en mémoire de travail.

Ainsi, les connaissances préalables du lecteur tel que le niveau de cohésion textuel interviennent dans l'élaboration du modèle de situation du texte. Il est judicieux de se demander si dans une situation d'apprentissage il est possible d'avoir une meilleure compréhension lorsque le texte est assez adapté au niveau du lecteur.

Un texte très aisé ou avec un niveau supérieur de corrélation n'implique pas un important défi pour un lecteur expert ni l'éventualité d'un nouvel apprentissage. Toutefois, un texte peu corrélé, en plus de dépasser probablement les habiletés du lecteur, peut aussi le décourager à effectuer de nouvelles lectures.

6.3. Difficultés associées à l'activité et au contexte :

Comme déjà indiqué plus haut, le contexte impose de procéder de façon différentielle en fonction du contenu et la tâche de lecture. Des tâches telles que lire un texte pour rechercher une idée particulière ou apprendre par le biais d'un texte peut entraîner des représentations différentes de la situation présentée par le texte (Blanc et Brouillet, 2005 ; Kintsch, 1986). De

la même manière, si un texte est compris de façon superficielle (au niveau de la base textuelle), replacer cette idée dans une nouvelle situation peut la rendre inefficace. A titre d'exemple, il est possible de comprendre les consignes du mode d'emploi d'un appareil et être dans l'incapacité de le mettre en marche (Kintsch, 1988).

Suivant cette logique, nous pouvons déjà envisager les éventuelles interactions entre le type de texte, les habilités du lecteur et la situation de lecture.

En somme, la compréhension nécessite des habilités linguistiques particulières (connaissance de la langue et du vocabulaire employés), mentales et métacognitives (concentration sur des éléments textuels, mémoire de travail et contrôle de la compréhension) et conceptuelles (connaissances relatives au monde et au sujet évoqué) qui aident le lecteur à élaborer une représentation mentale cohérente de la situation décrite dans le texte.

7. Synthèse :

La compréhension du discours écrit est de nos jours certainement un instrument fondamental dans nos sociétés actuelles. Les recherches entreprises dans ce domaine d'étude ont permis de changer la perception naïve du lecteur comme un simple récepteur de ce que le texte décrit, par une perception de la compréhension comme un processus interactif. Ce remplacement a été permis grâce aux recherches et aux résultats obtenus par de nombreuses disciplines, entre autres nous comptons la linguistique textuelle et la psychologie cognitive. Ces dernières ont contribué tant dans la construction de modèles théoriques que dans l'élaboration et la mise en pratique de nouvelles évaluations et de dispositifs expérimentaux délicats à l'analyse de ce processus dans leurs diverses phases, ce qui a permis de décrire la complexité d'une telle activité (Blanc et Brouillet, 2005).

Pour ce qui est des sources de difficultés de compréhension, nous pouvons trouver plusieurs origines qui interviennent dans un ensemble complexe. Par exemple, les difficultés en production d'inférences peuvent provenir de l'absence d'un modèle de la situation évoquée. Si un lecteur n'a pas les connaissances requises, comment peut-il identifier les corrélations pertinentes entre les informations produites ? De plus, s'il détient les connaissances, cependant, sa mémoire ne parvient pas à garder toute l'information importante et la disposer dans un ensemble cohérent, comment peut-il dans ce cas activer les informations requises ? Et de façon additionnelle, comment reconnaître quelles idées sont pertinentes ? Un phénomène identique survient quand le lecteur est confronté à des difficultés particulières (de nouveaux mots, des

idées opposées) que lui fait concentrer sa réflexion sur la difficulté particulière. D'autres problèmes relatifs au lecteur peuvent se produire, tels que : le manque de vocabulaire, le manque d'automatisation dans le décodage, qui nécessitent l'implication de mécanismes compensatoires. Effectivement, pour remédier à cette situation, le lecteur doit détourner son attention (ayant comme effet de rendre faible la représentation du modèle de situation en élaboration), pour reprendre par la suite le texte (et probablement lire de nouveau l'énoncé en question ou adopter une certaine stratégie compensatoire pour qu'il puisse accéder à la signification) et poursuivre la lecture. Et tout ceci se produit seulement si le lecteur constate la présence d'une situation anormale (cf. métacompréhension).

La définition de compréhension en lecture de textes retenue dans cette recherche tient compte de la compréhension du contexte dans lequel le texte a été produit et « la capacité d'utiliser cette perception contextuelle pour interpréter les textes et raisonner à leur propos » (OCDE, 2000). Une définition comme celle que nous venons d'avancer suscite la problématique de l'évaluation. Comme objet pluridimensionnel, la compréhension en lecture nécessite également des instruments d'évaluation décrivant cette dimension (Baker, 1985).

Dans le but de remédier efficacement aux difficultés spécifiques de compréhension à l'âge adulte à l'ère du numérique, nous nous sommes penchée sur l'idée de mettre en place un dispositif de formation pour une population adulte de niveau universitaire. Ainsi, avant de présenter en détail notre protocole expérimental, nous allons dans le chapitre qui suit présenter le cadre conceptuel sur lequel nous nous sommes appuyées pour évaluer l'efficacité du dispositif expérimenté sur l'amélioration de la compréhension en lecture en particulier et la qualité de l'apprentissage en général.

Chapitre 3

Évaluation d'un dispositif hybride : acquisitions et perceptions

1. Introduction :	161
2. Que signifie évaluer ?	162
3. Oppositions et tensions en évaluation :	164
3.1. Tensions entre les paradigmes mécaniste et holistique :	164
3.2. Postures de l'évaluateur :	167
3.3. Positionnement paradigmatique :	169
4. Modèles d'évaluation de formations :	170
4.2. Modèles pour évaluer un dispositif de formation à distance :	172
5. L'objet d'évaluation de notre dispositif hybride :	175
6. Évaluation des acquisitions : Cadre conceptuel	176
6.1. Que signifie une compétence ?	176
6.2. Compétences d'après l'approche actionnelle :	178
6.3. Que signifie performance ?	179
6.4. Comment évaluer un niveau de compétence ?	180
6.5. Les situations d'évaluation :	182
6.6. La démarche d'évaluation :	184
6.6.1. Méthode 1 :	185
6.6.2. Méthode 2 :	187
7. Évaluation des perceptions des effets du dispositif de formation hybride sur les apprentissages : Cadre conceptuel	188
7.1. Approche d'apprentissage :	188
7.2. Perception du dispositif (y compris les plateformes d'enseignement/apprentissage) comme support à l'apprentissage :	191
7.3. Acculturation et perception des technologies :	192
7.4. Sentiment d'efficacité personnelle :	193
8. Présentation de la problématique :	194
9. Les hypothèses de recherche :	199

1. Introduction :

Nous rejoignons le point de vue de Glikman (2002 : 272) sur l'importance d'évaluer toute pratique d'enseignement pour rendre compte de son efficacité et ceci dans une approche qualité ayant pour objectif de proposer des améliorations ou des changements pour une meilleure acclimatation au terrain. C'est pourquoi nous consacrons ce présent chapitre au dispositif d'évaluation mis en place dans le cadre de notre recherche.

Il est à noter que ce troisième chapitre est structuré en deux parties. Dans la première partie de ce chapitre, nous commencerons par préciser ce que nous voulons dire par le terme « évaluer » avant de présenter les différents paradigmes de pensée qui prédominent dans le domaine de l'évaluation et influent sur les pratiques, de même que les différentes postures de l'évaluateur. Ceci nous aidera à présenter notre propre positionnement paradigmatique et à exposer notre raisonnement sur les postures.

Nous suggérerons également quelques modèles d'évaluation qui sont susceptibles de clarifier les approches et nous permettre de délimiter notre objet d'évaluation. Nous remarquerons que la notion de tensions ou de contradictions sera récurrente dans ce chapitre concernant les pratiques et les perceptions.

Par la suite, dans la deuxième partie, nous dresserons les cadres conceptuels sur lesquels nous nous appuyons pour évaluer d'une part les acquis d'apprentissage des apprenants et de l'autre part les effets perçus du dispositif hybride par les apprenants. Nous définirons dans un premier temps les concepts de « compétence et performance », puis dans un deuxième temps, nous présenterons les éléments essentiels à prendre en compte dans une approche d'évaluation des acquisitions.

Après avoir présenté le cadre de l'évaluation des acquisitions, nous finirons ce chapitre en portant une réflexion sur l'évaluation des perceptions des effets d'un dispositif et des représentations des apprenants impliqués dans le dispositif. Selon la théorie, il est possible qu'un dispositif soit valide théoriquement, mais ne soit pas accepté par les acteurs impliqués. Il est par conséquent fondamental de connaître les usages qu'en font les apprenants et de quelle manière ils s'approprient ou non le dispositif afin de mesurer sa validité sociale.

2. Que signifie évaluer ?

Évaluer un dispositif de formation sous-entend tout d'abord d'attribuer une signification aux mots employés. Pour davantage comprendre la notion d'évaluation, nous allons par conséquent nous référer aux définitions apportées par Lynch (1996 : 2) et Parmentier (2008 : 197). Selon Lynch (1996 : 2), l'évaluation signifie :

« the systematic attempt to gather information in order to make judgements or decisions. As such, evaluative information can be both qualitative and quantitative in form, and can be gathered through different methods [...] ».

Quant à Parmentier (s'appuyant sur De Ketele, 1980), il définit évaluer comme le fait :

« (d')examiner le degré d'adéquation entre un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision. L'évaluation s'inscrit donc dans un processus permanent de recherche d'améliorations ».

Ces définitions sous-entendent que l'évaluation est un processus répétitif qui entraîne à un jugement fondé sur des critères bien déterminés pour une prise de décision concernant la poursuite d'un but ou une action. Par conséquent, évaluer signifie émettre un jugement de valeur qui détient un effet direct sur le dispositif, mais aussi sur tous participants intervenant dans l'évaluation, à savoir : l'apprenant, l'enseignant ou l'institution de formation. Ce concept de valeur est capital lorsqu'il s'agit d'évaluation, parce que d'après Huver et Springer (2011 : 14), l'évaluateur est forcément « porteur de représentations, de valeurs, d'expériences, intervenant dans un contexte politique, social et didactique », ce qui impacte ses décisions méthodologiques et ses démarches. Appartenant aux représentations, un jugement est par conséquent tributaire de la subjectivité de son évaluateur et c'est d'ailleurs pour ce motif que toute évaluation est considérée comme subjective. Comme l'atteste Vial (2009 : 13), l'évaluation est tout d'abord « une pratique sociale » et un « processus humain » (p.23). De plus, Vial (2009 : 14) infirme la possibilité d'apporter une définition constante au concept d'évaluation parce qu'il estime que « c'est le travail de l'évaluateur de se construire une définition : à vrai dire une caractérisation dans laquelle il se reconnaît à un moment donné ».

Lynch évoque aussi les aspects quantitatifs et qualitatifs de l'évaluation. Effectivement, l'évaluateur doit connaître les oppositions sociopolitiques et

épistémologiques existantes entre deux paradigmes déterminés par « une orientation objectiviste/quantitative » et une « orientation subjectiviste/qualitative » pour élaborer son propre positionnement (Huver et Springer, 2011 : 18-19). Ces auteurs (2011 : 8) trouvent regrettable que la majorité du temps une démarche fondée sur des outils d'évaluation quantitatifs, objectifs et techniques (paradigme mécaniste) soit favorisée aux dépens d'une démarche basée sur un questionnement en rapport avec leur pertinence et leur adaptation aux situations et aux profils diversifiés du public, action qui appartient à une optique constructiviste où l'importance est accordée à l'explication et le positionnement de l'évaluateur (paradigme holistique).

Parmentier (2008 : 197), dans sa définition, affirme que l'évaluation est un processus dynamique et stable qui aide à améliorer la qualité des formations et des enseignements. C'est d'ailleurs un des fondements qui orientent notre évaluation, ce qui facilite la reconnaissance des aspects faibles et des aspects forts pour instaurer des phases rectificatrices au niveau de chaque stade du processus de formation. De ce fait, l'évaluation appartient intégralement aux processus de conception et de développement d'un dispositif de formation (Bertin et Gravé, 2010 ; Guichon, 2006 ; Narcy-Combes, J.-P., 2013, Narcy-Combes, M.-F., 2008, 2012 ; Pothier et al, 2000).

Selon Parmentier (2008 : 208), l'approche d'évaluation est caractérisée par trois principes fondamentaux qui sont :

- ◆ Mêler les enseignants / responsables de formation et les intervenants ;
- ◆ L'ajuster selon le type de formation et des contenus ;
- ◆ L'élaborer dès construction du dispositif et informer de l'approche.

3. Oppositions et tensions en évaluation :

3.1. Tensions entre les paradigmes mécaniste et holistique :

Pour une bonne mise en perspective de notre positionnement paradigmatique, il est nécessaire pour nous d'évoquer les tensions qui existent entre les deux paradigmes les plus dominants du champ de l'évaluation en présentant leurs origines, leurs bases théoriques et leurs évolutions dans le temps parce que, comme l'atteste Jorro (2006 : 75) : « l'acte évaluatif n'existe pas indépendamment de l'acteur qui le met en œuvre ».

Vial (2009 : 44) classe les modèles d'évaluation en trois périodes en allant des approches quantitatives et technicistes aux approches qualitatives et humanistes :

- l'évaluation-mesure
- l'évaluation gestion
- l'évaluation-problématisation

Dans la première période, l'évaluation représente une activité pour évaluer et examiner une situation en fonction d'une norme prédéfinie en voulant assurer l'objectivité et réduire le plus possible la subjectivité. Parmi les modèles d'évaluation qui ont existé à cette période, on trouve celui de la psychométrie et de la docimologie qui ont fortement influé sur la recherche et les méthodes d'évaluation en déterminant les critères d'objectivité, de fiabilité et de validité. Dans ce cas de figure, la prise en considération de la relation humaine fait complètement défaut, c'est d'ailleurs ce qui caractérise principalement le paradigme mécaniste.

Dans la deuxième période, les courants mécanistes et technicistes s'ouvrent davantage vers des paradigmes qui se préoccupent du sujet comme les approches holistiques et humanistes. Ainsi, l'évaluation est perçue comme une décision à prendre pour aboutir à une meilleure efficacité et rentabilité. Dans cette période, le privilège est accordé aux procédures. Parmi les modèles appartenant à cette période, il existe le modèle d'évaluation par les objectifs ainsi que l'évaluation dans le systémisme.

Quant à la troisième période, elle est centrée sur la problématisation pour déceler le sens et le questionnement de l'action. Elle correspond à une approche entièrement humaniste qui s'inscrit dans une optique complexe et systémique en se référant sur des théories appartenant à plusieurs domaines comme l'épistémologie et la philosophie tout au long du processus d'évaluation.

Le tableau ci-dessous présente quelques éléments fondamentaux de la présentation de Vial (2009 : 60) qui permettent de synthétiser les différences entre les deux paradigmes qui présentent deux points de vue complètement différents du monde.

Tableau 11 : Le conflit des paradigmes mécaniste et holistique (Vial, 2009 : 60)

	Paradigme mécaniste	Paradigme holistique
Inspiration philosophique	Idéalisme Essentialisme	Holisme
Épistémologie revendiquée	Positivisme Déterminisme Rationalisme Approche quantitative	Constructivisme Approche qualitative
Mode de raisonnement survalorisé	« ou » Réduction - Isolement Analytique	« et » Correspondance Le ressenti
Symboles privilégiés	L'horloge L'objet L'ordinateur	Le texte Le sujet
Statut du discours prépondérant	Rationaliser Argumenter Informer Expliquer Être logique	Suggérer, émouvoir Communiquer Rechercher la signification Symbolique Privilégier le sens

Devant cette concentration entre les deux paradigmes ; où d'une part on cible l'objectivité, le contrôle ou encore des mesures techniques et quantitatives, et d'une autre part la subjectivité, l'évaluation et des mesures qualitatives, l'évaluateur se heurte à un « conflit paradigmatique » (Vial, 2009 : 59). À quel paradigme doit-il appartenir ? En optant pour l'un au lieu de l'autre, ne risque-t-il pas de se restreindre en s'abstenant des avantages de l'autre ? C'est pourquoi Vial (2009 : 62-63) opte pour un certain pragmatisme et requiert la considération des deux paradigmes dans la procédure d'évaluation. L'évaluateur se positionne dans ces paradigmes en s'ouvrant au paradigme qu'il a l'habitude de rejeter. Il ne s'agit pas de travailler sur un modèle et d'écarter l'autre, mais de « multiplier les possibles

» (Vial, 2009 : 50) et de : « travailler en tension les deux paradigmes, de les mettre en dialectique, voire d'arriver à un dialogue » (Vial, 2009 : 63).

Même Huver et Springer abordent ces tensions. Ils dévoilent qu'en vérité les perceptions et les méthodes dans le champ de l'évaluation sollicitent les deux paradigmes, par exemple l'analyse de contenu à priori elle repose sur une approche holistique, qualitative néanmoins elle requiert une catégorisation en définissant chaque catégorie et une décomposition du texte en unités qui sont par la suite comptabilisées. Dans ce cas de figure, la limite entre l'approche qualitative et quantitative est dure à déceler. Dans cette même optique, Doucet (2001 : 4) nous signale que dans une évaluation quantitative la subjectivité ne peut être écartée parce que le jugement demeure tout de même présent : il sous-entend le jugement du créateur du test qui a choisi les items. Ainsi, pour Doucet (2001 : 4) : « il y a en réalité toujours jugement ». Par conséquent, il est plus judicieux d'après Huver et Springer (2011 : 33) de dire qu'il s'agit de continua au lieu d'une contradiction frontale entre les deux paradigmes : « ces paradigmes s'entremêlent pour former des continuums et des espaces de variations posturales ».

3.2. Postures de l'évaluateur :

Après avoir présenté les paradigmes épistémologiques qui dirigent l'action de l'évaluateur, nous allons dans ce qui suit aborder « le caractère éthique qui irrigue son activité » (Jorro, 2006 : 68). Nous portons ici notre attention sur le profil de l'évaluateur qui caractérise son agir évaluatif. Jorro distingue quatre postures, qu'elle appelle « imaginaires », qui sont « de la performance, de la maîtrise, de la construction et de la compréhension » (p. 69). Chaque imaginaire correspond à une identité de l'évaluateur et un raisonnement d'intervention particulier qui reflètent des conceptions diverses de l'évaluation : contrôle, encouragement, conseil et compréhension de la complexité de la situation d'évaluation.

Jorro (2006 : 68) met en exergue le concept du « pouvoir d'agir » de l'évaluateur. La posture de certains évaluateurs est rattachée au désir du pouvoir qui se présente par l'envie d'appliquer son autorité dans les situations d'évaluation, ce qui peut engendrer des conséquences négatives sur le sujet évalué. Elle préconise ainsi « une forme de sagesse pratique » (p.68) dans laquelle l'évaluateur se rend compte des limites de son pouvoir et adopte une certaine réserve grâce à un questionnement régulier sur ses méthodes.

« L'imaginaire de la performance » (Jorro, 2006 : 70) renvoie à des pratiques de contrôle dans une optique administrative. Dans ce cas, « le contrôleur » (p. 70) tente d'examiner la concordance d'un établissement d'enseignement ou d'un dispositif de formation avec des systèmes de normes administratifs pour élaborer des catégorisations et classifications. Il est orienté par l'objectivité et la logique et ne laisse que peu d'ouverture à d'autres visions, ce qui risque de créer des tensions entre l'équipe pédagogique. Dans cette situation, pour Jorro (2006 : 70) l'évaluateur d'une posture de contrôleur devient « juge » où seul son jugement importe.

« L'imaginaire de la maîtrise » (Jorro, 2006 : 70-71) porte sur la recherche de l'efficacité pédagogique et aux actions de régulation ou de correction afin de permettre à l'apprenant de se développer ou pour améliorer l'efficacité d'un dispositif. L'identité qui en ressort ici est l'« entraîneur » ou le « coach » (p. 71) qui favorise la volonté et le succès et contrôle le développement des apprentissages ou la maîtrise des connaissances par un étayage. L'entraîneur insiste sur l'organisation, la hiérarchisation de l'action et le respect des phases pour corriger des lacunes.

« L'imaginaire de la construction » (Jorro, 2006 : 71) concerne la co-construction des compétences. Il repose sur l'action portant sur l'accompagnement d'un apprenant, d'une équipe ou d'une institution dans un processus de transformation. L'évaluateur favorise l'action et l'autonomie de l'apprenant en le considérant comme un véritable acteur engagé dans le processus d'apprentissage. L'éthos dans ce cas est celui d'un « conseiller » ou « l'expert-conseil » (p.72). Il s'intéresse aux représentations de l'apprenant et demeure à son écoute pour l'aider à développer des compétences en mettant en œuvre des stratégies différenciées. C'est d'ailleurs ce qui le différencie de l'imaginaire de la maîtrise. Vis-à-vis de l'institution, le conseiller essaie de comprendre la situation, la culture et les pratiques dans lesquelles il s'engage. Il considère l'existant et prévoit un échange avec le sujet évalué pour promouvoir le processus de développement ou de régulation vis-à-vis des référentiels. Ses conseils ne sont jamais imposés.

« L'imaginaire de la compréhension » (Jorro, 2006 : 72) est fondé sur une compréhension approfondie de la complexité de la situation dans lequel se trouvent l'apprenant et l'institution. Du point de vue de l'apprenant, l'évaluateur détient une posture d'« accompagnateur » : il observe, examine et reste attentif. Vis-à-vis de l'institution, il devient

« consultant » : il examine les éléments explicites de la situation comme les symboles et les actes, ainsi que les éléments non explicites pour davantage comprendre tous les aspects de la situation et tous les points de vue. Jorro (2006 : 72) associe l'évaluateur à un ethnologue, qui baigne dans la culture, observe durant une longue période, collecte des données, corrèle ses constatations et fait intervenir tous les participants dans une démarche de recherche. Cette analyse et compréhension de la situation lui permettent de l'expliquer. Son explication peut s'écarter des référentiels et parvenir à de nouvelles visions.

Jorro (2006 : 74) signale que ces quatre imaginaires ne sont pas réservés et ne se succèdent pas dans un ordre particulier. L'évaluateur incarnera telle ou telle posture selon la situation dans laquelle il intervient et il est même possible qu'il adopte plusieurs postures dans une même situation donnée. C'est pourquoi, il est important que l'évaluateur connaisse les différentes postures qu'il incarne et qu'il ne les confonde pas, c'est ce qui exige de sa part un questionnement sur son agir évaluatif.

3.3. Positionnement paradigmatique :

Ayant déjà précisé que l'acte évaluatif dépend du positionnement paradigmatique et de la posture de l'évaluateur. Il nous paraît ainsi judicieux de déterminer à présent notre propre positionnement à la lumière des deux paradigmes présentés plus haut et des divers éthos de l'évaluateur afin de mieux appréhender le choix pour lequel nous avons opté concernant les méthodologies et l'analyse des données que nous aborderons ultérieurement dans les parties qui vont suivre. Huver et Springer (2011 : 11) nous signalent que cette orientation porte sur le devoir didactique et éthique de l'évaluateur et souhaite le placer au centre du système et à lui attribuer une fonction active. Ils rappellent que cette orientation est « à la fois contextualisé, évolutif et historiquement situé » (p.94). Notre positionnement est motivé par notre précédente expérience professionnelle qui d'une certaine façon a formé nos perceptions, qui sont en plein développement. Nous avons aussi l'envie d'expérimenter d'autres pratiques et techniques.

Mon poste de Marketing Manager au sein de l'entreprise dans laquelle j'exerce m'a donné l'envie pour la gestion technique et économique des situations et une appréciation des instruments de gestion (gestion de projets, gestion de coûts), que j'étais amenée à utiliser dans le cadre de mon travail de recherche. Par conséquent, en me basant sur le modèle de Vial évoqué plus haut, je dirais que je me positionne dans la deuxième période relative aux

modèles contemporains de gestions avec une certaine préférence pour l'approche quantitative pour ses données objectives et concrètes.

Néanmoins, j'admets les limites d'une approche basée uniquement sur la méthodologie quantitative qui ne prend pas en considération la situation et les perceptions des acteurs intervenants dans le projet.

La démarche qualitative complète et illustre les données quantitatives qui ne suffisent pas à expliquer à eux seuls les résultats obtenus. J'admets aussi mes propres limites en ce qui concerne mon analyse et interprétation des taux obtenus parce que je ne suis pas statisticienne. C'est pourquoi opter pour une démarche mixte articulant des méthodes quantitatives (paradigme mécaniste) et qualitatives (paradigme holistique) me paraît pertinent et peut procurer des éléments plus avantageux pour expliquer les faits en question. J'aborderai plus en détail cette orientation et le sujet de la démarche mixtes dans la deuxième partie.

Quant aux postures de l'évaluateur, je me positionne entre le conseiller et le consultant. Comme conseiller, je suis amenée à identifier, examiner et recommander. La complexité de la situation dans laquelle intervient notre dispositif hybride exige la méthode de recherche et l'engagement de l'évaluateur qui caractérisent l'éthos de consultant. Il est question de chercher les nombreux aspects de la situation d'apprentissage, ce qui implique de connaître la situation et les participants, la collecte et la corrélation des résultats obtenus, une réflexion régulière qui mène à de nouvelles perspectives.

Avant de nous pencher sur notre démarche d'évaluation, il est important pour nous de déterminer les différents modèles d'évaluation.

4. Modèles d'évaluation de formations :

Nous allons présenter dans ce qui va suivre certains modèles d'évaluation de formation émanant de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle continue. Ceci effectué, nous nous appuierons par la suite sur les différents travaux pour tenter d'identifier les objets à considérer pour évaluer l'efficacité d'un dispositif.

4.1. Modèles issus de la formation continue :

Le premier modèle est celui de Kirkpatrick (1976) qui contient quatre niveaux d'impact :

- Le niveau des « réactions » qui correspond au recueil des avis et du degré de satisfaction des intervenants par rapport au dispositif ;
- Le niveau des « apprentissages » qui se rapporte aux compétences et savoirs acquis lors de la formation ;
- Le niveau des « comportements » renvoie au transfert des apprentissages au contexte professionnel ou à un changement d'attitude à la fin de la formation ;
- Le niveau des « résultats » qui permet de mesurer l'atteinte des buts (la majorité du temps d'ordre économique) fixés au début de la formation.

Néanmoins, ce modèle a été critiqué sur plusieurs points. Parmi eux, il y a le manque de prise en considération des données contextuelles et individuelles et sa mise en pratique contraignante à cause de l'absence d'éléments précisant ce qui doit être évalué (Bates, 2004). Quant à Gillet et Gilibert (2009 : 45), ils précisent à leur tour que cette approche d'évaluation est insuffisante puisqu'elle est principalement centrée sur les préoccupations en rapport avec l'organisation ou les attentes des responsables de la formation et ne prend pas assez en considération l'apprenant et le processus d'apprentissage.

C'est d'ailleurs pour corriger ces insuffisances que le Boterf (2010) suggère d'évaluer les impacts d'une formation sur l'apprenant vis-à-vis de résultats cognitifs, affectifs et comportementaux. Il explique l'aspect effectif en examinant les impacts sur les profils des apprenants et leurs changements de comportements. Selon Parmentier (2008 : 199), il s'agit là d'évaluer les « transformations sociales » engendrées par la formation, autrement dit, la représentation que les intervenants se font de leurs rôles ou de leurs pratiques. Quant au Boterf (2010), il différencie pour sa part trois niveaux d'impact :

- Les effets sur les aptitudes et savoirs acquis pendant ou à l'issue de la formation ;
- Les effets sur les attitudes professionnelles en contexte professionnel ;
- Les effets sur les conditions d'utilisation.

Ces conceptions portent sur l'évaluation des impacts de la formation vis-à-vis de changements possibles sur les représentations, les attitudes et les connaissances des participants. Par rapport au modèle de Kirkpatrick (1976), elles sollicitent plus l'intervention

de tous les participants à savoir les apprenants, les formateurs, les dirigeants et/ou les responsables de la formation.

Utilisées conjointement, ces diverses approches permettent d'analyser l'effet des actions de formation sur l'organisation et la performance des acteurs. D'après Parmentier (2003 : 223), les termes clés sont « la performance » que nous aborderons ultérieurement et le « retour sur investissement » puisque dans une formation professionnelle, une formation est considérée comme tout autre investissement qui nécessite d'être rentabilisée. Par conséquent, c'est la notion d'efficacité qui demeure fondamentale pour ces modèles.

4.2. Modèles pour évaluer un dispositif de formation à distance :

Pour notre évaluation, il est important de prendre en considération d'autres facteurs relatifs aux questions en lien avec la médiation et médiatisation dans des situations de formation à distance. À cet effet, Glikman (2002 : 275) suggère un modèle d'évaluation dans une optique de recherche-action qui essaie de rassembler tous les composantes, participants et interactions d'un dispositif de formation à distance (voir la figure 19). Il paraît assez intéressant, car il mobilise certains des cinq pôles du modèle d'ergonomie didactique défini par Bertin et Gravé (2010). Il ne faut pas oublier qu'il s'agit de : langue et culture, apprenant, enseignant, technologie et contexte. Nous allons dès à présent étudier le schéma d'analyse de Glikman (2002) en fonction du modèle d'ergonomie didactique. Bien que ce dernier soit un modèle qui porte sur la création de dispositifs à distance et non sur l'évaluation, nous allons tout de même essayer de déterminer les éléments similaires et différents. Notre but est de déterminer les points intéressants à analyser dans le cadre de notre évaluation.

Au milieu du modèle de Glikman (2002) se trouve le support technologique et pédagogique nommé « site web » (comme l'ordinateur du modèle d'ergonomie didactique) (cf. figure 19). L'idée de la prise en considération de la composante « contexte » est partagée par les deux modèles. Par conséquent, selon le schéma, le support technologique et pédagogique est mis en pratique dans un contexte économique, politique et sociologique, qui lui porte sur deux sphères différentes : technologique (à gauche) et éducative (à droite). Les utilisateurs qui sont les enseignants, les concepteurs, les tuteurs et les apprenants sont placés au centre du schéma à mi-parcours entre les deux sphères. C'est à ce niveau que nous remarquons une première différence avec le modèle d'ergonomie didactique, parce que Glikman ne sépare pas les pôles « apprenant » et « enseignant », mais au contraire il préfère

les rassembler dans un unique et même pôle : « usages et usagers ». En revanche, nous sommes d'accord avec la décision prise par Bertin et Gravé (2010) de séparer les deux pôles parce qu'ils détiennent deux rôles complètement différents dans le processus d'apprentissage qu'il est essentiel de considérer. En plus, l'appellation du pôle « usages et usagers » ne s'intéresse pas au processus d'apprentissage ou à l'acquisition des savoirs, mais à l'appropriation sociale de l'outil.

Le schéma expose les interactions du pôle « usages et usagers » dans la sphère technologique, qui met l'accent précisément sur le design et le fonctionnement du site (l'ergonomie, les interfaces...etc.), aux modalités d'accès et à l'appropriation de l'outil par les utilisateurs. Au niveau de la sphère éducative, les utilisateurs interagissent avec des ressources et contenus pédagogiques transmis par le site et approuvés selon les décisions pédagogiques et le contexte institutionnel. Dans ce cas de figure, le modèle met particulièrement l'accent sur les utilisations de ces supports au lieu de se pencher sur leurs impacts sur l'apprentissage. Cela met en évidence une autre différence par rapport au modèle d'ergonomie didactique, parce qu'il n'existe pas de pôle particulier réservé aux savoirs ou aux connaissances comme le pôle « langue/culture ». Les travaux réalisés sur les savoirs sont bien déterminés en haut du schéma, mais sont rattachés au pôle « contenus et méthodes pédagogiques ».

En bas du schéma, le contexte sociologique met en exergue les opinions des utilisateurs vis-à-vis des formations (la sphère éducative) et des technologies (la sphère technologique). Celles-ci sont influencées et influent à leur tour sur les utilisations, les enjeux et politiques éducatifs et technologiques comme l'expriment les flèches. Glikman (2002 : 277) clarifie que toutes les composantes du schéma et toute interaction entre elles peuvent être prises comme objet d'études. Par conséquent, les études faites sur les publics au milieu du schéma mettent l'accent sur les utilisateurs et sur les utilisations d'un dispositif (motivations, représentations, caractéristiques, pratiques...etc).

Par rapport à la sphère technologique, nous constatons que les études sont centrées sur les instruments et interfaces et portent sur le design du site ou l'appropriation. Quant à la sphère éducative, les études analysent les impacts du dispositif sur les acquisitions (connaissances) et sur les participants et les institutions intervenants (l'éducation).

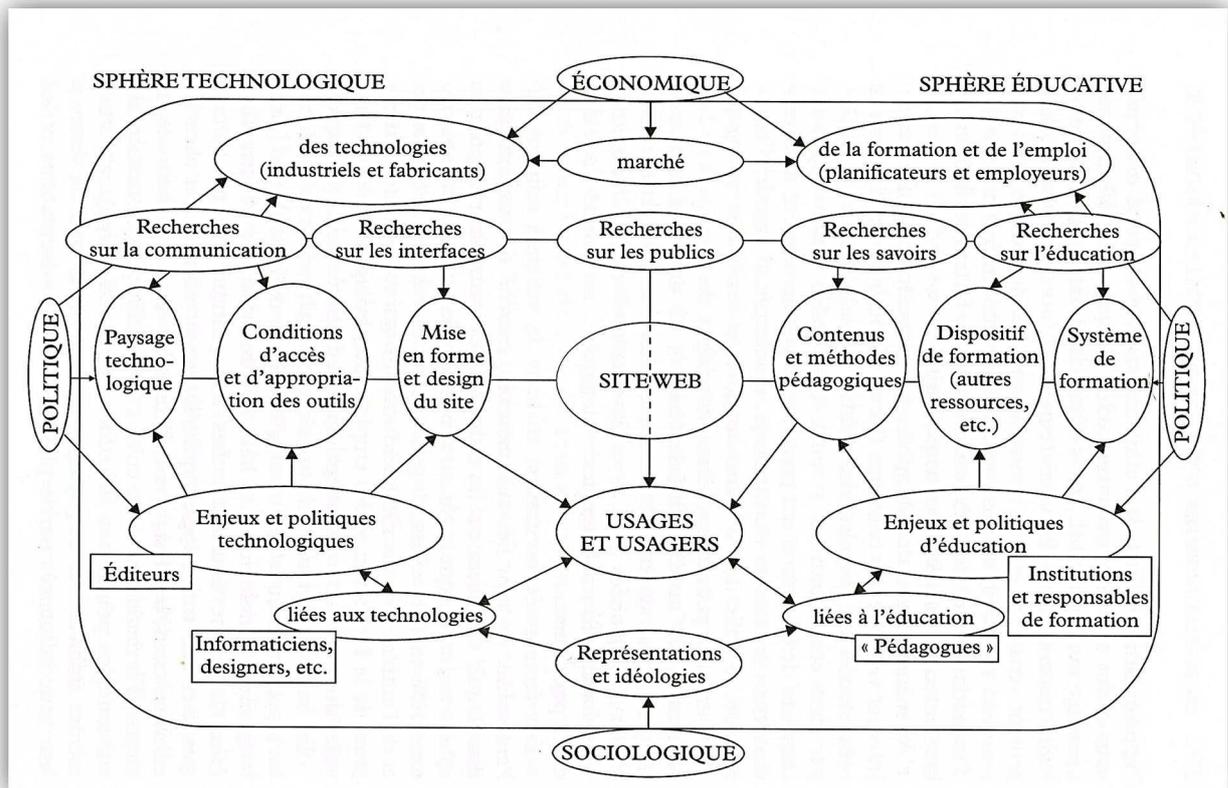


Figure 19 : Schéma d'analyse des contextes technologique et éducatif d'un dispositif de formation à distance Glikman (2002 : 274)

De même que les autres modèles évoqués en amont, le modèle de Glikman (2002) applique une approche principalement managériale et organisationnelle de l'évaluation de la formation dans une optique de démarche qualité qui met l'accent sur le principe d'« évaluer l'efficacité des actions entreprises »¹. Cette notion est clairement mise en exergue par Glikman (2002 : 272) :

« toute action de formation, et en particulier les formations à distance, devrait donner lieu à une évaluation, non seulement en termes de bilans positifs, permettant de rassurer les financeurs sur le bien-fondé de leurs investissements, mais aussi afin d'analyser les effets, les aspects positifs et les lacunes ou les défauts, de façon à apporter les modifications

¹6.2.2. Compétences, sensibilisation et formation du texte relatif à la norme ISO 9000 versions 2000 (dans Gillet et Gilibert, 2009 : 42).

nécessaires pour une meilleure adaptation aux besoins des apprenants et pour une plus grande efficacité ».

Par conséquent, nous remarquons que dans cette définition d'évaluation l'apprenant et le processus d'apprentissage sont placés au second plan. C'est d'ailleurs cette raison qui nous a poussée à la mettre en relation avec le modèle d'ergonomie didactique de Bertin et Gravé (2010) vu qu'il résulte des théories d'apprentissage. Il permet de positionner avec plus de précision l'enseignant et l'apprenant dans le processus d'apprentissage à distance. Aussi, grâce à son caractère heuristique, il permet de formuler des questions en lien avec l'évaluation de chaque pôle et de chaque niveau d'interaction. Son objectif est de « stimuler la réflexion créative et non la contraindre » (Bertin, 2013 : 118). En le combinant avec le modèle de Glikman (2002), nous pourrions de ce fait déterminer les points fondamentaux sur lesquels nous devons nous concentrer pour évaluer l'efficacité de notre dispositif hybride.

5. L'objet d'évaluation de notre dispositif hybride :

Notre évaluation concerne les deux sphères éducative et technologique et relève des savoirs, outils et publics d'après les termes employés dans le schéma d'analyse décrit plus haut. Par conséquent, l'évaluation que nous planifions porte sur trois axes fondamentaux et mobilise trois sous-systèmes du modèle d'ergonomie didactique :

- ◆ L'évaluation des connaissances langagières pour analyser l'efficacité du dispositif pour l'apprentissage et examiner l'atteinte des buts (requiert le deuxième et troisième sous-système du modèle ergonomique didactique)
- ◆ L'évaluation des usages et de l'appropriation du dispositif. Il est question ici des utilisations déclarées du dispositif (pratiques, interactions en cours, motivations, relation avec la formation et les technologies ... etc.) et le niveau de satisfaction (requiert le deuxième et quatrième sous-système) ;
- ◆ L'évaluation des représentations des apprenants par rapport au dispositif et leur progression dans le temps, en l'occurrence par rapport à la fonction de l'enseignant, de leur position dans l'acquisition de connaissances, ainsi que le rôle des TICE dans leurs apprentissages (requiert le deuxième sous-système).

Comme nous l'avons évoqué en amont, le modèle d'ergonomie didactique est un modèle heuristique qui détermine les fondements globaux qui nous permettent de cerner les points à mesurer au niveau de chaque pôle.

Les trois axes que nous avons exposés précédemment représentent les indices de performances et de développement qui nous permettent de contrôler la validité sociale, théorique et pratique du dispositif. Nous présenterons dans la deuxième partie qui concerne la méthodologie, les outils que nous avons choisis pour la collecte et analyse des données essentielles à l'évaluation, mais pour l'instant nous allons simplement nous contenter de cerner l'objet de notre évaluation en détaillant ces divers éléments.

6. Évaluation des acquisitions : Cadre conceptuel

Comme l'un de nos objectifs est de mesurer les acquisitions, il est nécessaire pour nous de déterminer particulièrement l'objet à mesurer. Pour de nombreux chercheurs, comme Parmentier (2008) et Tardieu (2006) deux éléments qui correspondent à des réalités distinctes sont à considérer : « les compétences » et « la performance ». Tardieu (2006 : 220-221) souligne :

« ... qu'aujourd'hui on évalue à la fois des connaissances et des compétences à travers des performances réalisées par les élèves dans la langue cible ».

Effectivement, depuis une trentaine d'années, la compétence est devenue au fur et à mesure un élément clé de la formation professionnelle et de l'apprentissage des langues, malgré que de nombreux chercheurs tels que De Ketele (2006 : 23) et Parmentier (2003 : 17) estiment qu'il demeure non stabilisé. Comme nous l'avons précédemment signalé, la définition de compétence en langue varie en fonction de la perception de la langue et des fondements théoriques, ce qui n'est pas sans conséquence sur l'objet à mesurer puisque ce dernier en dépend fortement. Nous allons par conséquent essayer de clarifier ce que veut dire le concept compétence de manière générale telle qu'il est perçu dans le domaine de l'ingénierie de formation et par la suite, nous le définirons en nous appuyant sur l'approche actionnelle prônée par le CECRL.

6.1. Que signifie une compétence ?

En se basant sur la définition présentée plus haut de Tardieu (2006), la notion de compétence nécessite d'avoir des connaissances et requiert une performance. En s'appuyant sur les découvertes faites en sciences cognitives, Tardieu (2006 : 222) propose trois types de connaissances à la base de chaque compétence langagière : les connaissances déclaratives emmagasinées sous forme de concepts, des connaissances procédurales qui renvoient aux actions éventuelles, indirectes, dynamiques et systématiques et les connaissances conditionnelles qui rendent possible l'emploi des connaissances procédurales convenablement.

Parmentier (2008 : 51) développe davantage la définition de compétence et la présente comme :

« Un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire acquis par un individu et mobilisable par ce dernier », qui regroupe des compétences, la motivation, des capacités, des sensations et des opinions conçues à travers l'expérience. De Ketele (2006 : 23) présente le lien qui existe entre compétences et connaissances comme suit :

« Être compétent suppose bien plus que la maîtrise des connaissances et des savoir-faire de base [...] : cela suppose de pouvoir les mobiliser de façon pertinente dans des situations problèmes à résoudre ou dans des tâches complexes à effectuer ».

Ainsi, être compétent ne signifie pas de posséder uniquement des savoirs ou des savoir-faire, mais la capacité de les choisir, les combiner et les mettre en jeu devant une situation problème spécifique au domaine. Il s'agit aussi de savoir agir en fonction du contexte et de la situation (Le Boterf, 2010 : 33). La compétence est par conséquent rattachée à l'action et ne peut être considérée séparément de l'activité (Parmentier, 2008). Elle se forme et évolue dans l'action. Le Boterf (2010) et Parmentier (2008) mettent l'accent sur le fait que les diverses composantes de la compétence (savoirs, savoir-faire, savoir agir ...etc.) sont combinées. La compétence n'est pas formée d'un ensemble de ceux-ci, mais plutôt selon une combinaison adéquate qui permet la performance et l'activité (Le Boterf, 2007 mentionné dans Parmentier, 2008 : 65) :

« La compétence qu'il produit est une séquence d'actions où se combinent de multiples savoir-faire. À partir d'un même capital de ressources, l'individu peut construire plusieurs compétences ».

Ce savoir combinatoire mobilise toute une panoplie de ressources. Le Boterf (2010) différencie deux types de ressources que l'apprenant combine et met en jeu pour concevoir ses compétences : « des ressources incorporées » (p.56) (savoirs, savoir-faire, qualités personnelles et expériences) et « des réseaux de ressources de son environnement » (p. 73). D'après Le Boterf (2002 : 2), il y a « une dynamique interactionnelle » entre ces diverses composantes qui font partie d'« un système ». Ce système doit ainsi être conçu de telle manière à pouvoir se développer au fil du temps et en permettant des connexions et non de rupture.

De ce fait, pour Le Boterf la compétence comprend deux aspects : individuel et collectif, parce que le sujet est tout le temps en interaction avec ses pairs. L'aspect collectif dans ce cas de figure insiste sur la coopération : il correspond ainsi au savoir agir et interagir. C'est comme cela que l'individu peut mettre en jeu des ressources de l'environnement pour réaliser son but. Néanmoins, Parmentier (2008) constate que pour la plupart la compétence est individuelle à l'opposé de la performance qui est collective. Par conséquent, la compétence collective présentée par Le Boterf est une performance collective.

Le Boterf (2002 : 3) présente deux autres dimensions de la compétence : la relation entre l'autonomie et la compétence et la mobilisation des compétences dans d'autres situations :

« Être compétent, c'est également agir avec autonomie, c'est-à-dire être capable d'autoréguler ses actions, de savoir compter sur ses propres ressources, mais également de rechercher des ressources complémentaires, d'être en mesure de transférer ses compétences [...] dans des contextes distincts ».

Cependant, De Ketele (2006) nous avertit contre l'idée de percevoir l'approche par compétences comme un développement définitif. Comme précisé précédemment, cette notion est non stabilisée et est régulièrement en évolution, parce que le savoir lui-même est « un processus inachevé et à reconstruire » (p. 24). Devant une population en plein essor, cet auteur présage que dans le futur la priorité sera accordée à l'apprentissage du savoir-être et savoir-devenir incluant les savoirs dans des situations qui prennent en compte le devenir de l'apprenant et la société.

6.2. Compétences d'après l'approche actionnelle :

Pour notre évaluation des acquisitions par le biais du dispositif hybride, nous avons appliqué l'approche par compétences² préconisée par le CECRL en rapport avec les bases théoriques du dispositif évoquées dans le chapitre un. Comme nous l'avons déjà dit précédemment, le CECRL présente les compétences comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECRL : 15). Cela nous évoque les définitions de Le Boterf (2010) et de De Ketele (2006) qui mettent en exergue la relation entre action et compétence et par conséquent la fonction de l'apprenant comme acteur social. Pour De Ketele (2006), il s'agit ainsi de mettre en jeu convenablement des savoirs en langue et des savoir-faire pour l'accomplissement d'une tâche ou la résolution d'un problème complexe, qui permettent donc d'agir. La compétence ne se limite pas à l'acquisition de connaissances et des savoir-faire, mais ne les élimine pas pour autant. Dans cette optique, tout cela correspond, comme nous l'avons déjà dit, à des ressources que l'apprenant peut mettre en jeu, ce qui signifie qu'il a dû les acquérir préalablement.

Pour Bourguignon (2010 : 22), la compétence représente « l'aptitude à utiliser la langue de manière autonome ». Ainsi, pour cet auteur la compétence est aussi rattachée au niveau d'autonomie de l'apprenant puisque cette dernière lui permettra d'intervenir dans d'autres situations.

Néanmoins, dans le cadre de notre évaluation nous nous intéressons uniquement à la compétence de compréhension en lecture.

Après avoir présenté clairement ce que nous signifions par compétence, nous allons à présent aborder la notion de « performance ».

6.3. Que signifie performance ?

Bourguignon (2010 : 54-55) nous précise qu'une compétence ne peut être mesurée ou évaluée directement, mais plutôt déduite à partir d'une performance :

²L'approche par compétence est une notion qui s'est développée au début des années 1990 et qui vise à construire l'enseignement sur la base de savoir-faire, évalués dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. L'enseignement devient alors apprentissage (Oughlis et Ouanoughi, 2017 : 14).

« L'évaluation d'une compétence revient à porter un jugement sur une performance, c'est à dire sur l'usage qui est fait des connaissances et des capacités ayant fait l'objet d'un apprentissage ».

En d'autres termes, la performance est considérée comme « la manifestation langagière de la compétence » (Tardieu, 2006 : 221). Par conséquent, on ne peut inférer un niveau de compétence qu'à partir d'une performance, ainsi il est plus judicieux de prétendre évaluer un niveau de performance plutôt que d'évaluer des compétences. Cette performance n'est pas constante cependant il est possible qu'elle varie en fonction du contexte ou des éléments personnels, tels que le remarque Parmentier (2008 : 53) :

« La performance est l'expression de la compétence dans un contexte déterminé et le fruit essentiellement de l'interaction entre la compétence, la motivation et le contexte [...] ».

Pour une tâche donnée à un moment donné, la performance est tributaire à la fois de la compétence de l'individu, mais aussi de la dynamique de toutes les variables internes et externes. Par conséquent, tout changement survenu au niveau de ces variables va influencer la performance. Mais de quelle manière peut-on démontrer cette performance pendant une évaluation ?

6.4. Comment évaluer un niveau de compétence ?

Dans le cadre de l'approche par les compétences, l'apprenant est remis au centre du processus d'apprentissage, ceci n'est pas sans incident pour l'approche d'évaluation qui doit elle aussi être axée sur l'apprenant. Comme le précisent Huver et Springer (2011 : 56-57) et Bourguignon (2010 : 62) cette approche engendre un changement de paradigme par rapport à l'évaluation traditionnelle rattachée à l'approche transmissive axée sur l'enseignant, le contrôle et l'enseignement des connaissances. D'après Bourguignon (2011), le « contrôle » vise à examiner les savoirs du système acquis préalablement par le sujet. Il attribue une note ou valeur normative par rapport aux erreurs remarquées dans les savoirs, c'est ce qui représente une « perspective négative de la sanction » d'après Bourguignon (2011 : 2). Néanmoins, l'évaluation s'intéresse à l'apprenant et à sa capacité d'employer ses connaissances en situation et à les acquérir. Il n'est plus question d'évaluer les connaissances relatives à l'objet langue. Comme l'atteste Bourguignon (2010 : 55) : « l'évaluation vise à vérifier jusqu'à quel point chaque élève a su mobiliser et utiliser ses connaissances ». Elle

est considérée comme positive, car elle confirme ce que l'apprenant sait faire et ainsi se place, comme le précise Vial (2009), dans l'optique de promouvoir les aptitudes du sujet.

Dans le tableau présenté ci-dessous, nous présentons les différences qui existent entre l'évaluation traditionnelle et l'évaluation de compétences en nous appuyant sur les éléments fondamentaux évoqués dans la comparaison faite par Hiver et Springer (2011) et Bourguignon (2010). Néanmoins, comme déjà vu plus haut, Vial nous avertit contre l'erreur du choix entre deux optiques. De ce fait, Bourguignon (2010 : 3) nous interpelle sur le fait que l'évaluation des compétences n'écarte pas la correction ou le contrôle de la langue, malgré le fait que le contrôle des connaissances exclut l'aspect pragmatique associé à la compétence :

« cette mise au point est fondamentale, car elle permet d'insister sur le fait que se positionner sur l'axe de l'évaluation ne signifie aucunement que la qualité de la langue ne doit plus être contrôlée. Évaluer la pertinence du message et la communication ne suffit pas pour pouvoir décerner un niveau de compétence ».

Tableau 12 : Comparaison de l'évaluation traditionnelle et l'évaluation des compétences (selon Huver et Springer, 2011 : 58 et Bourguignon, 2010 : 62)

Caractéristiques	Évaluation traditionnelle : contrôle de connaissances	Évaluation des compétences
QCM versus Performance	L'élève répond à des questions à réponses brèves ou à choix multiples.	L'apprenant-acteur construit une réponse élaborée en situation de performance en lien avec une tâche complexe.
Scolaire versus Authentique	Les questions ont un caractère scolaire et souvent artificiel.	Les problèmes sont réalistes, liés à la vie courante
Figé versus Interactif	Le souci d'objectivité impose un format figé, uniforme.	L'interaction est encouragée lors de la résolution du problème.
Unidimensionnel versus multidimensionnel	Unidimensionnel : on évalue un item à la fois.	On évalue la multidimensionnalité de la compétence.

Individuel / collectif	L'individu est évalué, positionné, certifié dans un esprit de classement.	L'évaluation est à la fois individuelle et collective, elle tient compte des compétences générales, sociales et transversales.
Mesure versus Jugement	La mesure objective et quantitative est privilégiée.	Le jugement qualitatif est privilégié.
Notes versus Critères	Des points sont additionnés ou soustraits et donnent lieu à une note.	Évaluation à partir de critères et d'indicateurs de performance. Pondération des critères.
Résultat versus accomplissement	Comparaison entre un résultat attendu et la production d'un apprenant.	Validation du degré d'accomplissement d'une tâche.
Positif versus négatif	Démarche négative : si tout est bon, la note est maximale, mais on retire des points en fonction du nombre d'erreurs.	Démarche positive visant à valider ce que quelqu'un sait et sait faire.

La question de la manière d'évaluer nous conduit à nous interroger, d'un côté, sur les situations d'évaluation quant au choix de tests et d'activités qui permettent de mesurer parfaitement cette activation et emploi de connaissances, et d'un autre côté, sur la procédure que nous allons appliquer.

6.5. Les situations d'évaluation :

La situation d'évaluation représente pour Scallon (2007 : 33) « les questions, les problèmes et les tâches » ou bien autrement dit, « l'ensemble des activités d'évaluation » (Huver et Springer, 2011 : 100). D'après ces auteurs, les activités se différencient sur un continuum entre ouverture et fermeture par rapport au type de réponse souhaité. Par conséquent, les activités comme les dissertations, synthèse, commentaire qui requièrent plus d'analyse et créative se positionnent du côté ouvert du continuum par contre les tests d'appariement et les QCM...etc., sont plus fermés. Le planificateur d'une évaluation doit veiller à ce qu'il y soit une cohérence entre ses choix d'activités et leur adhésion dans le paradigme dans lequel ils s'inscrivent, ainsi que les bases théoriques du dispositif dont il est question.

Pour déterminer les situations d'évaluation appropriées à notre travail de recherche, évoquons de nouveau les éléments relatifs à l'évaluation des compétences que nous avons exposées en amont : il s'agit d'une situation de performance pour résoudre un problème réaliste, elle est située et contextualisée, elle favorise la collaboration et l'interaction. Elle offre des activités qui permettent à l'apprenant de faire intervenir ses aptitudes et de les intégrer. Elle considère par conséquent les différents aspects de la compétence, dont sa nature multidimensionnelle, l'implication de ressources, la transférabilité ...etc. Donc, une évaluation des compétences concernera plusieurs aspects : pas uniquement les dimensions linguistiques et communicatives, mais aussi la pragmatique, autrement dit la cohérence entre la langue employée et la situation de communication.

Selon ce qui vient d'être présenté, la situation d'évaluation est essentiellement une pratique complexe, tel que l'attestent de nombreux auteurs (De Ketele, 2006 ; Bourguignon, 2010 ; Huber et Springer, 2011). Selon De Ketele (2006 : 23), il est question de « familles de situations problèmes ou de tâches complexes bien circonscrites ». Roots-Buck (2005) suggère de mesurer les compétences à travers un scénario qui comprend une fonction et une tâche, chacune clairement définie. L'approche par les tâches implique de nombreuses compétences à la fois (stratégiques, linguistiques et cognitives) pour parvenir à un but ou dénouer un problème. Elle est interactive, rattachée à la réalité et pousse l'apprenant à l'action. Ce dernier point est crucial parce que, comme nous l'avons déjà dit précédemment, un niveau de compétence ne peut être inféré qu'à partir d'une performance d'un apprenant en action. En plus, il faut noter qu'une telle situation d'évaluation représente les bases théoriques de notre dispositif.

Bourguignon (2010) propose trois points fondamentaux à considérer pour la situation d'évaluation de la compétence :

- La situation doit être complexe en termes de nombre de ressources à faire intervenir ;
- Toute situation doit impliquer une production sinon il n'existerait pas de réalité constatable porteuse d'indicateurs pour déduire le niveau de compétence ;
- Cette production doit se conformer aux consignes associées à l'activité donnée.

Nous aborderons dans la partie deux (cf. partie méthodologie) de quelle manière nous avons considéré ces éléments clés dans l'évaluation des acquisitions à travers un test d'évaluation sommative en forme de production écrite. Nous décrirons aussi les savoirs et les aptitudes que nous avons voulu activer durant l'accomplissement de la tâche d'évaluation.

Tout ceci nous conduit à nous interroger sur la question du comment évalué la performance dans une telle situation d'évaluation ? Plus particulièrement, comment mesurer l'activation d'une multitude de ressources et le niveau de réalisation d'une tâche selon l'objectif établi ?

Huver et Springer (2011) ne manquent pas de dénoncer le manque d'indices scientifiques relatifs à l'évaluation de cette aptitude à activer des compétences pertinentes. Néanmoins, à travers nos lectures, nous avons constaté que pour évaluer les performances en compréhension activées par les apprenants lors de la réalisation d'une tâche pédagogique, plusieurs travaux de recherches traitant la même compétence (Boudechiche, 2008 ; Ouhaibia, 2010, 2015 ; Rekrak, 2016 ; Sebane, 2008) se sont appuyés sur le modèle de compréhension de Van Dijk et Kintsch (1983) en appliquant une analyse propositionnelle à leurs productions. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous avons appliqué nous aussi dans un premier temps une analyse propositionnelle basée sur le modèle de Van Dijk et Kintsch (1983) pour rendre compte des différentes performances en compréhension en lecture développée par les apprenants. Puis, nous l'avons complété par une deuxième analyse critériée fondée sur la taxonomie SOLO de Biggs et Collis (1982) qui propose une échelle d'évaluation caractérisée par cinq niveaux de compréhension qui permettent de mesurer le niveau de performance en compréhension conceptuelle des apprenants.

6.6. La démarche d'évaluation :

Comme l'objectif de notre recherche est d'évaluer la qualité de l'apprentissage des étudiants et de leurs connaissances acquises, il nous semble judicieux d'appliquer deux méthodes d'évaluation différentes, mais à notre sens complémentaires. La première se base sur le modèle de compréhension de Van Dijk et Kintsch (1983). Quant à la deuxième, elle s'appuie sur la taxonomie SOLO proposée par Biggs et Collis (1982).

Nous allons dans les paragraphes qui suivent présenter séparément le principe de chaque méthode.

6.6.1. Méthode 1 :

Comme la présente expérimentation porte sur un grand volet de la didactique de l'apprentissage/enseignement qui est la compréhension, il nous a paru nécessaire d'interroger les modèles de compréhension issus des recherches réalisées en psychologie cognitive de Van Dijk et Kintsch (1983) et de Kintsch (1988 ; 1998). Ces modèles représentent une référence inévitable pour les perspectives en didactique et l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage en général et en contexte plurilingue en particulier.

Les recherches faites sur la compréhension fondée sur le modèle cognitif de Construction-Intégration (CI) de Kintsch (1989 ; 1998) ont révélé que le lecteur développe plusieurs niveaux de représentation du contenu du texte pendant cette activité, à savoir : la « structure de surface » qui renvoie aux mots avec leurs règles d'enchaînement syntaxiques et syntagmatiques, ainsi que la représentation micro et macrostructurelle du contenu sémantique du texte et le « modèle de situation » du monde explicité par le texte (Van Dijk et Kintsch, 1983).

Pour ce qui est de la représentation microstructuelle, elle correspond à la signification locale du contenu du texte à étudier. Quant à la représentation macrostructurelle, elle renvoie à la signification globale du contenu du texte. Le contenu sémantique insinué implicitement correspond à la base de texte et au modèle de situation dans la compréhension d'un texte explicatif (cours pédagogique). Ces niveaux de représentation du contenu du texte aident à expliquer les niveaux de difficultés auxquelles se heurte le sujet-compreneur (et le rédacteur). Ce qui oblige à créer et valider des aides et des solutions appropriées au traitement de ce genre d'activité (Marin, Crinon, Legros et Avel, 2007).

Le modèle de situation (Van Dijk et Kintsch, 1983) s'intéresse aux connaissances du monde présentes dans le texte, mais manquantes dans la « la base de texte ». Ces connaissances sont fondamentales à la compréhension du contenu sémantique du texte et à l'élaboration de la cohérence de la signification. Leur utilisation dans le contexte linguistique

et culturel de l'apprenant favorise leur activation. Pour Blanc et Brouillet (2005), le concept de contexte est associé aux informations évoquées dans le texte, aux objectifs de lecture et à la situation de lecture en elle-même.

Pour construire la signification des textes proposés, les apprenants doivent nécessairement posséder à la fois des connaissances conceptuelles et des connaissances suffisantes sur les spécificités du texte explicatif. Selon Marin, Crinon, Avel et Legros (2007), ce genre de texte est caractérisé par le fait de receler des concepts nouveaux qui évoquent des connaissances difficiles à appréhender par les apprenants.

Quand l'apprenant se met à concevoir la signification d'un texte, il sollicite sa mémoire et mobilise ses connaissances. Cette mobilisation s'effectue par le biais d'une activité inférentielle. Effectivement, les inférences sont des connaissances tacites qui ne figurent pas dans le contenu textuel. Elles proviennent des connaissances sur le monde et du vécu du sujet lecteur-compreneur. Elles sont fondamentales pour la conception de la signification d'un texte (Denhière et Legros, 1989). C'est à partir de l'activité inférentielle que l'apprenant élabore la signification du texte étudié en reliant tout d'abord les éléments de la "base de texte", puis "le modèle de situation". D'après Fayol, Gombert, Lecocq, Sprenger-Charolles et Zagar (1992) :

« La signification n'est pas donnée par le texte dont elle serait simplement extraite, elle est construite par le lecteur et varie donc autant en fonction de la base de connaissances et des stratégies du lecteur-compreneur qu'en fonction de l'information apportée » (p. 123).

L'activité inférentielle de traitement de l'information fait comprendre que le sujet lecteur-compreneur est capable de choisir et structurer les informations importantes entendues ou lues et de laisser de côté celles qu'ils considèrent comme non importantes concernant ses objectifs d'écriture. Par la suite, l'apprenant peut organiser sa production pour la "textualiser" selon les consignes formulées à propos de la production écrite (Hayes et Flower, 1981 ; Hayes et Nash, 1996).

Pour compléter et davantage consolider les résultats obtenus de cette première partie, nous avons opté pour une deuxième méthode axée précisément sur l'analyse de la compréhension conceptuelle des étudiants.

6.6.2. Méthode 2 :

Dans cette deuxième partie, nous nous sommes appuyées sur le schéma de classification des résultats d'apprentissage observés proposé par Biggs et Collis (1982), nommé SOLO.

Cette taxonomie est considérée comme puissante et utile puisqu'elle fournit des critères permettant d'identifier les niveaux de performances des apprenants en compréhension lors de la maîtrise d'un travail académique. En effet, elle offre aux instructeurs la possibilité d'examiner le travail des apprenants par rapport à la qualité et non à la quantité de réponses correctes produites lors de l'accomplissement d'une tâche ou d'une activité particulière (Chan et al, 2002).

SOLO peut être employé à la fois pour l'évaluation, mais aussi pour la conception des programmes d'études selon les résultats d'apprentissage souhaités. Elle contient cinq niveaux décrivant la complexité de la construction des connaissances des élèves tout au long de leur apprentissage. Les niveaux inférieurs se focalisent sur la quantité (la quantité que l'apprenant connaît) par contre les niveaux supérieurs se focalisent sur l'intégration, le développement de relations entre les détails et d'autres concepts en dehors du domaine d'apprentissage (l'intégration des détails dans un modèle structurel).

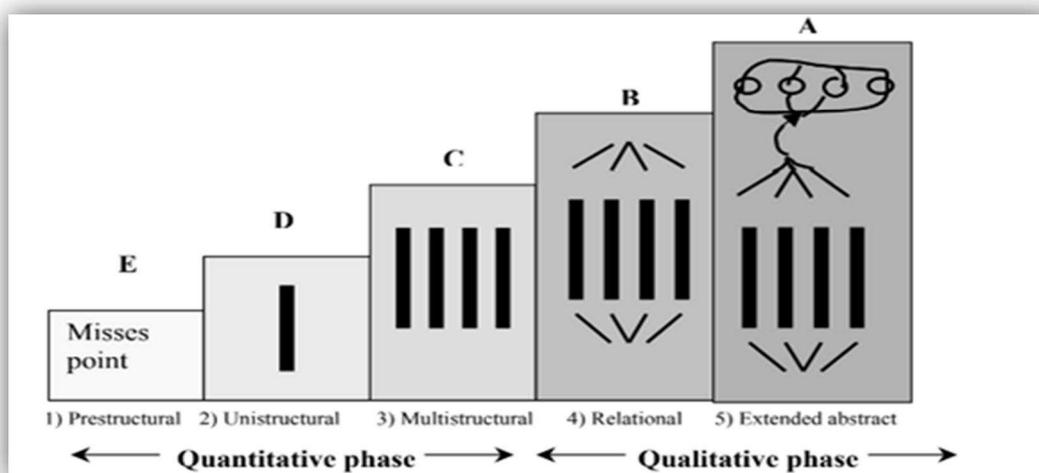


Figure 20 : les cinq niveaux de compréhension de la taxonomie SOLO (Biggs et Collis, 1982)

Contrairement aux niveaux proposés par Marton et Saljo (1976) sur lesquels Biggs et Collis (1982) se sont basés pour élaborer leur taxonomie, les niveaux de SOLO ne dépendent pas du contexte et peuvent être appliqués à n'importe quel domaine d'apprentissage (Jackson, 2000 ; Whittle, Morgan et Maltby, 2000).

D'ailleurs, plusieurs recherches de qualité fournissent des preuves concernant le potentiel de la taxonomie SOLO dans l'évaluation de l'apprentissage des élèves dans diverses matières, telles que les mathématiques, les sciences, la technologie, etc. (Chick, 1998 ; Hazel, Prosser et Trigwell, 2002 ; Padiotis et Mikropoulos, 2010), les environnements d'apprentissage et les niveaux d'éducation (Chen et Zimitat, 2004 ; Chan et al, 2002).

7. Évaluation des perceptions des effets du dispositif de formation hybride sur les apprentissages : Cadre conceptuel

Pour l'analyse des effets perçus du dispositif de formation hybride suivi sur les apprentissages, nous nous sommes référée aux travaux réalisés dans le cadre du projet européen Hy-Sup et expérimenté à notre tour diverses variables, telles que : L'approche d'apprentissage adoptée (Biggs, 1999; Entwistle, 2003), le sentiment d'efficacité (Bandura, 2003) perçus par les étudiants, la perception du dispositif comme support à l'apprentissage par les étudiants en tenant compte de leur acculturation technologique et de leur perception des technologies comme un appui ou un obstacle à leurs apprentissages.

En ce qui concerne le traitement de la variable portant sur la perception du dispositif comme support à l'apprentissage et l'approche d'apprentissage, nous nous appuyons sur les travaux réalisés sur l'apprentissage des étudiants (student learning) dans l'enseignement supérieur. Nous parlerons d'expérience d'apprentissage pour englober ces deux variables. Nous les traiterons cependant séparément ici, car la variable de perception du dispositif comme support à l'apprentissage a été traitée selon un modèle spécifique proposé par Lebrun (2005).

7.1. Approche d'apprentissage :

Pour analyser les effets des dispositifs hybrides sur l'apprentissage, nous faisons appel aux travaux sur l'apprentissage des étudiants développés principalement en Europe et en Australie. Ces travaux articulent notamment les concepts suivants : approche

d'apprentissage, conception d'enseignement, perception de l'environnement d'enseignement-apprentissage, résultats d'apprentissage (Biggs, 1999).

Le concept d'approche d'apprentissage et la distinction entre approche en profondeur et approche de surface sont au centre de ces travaux. L'hypothèse principale de ces travaux est que la qualité de l'apprentissage tient notamment dans la profondeur du traitement de l'information (approche) réalisé par l'apprenant. En ce sens, l'approche sert de prédicteur pour le produit de l'apprentissage. Plus précisément, si l'approche d'apprentissage est la manière dont les apprenants perçoivent leur traitement d'une tâche (« Comment vous y prenez-vous pour... »), elle exprime également l'intention (motivation) qui guide ce mode de traitement. Ainsi, dans une approche en profondeur, une motivation intrinsèque pour le cours conduit l'étudiant à construire une compréhension personnelle de l'information en reliant les idées, en l'analysant. Dans l'approche de surface, ce sont les stratégies de mémorisation qui seront largement adoptées, sans intérêt majeur pour la compréhension du sujet, mais où l'intention est guidée par la satisfaction aux exigences de la tâche. Une troisième approche a également été formalisée : l'approche stratégique. Elle est guidée par le besoin de réussite et les stratégies adoptées vont varier en fonction des exigences perçues du dispositif de formation, pouvant donc passer de stratégies centrées sur la compréhension à la mémorisation et intégrant aussi la gestion du temps et l'autorégulation relativement aux stratégies utilisées.

L'approche d'apprentissage qu'un étudiant va adopter est directement dépendante du dispositif de formation (Entwistle, 2003). Globalement, un dispositif centré sur l'apprentissage (prise en compte des expériences et connaissances antérieures des étudiants, activités et modalités d'évaluation suscitant des démarches de compréhension, accompagnement, apprentissage collaboratif, liberté de choix des contenus et méthodes, etc.) favorisera une approche en profondeur. À l'inverse, un dispositif centré « enseignement » (transmission d'informations, modalités d'évaluation de type QCM, etc.) et/ou présentant une charge de travail important, favorisera une approche de surface.

Même si le dispositif est conçu pour favoriser une approche en profondeur, l'étudiant adoptera telle ou telle approche en fonction de caractéristiques personnelles comme sa conception de l'apprentissage, ses buts d'apprentissage, ses connaissances ainsi que ses expériences d'apprentissage antérieures. Ainsi, même si le dispositif est conçu pour soutenir

l'apprentissage, il se pourrait qu'il ne le perçoive pas comme tel. On peut ainsi considérer que la perception que l'étudiant a du dispositif va avoir un impact sur l'approche d'apprentissage qu'il va adopter.

Ainsi, étant donné que c'est la perception que l'étudiant a réellement du dispositif (tenant compte de caractéristiques personnelles) qui déterminera l'approche qu'il adoptera, il est important de pouvoir analyser cette approche relativement à la perception que l'étudiant a du dispositif (type). Ceci peut donc amener à des perceptions différentes entre la manière dont l'enseignant décrit son cours, ici le type de dispositif hybride et la description qu'en fait l'étudiant.

Dans le cadre du projet ETL, Entwistle (2003) propose une très bonne synthèse des variables pouvant intervenir sur la qualité de l'apprentissage (voir la figure ci-dessous) : « The conceptual map suggests that the quality of learning, that is achieved depends on the approaches to learning and studying adopted by the students and also on their perceptions of the teaching-learning environment: Both of these have their origins in the student's prior experience, previous knowledge, conceptions of learning and orientation, motives or reasons for studying. The course provision can be described in terms of university teachers' ways of selecting, organizing, presenting and assessing course material, together with the teaching-learning environment that they and the department provide. The approach to teaching adopted reflects, at least in part, pedagogical subject knowledge, conceptions of teaching, and attitudes towards that part of their professional identity. But all of these are also shaped by a variety of forces from outside and within the institution, as has already been indicated. » (p. 94).

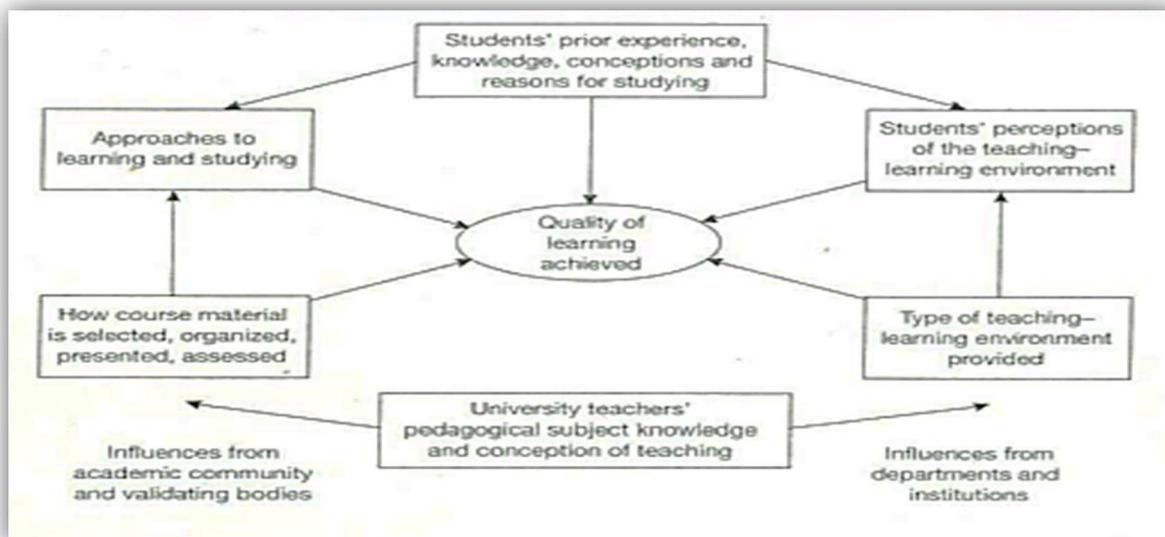


Figure 21 : Variables intervenant sur la qualité de l'apprentissage (Entwistle, 2003)

7.2. Perception du dispositif (y compris les plateformes d'enseignement/apprentissage) comme support à l'apprentissage :

Afin de pouvoir mieux comparer les effets perçus par les étudiants, nous avons utilisé un cadre situé à mi-chemin entre des facteurs d'apprentissage (susceptibles de favoriser ce dernier) et des caractéristiques pédagogiques inhérentes aux dispositifs (différentes de celles utilisées pour construire notre typologie). Il s'agit du modèle pragmatique proposé dès 1999 par Lebrun (2005) et construit au départ d'une analyse conjointe de publications de différentes natures : documents généraux sur, par exemple, les objectifs de l'éducation, articles scientifiques sur les théories et les méthodes pédagogiques susceptibles de développer un apprentissage en profondeur, recherches empiriques sur les impacts des technologies dans la formation. Ce modèle repose sur cinq facteurs (ou pôles) en interaction les uns avec les autres (motivations, informations, activités, interactions et productions), désignés en italique ci-dessous, dont nous donnons ici une description rapide.

Motivations : il s'agit essentiellement d'éléments liés à la contextualisation des ressources (informations) et des tâches, au sens donné à ces dernières par l'étudiant au travers des activités, à l'horizon socioprofessionnel qui est proposé dans les productions attendues. Ces éléments sont à rapprocher des déterminants de la motivation proposés par Viau (1994).

Informations : les ressources tant internes (ce que l'étudiant sait déjà) qu'externes (les ressources proposées par l'enseignant ou par le ou les étudiant(s)). Ce pôle est en interaction avec des éléments de motivation (le caractère contextualisé des ressources) et d'autres relatifs aux activités (et en particulier les compétences nécessaires et exercées).

Activités : les activités sont celles proposées par l'enseignant et celles exercées par l'étudiant. On y fait référence aux méthodes actives (problèmes, projets, apprentissage collaboratif). Il s'agit d'éléments relatifs aux compétences déployées qui vont de la recherche critique d'informations à leur utilisation dans des productions proches de celles de la vie socioprofessionnelle (motivations) dans des approches individuelles ou collectives (interactions).

Interactions : il s'agit ici des interactions avec l'enseignant (soutien aux activités, validation des productions) et des interactions des étudiants entre eux. Les compétences nécessaires et déployées dans le travail d'équipe sont présentes ainsi que la facilité de gestion de ces interactions. Ces interactions ainsi que les facteurs de motivation sont considérés comme des "moteurs" du processus d'apprentissage.

Productions : les productions sont considérées comme la partie émergente des processus d'apprentissage mis en place. Elles permettent ainsi tout à la fois l'évaluation ou la coévaluation (interactions) des activités déployées, des informations mobilisées, des compétences atteintes et des progrès accomplis. Elles favorisent une évaluation cohérente de l'atteinte des objectifs déclarés au travers des activités entreprises.

Ce modèle est à la base de plusieurs études. L'une d'elles porte sur les changements perçus par les acteurs intervenants à l'université dans les pratiques pédagogiques lorsque des plateformes d'enseignement/apprentissage sont utilisées (Docq, Lebrun et Smidts, 2008). L'une des visées de cette étude était de distinguer entre les pratiques d'enseignement dites traditionnelles (centrées enseignement) et celles appelées pratiques actives (centrées apprentissage).

7.3. Acculturation et perception des technologies :

Le choix de s'intéresser à cette variable se place dans la continuité des travaux de Lebrun (2011). Il s'agit de considérer que l'usage ainsi que la perception que les étudiants

(et les enseignants) ont des technologies, en les considérant comme obstacles ou appuis à l'enseignement, ont un impact sur la manière dont ils perçoivent les dispositifs de formation utilisant les technologies.

Les études à ce sujet montrent, au cours du temps, un usage de plus en plus important et une perception de plus en plus positive des technologies dans l'enseignement (Lebrun, 2011 ; Raby et al, 2011). Cependant, Lebrun indique, quand il compare des résultats d'étudiants entre 2001 et 2007, que même si la perception des obstacles à l'utilisation des technologies dans l'enseignement a clairement diminué, la perception des appuis ou incitants semble stagner. Qu'en est-il de notre étude ?

7.4. Sentiment d'efficacité personnelle :

Le sentiment d'efficacité personnelle est « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003). Le sentiment d'efficacité personnelle est un des facteurs influant sur la motivation et la réalisation de soi. En effet, si les individus ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés. En d'autres mots, ce que les personnes peuvent réaliser dépend en partie de la façon dont elles interprètent et mobilise leurs capacités.

Ce sentiment, lorsque la variable du niveau de compétence est contrôlée, permet de prédire, mieux que d'autres variables, la manifestation des comportements attendus : « Les nouvelles recrues qui arrivent avec un solide sentiment d'efficacité personnelle apprennent plus et réussissent mieux durant la période de formation que leurs homologues ayant une faible efficacité personnelle » (Bandura, 2003). Il s'agit donc également d'une variable importante intervenant sur la qualité de l'apprentissage. Par ailleurs, là où la confiance en soi s'applique globalement à l'ensemble des activités réalisées par un individu, le sentiment d'efficacité personnelle est spécifique et rapporté à des domaines d'activité bien délimités. Dans le cadre de cette recherche, nous avons étudié le sentiment d'efficacité personnelle relativement à « apprendre dans un dispositif hybride » en tant que variable de sortie en recherchant l'effet d'un type de dispositif sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants. Les questions visant à apprécier le sentiment d'efficacité personnelle des

étudiants, comme celles utilisées pour les enseignants ont été élaborées par les chercheurs en s'inspirant de Follenfant et Meyer (2003).

8. Présentation de la problématique :

L'enseignement du français dans le cycle secondaire algérien a été conçu de telle manière à faire acquérir aux apprenants des connaissances suffisantes leur assurant une réussite scolaire et l'accès aux études universitaires dans les domaines scientifiques, littéraires et technologiques. Les apprenants de dernière année secondaire devaient ainsi avoir une maîtrise suffisante de la langue de scolarisation et des langues étrangères, leur permettant de consulter une documentation diversifiée, d'utiliser le français dans des situations d'apprentissages variées (cours, projets de recherche, exposés thématiques, prise de notes, rédaction de texte, communications orales...etc.) faisant ainsi d'eux des utilisateurs autonomes et efficaces du français. Cependant, cet objectif ne paraît pas être entièrement atteint. De nombreux bilans établis à partir de recherches (Ammouden et Ammouden, 2010 ; Kherra, 2011 ; Ouhaibia, 2016, et Sebane, 2011) faites conformément aux niveaux décrits par le Cadre européen commun de Référence pour les Langues (CECRL) montrent que plus de 90% des étudiants algériens arrivent à l'universitaire en ayant qu'un niveau élémentaire en français (A1). Ce constat a davantage été consolidé par les travaux de certains chercheurs algériens entrepris sur les problèmes de l'apprentissage de la compréhension et production écrite (Boudechiche, 2008 ; Kadi, 2004 ; Kherbache, 2008 ; Ouhaibia 2010 ; Sebane, 2008) qui ont prouvé que beaucoup d'obstacles empêchaient les étudiants de développer suffisamment de compétences en littératie dont le rôle est décisif dans l'épanouissement personnel des citoyens, leurs participations actives à la société démocratique et la réussite économique du pays.

Il nous a donc semblé judicieux de rappeler « l'importance du rôle des pratiques littéraciques dans une formation universitaire articulée autour de dimensions socioculturelles, cognitives et affectives, déterminantes dans les processus d'acculturation aux écrits universitaires » (Deschepper, 2010), plus particulièrement celle de la compétence de compréhension en lecture qui comme la compétence scripturale représente une activité fondamentale, voire capitale, que tout apprenant pratique systématiquement tout au long de ses apprentissages, à tous les niveaux de l'enseignement. Cela peut paraître paradoxal de s'intéresser à la compréhension de textes lus d'apprenants inscrits à l'université, espace où

se multiplient écrits et écritures. [Et dont la] multiplicité n'est pas qu'abondance, elle est aussi hétérogénéité, diversité, singularité (Delcambre et Lahanier-Reuter 2012 : 03), surtout que la majorité des chercheurs considèrent cette compétence comme un savoir-faire qui devrait être déjà acquis et maîtrisé par un apprenant de ce statut aussi bien en L1 (langue de maternelle ou de scolarisation) qu'en L2 (langue étrangère ou seconde). Cependant, la réalité est toute autre et les difficultés immanentes de cette compétence pendant cette phase de formation sont bel et bien présentes et réelles. Et c'est d'ailleurs, ce constat qui a nourri notre intérêt et animé notre envie d'entreprendre un tel travail de recherche soucieux d'efficacité (Boudechiche, 2008).

Face à l'ampleur de ces difficultés, des projets de recherche ont été mis en place pour améliorer la compréhension et l'apprentissage/enseignement de la compréhension en lecture (Yee et McIntyre, 2013). Grâce à de nombreuses recherches faites sur les apports des TICE sur le traitement cognitif des textes (Baccino, 2004 ; Legros et Crinon, 2002 ; Legros, Pudelko, Crinon et Tricot, 2000 ; Mangen, Walgermo et Brønneck, 2013 ; Tierney, 2009 ; Wright, Fugett et Caputa, 2013) des aides numériques multi et hypermédias (Closed Hypertext Systems) ainsi que des systèmes de co-compréhension à distance (Open-ended Internet Environments) ont été créés, ajustés pour une meilleure adaptation et soumis à des tests pour vérification (Al-Seghayer, 2005 ; Coiro, 2003 ; Legros, Hoareau, Boudechiche, Makhoulf et Gabsi, 2007) ; (McNamara et Shapiro, 2005) ; (Snow, 2010) ; (Vidal-Abarca, Reyes, Gilabert, Calpe, Soria et Graesser, 2002).

McNamara, Levinstein et Boonthum (2004), qui soutiennent l'idée que la construction active d'explications et d'élaborations du texte par le lecteur permet une meilleure compréhension qu'une simple lecture passive, ont développé un logiciel interactif et adaptatif nommé « iSTART » qui permet d'une part d'optimiser le développement de stratégies de lecture actives en s'adaptant au niveau de compétences des apprenants et aux connaissances et d'autre part de favoriser une meilleure élaboration de la représentation du contenu des textes, en prévoyant des modules d'aide à l'apprentissage des stratégies ; telles que : la prédiction de la suite du texte, la production d'inférences, l'exploitation de connaissances préalables et la régulation de la compréhension. O'Reilly, Sinclair et McNamara (2004) ont par la suite testé l'impact d'iSTART sur la compréhension d'un texte scientifique soumis à trente-huit élèves, à l'aide de questions se rapportant soit aux informations véhiculées dans le texte soit aux connaissances sous-entendues relevant

des inférences. Il s'est révélé que les élèves ayant suivis un entraînement à l'aide du logiciel ont de meilleures performances en compréhension de lecture de textes scientifiques que les élèves non entraînés avec iSTART. Ceci confirme bien l'hypothèse qui sous-entend que le logiciel iSTART améliore la compréhension en lecture de textes scientifiques.

Goumi, Rouet et Maniez (2007) dans une recherche ont tenté de tester l'effet d'un environnement informatisé sur la capacité de compréhension à moyen et court terme de deux cent cinquante-trois (253) élèves inscrits en sixième année collège dont cent trente-trois (133) ont été pris comme groupe expérimental et ont suivi un entraînement en compréhension avec le logiciel Liralec tandis que les cent vingt (120) restants de la population étudiée qui représentent le groupe contrôle n'ont pas été entraînés avec le logiciel. Les résultats obtenus ont révélé que le logiciel Liralec améliore bel et bien les compétences en compréhension et corrige précisément les difficultés de compréhension en lecture et non pas les difficultés en lecture.

D'autres travaux ont également prouvé l'utilité du questionnement sur la construction et l'activation de connaissances par le biais de la mise en œuvre de stratégies efficaces de compréhension lors des activités de compréhension de textes, en particulier de textes produits en L2. Selon Bianco (2003) et Goigoux (2003), le questionnaire est un moyen qui permet de vérifier la bonne compréhension du texte lu. Goigoux (2003) considère les questionnaires comme des tâches qui aident les élèves à développer des compétences en lecture et non pas comme des moyens d'évaluation. Leur rôle est d'aider l'élève à mettre en place un traitement stratégique des questions (récupération d'informations, anticipation, planification, régulation) qui lui facilite la disposition et la mémorisation des informations. Kazuhiro (2008) a quant à lui mesuré l'impact de deux genres de questions (des questions sur le contenu du texte et des questions inférentielles) sur la compréhension de textes produits en L2. L'expérience a été menée sur deux groupes d'étudiants japonais partagés en trois niveaux (faible, intermédiaire et bon) qui devaient chacun traiter un seul genre de questions. Les résultats obtenus ont révélé que les questions concernant le contenu du texte optimisaient surtout la compréhension des participants du niveau bon alors que les questions inférentielles avaient un effet sur la compréhension de tous les participants sans exception. Puis, grâce au développement des outils multimédias et d'Internet, d'autres avancées ont été réalisées ; notamment la création de systèmes de

questionnement numériques qui rendent possible l'ajustement de l'entraînement au niveau de compétence des apprenants sur les domaines de connaissances explicités par le texte (closed hypertext systems) (Dalton et Proctor, 2007 ; Kangsepp, 2011), sans oublier l'accès aux bases de données et l'apprentissage en ligne qui ont eux aussi prouvé leurs efficacités notamment dans le cadre des travaux de recherches de Fan (2012) ; Ghorbani et Nezamoshari'e (2012) ; Momtaz et Garner (2010) ; Pan et Wu (2013) ; Zuo (2011) dans lesquels ils ont démontré que les échanges entre pairs représentent une aide efficace à la compréhension de texte et à la construction de connaissances.

Toujours dans le but d'aider à comprendre les textes produits en langue L2, Momtaz et Naji (2012) se sont intéressés à l'apport de la lecture collaborative sur la compréhension et sur les stratégies mises en œuvre lors des interactions verbales. Tout d'abord, ils ont fait lire à des participants de façon individuelle ou rassemblée en petit groupe (04) quatre textes d'une même taille, mais différents qui variaient selon le degré de difficulté ; certains étaient compliqués sur le plan conceptuel et facile sur le plan linguistique, et d'autres étaient faciles sur le plan conceptuel et difficile sur le plan linguistique. Les données recueillies à partir des interactions verbales enregistrées et des entretiens leurs ont permis de confirmer l'hypothèse que le travail collaboratif avait bien un effet positif sur la compréhension et que les stratégies utilisées par les apprenants étaient tributaire de leur niveau de connaissances ce qui expliquait pourquoi elles variaient d'un apprenant à un autre.

De plus, depuis plus d'une dizaine d'années l'utilisation des plateformes d'enseignement se propage dans les universités européennes faisant ainsi subir à l'université une transformation des dispositifs traditionnels vers les nouveaux dispositifs « Hybrides » (Charlier, 2006). Par dispositif hybride, nous entendons l'articulation entre le présentiel, la distance et les environnements technopédagogiques. Sauf que de nos jours, mises à part les enquêtes de satisfaction menées auprès des étudiants, peu de données témoignent d'un effet positif de ces transformations sur la qualité des processus d'enseignement/apprentissage. Ce n'est que dernièrement que la réflexion a porté sur la nécessité de prendre en compte le dispositif pédagogique encadrant les outils et sur l'attention pédagogique devenue encore plus indispensable dans les dispositifs qui s'appuient sur les technologies : une pédagogie rigoureuse est une condition essentielle pour que les TIC (technologies de l'information et de la communication) tiennent leurs

promesses (Clark, 1994 ; Tardif, 1996) et élargissent l'accès à un enseignement de qualité. C'est ainsi que l'uniformisation pédagogique (Biggs, 1996) des objectifs, des méthodes et des évaluations que nous complétons par les outils technologiques utilisés (Lebrun, 2007) est présentée comme une condition d'un impact positif des TIC : « Our review provides convincing evidence that information technology can enhance learning when the pedagogy is sound, and where there is a good match of technology, techniques and objectives » (Kadiyala et Crynes, 2000). Cela nous semble incontournable pour éviter la part aléatoire de ces impacts que décrivait (Morgan, 2003) comme « There is little empirical evidence that course management systems actually improve pedagogy. Study findings suggest, however, that using a CMS does invite faculty to rethink their course instruction and instructional environment, resulting in a sort of accidental pedagogy ».

Nous souhaitons, à la lumière des travaux les plus récents, apporter une solution pédagogique efficace aux problèmes rencontrés lors de l'apprentissage du module de « Linguistique », en mettant au point et en expérimentant des aides technologiques qui permettraient d'améliorer la compréhension des contenus pédagogiques produits en langue seconde (L2) et, ainsi, appuyer le fait que les valeurs ajoutées qu'apportent les technologies à l'apprentissage nécessitent des dispositifs appropriés basés sur des pédagogies actives, incitatives et interactives (Khelfi, Ben Abid-Zarrouk et Kadi-Ksouri, 2018 : 3 ; Khelfi, Ben Abid-Zarrouk et Kadi-Ksouri, 2019 : 5).

Nous pensons que comme les dispositifs de formation hybride représentent « un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but. (...) but [qui] est de faire apprendre quelque chose à quelqu'un [enseigner-apprendre] ou mieux (...) de permettre à « quelqu'un » d'apprendre « quelque chose » [présence-distance]» (Lebrun, 2005), les exploiter avec pertinence et efficacité pourrait apporter des valeurs ajoutées qualitatives à l'enseignement et à l'apprentissage (Docq, Lebrun et Smidts, 2010).

Ainsi, en nous positionnant dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, nous envisageons dans le cadre de ce présent travail de démontrer ***en quoi un dispositif de formation hybride soutenu par une plateforme d'apprentissage (MoodleCloud) peut-il améliorer la qualité des apprentissages et développer au mieux le***

niveau de compréhension en lecture des étudiants algériens inscrits en première année licence de Français ?

La réflexion autour de cette problématique, à la lumière de la revue de littérature et de l'enquête exploratoire, se présente en plusieurs questions de recherche, à savoir :

- Quelles sont les pratiques pédagogiques adoptées réellement dans le contexte universitaire algérien ?
- Les apprenants sont-ils suffisamment et correctement encadrés et accompagnés dans leurs apprentissages ?
- Le recours à des pratiques pédagogiques impliquant l'intervention des Technologies de l'Information et de la Communication inciterait-il davantage les étudiants à prendre en charge leurs apprentissages ?
- Comment un dispositif de formation hybride est-il perçu dans le contexte universitaire algérien ?
- Un enseignement en présentiel complété par un accompagnement à distance soutenu par une plateforme d'apprentissage favoriserait-il davantage la construction de connaissances ?
- L'exploitation des différentes ressources et activités d'une plateforme d'apprentissage aiderait-elle les apprenants à mieux comprendre les contenus pédagogiques proposés ?
- Comment peut-on mesurer l'efficacité d'un dispositif de formation hybride à l'université algérienne ?

9. Les hypothèses de recherche :

De ce questionnement, nous avons abouti à une hypothèse principale et à trois hypothèses spécifiques. La principale est que *l'exploitation des multiples apports d'une plateforme d'apprentissage dans le cadre d'un dispositif de formation hybride est une solution efficace pour améliorer la qualité de l'apprentissage et favoriser la construction de connaissances en optimisant l'activité de compréhension en lecture des apprenants*. Les trois hypothèses spécifiques sont :

- Grâce aux ressources et aux activités qu'il procure, le dispositif de formation hybride permet de construire une représentation mentale cohérente du contenu pédagogique étudié.
- Grâce aux mécanismes mnésiques et attentionnels qu'il favorise, le dispositif de formation hybride améliore considérablement la compréhension conceptuelle des apprenants.
- Grâce aux multiples technologies qu'il implique, le dispositif de formation hybride est perçu par les apprenants comme une valeur ajoutée qualitative à l'enseignement et à l'apprentissage.

Partie méthodologie



I. Introduction

La problématique générale de cette recherche vise à démontrer par le biais d'une démarche empirique l'efficacité et l'apport d'une nouvelle pratique d'enseignement/apprentissage impliquant l'utilisation des TICE sur l'amélioration de la compréhension des contenus pédagogiques proposés à des étudiants inscrits en première année Licence FLE. L'hypothèse principale qu'elle soutient est que l'exploitation d'un dispositif de formation hybride soutenu par une plateforme d'apprentissage offrant de nombreuses facilités et avantages peut favoriser l'apprentissage, plus précisément améliorer le niveau de compréhension en lecture des étudiants.

Pour parvenir à vérifier nos hypothèses de recherche voire mesurer les éventuels effets du dispositif de formation hybride sur l'apprentissage en général et le niveau de compréhension conceptuelle en particulier, nous avons fait appel à une méthodologie mixte quantitative et qualitative. Nous avons à cet effet planifié une expérimentation et conçu un questionnaire pour investir notre terrain de recherche.

Cette deuxième partie sera donc consacrée à la présentation de l'ancrage méthodologique de notre présente recherche. Nous commencerons tout d'abord par dresser le portrait de notre terrain d'enquête et par décrire les caractéristiques générales de notre enquête. Ensuite, nous exposerons notre dispositif de préenquête en présentant les différents outils d'investigation exploités durant cette première phase. Ceci fait, nous présenterons les différentes composantes de notre dispositif d'enquête qualitative, à savoir : l'outil d'investigation, la méthode d'échantillonnage, le déroulement de notre enquête et la méthode d'analyse. Et enfin, nous clôturons cette partie par la description de notre dispositif d'enquête quantitative où il s'agira d'explicitier en l'occurrence les différentes rubriques du questionnaire utilisé ainsi que le processus de traitement des données recueillies.

Il est important de préciser que notre démarche méthodologique est basée sur la notion de triangulation. L'objectif est de combiner les dispositifs d'enquête qualitative et quantitative pour mieux décrire et expliquer notre objet de recherche.

Chapitre 4
Protocole de recherche
&
dispositif de préenquête

1. Introduction :	205
2. Rappel du terrain de recherche	205
3. Caractéristiques générales de l'étude	208
3.1. Les enjeux d'une évaluation interne	208
3.2. La démarche de recherche mixte :	209
3.3. Les avantages d'une démarche mixte pour notre recherche :	211
3.4. Notre choix d'approche mixte	214
4. Le dispositif de préenquête quantitative :	221
4.1. Observations du terrain :	222
4.2. Entretiens exploratoires :	223
4.3. Questionnaire exploratoire :	224

1. Introduction :

Représentant l'introduction de notre enquête, ce chapitre sera réservé à la présentation des caractéristiques générales de notre étude et à la description de notre dispositif de préenquête. Mais, avant d'aborder ces deux aspects, nous rappellerons, tout d'abord, notre terrain d'enquête.

2. Rappel du terrain de recherche

L'Université Badji Mokhtar Annaba (UBMA), établissement public d'enseignement supérieur et de recherche scientifique, a été créée par ordonnance **28/75** du **29 avril 1975** en prenant comme locaux les anciennes infrastructures de l'institut des Mines et Métallurgie d'Annaba, l'université Badji Mokhtar -Annaba-, nommée aussi UBMA a vécu une évolution progressive avec le lancement de nouvelles disciplines chaque année.

Structurée en premier lieu en départements reliés au Rectorat, l'université a connu en 1980 une première restructuration en (05) cinq instituts (Sciences sociales, Langues et littérature arabe, Sciences de la nature, Sciences exactes et Technologie, Sciences médicales). Ainsi, en 1993, elle œuvrait avec 20 Instituts reliés à trois grandes familles de disciplines :

1. Sciences fondamentales.
2. Sciences technologies.
3. Sciences sociales et humaines.

Puis en 1999, l'université a été de nouveau restructurée en sept (7) facultés rassemblant d'abord 34 départements, puis ces dernières années 41 départements implantés sur (08) huit sites : Sidi Amar, Chaiba (Ex.CEFOS), El Bouni, Sidi Achour, SAFSAF, Annaba (Ex.CITAM), Annaba (Ex.IAP), Annaba (Pierre & Marie CURIE), Annaba (Ex.INESM), dans lesquels le personnel universitaire assurait, avant l'adoption du système LMD, une formation polyvalente dans les profils de D.E.S, Licence, Ingénieurs, et Techniciens supérieurs (DEUA)(source : le site web de l'université)¹.

¹Site web, disponible sur : <https://www.univ-annaba.dz/>

L'université Badji Mokhtar Annaba (UBMA) est considérée comme un pôle de compétitivité en sciences et technologies, avec une remarquable croissance des lettres, des sciences humaines et sociales. En matière d'effectifs, elle compte actuellement plus de 42000 apprenants accompagnés par plus de 4000 enseignants dans les 41 départements et en matière de recherche et de création, elle détient 89 laboratoires de recherche et environ 172 projets de recherche en cours, la positionnant ainsi parmi les plus grandes universités algériennes, notamment à la 2e place en Algérie et à la 1688e place dans le monde selon le dernier *University Ranking by Academic Performance 2019-2020*² (source : site web de l'Agence Universitaire de la Francophonie -AUF)³.

La Faculté des Lettres, Sciences humaines et sociales a été créée par l'ordonnance 41 du 04 mars 1999. Avant 2006, ses départements étaient implantés dans 05 sites différents, ce qui causait énormément de difficultés aux personnels, mais avec la création du grand campus universitaire d'El-Bouni en 2006, les 12 départements de la faculté se sont réunis dans un même endroit. Par contre, les départements de traduction et de Langue et littératures arabes ne sont plus actuellement situés au niveau du campus d'El-Bouni, mais se sont déplacés vers le campus de Sidi Achour. Tout comme celui de l'éducation physique et sportive qui est à présent situé au niveau du campus de Sidi Ammar. Toutefois, le département de la Langue et littérature française qui est précisément notre terrain de recherche est quant à lui situé au niveau du campus universitaire d'El-Bouni.

²Source : https://www.urapcenter.org/Rankings/2019-2020/World_Ranking_2019-2020

³Site web, disponible sur : <https://www.auf.org/maghreb/membres/nos-membres/universite-badji-mokhtar-de-annaba/>

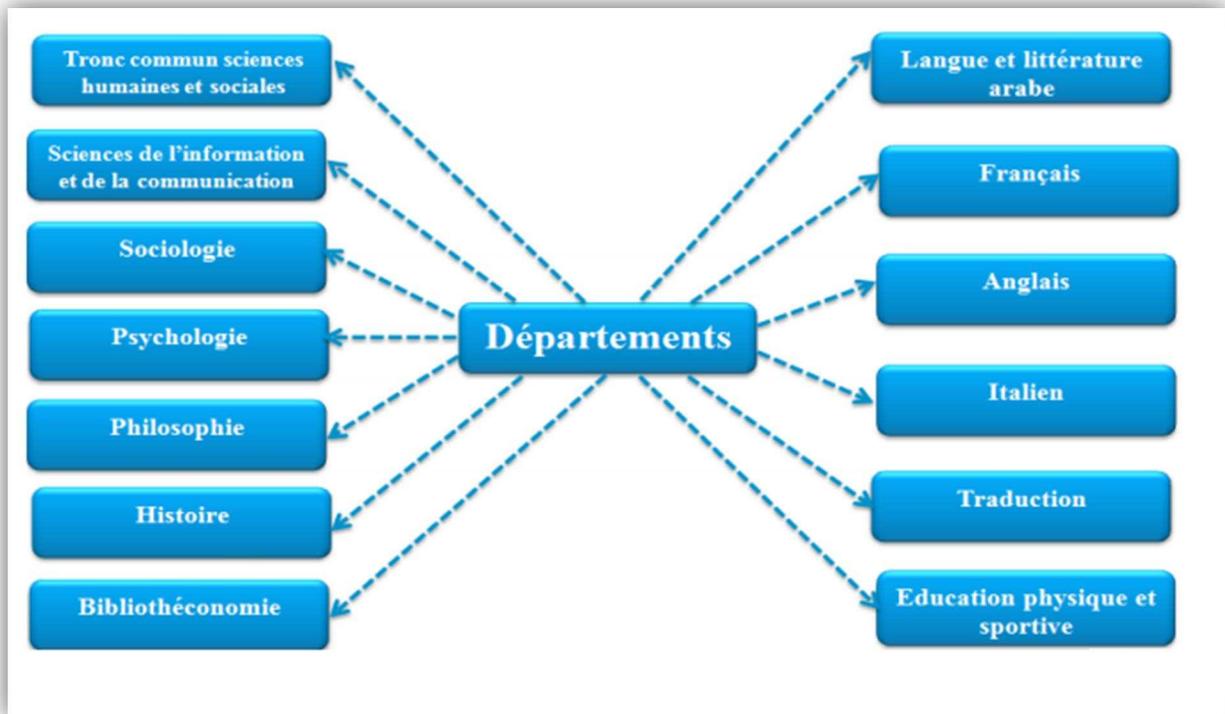


Figure 22 : Les différents départements de la faculté des Sciences humaines et sociales de l'Université de Badji Mokhtar Annaba.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons été amenée à constater que le département de Langue française n'encourageait pas assez l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ; aucun personnel administratif n'en faisait usage, dans toute la faculté il n'y avait que deux salles d'informatique, la connexion Internet n'existait pas au sein du campus excepté dans les départements et dans les deux salles d'informatique, les offres de formation proposées pour le 1^{er} cycle n'incluaient pas de matière relative aux TIC. La plupart des enseignants ne savaient pas que l'université détenait une plateforme de formation en ligne, d'autres le savaient, mais ne savaient pas comment l'utiliser ni quelles étaient ces fonctionnalités et surtout les avantages qu'elle pouvait bien apporter à leurs pratiques enseignantes, cela est dû en grande partie au manque de séminaires de formation et d'information organisés par l'institution à l'intention des enseignants, mais aussi pour le personnel administratif. Parmi l'infime personnel enseignant qui se rendait sur

la plateforme de formation E-Learning⁴ de l'Université, ils ne l'utilisaient que pour y déposer des contenus pédagogiques à l'attention de leurs étudiants. Lors d'une entrevue avec le responsable chargé de la plateforme de l'université, nous avons appris que la plateforme qui était disponible présentait beaucoup de dysfonctionnements et lui manquait également plusieurs extensions (Plugin) nécessaires à notre dispositif qui risquaient d'entraver le succès de la mise en place de notre expérimentation, c'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons préféré utiliser la solution gratuite proposée par les créateurs de la plateforme Moodle, nommée MoodleCloud.

3. Caractéristiques générales de l'étude

3.1. Les enjeux d'une évaluation interne

Il est important à ce stade de déterminer le rôle de l'évaluateur et son statut dans le dispositif. Cros (2001 : 34-35) nous avertit sur les conséquences de l'implication des créateurs dans l'évaluation, parce que leur intervention dans le dispositif peut les influencer à tel point qu'ils peuvent porter préjudice à l'objectivité de l'enquête :

« l'innovateur entre en croyance : il s'aveugle de son désir de faire mieux, d'offrir la nouveauté comme perspective d'un paradis. Il s'identifie à son innovation : il devient militant et effectue les démarches permettant à son innovation d'exister et de convaincre les sceptiques ».

Une évaluation externe exécutée par des individus qui ne se sont pas investis dans le dispositif semble ainsi convenir le mieux en matière d'objectivité. Mais de quelle manière peut-on alors réduire la subjectivité lorsqu'il s'agit d'une évaluation interne comme le cas de notre étude ? Dans le cas de notre recherche, nous avons procédé à deux évaluations ; la première concerne les acquisitions et a été accomplie par trois enseignants dont un a participé au dispositif, la seconde évaluation porte sur les perceptions des apprenants impliqués dans le dispositif, celle-ci a été réalisée par le concepteur, autrement dit, par nous. Ainsi, notre investissement et notre intervention à la fois dans le dispositif hybride et le dispositif d'évaluation sont importants et affectifs, par conséquent subjectifs, comme le précisent Narcy-Combes et Narcy-

⁴Voir : <https://elearning.univ-annaba.dz/?lang=fr>

Combes (2000 : 2) : « l'observateur joue un rôle personnel important dans son observation ».

Il est également important de rappeler que « l'évaluateur est la plupart du temps agi par ses références » (Vial, 2009 : 31), d'où la nécessité de repositionner le chercheur dans son étude et de « mesurer les effets que son point de vue et son conditionnement » détiennent sur son étude, tel que l'attestent Narcy-Combes et Narcy-Combes (2000 : 3). Notre dispositif d'évaluation est ainsi conditionné par nos fondements théoriques présentés dans la première partie et nos propres perceptions. Cette posture impacte forcément le choix de démarches, de méthodes et d'instruments d'évaluation, de même que notre traitement des données qui vont être présentées dans cette partie. Ce choix est lui-même ajusté selon la situation et l'institution, l'évaluation représentant tout d'abord « une pratique sociale » (Vial, 2009 : 13).

Reprenons ce questionnement qui porte sur l'objectivité : comment garantir l'objectivité si la subjectivité est liée à l'approche et doit être tolérée ? Narcy-Combes et Narcy-Combes (2002 : 3), pour qui la subjectivité et l'objectivité se développent sur des continua, trouvent qu'il n'est pas nécessaire de confronter ces deux concepts. L'objectivité s'établit en adoptant une approche de distanciation avec la méthode et suivant une démarche scientifique qui se conforme aux règles et à la terminologie de la discipline. C'est ce que nous cherchons à réaliser dans cette partie.

3.2. La démarche de recherche mixte :

Habituellement la démarche quantitative et la démarche qualitative sont appliquées séparément, parce qu'elles reposent sur des paradigmes épistémologiques bien distincts (voir chapitre 3). Cependant, ces dernières années nous avons assisté à l'émergence d'un troisième positionnement méthodologique (Tashakkori et Teddlie, 2003 : 5), consistant en une approche mixte qui est actuellement de plus en plus adoptée. D'ailleurs, Tashakkori et Teddlie (2003 : x, cité par Cameron et Sankaran, 2015 : 2) précisent qu'il s'agit bien d'une troisième approche bien différente des deux précédentes :

« mixed methods research has evolved to the point where it is a separate methodological orientation with its own worldview, vocabulary and techniques ».

Quel est le principe de cette démarche ? Pour quelle raison choisisse-on une telle démarche ? Et quels sont les avantages d'une telle démarche pour notre évaluation ? C'est à ces interrogations que nous allons essayer de répondre dans les paragraphes suivants.

Il existe d'après Creswell et Plano Clark (2011 : 2) de nombreuses définitions de cette notion, chacune insistait sur des éléments distincts, soit les pratiques, les méthodologies, les designs de recherche, ou l'épistémologie. La toute première définition de Greene, Caracelli et Graham (1989), insiste sur la fusion des « méthodes » quantitatives et qualitatives. Par contre, celle de Tashakkori et Teddlie (1998, ix) met l'accent sur le mouvement « méthodologique » de la démarche de recherche mixte, qui le décrit comme une combinaison de « quantitative and qualitative approaches in the methodology of a study ». Leur définition réunit à la fois la posture épistémologique, les inférences et l'interprétation des résultats. Même, Johnson, Onwuegbuzie et Turner (2007 : 123) soulignent que l'approche requiert la combinaison d'opinions (non de paradigmes épistémologiques), de pratiques de collecte et de traitement qualitatifs et quantitatifs et des méthodes d'inférences :

« mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g. use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the purposes of bread the and depth of understanding and corroboration».

En outre, cette définition explicite clairement la justification d'une telle démarche qui met l'accent sur son objectif d'explication et de validation des résultats. Creswell et Plano Clark (2011 : 5) proposent six caractéristiques fondamentales de l'approche mixte du point de vue du statut du chercheur :

❖ Il collecte et traite de façon minutieuse les données qualitatives et quantitatives selon des questions de recherche ;

❖ Il insère ou rattache les deux types de données soit séquentiellement où les données viennent se compléter successivement (l'approche séquentielle), soit parallèlement en les fusionnant (l'approche concourante) ;

- ❖ Il opte pour l'une ou les deux types de données selon les questions de recherche ;
- ❖ Il applique ces méthodes soit une seule recherche ou bien pour diverses étapes dans le cas d'un projet d'études ;
- ❖ Il présente les soubassements théoriques et épistémologiques de son choix ;
- ❖ Il élabore un design d'approches mixtes qui représente la structure de sa recherche.

Ces caractéristiques en plus de décrire les différents constituants de l'approche mixte, ils regroupent les procédures, la méthodologie et le positionnement épistémologique. Trois de ces caractéristiques portent sur la collecte et l'analyse des données qualitatives et quantitatives. Mais que cherchons-nous à signifier par ces mots ? Selon Miles et Huberman (2003 : 26), les données quantitatives sont calculables et reposent sur une collecte de mesures ou sur traitement statistique. Quant aux données qualitatives, elles correspondent à des « mots » collectés dans le cadre d'observations, d'entretiens ou encore à partir d'analyse de contenus. Cependant, pour Richards (2005 : 36) cette présentation est extrêmement contrastée, parce que ces deux types de données nous conduisent aux mêmes interrogations : « qualitative and quantitative data do not inhabit different worlds. They are different ways of recording observations of the same world ». Même, Miles et Huberman (2003 : 26) rejoignent l'idée de Richards (2005), pour eux toutes les données sont qualitatives, car « elles correspondent aux essences des gens, aux objets et aux situations ».

3.3. Les avantages d'une démarche mixte pour notre recherche :

L'approche mixte est considérée par de nombreux auteurs (Mertens, 2005 ; Sandelowski, 2003 ; Tashakkori et Teddlie, 2003) comme étant une approche qui favorise l'approfondissement de la compréhension des problèmes de recherche complexes où le contexte éducatif et social occupe une place fondamentale, et de ce fait nous permet d'inférer des conclusions. Greene et al (1989) proposent quatre fonctions de la démarche mixte qui favorisent cette compréhension : la complémentarité, le développement, l'initiation et l'expansion. Les pratiques qualitatives et quantitatives se complètent lorsqu'il s'agit d'évaluer le même fait sous différents aspects. Par conséquent, recourir à une combinaison de plusieurs pratiques

différentes de collecte et de traitement de données de décrire, d'expliquer ou de concevoir quelques composants de la recherche. Miles et Huberman (2003 : 11) insistent sur l'importance des données qualitatives qui « permettent des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local », néanmoins, on critique souvent les recherches qualitatives sur leur manque de représentativité dû à la faible taille de l'échantillon traité. Quant aux études quantitatives, elles permettent d'évaluer d'une manière minutieuse les diverses variables de la recherche et de connaître si les résultats sont significatifs, cependant, le fait d'extraire les données de leur contexte peut biaiser les résultats de la recherche, tel que l'atteste Brannen (2005 : 7) en déclarant que ce type d'étude est : « overly simplistic, decontextualised, reductionist in terms of its generalizations, and failing to capture the meanings that actors attach to their lives and circumstances ». Donc, une démarche mixte favorise la fusion des apports des deux pratiques tout en compensant les insuffisances d'une technique par l'emploi de l'autre.

C'est d'ailleurs cette complémentarité qui justifie en partie la raison pour laquelle nous avons opté pour une telle démarche de recherche. En effet, au cours de notre évaluation, nous avons combiné des méthodes quantitatives et qualitatives pour compléter les données et expliquer les résultats. Ainsi, l'une des deux méthodes joue un rôle secondaire, cependant garantit un soutien complémentaire qui nous permet de réaliser différents niveaux d'analyse. Au-delà de cette complémentarité, les approches quantitatives et qualitatives s'emboîtent très souvent, comme cela est le cas de notre étude. Tout au long de notre évaluation, nous avons tout d'abord appliqué une approche qualitative pour le recueil de données en procédant à une expérimentation. Puis, dans un second temps, nous avons évalué les acquisitions en appliquant la méthode d'analyse de contenus sur les productions écrites des apprenants. Bien que cette méthode soit déjà considérée comme « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication » (Berelson, 1954, cité par Raymond, 1968 : 167), néanmoins, le fait qu'elle implique l'émission de jugement de vérité et par conséquent, de la subjectivité, il nous a semblé judicieux de renforcer l'objectivité en appliquant la méthode des juges. Cette méthode permet de pallier la part de subjectivité inhérente à cette technique en retenant comme valeur définitive le degré d'accord interjuges. Quant à

l'évaluation des perceptions, nous avons collecté les données en appliquant une approche quantitative par questionnaire autoadministré et pour l'analyse, nous avons procédé par la méthode d'analyse de contenu afin de décortiquer et découvrir le sens sous-entendu dans les informations et les données brutes fournies par les sujets de l'enquête. Ces données quantitatives ont un caractère englobant qui permet de comprendre la complexité et d'expliquer les mécanismes et les interactions impliqués (Miles et Huberman, 2003). De ce fait, elles enrichissent, confirment, expliquent et clarifient les données quantitatives.

Une autre fonction de la démarche mixte, qui explique notre choix, est celle du développement. Effectivement, une méthode séquentielle offre la possibilité d'employer les résultats de la première pratique pour éclairer et enrichir l'autre pratique. Par conséquent, nous nous appuyons sur les résultats obtenus du questionnaire exploratoire (approche quantitative) pour enrichir notre expérimentation (approche qualitative) et chaque approche sert à renseigner et développer les interprétations. De plus, l'adoption d'une démarche mixte peut aussi nous mener vers de nouvelles pistes en lien avec notre question de recherche si les résultats obtenus des différentes pratiques sont contrastés, ce qui nous conduit à dépasser le fondement théorique initial, il s'agit là de la fonction d'initiation. Et finalement, la fonction d'expansion qui permet d'approfondir encore plus sa recherche et d'agrandir le champ de son étude.

L'une des raisons qui a fait que nous avons opté pour la méthodologie mixte, c'est l'importance de triangulation. Cette notion, initiée par Denzin (1978), correspond à : « the gathering and reconciling of data from several sources and/or from different data-gathering techniques » (Lynch, 1996 : 59). Denzin (1978) a défini quatre types de triangulation : la triangulation méthodique, la triangulation des données, la triangulation des observations et la triangulation théorique. À son tour, Brown (2001) propose en plus des précédents types de triangulation, la triangulation temporelle (« time triangulation ») qui renvoie à une collecte de données au minimum à deux périodes différentes et la triangulation spatiale (« location triangulation ») qui suggère que la collecte se produit dans deux endroits différents. En combinant les différentes approches quantitatives et qualitatives et les données qui en découlent. Nous privilégions une triangulation et une confirmation des résultats, ce qui accroît la

cohérence de l'étude (Demaizière et Narcy-Combes, 2007), de même que la validité, la fiabilité des résultats, tels que l'affirme Dörnyei (2007 : 45) :

« mixed methods researchs has a unique potential to produce evidence for the validity of research outcomes through the convergence and corroboration of the findings ».

Toutefois, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, il est nécessaire d'admettre qu'il n'est pas toujours possible de corroborer et que la méthode mixte peut aussi conduire à de nombreuses contradictions. Pour Mathison (1988 : 15), qu'on parvient à corroborer ou non, la triangulation demeure toujours « a technique which provides more and better evidence from which researchers can construct meaning ful propositions about the social world ». Un autre aspect de la triangulation qui n'est pas le moindre est le fait qu'elle permet de réduire les conséquences des biais relatives à l'utilisation d'une démarche monométhode (Creswell et Plano Clark, 2011 ; Lynch, 1996).

3.4. Notre choix d'approche mixte

Selon Creswell et Plano Clark (2011), pour choisir une approche mixte appropriée, il est nécessaire de répondre aux questions suivantes :

1. Quel est le degré de combinaison entre les éléments quantitatifs et qualitatifs ? Est-ce qu'ils interagissent entre eux pour aboutir à l'interprétation définitive ou bien opèrent-ils indépendamment ?
2. Quelle méthodologie faudrait-il privilégier en premier lieu ou non ? Ont-elles la même valeur ?
3. De quelle manière les différentes approches sont-elles adoptées ?

Pour répondre à la première question, nous dirons que dans notre cas, il y a bel et bien une forte combinaison entre les approches qualitatives et les approches quantitatives tout au long de notre étude où se complète et s'enrichit pour parvenir à offrir une vue plus globale du questionnement de recherche. Pour ce qui est de la deuxième question, nous avons attribué le même privilège aux deux approches afin que chacune puisse occuper une place fondamentale dans notre recherche. Quant à la dernière question, nous nous appuyons sur la distinction des approches proposées par

Creswell et Plano Clark (2011 : 66) pour y répondre. Selon ces auteurs, il existe trois approches : lors des premières approches appelées séquentielles, nous recueillons et traitons à la fois les données qualitatives et les données quantitatives, mais de façon successive selon l'ordre prédéfini par le chercheur. Les deuxièmes approches nommées concourantes permettent quant à elles de combiner simultanément les deux méthodes. Et enfin, les approches dites à étapes multiples (« multiphase design »), ces dernières fusionnent à la fois les approches séquentielles et les approches concourantes pendant plusieurs étapes du projet (Creswell et Plano Clark, 2011 :72). Dans notre cas, nous avons procédé selon cette dernière approche, car lors de la phase exploratoire nous avons effectué des observations et des entretiens en même temps (approche concourante), puis administré des questionnaires et donc adopté une approche séquentielle, par contre pendant les deux autres phases nous avons appliqué des approches séquentielles où nous avons appliqué les deux méthodes successivement. Pour la dernière question, il est toutefois important de préciser le moment pendant lequel il faut fusionner les deux méthodes : est-ce pendant la collecte, le traitement ou l'interprétation ?

Pour clarifier ce choix de design, il faut le positionner parmi les différentes approches mixtes susceptibles d'être appliquées suivant la typologie de Creswell et Plano Clark (2011 : 69-72) :

❖ le modèle séquentiel de type exploratoire, comporte une phase qualitative en premier lieu, à laquelle il accorde la priorité, suivie par le recueil et le traitement des données quantitatives. Un exemple de cette typologie serait de procéder à des entretiens exploratoires pour déterminer les variables à considérer pour l'élaboration d'un questionnaire et des échelles de mesure. Ainsi, ce design joue le rôle de développement. Cette démarche fusionne les méthodes au niveau des données.

❖ Le modèle séquentiel de type explicatif se compose de deux phases bien différentes et intégrées. Il accorde la priorité à la collecte et l'analyse des données quantitatives (comme un questionnaire) suivie d'une méthodologie qualitative menant à des démonstrations plus riches des faits traités pendant la première phase. Ainsi, ce design remplit la fonction d'approfondissement ou d'expansion. Pareille que la précédente approche, celle-ci combine les méthodes au niveau des données.

❖ Le modèle intégré cherche à intégrer des éléments de chaque méthodologie de façon à ce qu'une méthodologie, qui est prioritaire, soit enrichie et renseignée par l'autre pour parvenir à une explication plus approfondie des phénomènes traités. La collecte et le traitement des données peuvent s'effectuer successivement ou parallèlement (voir plus haut). Il met en évidence les pratiques de triangulation, de corroboration et de développement.

❖ Le modèle à étapes multiples est adopté dans le cas d'une recherche-action ou d'une recherche-développement portant sur l'évaluation de dispositifs. Dans une telle situation, les méthodes concourantes et séquentielles sont fusionnées dans le temps pour résoudre la même problématique. La même priorité est accordée aux approches, qui sont combinées dans une démarche complète. Les différentes étapes occupent la même fonction qui est de favoriser le déploiement, l'ajustement et l'évaluation du dispositif. Ce design convient aux pratiques de corroboration et de triangulation qui contribuent, comme nous l'avons vu précédemment, à la validité et à la fiabilité des résultats.

❖ Le modèle convergent parallèle relève d'une méthodologie concourante où la collecte et le traitement des données quantitatives et des données qualitatives se produisent en parallèle, mais séparément et ce n'est que pendant l'interprétation que ces données sont confrontées et rattachées. Ce design rend possibles la triangulation, la corroboration et l'initiation de nouvelles pistes de recherche.

Dörnyei (2007), n'admettant pas l'importance d'une telle typologie en matière de catégorisation des différentes combinaisons possibles, recommande l'application d'une méthodologie plus pragmatique selon la situation et le questionnement de recherche pour que les chercheurs puissent élaborer leur propre combinaison, ce qu'il nomme « *their own made-to-measure variations* » (p. 170). Nous estimons que le modèle à étapes multiples favorise ce pragmatisme, parce qu'il incarne diverses méthodologies de la typologie à la fois la séquentielle et la concourante, qui peuvent être fusionnées sur mesure. Effectivement, Creswell et Plano Clark (2011) mettent l'accent sur cette flexibilité comme le noyau de ce design. De ce fait, certains éléments de notre recherche se produisent successivement d'après la méthodologie séquentielle : lors de nos deux enquêtes.

Ainsi, nous avons tout d'abord collecté des données qualitatives en menant simultanément des entretiens avec l'enseignant chargé de la matière et des observations auprès des étudiants (approche concourante), ce qui nous a permis d'obtenir des données complémentaires, nous aidant ainsi à renseigner et à enrichir davantage la question de développement, d'adaptation et d'évaluation du dispositif, pour une mise en place optimale du dispositif objet de notre étude. Ces premières investigations ont par la suite donné lieu à une enquête expérimentale succédée d'une enquête quantitative réalisée par questionnaire dans le but en quelque sorte de corroborer et renforcer les résultats obtenus de l'enquête qualitative.

Nous avons aussi adopté le design séquentiel dans une optique, d'un côté, exploratoire et, d'un autre côté, explicative. Ainsi, les observations de terrain et les entretiens exploratoires ont été menés en amont et de manière simultanée (approche concourante), afin de collecter des informations pour déterminer les différentes variables de notre questionnaire, qui, lui, était administré dans un second temps. Les analyses qualitatives et quantitatives de l'expérimentation et de l'enquête par questionnaire se sont également suivies dans le but de nous informer sur les progrès des apprenants. Cette approche est effectivement une adaptation du design séquentiel de type explicatif dans lequel la phase quantitative s'accomplit en premier lieu, mettant par conséquent en évidence la flexibilité de la démarche. Dans le cas de notre évaluation, les méthodologies quantitatives et qualitatives sont ainsi fortement combinées à différents niveaux : au niveau de la collecte, mais également au niveau du traitement et de l'interprétation, comme le démontre la figure 23.

Rappelons que nos recherches se sont produites en plusieurs phases adhérant à un mouvement non linéaire. Toutefois, il nous a été possible de déterminer quatre principales étapes. Lors de la première étape, nous nous sommes concentrées sur la formulation de nos questions de recherche, ensuite, nous avons identifié les types de données à collecter ainsi que les méthodologies de collecte les plus adéquates selon nos questions. Nous avons par la suite mené la collecte des données sur le terrain. Avant de procéder à l'analyse, nous avons tout d'abord organisé et vérifié les données collectées lors de la phase de recueil. Nous expliciterons plus en détail ces différentes phases dans les parties qui vont suivre.

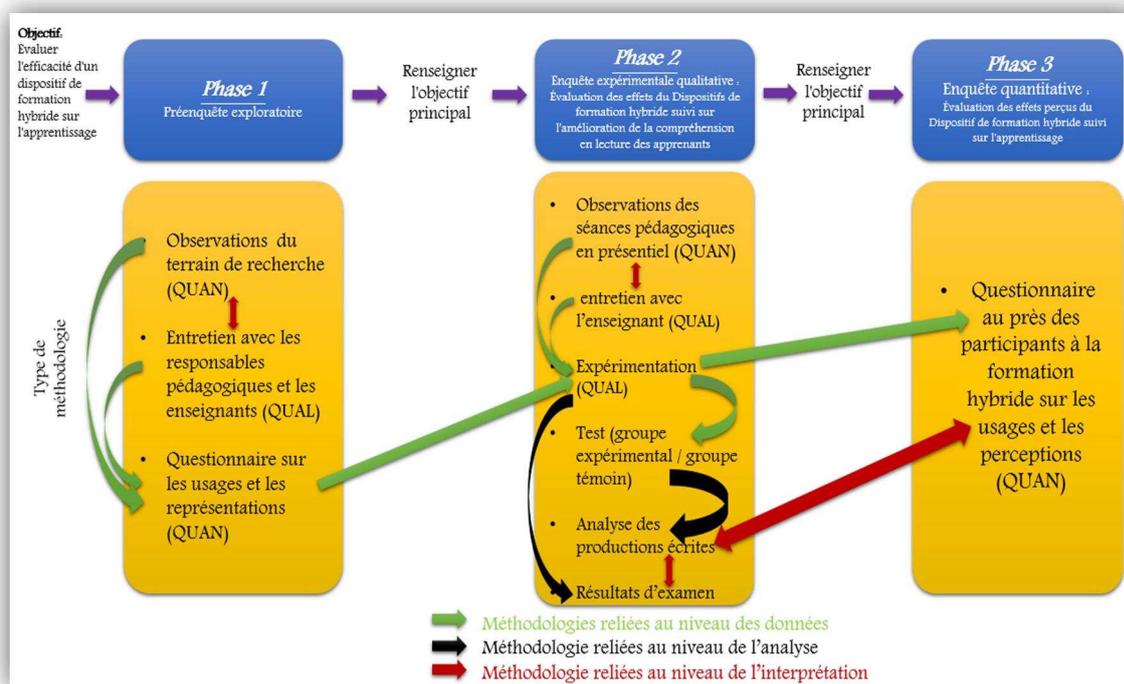


Figure 23 : Triangulation et niveaux d'intégration des méthodologies

L'objectif de notre recherche renvoie à la démarche de « recherche expérimentale » ou plutôt de « recherche (quasi) expérimentale », puisque notre recherche porte sur une situation d'enseignement/apprentissage où il est impossible de reproduire la même situation d'éducation ni dans l'espace ni dans le temps, comme le démontre Mialaret :

« les situations d'éducation, considérées sous l'angle de leur existence réelle, sont uniques, c'est-à-dire qu'elles ne se reproduisent pas à l'identique ni dans l'espace ni dans le temps. Une fois une telle situation réalisée, tous les acteurs changent par le fait qu'ils l'ont vécue, et un essai de répétition, de reproduction ne peut trouver tous les partenaires dans les mêmes conditions » (Mialaret, 2004 : 10).

En plus de l'impossibilité de reproduire, Grosbois (2007 : 4) cite deux autres difficultés inhérentes aux recherches entreprises en sciences humaines et sociales :

❖ La présence d'un grand nombre de variables dont certaines ne peuvent pas être observées directement ;

❖ L'intervention de facteurs externes pendant l'expérimentation. Elle reconnaît toutefois que cette difficulté peut être surmontée en réduisant la durée de l'expérimentation.

L'auteure rajoute également que c'est la réalité multifactorielle qui caractérise les situations d'enseignement/apprentissage, qui fait que c'est plutôt des protocoles quasi expérimentaux qui sont adoptés et appliqués en sciences humaines et sociales quand cette approche est choisie (Grosbois, 2007 : 4-5). De ce fait, dans le cadre de notre recherche, nous ne tiendrons compte que d'un nombre réduit de variables et que pour la collecte des données, nous retiendrons uniquement les données clairement présentées. Nous formerons des groupes quasi identiques pour exécuter l'action expérimentale sur l'un d'eux et confronter par la suite les résultats obtenus en étant le plus objectifs possible.

Narcy-Combes (2005 : 103) décrit les paramètres qui interviennent en matière de positionnement sous la forme de *continua* et souligne :

« En fonction de la façon dont une recherche permet de gérer les paramètres, on peut en déterminer le type » (Narcy-Combes, 2005 : 103).

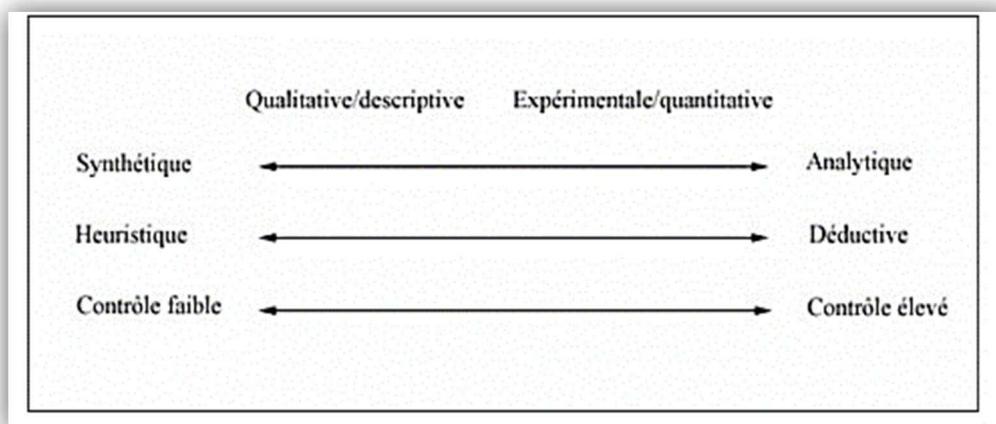


Figure 24: les paramètres d'une recherche (Narcy-Combes, 2005 : 103, cité par Grosbois, 2007 : §28)

Ainsi, l'auteur (2005 : 103) démontre sur la base de ces continua que :

« La recherche expérimentale se situera du côté analytique, déductif, avec un contrôle élevé et des données explicites » (Narcy-Combes, 2005 :103).

Il ajoute également en se basant sur la figure suivante, empruntée à Juan (1999 : 13), que la recherche expérimentale lorsqu'elle est adoptée en faisant appel soit à « des entretiens et/ou une recherche-action, soit à des questionnaires établis en fonction de théories et/ou des expériences en laboratoire » (Narcy-Combes, 2005 : 104), elle est appliquée dans une approche compréhensive et explicative. Ainsi, notre recherche vise à comprendre et à expliquer l'efficacité d'une approche de formation hybride adoptée comme technique d'enseignement au sein d'une université algérienne.

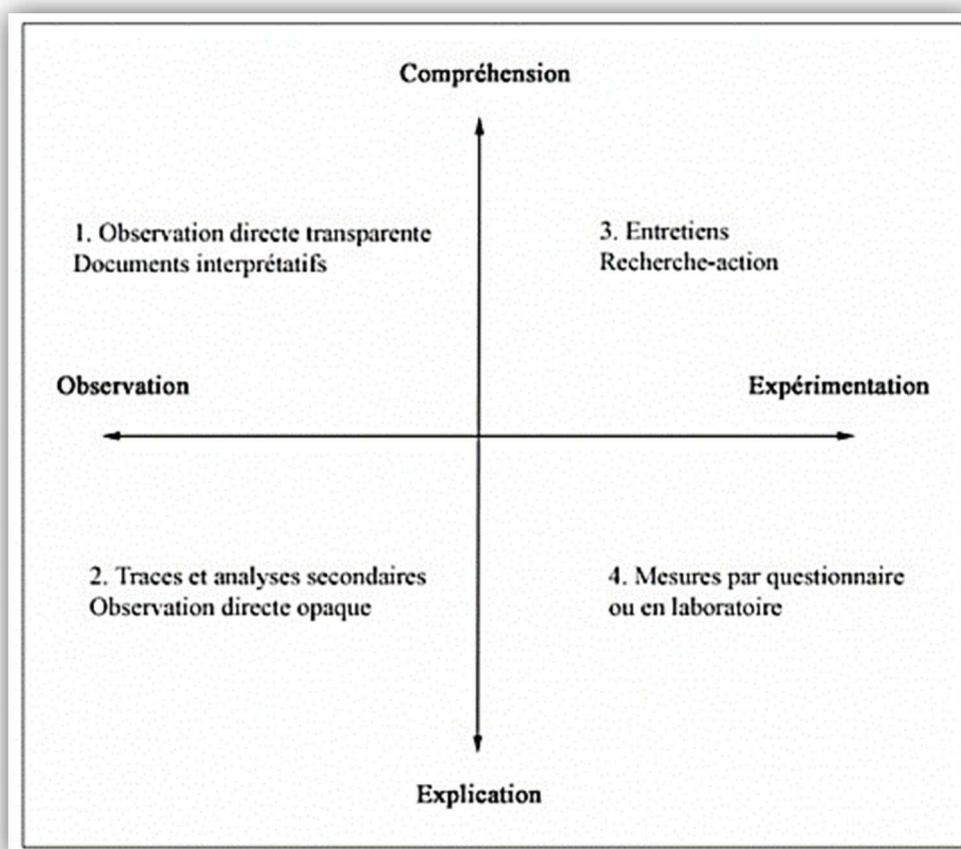


Figure 25 : La recherche (quasi) expérimentale (Juan, 1999 : 13, cité par Grosbois, 2007 : §32)

L'adoption d'une approche mixte est ainsi basée sur la notion de triangulation, qui permet de mettre en évidence les convergences tout en associant les données qualitatives et quantitatives dans le but de mieux comprendre et expliquer le potentiel d'un dispositif de formation hybride mis en place dans le supérieur algérien.

Fondé sur le « modèle à étapes multiples de l'approche mixte » (Creswell et Plano Clark, 2011 : 69-72), notre modèle de recherche se déploie en trois phases. Nous avons, dans un premier lieu, exécuté une phase exploratoire principalement de type quantitatif afin de concevoir et affiner nos outils de recherche. Ces instruments d'investigation seront utilisés lors de la deuxième et troisième phase qui représente le déroulement effectif de notre travail d'enquête.

Notre objet de recherche sera ainsi traité principalement par « triangulation » de ces diverses sources d'information (Van Der Maren, 1999), mais également en appliquant un « design explicatif » afin d'expliquer davantage les résultats obtenus lors de la première étape en s'appuyant sur un autre type de recherche (Morse, 1991).

4. Le dispositif de préenquête quantitative :

Toute étude requiert la construction d'une parfaite adéquation entre les différentes composantes que sont la problématique, l'état de l'art, les données, le traitement et les résultats (Royer et Zarlowski, 2003, cité par Aldebert et Rouzies, 2015 : 44). Une interrogation essentielle s'impose à tout chercheur : « de quelle manière approcher l'aspect empirique de son étude ? » Ainsi, il est nécessaire que le chercheur réfléchisse sur sa méthodologie qui, selon Teddie et Tashkorri (2009) est une démarche générale de la recherche soulignant de quelle manière un questionnement de recherche doit être énoncé et de quelle manière le chercheur doit y répondre. Dès lors que le chercheur détermine sa méthodologie, il se questionne sur la ou les techniques à adopter qui, pour Teddie et Tashakorri (2009 : 21) sont « les stratégies et les procédures spécifiques pour la mise en œuvre du design de la recherche, comprenant la collecte de données, l'analyse de données et l'interprétation des résultats ». En somme, le design de la recherche est la base qui justifie l'adéquation de tous les choix du chercheur ; l'approche méthodologique retenue est le comportement global qu'on suit pour répondre au questionnement de recherche et la technique rassemble toutes les méthodes de recueil et de traitement des résultats. Pour parvenir à déterminer avec clarté la méthodologie et les méthodes à appliquer dans le cadre de notre recherche, nous avons dès le début procédé à une préenquête exploratoire en accomplissant, d'abord, des observations et des entretiens, puis en administrant un questionnaire.

Cette phase est une étape préparatoire essentielle pour notre étude, surtout que le recours à une méthode de formation hybride est quasiment inexistant à l'université d'Annaba. Pour Blanchet et Gotman (1992), l'enquête exploratoire permet d'identifier de nouveaux éléments ou encore de révéler de nouvelles pistes de recherche, auxquels le chercheur ne réfléchit pas systématiquement et qu'aucune lecture effectuée en amont n'a encore abordées.

4.1. Observations du terrain :

Dans le processus classique de la recherche, l'étape d'observation est une phase intermédiaire entre la conception du processus d'analyse et le traitement des données retenues pour l'évaluation. Dans le cadre de l'étude que nous avons conduite, il n'en est rien. Nous avons été amenée à entrer en contact avec notre contexte d'investigation dès le début de notre étude. L'observation et la construction de notre objet d'étude se sont ainsi produites en même temps.

De plus, il faut préciser que sans l'exploration des activités pédagogiques organisées, l'évaluation du potentiel d'un dispositif d'aide ne peut se produire. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons entamée cette première phase par des observations de notre terrain de recherche. Mais pour des considérations éthiques et avant de commencer les observations, nous nous sommes assurées d'avoir l'accord préalable du chef de département et de certains enseignants pour accéder aux salles de cours et assister à quelques séances pédagogiques.

De Ketele (1980 : 27) définit l'observation comme « un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orientée par un objectif terminal ou organisateur et dirigée sur un objet pour en recueillir des informations ». C'est une méthode d'investigation sélective appliquée pour collecter des données dans le cadre d'une recherche de terrain. L'objectif est d'examiner les pratiques et les activités du groupe étudié. Pour Dépelteau (2000 : 354), dès lors que le terrain d'investigation est circonscrit, « le chercheur doit commencer son enquête par une observation systématique du terrain choisi- il doit tout noter ».

Ainsi, nous avons dans le cadre de notre recherche procédé, tout d'abord, par une « observation participante » du terrain que nous investiguons. Cette observation dans laquelle le chercheur prend quotidiennement part à la vie de la population auquel il

s'intéresse représente, pour Winkin (1998 : 114), « la seule façon d'étudier la communication en acte ». Dans le cadre de notre exploration du terrain, nous avons mené des observations spontanées dans le but d'observer les pratiques et attitudes des enseignants pendant et hors les séances pédagogiques et ainsi connaître le genre de dispositif d'aide et/ou d'accompagnement qu'ils proposent à leurs étudiants en classe, mais aussi hors classe, si cela est le cas. Ainsi, il était question tout au long de nos séances d'observation de rendre compte des situations observées en notant fidèlement les différentes pratiques et attitudes observées de la population étudiée dans notre carnet de bord soit sur le moment ou en temps différé.

Cet exercice a également permis de découvrir plusieurs éléments importants, renseignant l'objectif global de notre recherche, tel que : les espaces et les moyens matériels et humains consacrés au déroulement des formations offertes par le département.

Soulignons que cette méthode d'enquête est appliquée dans le cadre de notre recherche dans le but d'enrichir et de renseigner les autres méthodes de recherche et pour une visée essentiellement exploratoire. Nous avons procédé à des observations pour découvrir, d'une part, ce qui se pratique véritablement dans notre terrain d'investigation comme méthodes d'enseignement, stratégies pédagogiques, activités, comportements... etc., et d'une autre part, le genre d'accompagnement pédagogique mis en place.

4.2. Entretiens exploratoires :

Cette préenquête nous a permis tout d'abord de prendre contact et d'échanger d'une manière informelle et formelle avec les deux responsables chargés de la pédagogie (deux hommes) et avec dix enseignants affiliés au département de Français (sept femmes et trois hommes).

L'objectif de ces entretiens exploratoires que nous pourrions aussi qualifier comme spontanés était, d'une part, d'avoir une vision générale sur les pratiques pédagogiques préconisées par les responsables et celles adoptées par les différents enseignants du département et, d'une autre part, de connaître leur représentation vis-à-vis de l'intégration et l'usage des TIC. Cette enquête a également permis de

renseigner et d'affiner le questionnaire conçu à l'intention des étudiants de première année licence inscrite au département.

Après que nous nous sommes entretenues avec le chef de département et obtenu son autorisation pour accéder aux salles de cours et procéder à une série d'enquêtes, nous avons tout d'abord pris contact avec les différents interviewés ; certains par email, d'autres par téléphone ou en nous rendant directement au département pour les rencontrer officiellement et leur demander s'ils voulaient bien participer à un entretien semi-directif en notre compagnie, tout en leur présentant brièvement notre enquête et son déroulement. Nous avons par la suite convenu d'un rendez-vous avec chacun des participants.

Le jour de l'entrevue, nous avons, d'abord, rappelé l'objectif de notre enquête aux participants, puis nous leur avons demandé s'ils acceptaient d'être enregistrés. Question à laquelle ils ont tous répondu défavorablement, nous avons ainsi pris note de toutes les réponses émises par les participants ainsi que de toutes les impressions remarquées pendant les entretiens pour collecter le plus de données possibles et s'assurer de ne rien oublier de ce qui pourrait servir pour la suite de notre enquête.

4.3. Questionnaire exploratoire :

Nous tenons à souligner que pendant cette phase de préenquête, c'est le questionnaire que nous avons utilisé comme « outil de prédilection de la phase exploratoire » (Blanchet et Gotman, 1992 : 43).

Comme notre enquête vise la connaissance et la mesure des faits et des représentations d'un grand nombre d'enquêter ainsi que de recueillir des données quantifiables, procéder à une enquête par questionnaire nous a paru être la méthode la plus appropriée.

Après une période de familiarisation avec notre contexte d'investigation, nous avons administré l'outil d'enquête auprès de tous les étudiants inscrits en première année Licence de Français, en appliquant la méthode assistée par interrogation directe (Berthier, 2016). Ainsi, pour nous assurer du bon déroulement de l'enquête et être à la disposition des étudiants en cas d'incompréhension, nous avons préféré distribuer nous-mêmes les questionnaires. Mais, comme toute bonne enquête de recherche le

nécessite, nous avons veillé à expliquer le principe de notre recherche aux enquêtés avant qu'ils ne commencent à remplir le formulaire, et pour des considérations éthiques, nous avons également présenté notre recherche, d'abord, au chef de département, puis, aux enseignants qui ont eu la gentillesse de nous autoriser à intervenir auprès de leurs étudiants lors de leurs séances de cours.

Au départ, il était question d'interroger tous les étudiants inscrits en L1, soit un total de 277 apprenants répartis en 7 groupes, néanmoins à cause des absences répétées et permanentes de certains étudiants, nous n'avons pu collecter que 170 questionnaires sur une durée de trois semaines. Bien que les enseignants du département nous aient signalé le nombre élevé d'absences qu'ils enregistraient quotidiennement à cette période-là, nous ne pensions pas que cela allait autant entraver notre enquête.

Concernant le choix des questions, l'instrument utilisé lors de cette enquête est formé de 31 questions de type fermées « à choix unique » et « à choix multiple », pour une durée de passation estimée à 15 minutes. Dans le but de simplifier et faciliter la lecture, nous avons regroupé les questions en 4 rubriques, comme le montre le schéma suivant :

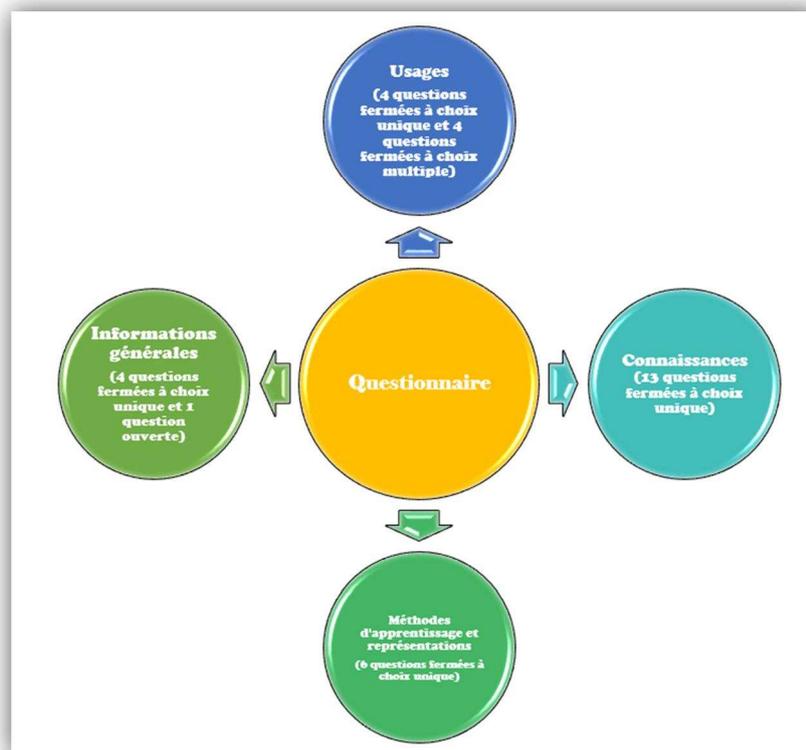


Figure 26 : Rubriques du questionnaire

La raison pour laquelle la version définitive de notre instrument d'enquête n'est composée que de questions fermées est en rapport avec le test que nous avons effectué au début de l'enquête pour valider notre questionnaire. En effet durant ce test, nous avons remarqué une totale démotivation de la part des participants lorsqu'ils étaient face à des questions ouvertes. Au lieu de rendre des questionnaires complets, ils nous ont rendu des questionnaires incomplets où seules les questions fermées ont été renseignées.

L'objectif de la présente enquête est principalement la connaissance des degrés d'utilisation et de savoirs des étudiants en ce qui concerne les TICE, mais également l'identification de la matière et compétence qu'ils avaient le plus de mal à acquérir et maîtriser à ce stade de leur apprentissage. Pour y parvenir, nous avons après l'administration du questionnaire introduit les différentes données collectées sur le logiciel Google Forms à l'aide duquel notre questionnaire a été conçu. Ce logiciel a été développé pour permettre au chercheur de concevoir à la fois des questionnaires et d'obtenir des résultats issus d'une analyse univariée, car seule l'identification du taux

de fréquence des différentes catégories de valeur de chaque item nous intéressait à ce stade de l'enquête.

Nous tenons à rappeler que cette méthode d'enquête est utilisée dans le cadre de notre recherche en complément des autres instruments d'enquête et pour une visée essentiellement exploratoire. Nous souhaitons à travers cette enquête par questionnaire connaître les pratiques réellement adoptées dans notre terrain de recherche concernant les TICE. Cette préenquête nous a ainsi permis d'opérer un ensemble de choix déterminants pour la suite de notre recherche concernant les groupes dits « expérimentaux » et « témoins » qui participeront à la deuxième étape de notre investigation à savoir, « l'expérimentation ».

Les pages suivantes vont être consacrées à la présentation détaillée de nos dispositifs d'enquête qualitative et quantitative.

Chapitre 5
Dispositif d'enquête
qualitative

1. Introduction :	230
2. Dispositif d'enquête qualitative :	230
2.1. Présentation et description du dispositif de formation hybride :	230
2.2. Présentation de l'enquête qualitative :	236
2.3. Échantillonnage :	239
2.4. Description du déroulement du protocole expérimental et consignes :	241
2.4.1. Phase de formation apprenants/enseignant	241
2.4.2. Description du déroulement des séances pédagogiques :	242
2.4.3. Description des tâches :	250
2.4.4. Phase évaluation :	251
3. Considérations éthiques :	252
4. Outils et méthodes d'analyse :	253
4.1. Le choix des méthodes d'analyse de la représentation sémantique et de la compréhension conceptuelle du texte expérimental :	254
4.2. Le choix de l'ajout d'information comme variable d'étude :	254
4.3. Description des méthodes et grilles d'analyse des protocoles :	256
4.3.1. Méthode et grille d'analyse relative au contenu sémantique basé sur l'analyse propositionnelle	257
4.3.2. Méthode et grille d'analyse relative aux relations logiques :	260
4.3.3. Méthode et grille d'analyse relative au niveau de surface :	262
4.3.4. Méthode et grille d'analyse relative à la compréhension conceptuelle basée sur la taxonomie SOLO :	263

1. Introduction :

Dans cette partie, nous allons présenter les fondements de notre enquête qualitative, précisément les outils d'investigation et les méthodes d'échantillonnage. Mais avant d'entamer cette présentation, nous allons d'abord décrire le dispositif hybride qui a été mis en place dans ce présent travail.

2. Dispositif d'enquête qualitative :

2.1. Présentation et description du dispositif de formation hybride :

Phase de scénarisation et de didactisation du contenu pédagogique :

- Texte expérimental

Étant donné que notre enquête allait être faite pendant le semestre 2, il nous a paru judicieux d'opter pour un cours déjà programmé dans le S2 et surtout sur lequel tous les enseignants de Linguistique mettaient le plus l'accent en Première année Licence : « L'école fonctionnaliste ».

En S2, le cours sur « l'école fonctionnaliste » est considéré comme la leçon la plus longue et la plus riche en contenu en ce qui concerne les concepts linguistiques évoqués. Tous les enseignants du module conviennent de l'enseigner sur deux semaines. Autrement dit, pour être sûrs qu'elle soit acquise, ils préfèrent la partager en deux parties : une partie dans laquelle ils doivent introduire la naissance de cette nouvelle école en évoquant brièvement la linguistique générale de Ferdinand de Saussure et l'école structuraliste, définir son objet ou ses objets d'étude (centres d'intérêt), dresser un bref aperçu historique concernant ses influences et présenter une petite biographie du fondateur du fonctionnalisme et de ses contributions. Quant à la deuxième partie, ils la consacrent entièrement au concept de « la double articulation » en définissant en premier lieu le Monème qui représente le premier niveau d'articulation puis le phonème qui renvoie au deuxième niveau d'articulation (voir l'annexe N°2).

- Chaîne Scénari Opale

Nous avons utilisé pour la scénarisation du texte expérimental, la chaîne éditoriale « Scénari Opale » qui répond de manière avantageuse aux besoins des enseignants puisqu'elle permet de créer le cours sous la forme d'un fonds documentaire centralisé et structuré en

plusieurs items avec une logique de publication multi support et multi cible des contenus pédagogiques, à savoir :

- syllabus au format OpenOffice.org et PDF ;
- site web au format HTML;
- diaporama au format flash ;
- module compatible avec les normes SCORM (Sharable Content Object Referenc Model) pour une diffusion via une plateforme de formation LMS (Learning Management System).

Ainsi, il sera possible, à partir du même contenu, d'une part, de générer et de publier à la fois une version papier, une version diaporama et une version pour le web, et, d'autre part, d'élaborer différents assemblages des éléments du contenu pour différents profils d'apprenants.

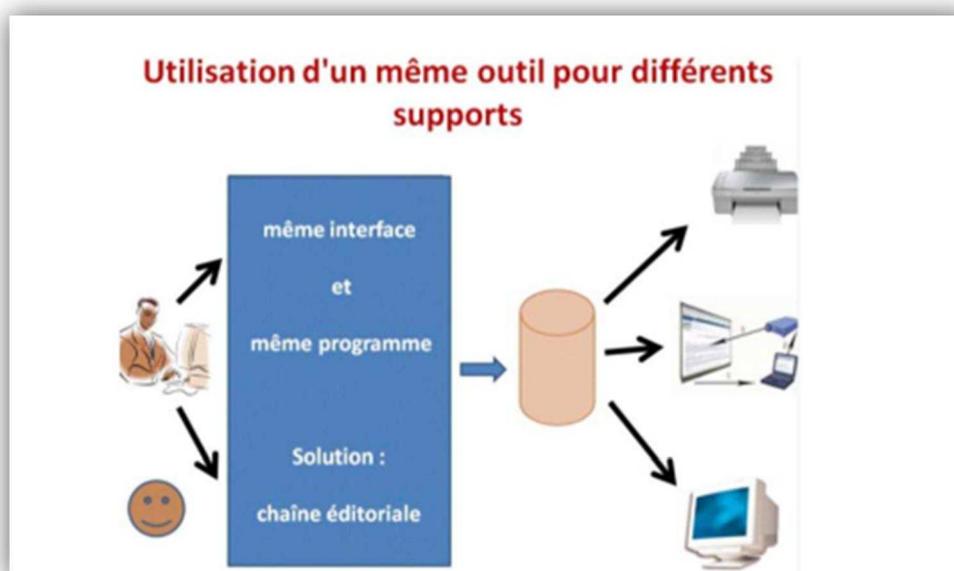


Figure 27 : même outil pour plusieurs supports (Cohen, 2012 : 80)

Le succès du modèle opale est si important qu'il est aujourd'hui considéré, comme une chaîne éditoriale à part entière et proposé comme application autonome gratuite et open source. Ce modèle documentaire permet de parvenir à des contenus structurés logiquement tout en respectant la séparation du fond et de la forme et la publication est assurée automatiquement par des moteurs de génération (Cohen, 2012 : 82).

Il offre à l'auteur pour la production de ses contenus pédagogiques une interface d'édition de type XML, qui lui permet de :

- Produire et organiser le contenu pédagogique en éléments ré employables et recombinaisons ;
- Insérer des ressources multimédias : films, animations, séquences sonores, schémas, formules mathématiques, simulations, etc ;
- Concevoir des référentiels : bibliographie, glossaire, liste de sigles, index des mots clés, etc ;
- Concevoir des tests : question à choix unique (QCU), question à choix multiple (QCM), catégorisation, textes à trou, etc., avec affichage de solution et feedback ;
- Concevoir des exercices d'auto-évaluation avec possibilité d'afficher le résultat ;
- Exporter le contenu centralisé automatiquement par des moteurs de générations dans différents formats : syllabus, diaporama, site web disponible directement sur internet, sur CD-ROM, ou sous forme de modules obéissant aux normes scorm pour différentes plateformes lms, comme claroline, moodle, ganesha, et dokeos.

Pourquoi avoir fait appel à Scénari Opale ?

Pour deux raisons :

1. Opale est le modèle spécifique destiné à la construction de contenus pédagogiques.
2. Les plateformes d'apprentissage LMS (Claroline, Moodle, Ganesha ou Blackboard (ex WebCT) ne permettent pas la portabilité des cours ce qui implique une charge de travail considérable pour l'enseignant lorsqu'il souhaitera multiplier les sources de contenu par support produit. C'est pour cette raison aussi que nous n'avons pas créé directement le cours sous format Moodle.

Phase de mise en place du dispositif de formation hybride :

Pour la mise en ligne du cours, nous avons opté pour la plateforme d'apprentissage « Moodle ».

Mais que représente Moodle ? Et à quoi sert-elle ?

Moodle est une plateforme pédagogique d'e-learning (formation ouverte et à distance) gratuite et open source consultable par le biais d'un navigateur web, qui favorise un cadre de formation socioconstructiviste en permettant d'administrer des ressources pédagogiques (espace de dépôt de fichiers, gestion des inscriptions et des droits d'accès, tutorat à distance ...), ainsi que des activités d'apprentissage de type interactives (fonctions pédagogiques d'évaluation, de communication ou/et de collaboration).

Elle est également considérée comme un environnement numérique qui accorde le plus d'importance à l'apprentissage, en l'occurrence à l'apprenant, en encourageant davantage les partages et les interactions entre eux, les enseignants et le contenu pédagogique.

C'est d'ailleurs en grande partie pour cette raison que de nombreuses universités l'ont acquise et l'utilisent souvent comme complément permettant d'enrichir les enseignements dispensés en présentiels. Les espaces de cours ainsi que les outils et les activités d'apprentissage (chat, forum, glossaire, wiki, tests, feedback ...) qu'elle intègre profitent autant aux enseignants qu'aux apprenants.

Pour les enseignants par exemple, elles leur permettent :

- ◆ De publier des fichiers numériques qui seront disponibles à n'importe quel moment pour les étudiants ;
- ◆ De concevoir et programmer des activités en ligne (avec une administration automatique de quelques éléments) de façon individuelle ou en groupe.

Quant aux apprenants, elles leur offrent la possibilité :

- ◆ De consulter à n'importe quel moment et à distance des données sur le cours ;
- ◆ D'apprendre à leur rythme ;
- ◆ De s'autoévaluer et (si requis) de consulter une nouvelle fois quelques notions prérequis pour le cours ;
- ◆ D'améliorer ses connaissances avec des données additionnelles.

Il existe plusieurs autres cas d'utilisation, mais nous citerons que quelques-uns :

- ◆ Réaliser des activités d'auto-évaluation (avec tirage aléatoire des questions, correction automatique des réponses fournies, feedback personnalisé ...);
- ◆ Publier des fichiers numériques (supports de cours, annales, corrigés...) Pouvant comprendre plusieurs éléments multimédias (lien web, images, sons, vidéo, animations ...);
- ◆ Diffuser le questionnaire d'évaluation de l'enseignement (avec administration des remises, statistiques ...);
- ◆ Suggérer des devoirs en ligne (avec administration des réponses, des résultats, des corrections ...).

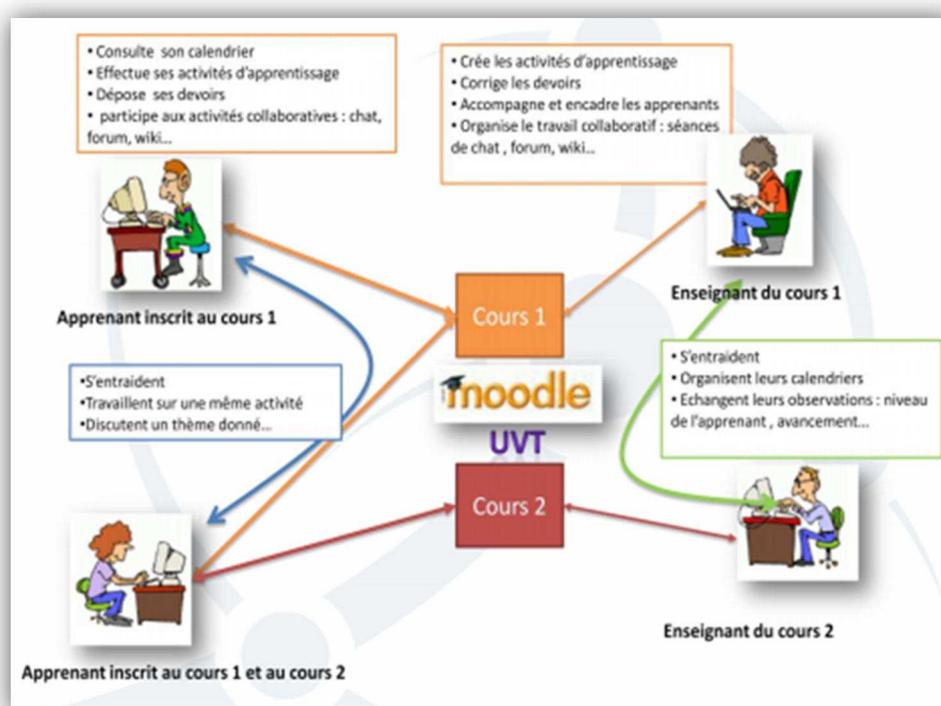


Figure 28 : Les différents apports de la plateforme Moodle

Bien que l'université de Badji Mokhtar Annaba qui constitue notre terrain d'investigation possède la plateforme Moodle, nous avons préféré utiliser une autre solution d'hébergement offerte directement par les créateurs de Moodle qui permet à tout utilisateur d'obtenir un site Moodle en quelques minutes. Surtout que les chercheurs affiliés au laboratoire d'informatique chargé du développement et de l'administration de la plateforme de l'université m'ont conseillé de ne pas l'utiliser parce qu'elle présentait d'énormes dysfonctionnements et ne contenait pas toutes les activités d'apprentissage que nous

comptons mettre en place lors de notre expérimentation pour tenter d'aider les apprenants à mieux comprendre le contenu du cours. Nous avons donc opté à la place pour la plateforme « MoodleCloud ».

Mais que représente “MoodleCloud”?

MoodleCloud met à la disposition de chacun la version la plus récente de Moodle. Elle procure gratuitement un plein accès à une plateforme préinstallée et convient spécifiquement aux enseignants n'ayant pas beaucoup de ressources et qui veulent utiliser Moodle pour quelques cours. L'administrateur du site MoodleCloud peut contrôler l'emploi et les statistiques de son site. Il peut surveiller l'activité des cours qui y sont proposés et les étudiant(e)s qui le consultent au même titre qu'un site Moodle. Néanmoins, elle présente quelques limitations, telles que :

- ✓ Le nombre d'utilisateurs est de 50 maximum ;
- ✓ Un espace disque faible de 200 Mo, mais avec possibilité de déporter les ressources sur d'autres espaces tels que l'exemple Pearltrees ;
- ✓ Seulement les thèmes et les plug-ins du noyau permis.

MoodleCloud permet également d'accéder au matériel d'apprentissage à distance à partir de l'application Moodle Mobile qui se connecte à la plateforme, sans l'intervention d'un administrateur. Celle-ci est consultable sur iOS, Android et Windows mobile. Il est même possible d'ajouter la téléconférence, avec la vidéo, le son, un tableau blanc et le partage d'écran.

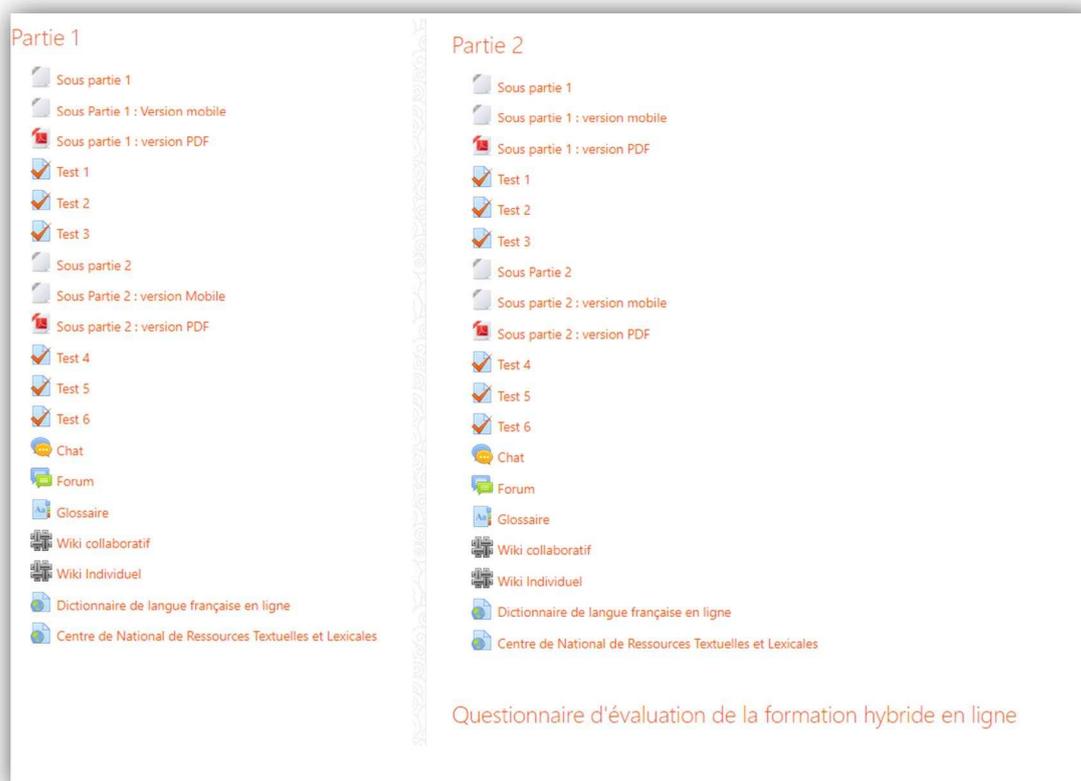


Figure 29 : La structure du cours utilisé pour l'expérimentation sur la plateforme

2.2. Présentation de l'enquête qualitative :

Comme l'objectif principal de notre recherche est de comprendre et d'expliquer une situation d'enseignement/apprentissage, il nous a paru approprié de mettre en place une recherche (quasi) expérimentale.

Cette méthode de recherche est considérée par le père fondateur de la démarche hypothético-déductive Claude Bernard comme étant une « méthode scientifique (qui) repose toute entière sur la vérification expérimentale d'une hypothèse scientifique » (Bernard, 1966 : 304), en obéissant à deux règles d'or Herbert (2005 : 3)¹:

¹Herbert, M., (2005). « Petit abrégé pour mieux comprendre la notion de méthode expérimentale et ses enjeux méthodologiques », Cahier de Recherche du DMSP- Paris Dauphine, n°340.
https://www.researchgate.net/publication/44164714_Petit_abrege_pour_mieux_comprendre_la_notion_d_e_methode_experimentale_et_ses_enjeux_methodologiques

- Règle N°1 : l'identification de toutes les variables en jeu ainsi que la formalisation des relations

L'expérimentation sert à mettre à l'épreuve des relations causales. Elle consiste à faire varier des composants d'une situation prédéfinie et d'évaluer les conséquences de ces variations. Il s'agit de mettre à l'épreuve des relations de type « si X varie alors Y varie ».

Dans cette relation causale simple, X correspond à la variable explicative des effets observés sur Y qui est la variable expliquée. Dans la terminologie usuelle, une variable explicative est nommée variable indépendante ou encore variable « treatment » (Cook et Campbell, 1979) et la variable expliquée est une variable dépendante ou encore variable « outcomes » (Cook et Campbell, 1979).

Rappelons que la variable dépendante est tributaire de la variation d'autres variables. Elle est l'objet d'étude du chercheur qui choisit les variables indépendantes estimées comme la cause éventuelle des effets constatés sur la variable dépendante. Une expérimentation exige la manipulation d'une ou de plusieurs variables indépendantes, ce qui représente d'ailleurs l'essence même de l'expérimentation. Néanmoins, certaines variables indépendantes ne sont pas manipulables, par exemple la variable « genre », dans une telle situation, cette variable indépendante est considérée comme une variable invoquée. Il faut également noter qu'une variable indépendante qu'elle soit invoquée ou manipulée possède au minimum deux modalités, par exemple la variable « humeur » comporte deux : bonne humeur et mauvaise humeur.

Une fois que ces différentes variables sont déterminées, il faut définir les liens entre ces variables, la plupart du temps sous la forme d'un schéma qui offre une vue d'ensemble des relations entre les variables et de préciser leur nature. Il existe plusieurs variétés de lien ; certaines variables peuvent être médiatrices, modératrices ou quasimodératrices. Par définition, une variable médiatrice est une variable à partir de laquelle une variable indépendante va influencer sur la variable dépendante : « X1 influence X2 qui influence Y », ici X2 représente la variable médiatrice. Dans l'exemple qui porte sur la variable satisfaction, cette dernière peut être une variable médiatrice entre la qualité reconnue et l'envie de consommer une nouvelle fois. Une variable modératrice est quant à elle une variable qui module l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante dans un sens positif ou négatif. Généralement,

cette variable interagit avec la variable indépendante pour influencer la variable dépendante (El Akremi et Roussel, 2003 : 1068). Ainsi, pour qu'il y ait un effet modérateur, il faudrait qu'un effet d'interaction entre la variable indépendante et la variable modératrice se produise. De plus, l'influence de chaque variable indépendante sur la variable dépendante doit être différente en fonction des modalités de la variable modératrice. Il est possible également qu'il y ait qu'un effet simple de la variable modératrice sur la variable dépendante, dans ce cas, il est plus approprié de parler de variable quasimodératrice.

En suivant cette démarche, nous avons à notre tour identifié les variables de notre enquête et déterminé les liens qui les unissent. La figure ci-dessous explicite la variable expliquée, les variables modératrices et les variables explicatives de notre enquête.

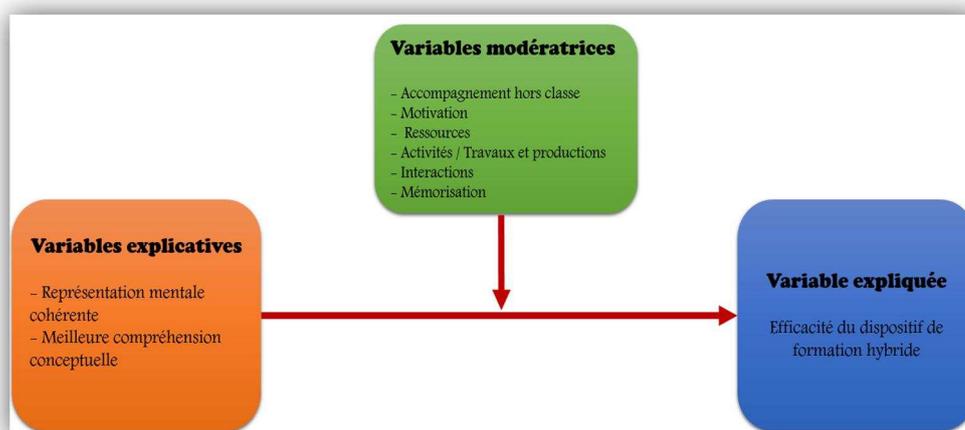


Figure 30 : Variables explicatives et variable expliquée de notre enquête

Une fois que toutes nos variables sont identifiées, que la nature de chacune est déterminée et que les relations qui les unissent sont spécifiées sous la forme d'hypothèses, nous allons maintenant passer à la deuxième étape de l'expérimentation, qui concerne la construction du plan expérimental.

- Règle N°2 : la construction du plan expérimental

Considérée comme l'étape la plus cruciale de l'expérimentation, le plan expérimental, connu aussi sous le nom de plan d'expérience, permet de formaliser le dispositif de l'expérimentation tout entier. Il détermine quelles sont les variables

indépendantes sélectionnées et de quelle manière vont-elles être manipulées, combien de variables il faut mesurer et de quelle manière procéder. Nous allons dans les paragraphes qui vont suivre définir en détail le protocole expérimental que nous avons appliqué lors de cette enquête, mais avant cela nous allons présenter notre échantillon d'étude.

2.3. Échantillonnage :

Rappelons que lors du deuxième semestre de l'année universitaire 2017-2018, nous avons procédé à une étude empirique auprès d'étudiants de première année Licence inscrits au sein du département de Français à l'université de Badji Mokhtar Annaba, dans le but de comparer deux groupes d'apprenants participant à deux situations d'apprentissage différentes : l'une est une formation hybride articulant deux modes d'apprentissage différents (en présentiel et à distance) et l'autre est une situation d'apprentissage typiquement traditionnelle qui se produit exclusivement en classe.

Pour la détermination de notre population, nous nous sommes appuyée sur les résultats obtenus lors de l'enquête exploratoire que nous avons menée en amont. En effet, le fait que la majorité des étudiants (48,2%) aient signalé pendant notre préenquête qu'ils avaient le plus de mal à comprendre les contenus pédagogiques du module de « linguistique » a motivé notre choix de population. Ainsi, nous avons choisi de façon aléatoire deux groupes d'étudiants ayant le même enseignant de linguistique pour s'assurer que nos participants bénéficient de la même approche d'enseignement/apprentissage, condition fondamentale pour la validité de notre enquête.

Néanmoins, nous avons été amenée à opérer une deuxième sélection dans laquelle nous n'avons retenu que les étudiants qui ont été assidus et présents tout au long de l'expérimentation. Nous avons ainsi retenu de chaque groupe (groupe expérimental et groupe témoin) 13 participants âgés entre 19 et 25 ans, dont 8 filles et 5 garçons. Ainsi, notre expérimentation a été menée auprès de 26 étudiants de première année licence de Français répartis en deux groupes :

- un groupe expérimental ayant bénéficié d'une formation hybride d'un cours intitulé "l'école fonctionnaliste" dispensé en langue française par un enseignant de

la spécialité, articulant deux modes d'enseignement, le distanciel et le présentiel :
Groupe hybride (GE) (n = 13) ;

- un groupe témoin ayant reçu la même formation d'un même contenu sémantique proposée au premier groupe, mais uniquement en présentiel : Groupe traditionnel (GT) (N = 13).

La raison pour laquelle nous n'avons pris que treize étudiants de chaque groupe sont en lien avec l'assiduité et le sérieux dont ils ont fait preuve tout au long de notre expérimentation surtout en ligne. Ainsi, nous avons gardé pour le reste de l'enquête uniquement ceux qui ont assisté activement à toutes les séances prévues en présentiel et dont les heures de connexion sur la plateforme sont égales ou supérieures à (12) douze heures.

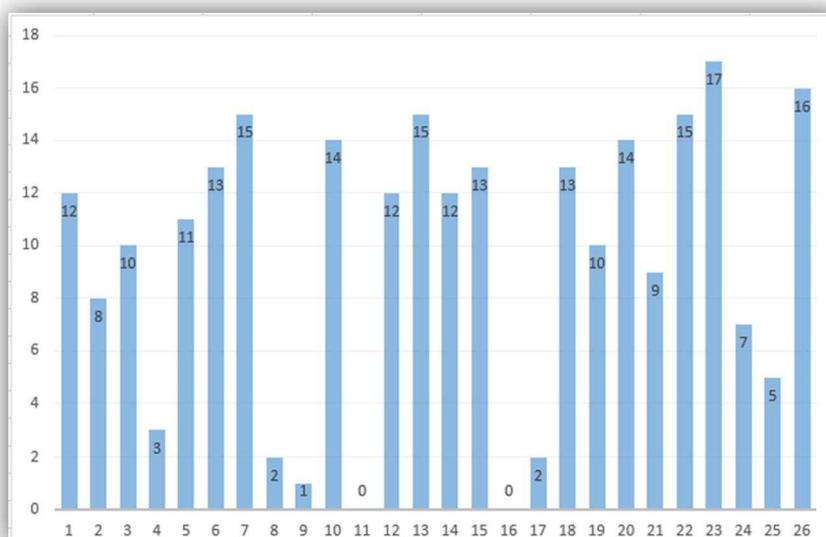


Figure 31 : Nombre d'heures de connexion des participants sur la plateforme.

❖ Pourquoi les Premières Années Licence ?

Parce qu'il nous semble judicieux de tenter de corriger les difficultés de compréhension en Lecture dès le niveau élémentaire, car comme le montre si bien le schéma d'organisation générale de la formation Licence établit par la Commission nationale de l'Habilitation du MESR (voir figure ci-dessous) :

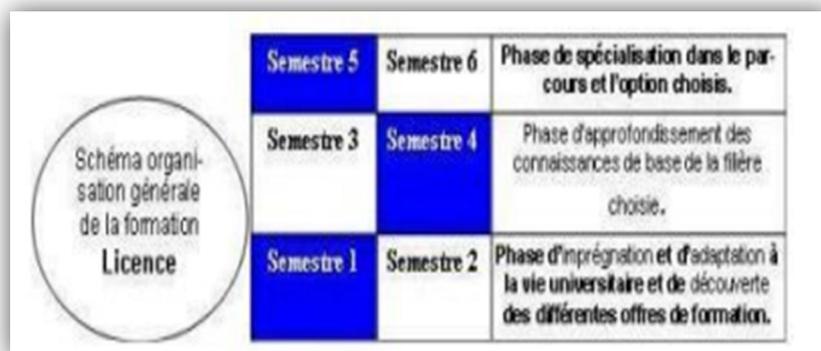


Figure 32 : Schéma d'organisation générale de la formation Licence selon la Commission nationale d'habilitation du MESR

La première année Licence représente une année d'initiation aux différentes offres de formation de la filière choisie contrairement à la deuxième année qui est une année d'approfondissement des connaissances et la troisième année qui est la phase de spécialisation. Or, si l'étudiant en première année ne s'imprègne pas et ne s'adapte pas comme souhaité par l'équipe pédagogique à la vie universitaire et aux différentes offres de formation, il ne pourra pas suivre les enseignements prévus en 2e année et encore moins ceux prévus pour la 3e année, il se retrouvera en situation d'abandon ou d'échec scolaire.

2.4. Description du déroulement du protocole expérimental et consignes :

Avant la mise en place du dispositif, nous avons tout d'abord effectué des observations en participant à des séances pédagogiques dans le but d'identifier les pratiques adoptées ainsi que les objectifs attendus. Nous avons également procédé à un entretien semi-directif avec l'enseignant chargé du module de linguistique pour connaître le programme des cours prévus pour le second semestre et sélectionné le contenu pédagogique à utiliser comme support pour notre enquête expérimentale. Ces différentes investigations nous ont permis de construire notre plan d'enquête comme suit :

2.4.1. Phase de formation apprenants/enseignant

Avant d'entamer notre enquête, nous avons mis au point et en place une première séance de formation d'une durée de 03 Heures pour les étudiants, en premier lieu, dans laquelle nous leur avons expliqué un nouveau mode de fonctionnement en rupture avec leur habitude sur « ce qu'était un enseignement hybride soutenu par une plateforme et comment allaient-

ils y participer pendant deux semaines ». Puis, une deuxième séance de formation d'une même durée, mais cette fois à l'intention de l'enseignant chargé du module pendant laquelle nous lui avons montré comment utiliser la plateforme pour accompagner, guider, suivre, communiquer et évaluer ses apprenants.

2.4.2. Description du déroulement des séances pédagogiques :

Notre démarche empirique s'est déroulée en deux phases :

- La phase N°1 en présentiel (en classe) :

Pendant cette phase, les participants des deux groupes ont bénéficié de la même approche d'enseignement/apprentissage d'un même cours.

Ils ont reçu parallèlement un même enseignement d'une durée de 3 Heures réparties en 2 séances de cours d'un volume horaire d'une Heure et demie partagée sur deux semaines.

Autrement dit, ils ont participé pendant toute la durée de l'expérimentation à deux séances de cours en présentiel.

Les étudiants du groupe témoin ont eu de la part de leur enseignant le cours en version papier pour qu'ils puissent le consulter préalablement avant la séance prévue en classe. Quant au groupe expérimental, leur cours était mis à leur disposition sur la plateforme, ils pouvaient le consulter à tout moment voire même le télécharger et l'imprimer en version papier.

À la fin de chaque séance de cours en compagnie du groupe témoin, l'enseignant interrogeait ses étudiants sur leur compréhension conceptuelle en leur proposant des tests à raison de six tests par séance, identique à ceux prévus dans la plateforme pour le groupe expérimental, auxquels ils devaient répondre par écrit à la fin du cours pendant 30 Mn.

Ces séances en classe se sont déroulées comme suit :

- Première séance en classe (durée : 1H30) :

Comme mentionné ci-haut, le texte expérimental a été partagé en deux grandes parties. C'est pourquoi, lors de la première séance, l'enseignant chargé du module a présenté aux apprenants des deux groupes pendant 1 Heure de temps la première partie du cours, celle qui définit et décrit "l'école fonctionnaliste" et "le fonctionnalisme d'André MARTINET". Puis, il a chargé uniquement les étudiants du groupe témoin d'accomplir pour la prochaine séance

un travail collaboratif dans lequel chaque groupe formé de 4 personnes devait produire un écrit sur ce qu'ils avaient compris et retenu du présent cours.

Cette séance a commencé par un questionnement que l'enseignant a posé à ses étudiants pour vérifier s'ils avaient véritablement effectué la recherche documentaire demandée précédemment concernant le prochain cours et ce qu'ils en avaient compris jusqu'à présent et s'est terminée par un travail de recherche à effectuer pour la prochaine séance durant lequel ils devaient encore une fois se documenter davantage sur les concepts clés qui vont être traités lors du prochain cours.

- Deuxième séance en classe (durée : 1H30) :

Durant cette deuxième séance pédagogique, l'enseignant chargé du module a présenté aux apprenants des deux groupes pendant 1 Heure de temps la deuxième partie du cours, celle qui porte sur "la double articulation". Puis, il a chargé seulement les étudiants du groupe témoin d'accomplir pour le prochain cours un travail collaboratif dans lequel chaque groupe formé de 4 personnes devait produire un écrit sur ce qu'ils avaient compris et retenu du cours pendant cette séance.

Cette séance a commencé par un petit rappel qui a duré environ 05 min durant lequel l'enseignant a interrogé ses étudiants sur ce qu'ils ont appris de la séance précédente et par la suite a repris brièvement de nouveau les points importants abordés précédemment.

Le rappel accompli, l'enseignant a pu passer au nouveau cours. Il a en premier lieu interrogé ses étudiants sur les résultats obtenus de leur recherche documentaire qu'il leur a chargé d'effectuer au sujet des nouveaux aspects de la leçon qui vont être abordé durant cette deuxième séance de cours.

De même que la première séance, le cours s'est achevé par une recherche documentaire à réaliser à propos de la nouvelle leçon qui sera abordée lors de la prochaine séance.

• La phase N°2 à distance (hors classe) :

Durant cette phase, seuls les étudiants du groupe expérimental ont bénéficié, en plus des enseignements et activités prévus en présentiel, d'un suivi à distance mis en place à partir d'une plateforme d'apprentissage « MoodleCloud », d'une durée de 12 Heures réparties en 4 séances de cours, chacune d'un volume horaire de 3 Heures partagées sur deux semaines. Durant ces séances, ils ont profité d'un enseignement combinant plusieurs types

d'apprentissages : un apprentissage à partir d'exemples en situation de résolution de problèmes, un apprentissage collaboratif et un apprentissage par évaluation formative continue (Farza, 2015).

En effet, les participants à la formation hybride ont en plus des séances programmées en classe consulté à distance leur cours préparé en amont sur la chaîne éditoriale « Scénari Opale » et mis en ligne sur la plateforme « MoodleCloud » accompagnée d'activités d'apprentissage, telles que : test, chat, forum, wiki, glossaire...etc., que nous avons volontairement mis à leur disposition pour d'un côté réguler leur compréhension en les évaluant régulièrement et de l'autre favoriser la collaboration et coopération entre eux qui peut se révéler être une tâche constructive et productive.

Les 4 séances programmées à distance se sont déroulées comme suit :

- Première séance en ligne (durée : 3H) :

À la différence de la répartition du texte expérimental prévue pour les séances en présentiel, celle faite pour les séances sur la plateforme a fait l'objet d'un deuxième partage en sous-parties. En effet, chaque grande partie a été répartie en deux sous parties pour l'enseignement/apprentissage en ligne. C'est d'ailleurs, ce qui justifie pourquoi les séances en ligne sont plus nombreuses que celle planifiée en présentiel, en plus du fait que les séances en classe sont fortement conditionnées par le volume horaire hebdomadaire attribué à chaque matière dans l'offre de formation proposée par l'institution concernée.

Ainsi, pour cette première séance en ligne les étudiants n'ont eu accès qu'à la première sous partie appartenant à la première partie. Le contenu pédagogique de cette première sous partie comprend une brève introduction au cours, une définition générale de l'école fonctionnaliste et un bref aperçu historique des trois générations du fonctionnalisme (voir les figures ci-dessous).



Figure 33 : Présentation de la première sous partie de la partie 1

- Deuxième séance en ligne (durée : 3H) :

Pour accéder à cette deuxième sous partie, les étudiants du groupe expérimental devaient avoir répondu aux trois tests planifiés pour la sous-partie précédente.

Ceci fait, les participants voyaient apparaître sur la plateforme la deuxième sous partie du cours qu'ils pouvaient à présent consulter à leur rythme, celle qui concerne le fonctionnalisme d'André MARTINET.

Après que les étudiants se sont assurés d'avoir bien compris la leçon, ils pouvaient commencer les tests prévus pour cette partie (voir les figures ci-dessous).

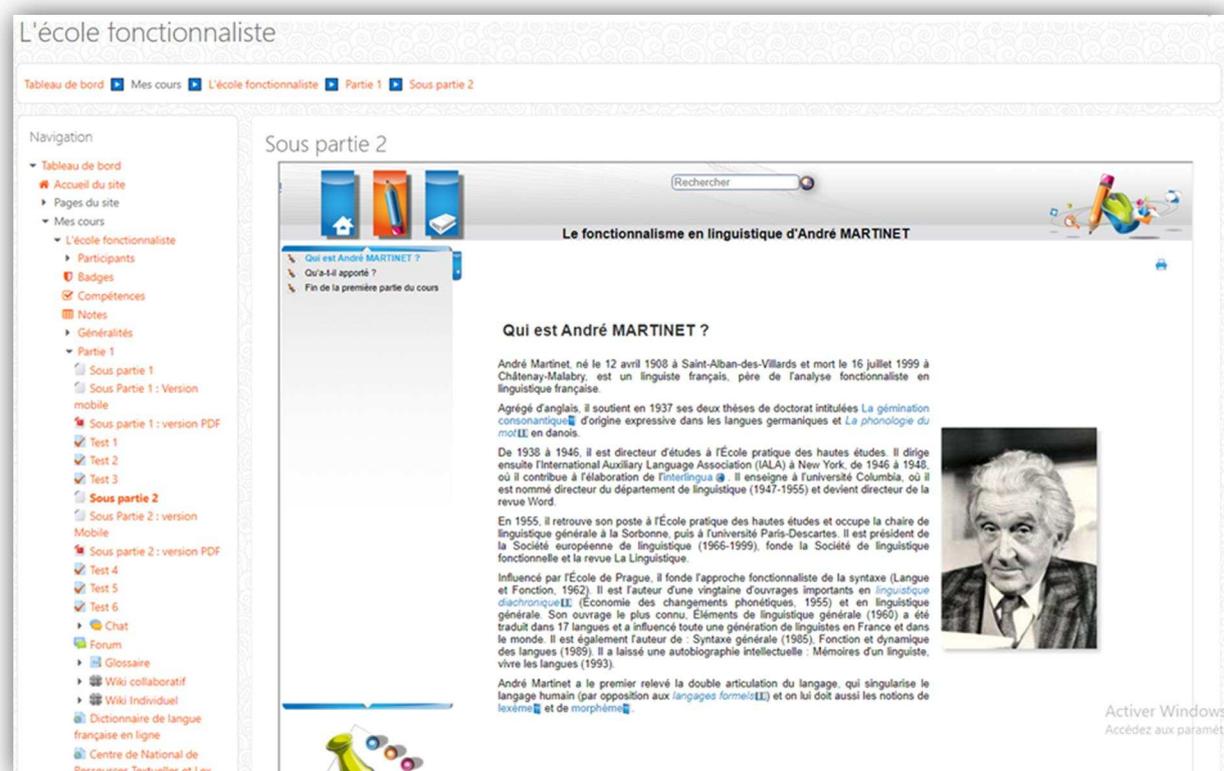


Figure 34 : Présentation de la deuxième sous partie de la partie 1

- Troisième séance en ligne (durée : 3H) :

Pour passer à un autre aspect de la leçon, il était nécessaire que l'enseignant ait présenté cet autre aspect en classe pour qu'il puisse être par la suite disponible en ligne.

Ceci accompli, les étudiants pouvaient après cela se rendre à la plateforme pour consulter la suite de la leçon, celle qui concerne le premier niveau d'articulation "phonème", et effectuer les activités qui leur ont été proposées par l'enseignant.

Ce n'est qu'après avoir exécuté l'ensemble des tests et devoirs qui leur ont été demandés par leur enseignant que la dernière sous partie du cours leur devenait accessible en ligne (voir les figures ci-dessous).



Figure 35 : Présentation de la première sous partie de la partie 2

- Quatrième séance en ligne (durée : 3H) :

Cette dernière sous partie traite le deuxième niveau d'articulation appelé communément "Monème". Cette quatrième séance se déroule de la même manière que les précédentes séances en ligne. Autrement dit, après que les étudiants aient lu suffisamment le contenu pédagogique proposé, ils avaient comme consigne de répondre à trois tests dont chacun traitait un aspect du cours (voir les figures ci-dessous).

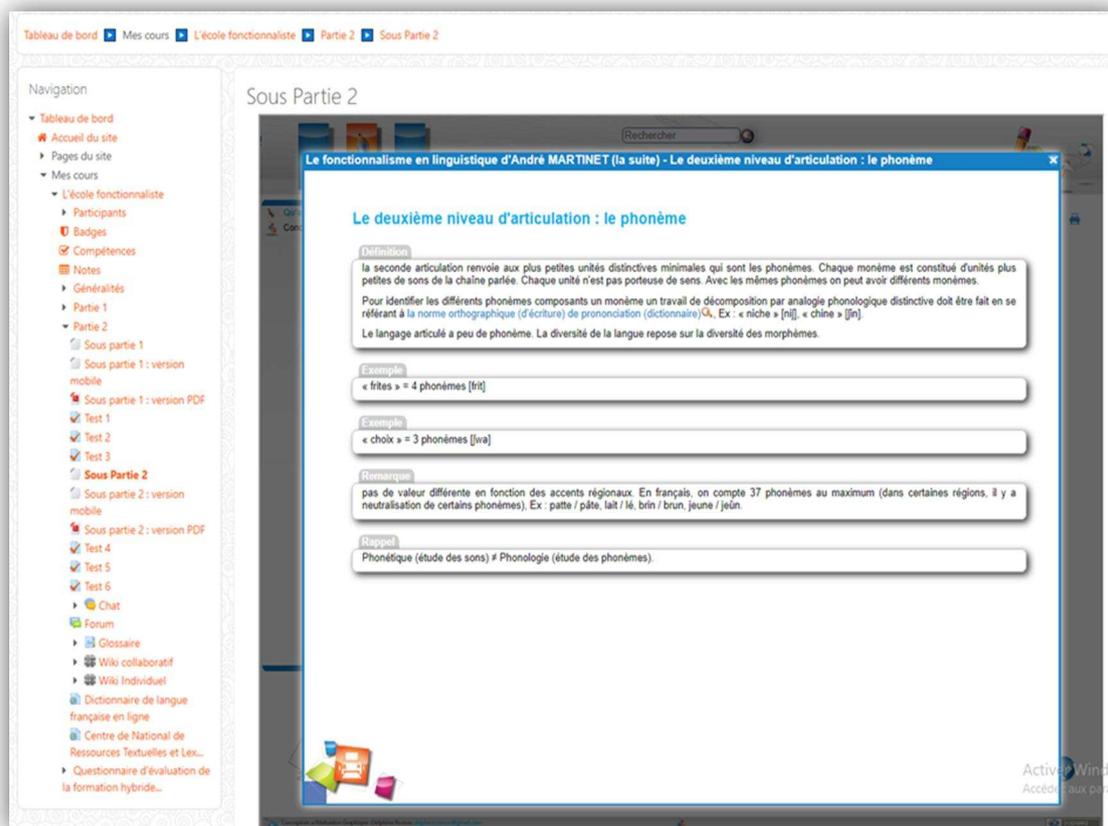


Figure 36 : Présentation de la deuxième sous partie de la partie 2

Cette pratique d'évaluation prévue au fur et à mesure des acquis des participants permettait de vérifier et réguler leur compréhension en lecture du texte expérimental d'une manière efficace et satisfaisante.

Il est important de rappeler que chaque sous partie en ligne contenait également une série d'activités pédagogiques de différents ordres, comme :

❖ Des activités orientées vers la communication :

- Le chat : Conversation synchrone par écrit fluide. L'ensemble des sessions sont enregistrées, sont accessibles aux étudiants et peuvent être consultées de nouveau par les enseignants.
- Le forum : Conversation asynchrone qui peut apparaître sous diverses formes d'affichage et les messages peuvent contenir des documents attachés (annexes). En s'inscrivant à un forum, les participants s'engagent à recevoir par email des copies de chaque nouvelle production. Il est possible que l'enseignant oblige les participants

à souscrire à l'abonnement, de telle manière que chaque participant reçoit par email tous les messages postés sur un forum, si cela s'avère nécessaire. Il existe un type de forum réservé aux nouvelles et différentes annonces, appelé le forum « Informations ». Celui-ci il est d'emblée disponible dans un cours Moodle.

❖ Des activités orientées vers la construction collaborative de contenus :

○ Le glossaire : Le glossaire permet de publier des définitions (et autres) qui peuvent être consultées automatiquement par hyperlien de n'importe quel emplacement dans le site.

Il existe deux types de glossaires : un glossaire "principal" qui est consultable pour tous les cours et ne peut en aucun cas être modifié par les étudiants, et un glossaire "secondaire" qui est uniquement disponible pour une partie du site et dans lequel les étudiants peuvent ajouter de nouvelles suggestions. Le glossaire permet aussi aux enseignants d'intégrer les articles d'un glossaire dans un autre (le glossaire principal) disponible au sein d'un cours.

○ Le wiki : permet une production individuelle ou collaborative de plusieurs pages wiki. Celle-ci peut être sous forme de dissertation ou simplement de prise de notes.

❖ Des activités orientées vers l'évaluation :

○ Les tests : Plusieurs types de quiz sont offerts : choix multiples, question d'appariement, vrai ou faux, réponse courte, réponse numérique, etc. Ces questions sont sauvegardées dans une base de données ordonnée par catégorie, et peuvent être employées plusieurs fois dans le cours.

À la fin de notre enquête, nous avons planifié pour les deux groupes en même temps et pour une même durée un test de connaissances afin de détecter le degré de leur acquis d'apprentissage et de mesurer leur compréhension en lecture.

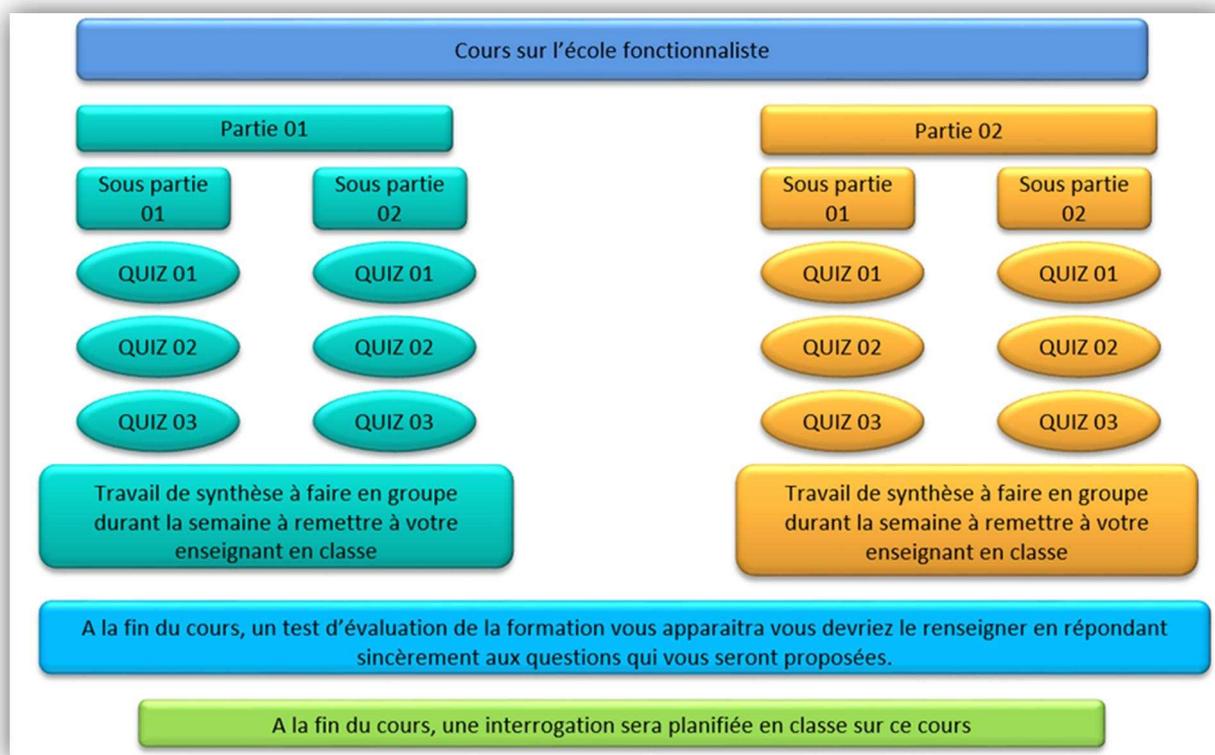


Figure 37 : Plan expérimental

2.4.3. Description des tâches :

- Mission de l'étudiant et l'enseignant en classe :

Avant de venir en classe, la mission des étudiants était de lire, travailler et compléter avec une recherche documentaire le contenu du cours qui leur a été proposé par leur enseignant et qu'ils allaient aborder prochainement en classe.

En classe, la mission de l'enseignant était de présenter et d'expliquer à ses étudiants pendant une Heure point par point le contenu de chaque partie du cours en interrompant de temps à autre sa présentation pour d'une part capter leur attention et d'une autre part pour contrôler leur compréhension. Quant à eux, ils avaient comme mission d'être attentifs et de prendre des notes. Puis, lors des 30 dernières minutes, ils se mettaient en petit groupe de 04 pour restituer sous forme d'un texte cohérent et bien structuré en s'appuyant sur leur prise de notes ce qu'ils ont retenu de la séance.

- Mission de l'étudiant et l'enseignant à distance (hors classe):

En ligne, la mission de l'enseignant se résumait à être connecté en même moment que ses étudiants pour qu'en cas de besoin, ils puissent le solliciter à tout moment en utilisant le chat ou bien en lui transmettant directement leur demande sur la messagerie de son compte MoodleCloud.

Aussi, lorsque les étudiants répondaient aux exercices mis en place pour réguler et évaluer leur compréhension, il se devait de les corriger et de les commenter pour orienter davantage l'étudiant dans son apprentissage.

En ligne, c'était le plus aux étudiants de travailler. En effet, comme le cours était partagé en deux grandes parties et que chaque partie comprenait deux sous parties, ils devaient donc se connecter à la plateforme minimum quatre fois durant deux semaines (la durée de notre enquête) à raison de trois Heures la séance. Lors de chaque séance, ils avaient pour tâche de lire attentivement une seule sous partie du cours. Cette tâche était répartie comme suit :

Pendant 1H 30Mn, ils devaient lire et relire plusieurs fois la première sous partie du cours. Ils pouvaient en même temps prendre des notes en utilisant le wiki (individuel).

Ensuite, après s'être assuré qu'ils ont bien compris ce qu'ils ont lu, ils devaient répondre pendant 45 Mn à trois tests.

Et pendant le temps restant, ils avaient pour tâche de synthétiser en groupe en utilisant le wiki (collaboratif) les connaissances reçues de cette première sous partie du cours. Cette activité permettait aux étudiants d'un même groupe d'évaluer mutuellement leur acquis respectif.

Ils avaient également à leur disposition un forum sur lequel ils pouvaient poser leur interrogation à l'ensemble du groupe et la possibilité de consulter deux dictionnaires mis en ligne pour leur servir.

2.4.4. Phase évaluation :

À la fin de l'expérimentation, nous avons soumis les apprenants à un test pour évaluation leurs acquisitions :

Ainsi, pour évaluer l'ensemble des connaissances acquises du cours pédagogique, autrement dit la compréhension en lecture des différents concepts pédagogiques traités en

cours, nous avons conçu et planifié en collaboration avec l'enseignant chargé du module un test de connaissances présenté sous forme d'une évaluation sommative et proposé aux étudiants des deux groupes au même moment et pour une même durée.

Le sujet proposé aux étudiants était composé de (04) quatre questions de réflexion dont chacune traitée une partie du cours enseigné en présentiel et à distance ; les deux premières impliquaient une production ; pour la première question il s'agissait de définir l'école fonctionnaliste en évoquant les différentes générations du fonctionnalisme et pour la deuxième, il était question de décrire les concepts de phonème, monème, 1er niveau d'articulation, 2e niveau d'articulation, l'économie du langage et d'évoquer le lien existant entre ces différents concepts et l'organisation de la langue. La troisième question était posée sous forme d'exercice où il était question de décomposer une phrase en monème et de déterminer de quel type de monème il s'agissait. Tant dis que la consigne de la dernière question était de définir des mots et expressions, ce qui nous a permis d'interroger convenablement et d'évaluer précisément les acquis d'apprentissage des étudiants (voir l'annexe N°3).

3. Considérations éthiques :

La recherche scientifique est considérée comme un élément crucial pour le développement de la société. Or, l'entreprise de la recherche représente une entreprise humaine qui peut se produire aux dépens des sujets humains qui y contribuent. De nos jours, la théorie qui prétend que le progrès de la connaissance et le développement scientifique priment sur toute autre considération d'ordre sociale ou morale n'est plus admise. Quelles sont les dispositions d'ordre éthique à prendre en compte avant d'engager une étude scientifique ? Et quels sont les droits des sujets enquêtés ?

L'éthique de la recherche est un domaine de réflexion qui porte sur les rapports entre les différents intervenants et sur la conciliation des obligations méthodologiques et scientifiques avec la dignité humaine. C'est un champ d'action qui opère comme un processus d'encadrement et de contrôle des activités de la recherche. Dans le domaine de la recherche en générale et celui des sciences humaines spécifiquement, il est nécessaire de prendre en compte la composante éthique et ainsi, de tenir compte de la réputation des individus questionnés. Fortin (2010 :112) présente les dispositions qui assurent le respect de l'éthique comme suit :

- « Le respect de la confidentialité des enquêtés » ;
- « Le consentement libre et éclairé des participants » ;
- « Informer les participants du contexte, de l'aboutissement ainsi que des risques et avantages potentiels de l'étude » ;
- « S'assurer que les participants ont bien compris l'information transmise ».

Notre recherche a été exécutée suivant ces règles. Nous avons veillé à obtenir l'accord de tous les participants avant chaque action entreprise dans le cadre de notre recherche. Nous avons également respecté la volonté de nos enquêtes de tenir confidentielles les déclarations qu'ils nous ont fournies lors de nos différentes enquêtes.

Avant d'entreprendre nos enquêtes, nous avons pris le temps de présenter le thème de notre recherche aux différents intervenants, en soulignant brièvement les apports d'une telle pratique déjà adoptée dans les universités étrangères et le potentiel d'instaurer des dispositifs d'accompagnement au profit des apprenants pour améliorer leurs apprentissages. Cela nous a permis de gagner la confiance des enquêtes qui ont finalement consenti à contribuer à notre enquête avec engouement.

Avant de procéder à notre expérimentation, nous avons tenu une séance de formation avec chacun des acteurs, durant laquelle nous avons profité pour rappeler les règles déontologiques sur lesquelles repose notre recherche. De même pour nos questionnaires, chacun d'eux comporte une note indiquée au tout début précisant l'anonymat et la confidentialité des réponses. Chaque question et item constituant nos questionnaires ont été expliqués, parfois même reformulés et traduits lorsque cela était nécessaire. Nous avons veillé à dissiper toutes les craintes et préoccupations de nos enquêtes, en répondant à leurs interrogations avec clarté et sincérité.

L'ensemble de ces considérations éthiques nous ont aidées à mieux contrôler les interventions de chaque acteur, d'instaurer un climat de confiance et de favoriser les actions et initiatives pour aboutir à un recueil de données fiables et valides.

4. Outils et méthodes d'analyse :

Les protocoles recueillis pour les besoins de notre recherche sont constitués des réponses produites par les étudiants des deux groupes lors du test. Le traitement des données recueillies dans cette enquête a été effectué selon deux méthodes différentes.

Nous allons dans les paragraphes qui suivent décrire la façon dont a été exécutée chaque analyse.

4.1. Le choix des méthodes d'analyse de la représentation sémantique et de la compréhension conceptuelle du texte expérimental :

Pour mieux décrire les effets d'une formation hybride sur la compréhension en lecture des apprenants et la qualité de leurs apprentissages, il nous a paru judicieux d'appliquer une analyse à la fois quantitative et qualitative sur le corpus recueilli de notre expérimentation. Ainsi, il a été question, d'un côté, de déterminer le nombre d'informations produites par les participants et, de l'autre côté, d'évaluer la pertinence de ces informations par rapport au texte expérimental, à savoir le cours sur l'école fonctionnaliste. Les réponses produites par les participants pour les deux premières questions de l'interrogation vont dans un premier temps être partagées en informations pertinentes, moyennement pertinentes et non pertinentes pour mesurer le niveau sémantique des productions selon l'analyse propositionnelle (Kintsch, 1998) en prenant la stratégie de "l'ajout d'information" comme variable d'étude et analysée selon le modèle de compréhension de Van Dijk et Kintsch (1983) qui prévoit la construction de la représentation d'un discours en trois niveaux : la structure de surface, la base de texte et le modèle de situation. Puis, en second temps, nous les soumettrons à une deuxième analyse basée sur la taxonomie SOLO (Biggs et Collis, 1982) pour mesurer les niveaux de compréhension conceptuelle des apprenants.

4.2. Le choix de l'ajout d'information comme variable d'étude :

Comme les consignes des deux premières questions de l'interrogation impliquent l'écriture, plus exactement la réécriture d'un texte, nous avons choisi de considérer les modifications apportées lors de la réécriture en prenant uniquement la stratégie de "l'ajout d'information" comme variable d'étude. D'ailleurs, ce choix n'est pas aléatoire, il est appuyé par un ensemble de résultats de recherches qui ont largement prouvé la valeur croissante de cette stratégie par rapport aux autres opérations de réécriture (remplacement, déplacement et suppression).

Pour Fabre-Cols qui est une référence dans le domaine de la réécriture et de la révision l'opération de l'ajout :

« Consiste à placer dans un état de texte un élément X qui ne se substitue à aucun élément d'un état précédent, de sorte que la séquence AB du premier état devient l'une des séquences XAB, AXB, ou ABX dans l'un des états suivants » (Fabre-Cols, 2002 : 84).

Autrement dit, pour Fabre-Cols (2002 : 86), l'ajout peut être associé au remplacement parce qu'il remplace l'élément Zéro par un élément X. L'opération d'ajout impose ainsi le scripteur à être dans une dynamique de conception et non plus uniquement de perfectionnement, puisqu'à la différence des autres opérations de réécriture, il ne porte pas sur un élément déjà concrètement disponible dans le texte «il crée du nouveau à partir de rien ». Le remplacement, le déplacement et la suppression sont des opérations qui changent ou qui éliminent des unités textuelles déjà formulées alors que l'ajout produit du texte. Cela rend cette opération relativement coûteuse en matière de charge cognitive pour le rédacteur, mais d'un autre côté, elle représente une modification très profitable à la production du texte parce qu'elle le relance et l'amplifie.

De plus, l'ajout d'information contribue à encourager le rédacteur qui se voit inscrit dans une dynamique de création. Cet élément a sa valeur dans le développement des stratégies de travail des apprenants. Effectivement, le modèle de Hayes (1996, cité par Ouhaibia, 2009 : 84), qui est notre modèle de référence, accorde un grand intérêt à la motivation et à l'affect dans les opérations rédactionnelles. Fabre-Cols (2002 : 85) affirme que :

« L'ajout possède une dynamique, et par suite une valeur d'incitation à l'écriture que n'ont ni le remplacement, ni bien sûr la suppression. Le scripteur qui écrit peu, difficilement, et ne voit pas l'utilité de réviser, peut parvenir à débloquent son expression écrite s'il concentre ses efforts sur l'ajout ».

Cette fonction de l'ajout en tant que déclencheur de l'écriture et de la réécriture peut être mesurée par rapport à la quantité, mais, aussi, à la qualité de la production fournie.

Par conséquent, l'ajout pousse le rédacteur à dépasser le cloisonnement de l'obsession normative et les réalisations formelles et orthographiques dans lequel il se contient. L'opération de l'ajout d'information amène le scripteur à s'imaginer le texte comme un tout pour garantir sa cohérence, il se concentre sur la macrostructure, le contenu et particulièrement le niveau sémantique ; c'est ce que les spécialistes de la cognition nomment un traitement de haut niveau du texte.

D'après Fabre-Cols (2002, cité par Ouhaibia, 2015 : 162), il existe trois types d'ajouts : l'ajout d'un mot lexical, l'ajout métadiscursif et l'ajout d'un mot grammatical. Les mots lexicaux comme les substantifs et les adjectifs sont essentiels pour garantir l'unité du texte, l'ajout de ce type de mots représente un facteur de cohésion textuelle et de variété sémantique. L'ajout métadiscursif permet d'ordonner et hiérarchiser le texte, il est associé à des ajouts d'arguments qui aident le rédacteur à défendre son avis, des ajouts d'expressions de transition qui rattachent les parties du texte et permettent une transition aisée d'une partie à une autre et enfin des ajouts de propositions narratives ou commentatives. L'ajout grammatical est une remédiation d'une expression lacunaire ou inacceptable dans un texte par l'ajout d'un mot grammatical afin d'adapter la cohésion syntaxique, tel que l'ajout des marqueurs de relations et des pronoms substitués. On trouve aussi associé à ce troisième type les ajouts de connecteurs. L'auteur (2002 : 90) accorde un intérêt particulier à ces ajouts parce qu'ils ont « un rôle important dans la structuration du texte dont ils sont à la fois des produits et des agents ».

Nous avons pris en considération cet élément en y accordant une place essentielle dans notre analyse, que nous allons décrire dans prochains paragraphes.

C'est pour toutes ces raisons que l'ajout d'information est estimé par de nombreux chercheurs comme l'une des deux opérations les plus courantes dans les productions des rédacteurs compétents, et pratiquement absents des écrits de ceux qui ne sont pas considérés comme tels (Boré et David, 1996 ; Fabre-Cols, 2002 ; Bucheton, 1996). Ces chercheurs défendent l'hypothèse que l'ajout (surtout d'unités supérieures au lexème) est susceptible d'être un indicateur de compétence et de qualité dans l'écriture. C'est pourquoi nous suggérons dans le cadre de la présente recherche de ne considérer que les éléments sémantiques en rapport avec cette opération de réécriture.

4.3. Description des méthodes et grilles d'analyse des protocoles :

Dans un objectif d'évaluation de la qualité des réponses fournies qui représentent notre corpus principal, les indicateurs et les outils d'analyse et d'appréciation doivent être parfaitement déterminés et adaptés aux objectifs et aux paramètres de notre expérimentation. Dans le cadre de notre recherche, il est question de définir des critères pertinents qui nous permettront d'apprécier la qualité des productions écrites. Cette démarche cherche à mettre en évidence à la fois les différences possibles entre les réponses apportées par les sujets du

groupe expérimental et les sujets du groupe témoin deux groupes d'apprenants, et la valeur ajoutée potentielle du dispositif de formation hybride.

Ainsi, les productions de notre corpus de recherche seront évaluées en prenant en compte des éléments de surface qui interviennent pour garantir la cohésion des écrits et des éléments rattachés à l'organisation textuelle qui assurent la cohérence au niveau macrostructurel du texte. Pour cet effet, nous avons construit quatre grilles d'analyse croisant les indicateurs suivants :

- Pertinence du contenu sémantique ;
- Pertinence des marqueurs de relations et des organisateurs textuels ;
- Respect des règles orthographiques et grammaticales ;
- Pertinence du contenu conceptuel.

Il est nécessaire de signaler que pour les besoins de l'analyse, les participants ont été classés en trois niveaux distincts, établis en fonction de leurs moyennes générales obtenues durant le premier semestre de l'année en cours : niveau 'N1' correspond à une moyenne égale ou supérieure à quatorze sur vingt ; le niveau 'N2' correspond à une moyenne inférieure ou égale à treize, mais supérieure ou égale à dix sur vingt ; alors que le niveau 'N3' correspond plutôt à une moyenne inférieure à dix.

Nous allons maintenant dans ce qui suit clarifier les méthodes choisies et décrire les grilles d'analyse appliquées (voir l'annexe N°5).

4.3.1. Méthode et grille d'analyse relative au contenu sémantique basé sur l'analyse propositionnelle

Pour examiner la pertinence sémantique du corpus collecté lors de l'expérimentation, nous avons appliqué l'analyse propositionnelle en nous appuyant sur la méthodologie suggérée par van Dijk et Kintsch (1983) et Kintsch (1998).

Basée sur des travaux de recherche réalisés par des spécialistes en psychologie cognitive (Denhière, 1984 ; Le Ny, 1979), cette méthode d'analyse permet de décomposer les réponses en propositions sur lesquelles nous pouvons émettre un jugement de vérité (Tiberghien, 1997). Pour Kintsch (1998), les propositions représentent des structures de liste contenant dans leur forme la plus simple, une relation qualifiée généralement de « prédicat » (elle peut

être un verbe, un adjectif ou un terme relationnel) suivie par un ou plusieurs « arguments» (généralement un substantif). Ce couple composé d'un prédicat et d'un ou de plusieurs arguments représente l'unité cognitive du traitement des textes.

Cette décomposition permet, à partir d'un texte, d'obtenir "une base de texte" qui construit la microstructure sémantique du texte en question. Cette microstructure est fondamentale parce que c'est à partir d'elle que se construit la macrostructure sémantique, qui permet d'assurer la cohérence référentielle du texte (Rekrak, 2016).

L'analyse propositionnelle (ou prédictive) permet ainsi de rendre compte du contenu sémantique des textes produits. En effet, le sujet-lecteur et préalablement le sujet-scripteur formulent des propositions pour construire la signification du texte (Denhiere et Baudet, 1990, 1992 ; Van Dijk et Kintsch, 1983 ; Kintsch, 1998 ; Chuy et Rondelli, 2010).

Il faut savoir que l'analyse propositionnelle a été adoptée dans de nombreuses de recherches de références (Le Ny, 1979 ; Van Dijk et Kintsch, 1983 ; Denhière, 1984 ; Denhiere et Baudet, 1990, 1992) pour expliquer des phénomènes de compréhension en examinant des protocoles de rappel de textes sources. Les protocoles de rappel sont de ce fait découpés en propositions et comparés avec la base de texte source pour rendre compte des propositions rappelées ou ajoutées. Dans le cadre de notre présente recherche, nous appliquons à notre tour l'analyse propositionnelle, mais en l'accordant avec la particularité de notre protocole expérimental, car dans notre expérimentation il n'est pas question de rappeler un texte source, mais de réécrire un texte en respectant une consigne de production.

Nous estimons ainsi qu'il est possible d'appliquer l'analyse propositionnelle à notre protocole expérimental étant donné que les réponses formulées par nos sujets sont, suivant la définition que nous avons énoncée plus haut, des structures cognitives élaborées sous forme d'une suite propositionnelle pendant l'activité de réécriture.

Ce traitement permettra de rendre compte du contenu sémantique des réponses produites et d'émettre un jugement de valeur sur la construction des unités de contenu. Dans les faits, cela est possible par l'étude du choix des participants des prédicats et des arguments qui vont ensemble, en prenant en compte les éléments sémantiques exigés pour les uns et les autres pour que cette combinaison soit pertinente.

Une telle démarche d'analyse n'est pas sans risque puisqu'il s'agit d'attribuer un niveau de pertinence aux propositions formulées par les participants et donc peut contenir une part importante de subjectivité. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons adopté la méthode des juges en sollicitant l'aide de trois enseignants chargés d'enseigner la matière de linguistique aux premières années licence pour qu'ils puissent analyser objectivement les données collectées. En effet, dans le contexte de notre étude, les modèles de situation représentés, tout comme les systèmes de traitement cognitif différent d'un sujet à l'autre, l'interprétation des réponses fournies peut donc varier ; restreindre le traitement à un seul expérimentateur peut le ternir de subjectivité et nuire ainsi à la fiabilité des résultats que nous allons obtenir. C'est pourquoi nous avons jugé préférable de multiplier les jugements pour assurer une fiabilité optimale en appliquant la méthode des juges.

Cette méthode a été appliquée dans plusieurs recherches de qualité en psychologie cognitive du traitement des textes et en didactique de l'écrit (Faraco, Barbier et Piolat, 2002 ; Barbier, Faraco, Piolat, Roussey et Kida, 2003 ; Faraco, Barbier, Falaise et Branca-Rosoff, 2003 ; Boch, Tutin, et Grossmann, 2003 ; Barbier, Faraco, Piolat et Branca, 2004, Legros, Crinon et Marin, 2006, etc.). Dans toutes ces recherches, elle a été employée pour identifier les unités significatives et leur agencement hiérarchique. Il a été demandé aux juges de circonscrire aléatoirement les diverses unités construisant un texte et de se prononcer sur le type des unités identifiées.

Le jugement définitif de la valeur des unités est émis soit par les juges qui comparent leur catégorisation et concluent consensuellement un accord, soit les chercheurs sélectionnent, parmi les différentes analyses, l'interprétation la plus appropriée vis-à-vis de l'intention de communication du scripteur (Bachelor et Joshi, 1986).

Dans notre protocole expérimental, l'analyse du contenu des réponses fournies a été accomplie par trois juges. Les juges ont examiné les productions individuellement, ensuite se sont rencontrés pour se mettre d'accord sur les éléments divergents. Le rôle des trois experts était de classer les propositions formulées par les participants dans leur production en trois catégories : information non pertinente, moyennement pertinente, pertinente. De ce fait, il leur a été demandé de considérer le nombre des informations produites et leur pertinence par rapport au sujet évoqué. Quant à la décomposition des réponses en propositions, nous l'avons faite nous-mêmes en prenant comme référence les travaux de

plusieurs chercheurs ayant déjà utilisé cette méthode d'analyse, en l'occurrence Ouhaibia (2015) ; Sebane (2008) ; Rekrak (2016) ; Boudechiche (2008).

De plus, l'analyse propositionnelle des productions des participants nous permet également d'examiner les connaissances ajoutées de l'expérimentation. Nous pensons, en réalité, qu'une telle analyse appliquée aux productions formulées par nos participants permet de décrire leur contenu sémantique et d'apporter une idée sur les systèmes cognitifs intervenant lors de cette activité de construction de connaissances.

Ainsi, les variables prises en compte dans cette première analyse sont le nombre et la pertinence des propositions produites et ajoutées lors de la réécriture (réponses produites aux deux premières questions de l'interrogation), qui appartiennent à la base de texte, et donc en rapport direct avec le contenu sémantique de cette base de texte : informations ajoutées de type 'microstructure' (voir l'annexe N°5).

4.3.2. Méthode et grille d'analyse relative aux relations logiques :

Dans la production d'un texte, les connecteurs représentent des outils de liaison entre les propositions ou les ensembles de propositions. Ils participent à la structuration d'un énoncé en indiquant des relations logico-sémantiques au niveau, ou entre, les propositions. Les connecteurs contribuent également à l'agencement d'un énoncé soit en éloignant des propositions ou bien en les joignant ; dans ce cas de figure, ils occupent une fonction complémentaire aux signes de ponctuation (Riegel et al, 1994, cité par Chama et Kadi, 2017 : 201).

Nous pouvons dire que les connecteurs sont tous les éléments qui garantissent la structuration d'un texte. Ils se présentent sous plusieurs aspects (conjonctions, adverbes, des groupes prépositionnels, des présentatifs, des locutions, etc.).

Étant donné leur nature polyvalente, les connecteurs peuvent être examinés de différentes façons. Nous pouvons par exemple prendre en compte le lien sémantique que le connecteur construit entre les propositions (cause, conséquence, concession, etc.).

Il est également possible de considérer la fonction qu'ils occupent dans la construction discursive. Riegel, Pellate et Rioul (2004) classent les connecteurs en deux catégories : il y a ceux qui organisent la réalité référentielle (connecteurs temporels et spatiaux) et ceux qui

indiquent les articulations de la réflexion (connecteurs argumentatifs, connecteurs énumératifs et connecteurs de reformulation) (Bronckart, 1997).

Les connecteurs de la réalité référentielle participent principalement à la narration et à la description contrairement aux connecteurs du raisonnement qui eux servent dans l'exposé des idées.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes appuyée essentiellement sur une catégorisation logique et sémantique des connecteurs tirée des travaux d'Adam (2005, 2011) et de Lundquist (1980), mais en prenant uniquement en compte les connecteurs qui marquent les articulations du raisonnement, à savoir : les connecteurs argumentatifs, les connecteurs énumératifs et les connecteurs de reformulation.

Nous allons dans les lignes qui vont suivre les présenter de la manière dont nous les avons appréhendés lors de notre analyse.

❖ Connecteurs argumentatifs :

Ils s'emploient la majorité du temps dans le cadre d'une réflexion ou d'une argumentation, comme ils peuvent indiquer l'orientation argumentative vers une conclusion. Cette catégorie regroupe cinq types de connecteurs :

- ◆ Connecteurs additifs : Ils permettent comme leur nom l'indique de rajouter une proposition (encore, de plus, de même, etc) ;
- ◆ Connecteurs adversatifs : Ils permettent d'introduire une proposition négative en exprimant soit une concession dans le cadre d'une réfutation ou bien une opposition (mais, or, en revanche, par contre, etc) ;
- ◆ Connecteurs causatifs : Ils permettent d'expliquer et de justifier une proposition en lui introduisant une autre proposition qui exprime la cause (car, puisque, parce que, etc) ;
- ◆ Connecteurs consécutifs : Ils servent à exprimer la conséquence (donc, ainsi, aussi, par conséquent, etc) ;
- ◆ Connecteurs conclusifs : Ils servent soit à introduire le dernier passage ou bien d'exprimer le résultat d'une proposition de la séquence argumentative (c'est pourquoi, ainsi, en effet, etc).

❖ Connecteurs énumératifs :

Ce sont tous les marqueurs additifs « et, ou, aussi, également, de même », qui présentent seulement une série d'éléments. D'autres, comme « encore », « en outre », « de plus », « en plus », indiquent une progression. Il y a les connecteurs énumératifs qui contribuent à la structuration du texte, certains en marquent l'ouverture « d'abord », « d'emblée », etc., d'autres servent de relais intermédiaires, « alors », « après », « ensuite », « puis » et d'autres indiquent la clôture, « en fin », « bref » et « voilà ».

❖ Connecteurs de reformulation :

En reformulant, le sujet-scripteur va intervenir sur l'interprétation, il met en relation des propositions formulées comme identiques dans son discours, ce qui lui permet de mieux préciser la signification, par exemple les connecteurs qui marquent la reprise de ce qui a été présenté en amont de façon métalinguistique « autrement dit », « en d'autres termes », « en un mot », « c'est-à-dire ».

Il est nécessaire de préciser que cette catégorisation n'est pas complète et qu'il existe plusieurs autres catégorisations construites en fonction des besoins des recherches traitant le même sujet.

Ainsi, à travers cette grille d'analyse, nous proposons d'examiner la construction du raisonnement de nos participants en étudiant la pertinence des connecteurs qu'ils ont employés dans leur production (voir l'annexe N°5).

4.3.3. Méthode et grille d'analyse relative au niveau de surface :

L'activité rédactionnelle pour notre public cible est essentielle pour suivre et valider leurs enseignements. En effet, la majorité des examens prévus dans la licence de français LMD en Algérie sont écrits. Dans ces conditions, il est nécessaire que la forme du message écrit puisse véhiculer ce que l'apprenant souhaite vraiment exprimer. Toute langue possède ses propres règles d'écriture. Ainsi, pour pouvoir transmettre un message intelligible en une langue, il faut soigner le niveau de la surface textuelle en obéissant à ses règles d'usage.

Les erreurs et les fautes de forme représentant un grand obstacle dans la compréhension du texte écrit. En effet, parce qu'elles nuisent à la qualité du texte produit, ces erreurs peuvent engendrer chez le lecteur une mauvaise représentation du sujet-scripteur, elles peuvent également démotiver ce dernier si le nombre est élevé (Astolfi, 1997).

À cet effet, nous proposons une grille d'analyse des erreurs linguistiques afin de mener une analyse approfondie de notre corpus. Cette grille est formée des critères suivants :

❖ Erreurs lexicales : elles comprennent :

- ⊗ Les mots mal employés et/ou inappropriés,
- ⊗ L'utilisation d'un mot dans une signification qu'il ne possède pas,
- ⊗ La construction erronée d'un mot par un suffixe ou préfixe qu'il ne possède pas.

❖ Erreurs syntaxiques : Celles-ci portent sur :

- ⊗ Toute erreur de conjugaison des temps et des modes,
- ⊗ Toute erreur d'accord,
- ⊗ Tout emploi erroné d'une proposition,
- ⊗ Tout emploi erroné d'un pronom ou d'une conjonction de subordination,
- ⊗ toute erreur de référent et d'anaphore se rapportant à un élément précédent,
- ⊗ toute absence du « ne » de la négation ou d'un mot fondamental à la phrase comme le COD d'un verbe transitif,
- ⊗ toute absence de majuscule d'un mot placé au début de phrase ou de paragraphe, etc.

❖ Erreurs orthographiques : Celles-ci réfèrent :

- ⊗ Aux mots mal orthographiés,
- ⊗ L'absence des accents.

Il est important de signaler que ce classement d'erreurs, bien qu'il prenne clairement en compte uniquement les erreurs de surface, peut impacter le fond de l'écrit, car les types d'erreurs considérés renvoient au niveau cohésif qui occupe une fonction fondamentale dans la cohérence globale des productions (voir l'annexe N°5).

4.3.4. Méthode et grille d'analyse relative à la compréhension conceptuelle basée sur la taxonomie SOLO :

Nous avons déclaré plus haut que les réponses apportées aux deux premières questions de l'interrogation seront évaluées, en plus du niveau sémantique mesuré par le nombre d'informations activées et ajoutées, sur la compréhension conceptuelle. En effet, la richesse informationnelle n'assure pas à elle seule la qualité d'une production. D'autres facteurs s'entremêlent pour assurer cette qualité. C'est pourquoi il nous a semblé pertinent de compléter l'analyse propositionnelle qui permet de décrire le contenu sémantique des

réponses produites par une analyse basée sur la taxonomie SOLO de Biggs et Collis (1982) centrée sur la compréhension conceptuelle du texte expérimental. Selon Chan et al (2002), cette taxonomie est puissante et utile puisqu'elle offre aux instructeurs la possibilité d'examiner le travail des apprenants par rapport à la qualité et non à la quantité de réponses correctes produites lors de l'accomplissement d'un travail académique ou d'une activité particulière.

Ainsi, pour évaluer la compréhension conceptuelle du corpus recueilli, nous avons construit une grille d'évaluation (voir l'annexe N°5) partagée en cinq colonnes relevant des cinq niveaux de compréhension définis par Biggs et Collis (1982), à savoir :

- ✓ Le niveau « Préstructurel » : est le type de réponse le moins sophistiqué qu'un étudiant puisse produire lors d'une tâche ou d'une activité.
- ✓ Le niveau « Unistruclurel » renvoie à une réponse où l'élève manifeste une bonne compréhension d'un seul aspect.
- ✓ Le niveau « Multistruclurel » : L'étudiant se concentre sur plusieurs aspects pertinents, mais n'est pas conscience des relations pouvant exister entre eux ou de l'ensemble.
- ✓ Le niveau « Relationnel » : Ce niveau correspond à ce que l'on entend normalement par une compréhension adéquate du sujet étudié. L'étudiant donne un sens aux différents aspects du sujet, intègre les parties du problème en une structure de code cohérente, et utilise cette structure pour résoudre les problèmes.
- ✓ Le niveau « Abstrait étendu » : Dans ce niveau, la réponse de l'étudiant va au-delà du problème particulier à résoudre, et relie le problème à un contexte plus large. L'étudiant est capable d'extrapoler, de développer des principes d'ordre supérieur et d'étendre le sujet à des domaines d'application.

Comme cette deuxième analyse implique également l'émission d'un jugement de vérité à l'encontre de chaque réponse produite, pour garantir l'impartialité de nos résultats nous avons appliqué pour la deuxième fois la méthode des juges (Kellogg, 2008). Nous avons ainsi soumis les réponses produites par l'ensemble des participants à l'appréciation de trois experts, chargés d'enseigner la matière expérimentée aux premières années licence pour qu'ils puissent apporter une appréciation générale sur la qualité des productions

conformément à la grille d'analyse que nous leur avons fournie. Ils devaient ainsi classer chaque information produite et ajoutée selon le niveau de compréhension conceptuelle qui leur convient et c'est d'ailleurs, le degré d'accord entre les juges qui au final a déterminé le véritable niveau de compréhension des apprenants.

Quant aux deux dernières questions prévues dans l'interrogation, comme elles ne demandaient pas de traitement approfondi, nous les avons ainsi corrigées comme de simples exercices en attribuant uniquement des points pour chaque bonne réponse conformément au corrigé type conçu à cet effet (voir l'annexe N°4).

Nous avons décrit dans cette partie notre dispositif d'enquête qualitative. Le recueil, le traitement et l'analyse des données ont été accomplis en suivant les recommandations de la méthodologie de recherche à caractère qualitatif. L'objectif de ce dispositif est d'analyser les connaissances construites par les participants lors de l'expérimentation que nous avons mise en place dans le cadre de cette enquête. Les résultats obtenus de cette phase vont ainsi permettre d'enrichir et d'expliquer les données collectées par l'analyse quantitative.

La partie suivante sera consacrée à décrire le dispositif d'enquête quantitative mis en place dans la présente recherche.

Chapitre 6

Le dispositif d'enquête quantitative

1. Introduction :	268
2. Présentation de l'enquête par questionnaire :	268
3. Échantillonnage :	269
4. Outil	272
5. Recueil et traitement	277
6. L'analyse	279
7. Conclusion :	280
Synthèse :	281

1. Introduction :

Comme nous l'avons déjà expliqué, pour rendre compte du potentiel du dispositif de formation hybride mis en place dans le cadre de notre recherche, nous avons appliqué une approche mixte articulant deux méthodologies différentes : une méthode qualitative et une méthode quantitative. Après avoir présenté en détail notre dispositif d'enquête qualitative dans les pages précédentes, nous allons maintenant décrire notre approche quantitative basée sur une enquête par questionnaire conçu à l'intention des principaux bénéficiaires de la formation hybride expérimentée dans notre présente étude.

2. Présentation de l'enquête par questionnaire :

La conception d'un questionnaire valide et fiable requiert un travail rigoureux. Il ne s'agit pas d'un simple recensement de questions, mais représente véritablement un outil de mesure normalisé qui positionne « tous les sujets dans la même situation pour permettre des comparaisons entre groupes de répondants » (Berthier, 2016 : 92). Le recours à ce type de dispositif d'enquête permet de questionner une grande échelle de population et de recueillir des informations mesurables et quantifiables en rapport avec l'objet d'étude. D'ailleurs, Hap (1999 : 3) déclare qu'une enquête par questionnaire aide à recueillir des données :

« au sujet d'une population ou d'un groupe de personnes ; de la part d'individus faisant partie de cette population ou de ce groupe ; en entrant en relation avec chacun de ces individus ; de la manière la plus standardisée possible : par le biais d'un système de questions-réponses ».

Dans notre cas, nous avons employé le questionnaire dans le but de collecter essentiellement des données quantitatives sur les effets perçus du dispositif hybride suivi sur l'apprentissage des étudiants qui y ont participé. Ainsi, à l'issue de notre expérimentation, nous avons administré l'outil d'enquête en appliquant la méthode autoadministrée assistée par question directe. Nous avons ainsi demandé aux enquêtés de renseigner le questionnaire conçu en ligne puis déposé sur la plateforme à leur intention, tout en les informant que nous étions à leur disposition en cas d'éventuelles questions de compréhension (Ripon, §11)¹. Bien que le rendement d'une enquête en mode dit « autoadministré » ne soit pas toujours satisfaisant, Ripon (§12) affirme que les « envois peuvent être cependant pertinents dans le

¹Voir : <https://books.openedition.org/pressesensib/577?lang=fr#authors>

cas de publics très ciblés et *a priori* très impliqués dans le fonctionnement des services qui font l'objet de l'enquête ». C'est d'ailleurs le cas de nos enquêtés. En effet, seuls les apprenants qui ont fait preuve d'un véritable engagement lors de l'enquête qualitative ont été par la suite sollicités pour l'enquête quantitative.

L'enquête par questionnaire implique la prise en compte d'un ensemble d'enjeux en rapport avec des objectifs précis, une approche méthodologique minutieuse et une organisation bien claire en matière de temps et de moyens. Le chercheur doit être capable de gérer les différentes contraintes et choisir, à partir des différentes méthodes suggérées dans cette logique, celle qui convient le plus pour contourner les difficultés provenant du terrain d'investigation, tout en suivant les différentes phases d'une enquête quantitative, à savoir : « la préparation de l'enquête », « l'échantillonnage », « la conception du questionnaire », « la collecte des réponses » et « le traitement et l'analyse des données » (Bertheir, 2016). Nous allons à présent décrire en détail les quatre dernières étapes d'une enquête quantitative selon notre enquête.

3. Échantillonnage :

Après avoir délimité notre objet d'étude et déterminé des objectifs clairs et fonctionnels, aptes à être représentés concrètement par une enquête quantitative, nous allons maintenant passer à l'étape suivante, celle qui concerne notre échantillonnage en présentant clairement notre choix d'échantillon. Il est toutefois important de définir ce que signifie l'échantillonnage. Pour Ibnlkhayat (2005 : 163), l'échantillonnage représente le fait de « définir la population étudiée, c'est-à-dire à déterminer qui, parmi la population mère, va être observé, interrogé ou soumis à l'expérimentation, à préciser la façon dont cette population sera choisie et à fixer sa taille ».

Pour que le chercheur parvienne à définir le sous-ensemble de la population étudiée qui constitue son échantillon, il doit adopter une méthode d'échantillonnage qui va lui permettre d'opérer un choix concernant les unités qui constituent le sous-ensemble de sa population d'étude. Il en existe généralement deux types : les « méthodes aléatoires » et les « méthodes non aléatoire ».

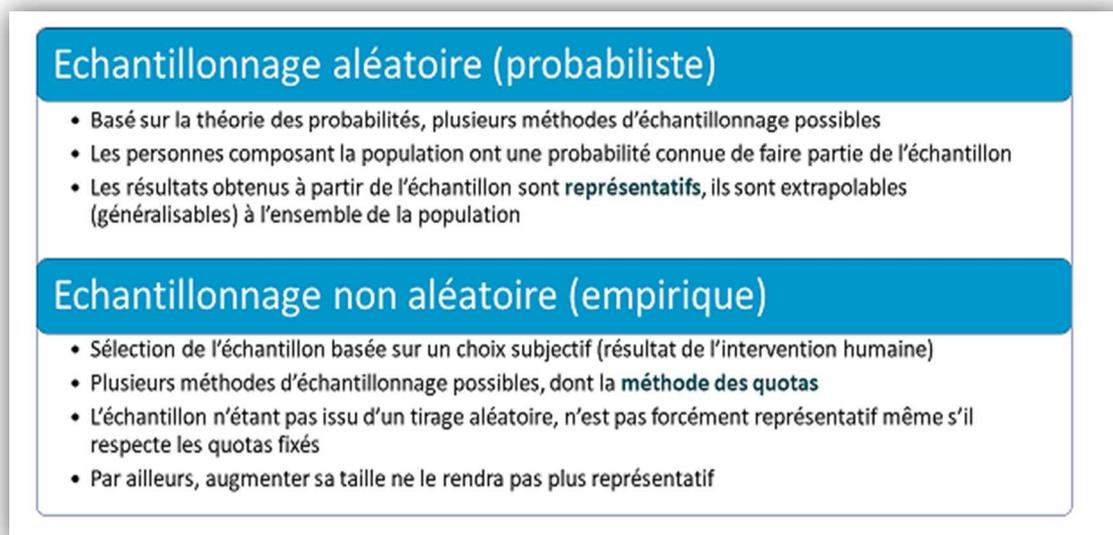


Figure 38 : Types de méthodes d'échantillonnage (source : Études et analyses marketing, 8e édition, Pearson, 2018)

Dans les méthodes d'échantillonnage aléatoires, appelées aussi méthodes probabilistes, l'échantillon est défini au hasard. Ainsi, le choix des entités, à savoir : les individus, les objets ou les unités spatiales, se fait la majorité du temps selon une procédure d'échantillonnage aléatoire, autrement dit, à partir d'une table de nombres aléatoires. Le point fort d'une telle méthode est qu'elle permet d'effectuer des inférences statistiques en généralisant les résultats obtenus d'un échantillon pour toute la population étudiée. Parmi les différentes méthodes probabilistes, il y a :

- Échantillonnage aléatoire simple
- Échantillonnage systématique
- Échantillonnage par grappes
- Échantillonnage stratifié

Quant aux méthodes d'échantillonnage non aléatoires, dites aussi non probabilistes ou empiriques, elles correspondent à des méthodes où le choix des entités est totalement subjectif et motivé par des raisons précises. Étant donné qu'une telle méthode ne permet pas d'évaluer ou de calculer une marge d'erreur sur les résultats, la représentativité de l'échantillon ne peut être mesurée. Ainsi, les individus, les objets ou les unités spatiales sont sélectionnés arbitrairement :

« Because of the subjective nature of the selection process, non probability samples add uncertainty when the sample is used to represent the population as a whole » (Henry, 1990 : 24).

Elles sont considérées comme utiles pour des études comparatives, des études de cas ou encore des recherches faisant intervenir un nombre restreint d'individus, d'objets ou d'unités spatiales. En outre, elles sont également estimées comme des méthodes pratiques lorsque le temps et les moyens manquent. Néanmoins, elles détiennent de nombreux défauts, tels que : la nature subjective de l'approche :

« The weakness of all non probability methods is that no such theoretical development is possible; as a consequence, non probability samples can be assessed only by subjective evaluation » (Kalton, 1983: 90).

Tout comme les méthodes probabilistes, il existe plusieurs méthodes non probabilistes, telles que :

- Échantillonnage de convenance
- Échantillonnage de volontaires
- Échantillonnage au jugé
- Échantillonnage par quotas

Dans le cadre de cette enquête, nous avons adopté la méthode d'échantillonnage non aléatoire en l'occurrence l'échantillonnage de convenance, car les sujets sélectionnés ont été les seuls à s'être impliqués sérieusement et véritablement du début jusqu'à la fin du projet, en respectant et suivant convenablement les consignes et conseils que nous leur avons soumis lors de la formation et tout au long de l'expérimentation. De plus, ils ont fait preuve d'une assiduité remarquable en se connectant régulièrement à la plateforme pendant les heures définies par l'enseignant et même en dehors pour relire le cours. Ils ont également répondu présents et participé au test planifié à leur intention à l'issue de l'expérience.

Ainsi, la population sélectionnée pour cette enquête est composée de (13) treize étudiants inscrits en première année licence de Français à l'université de Badji Mokhtar Annaba (UBMA), dont (8) huit filles et (5) cinq garçons âgés entre 19 et 22 ans, ayant bénéficié du dispositif de formation hybride mise en place dans le cadre de notre recherche.

4. Outil

Comme le préconise De Singly (2012), après avoir défini l'objet d'étude, « il faut trouver les indicateurs empiriques, les moyens de les approcher, de les mesurer ». Dans ce présent travail, notre instrument d'enquête est le questionnaire. Ce dernier a été conçu selon le but visé et les objectifs souhaités dans le but d'obtenir des valeurs significatives qui permettent de mettre en relief des facteurs et des éléments qui les représentent. Ainsi, notre questionnaire n'a pas été construit pour proposer une liste de questions, mais a été conçu comme un outil de « mesure » de l'efficacité du dispositif de formation hybride à concevoir d'une manière cohérente.

- Rubriques du questionnaire :

Le questionnaire administré dans cette enquête a été emprunté au projet de recherche européen Hy-Sup², mis en place entre 2009 et 2012 dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur par la détermination, l'évaluation et le partage de pratiques innovantes relatives aux dispositifs hybrides en adoptant une méthodologie mixte articulant des enquêtes quantitatives et des enquêtes qualitatives par des équipes de recherche appartenant à six universités différentes (Université Claude Bernard Lyon 1, Université catholique de Louvain, Université du Luxembourg, Université de Rennes 2, Université de Fribourg et Université de Genève).

Vu le caractère longitudinal de cette recherche exploratoire et l'étendue de la population étudiée, les concepteurs de ce questionnaire (Deschryver et Charlier, 2012) ont opté pour des questions fermées à choix unique pour simplifier les réponses et l'analyse des données. Ce genre de questions permet d'obtenir des réponses rapides et faciles à présenter.

D'ailleurs, ce choix de questions nous a parfaitement convenu. La première enquête par questionnaire que nous avons mise en place lors de la toute première phase de notre étude nous a permis de découvrir que nos enquêtés étaient découragés face à des questions ouvertes et nous remettaient par conséquent des questionnaires incomplets. Néanmoins, pour nous assurer une deuxième fois de cela et valider définitivement la dernière version qui allait être administrée à nos enquêtés, nous avons préféré procéder à un prétest auprès d'un petit

²Voir : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544&read=true&pageId=1728>

échantillon sélectionné en veillant à ce qu'il ait les mêmes caractéristiques que notre population.

Le questionnaire retenu est formé de 26 questions regroupées en 8 rubriques, comme l'indique la figure suivante :

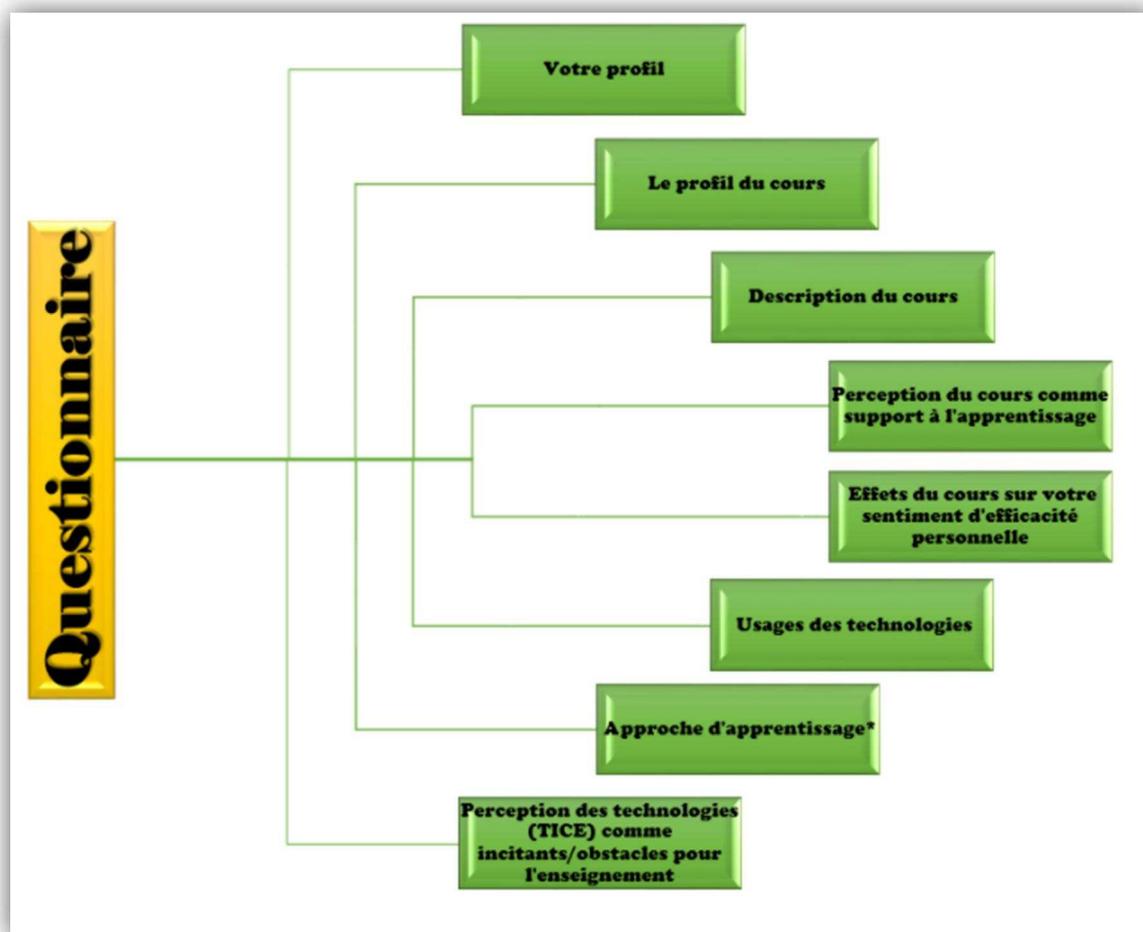


Figure 39 : les rubriques du questionnaire de l'enquête.

Ces rubriques renvoient à des familles de questions assemblées selon une relation thématique. Elles se présentent comme suit :

- Votre profil :

La première rubrique correspond à l'identification du profil de l'étudiant enquêté. Elles contiennent des questions en lien avec le genre, l'âge, l'intitulé du cours et le nom de l'enseignant chargé du cours.

- Le profil du cours :

La deuxième rubrique porte sur la détermination du profil du cours. Elles regroupent des questions relatives aux nombres d'heures consacrées à ce cours pour les activités à distance, à la charge de travail requis par ce genre de cours, à sa nature (obligatoire ou optionnel) et à l'état d'esprit de l'étudiant au démarrage du cours.

- Description du cours :

Cette troisième rubrique porte sur l'identification du type du dispositif hybride suivi. Il s'agit d'analyser la perception des étudiants vis-à-vis du cours qu'ils ont suivi pour déterminer à quel type de dispositif hybride ils le relient en particulier. Cette catégorie contient des questions en rapport avec les cinq dimensions décrites par Charlier, Deschryver et Peraya (2006) qui caractérisent les dispositifs hybrides, à savoir : l'articulation présence/distance, la médiatisation, la médiation, l'accompagnement et le degré d'ouverture.

Grâce à l'outil d'autopositionnement³ qui a été conçu suivant le questionnaire de Deschryver et Charlier (2012) et utilisé dans le cadre du collectif Européen Hy-Sup, il est maintenant plus aisé pour un chercheur de déterminer à quel type de dispositif hybride les étudiants associent le cours qu'ils ont suivi, puisqu'il lui suffit d'introduire les différentes réponses fournies par les participants dans l'outil en suivant les questions du formulaire proposé et c'est à l'outil d'indiquer le type du dispositif hybride perçu.

³ Voir : <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/hysup/>



Figure 40 : L'outil d'autopositionnement développé dans le cadre de la recherche internationale Hy-Sup.

- Perception du cours comme support à l'apprentissage :

Cette quatrième rubrique est fondée sur le modèle pragmatique d'apprentissage de Lebrun (2005). Ce modèle est considéré comme pratique pour construire et évaluer des dispositifs soutenus par des technologies et ciblant des valeurs ajoutées en matière d'apprentissage. Il est constitué de 5 dimensions que Lebrun (2005, cité par Lebrun, 2011 : 11) présente comme suit :

« Les activités de l'étudiant (centrales dans le modèle) portent sur des ressources internes (les connaissances déjà-là) et externes (les res-sources fournies ou à rechercher) nommées informations dans le modèle et sont orientées vers la production de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences. Les moteurs de l'engagement de l'étudiant dans la tâche, de sa persévérance et du soutien formatif à son activité sont nommés dans ce modèle motivation(s) et interac-tion(s) » (Lebrun, 2005, cité par Lebrun, 2011 : 11).

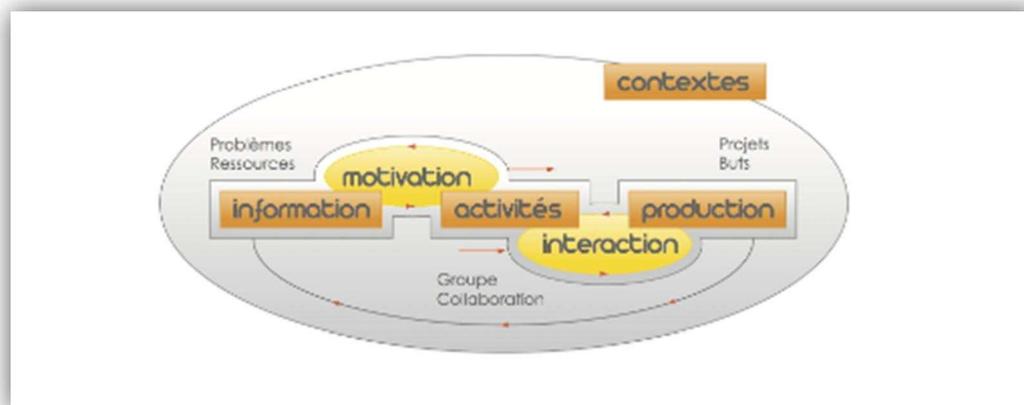


Figure 41 : Un modèle pragmatique pour analyser les effets de dispositifs (avec ou sans TIC) sur l'apprentissage (Lebrun, 2005).

- Effets du cours sur votre sentiment d'efficacité personnelle :

Cette cinquième rubrique consiste à identifier les effets perçus du dispositif hybride suivi sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants. Elle comprend 10 items questionnant les étudiants sur la perception de leurs capacités à faire face aux difficultés et aux obstacles qu'ils peuvent rencontrer dans de tels cours.

- Usages des technologies :

Cette sixième rubrique vise à connaître le genre d'utilisations adoptées par les étudiants vis-à-vis des technologies. Elle comprend 9 items portant majoritairement sur le cadre d'utilisation des technologies (loisirs, vie personnelle, apprentissage), la participation à des réseaux sociaux, création de sites web ou blogs, publication de supports multimédias, le recours à des ressources en ligne dans le cadre de ses apprentissages....etc.

- Approche d'apprentissage :

Cette septième rubrique s'intéresse quant à elle à l'approche d'apprentissage adoptée selon les étudiants dans le cadre du dispositif hybride suivi. Ainsi, en s'appuyant sur la méthode de calcul des approches proposée par Biggs (2001), il est possible de découvrir et de déterminer si les étudiants qui ont participé au dispositif hybride ont adopté une approche d'apprentissage en profondeur ou une approche d'apprentissage en surface. Cette rubrique contient 20 items qui ont été empruntés de la recherche de John Biggs intitulée « *The revised two-factor study process questionnaire : R-SPQ-2F* », dans laquelle il a utilisé 20 énoncés

avec une échelle de 1 à 5, allant de « cet énoncé est très rarement vrai, voire jamais vrai » à « cet énoncé est presque toujours vrai ». Pour connaître le type d'approche que ces étudiants ont adoptée, il a calculé les résultats obtenus selon la méthode de calcul des approches proposée par Biggs (2001) et présentée ci-dessous :

- Les énoncés suivants forment l'approche en profondeur (AP).
 - o Stratégie – PS: $2 + 6 + 10 + 14 + 18$
 - o Motivation – PM: $1 + 5 + 9 + 13 + 17$
- Les énoncés suivants forment l'approche en surface (AS).
 - o Stratégie – SS: $4 + 8 + 12 + 16 + 20$
 - o Motivation – SM: $3 + 7 + 11 + 15 + 19$

- « Perception des technologies (TICE) comme incitantes/obstacles pour l'enseignement » :

Cette huitième rubrique consiste à connaître les apports perçus des technologies (TICE) pour l'enseignement. Autrement dit, il s'agit de découvrir si les étudiants considèrent les technologies (TICE) comme des appuis ou plutôt comme des obstacles pour l'enseignement. Cette rubrique partagée en deux sous rubriques comprend 5 items présentant les TICE comme appuis et 10 items qui décrivent les TICE comme obstacles.

5. Recueil et traitement

La diffusion d'un questionnaire auprès de la population étudiée renvoie aux différents modes d'administration. Lors de cette étape, la sélection de la modalité de recueil des données repose sur plusieurs facteurs, comme le contexte de l'étude et le nombre des sujets à questionner. Il existe, pour Berthier (2016), deux techniques qui permettent de recueillir généralement des données de qualité :

- « les méthodes assistées » :

Comme leur nom l'indique, ces méthodes sont assistées par l'enquêteur. Autrement dit, l'enquêteur est présent pendant son enquête, c'est lui-même qui administre son questionnaire à la population étudiée, en leur posant des questions, en notant les réponses qu'ils lui fournissent, en reprenant la formulation des énoncés et en expliquant les directives. Le but

est de confirmer que les questions sont bien claires pour les enquêtes et qu'ils les ont bien compris à leur juste valeur. Les méthodes assistées peuvent se présenter sous diverses formes soit par téléphone, support numérique ou en face à face. Bien que ce dernier mode soit estimé comme la meilleure méthode de recueil de données qualitatives, il est également jugé comme le mode le plus coûteux en termes de ressources et de temps, incitant le chercheur à aller à la rencontre de la population étudiée (Berthier, 2016).

- « les méthodes autoadministrées » :

Contrairement à la précédente, cette méthode repose sur l'enquêté, c'est lui qui prend en charge l'administration du questionnaire, en le remplissant lui-même et en répondant directement aux questions posées. Ces méthodes peuvent être envisagées par internet, par courrier ou en dépôt.

Bien que ces méthodes autoadministrées soient critiquées en termes de qualité de réponses fournies, puisqu'elles génèrent le plus de refus, le plus de questions non renseignées et les consignes ne sont pas souvent respectées, nous avons tout de même pris le risque d'adopter cette méthode pour des raisons en rapport avec les ressources et le temps. Néanmoins, nous nous sommes assurée d'expliquer en amont le questionnaire aux enquêtés lors de la séance de formation mise en place avant l'expérimentation. Ainsi, nous avons veillé lors de cette formation à présenter clairement à nos sujets en quoi consistait cette enquête et comment allait-elle se dérouler. Nous les avons également informés qu'en cas de besoin ils pouvaient à tout moment nous solliciter puisque nous saurions connecter à la plateforme en même temps qu'eux et cela tout au long de cette enquête.

De plus, la méthode autoadministrée par internet, où il s'agit de concevoir un questionnaire en ligne et de l'intégrer dans une plateforme à l'intention des enquêtés, peut s'avérer efficace pour plusieurs raisons, telles que :

- Les questionnaires en ligne permettent de rendre certaines réponses obligatoires, ce qui permet d'éviter d'oublier de répondre à une question ;
- Grâce à la fonction « branchement conditionnel » que les questionnaires en ligne procurent, la qualité des données collectées est améliorée ;
- La collecte des données est rapide ;
- Les résultats sont mis immédiatement à jour et les données peuvent être directement analysées sur le site internet ou encore facilement exportées au format

Excel ou CSV pour un traitement plus approfondi à partir de logiciels statistiques plus appropriés et développés.

Nous tenons également à souligner que malgré le fait que nos sujets sont des étudiants de langue française et que notre outil d'enquête a été conçu en français, nous avons tout de même été amenée à apporter des explications en arabe lorsque cela était nécessaire.

6. L'analyse

L'analyse des données est la dernière phase de notre dispositif méthodologique qui concerne le dépouillement et le traitement des réponses recueillies. Dans cette étape, le codage est incontournable pour transformer les données recueillies en données numériques. Le code représente, pour Singly (2012 : 88) « une sorte de dictionnaire qui permet de passer de la langue des personnes interrogées au langage numérique ». Cela signifie d'attribuer à chaque mode de réponse une codification numérique. Il faut donc énumérer toutes les variétés et possibilités de réponses pour chaque question et leur assigner un code chiffré. Le but de cette phase est de simplifier la forme par laquelle les informations se présentent pour que leur traitement soit facile : « les informations recueillies seront alors présentées sous une forme simple et systématique, obtenue au moyen d'un codage. Les analyses ultérieures s'effectueront à partir du document rassemblant les données codées » (Berthier, 2016 : 227).

Notre questionnaire a été conçu et administré à partir du logiciel Google Forms. Puis, les réponses recueillies ont été exportées sous format Excel pour être codifiées et traitées à l'aide du logiciel SPSS. Avant de commencer le traitement, nous avons tout d'abord ajusté les informations recueillies et exportées dans le logiciel SPSS au traitement informatique en déterminant d'abord pour chaque item les différentes possibilités de réponses et en associant à chaque réponse un code chiffré. Ceci accompli, nous avons entamé le traitement des données en exécutant des tests de corrélations et des croisements dans le but de parvenir à démontrer l'effet des variables explicatives sur la variable expliquée. Dans cette enquête, nous avons adopté deux types d'analyse :

- Les tris à plat :

Nommé aussi « analyse univariée » ou « analyse unidimensionnelle », le tri à plat est basique de donnée « présentée à l'état brut » (Legrain, 2007 :100). Basé sur le traitement d'une seule variable, le tri à plat offre la possibilité d'obtenir des données en mesures absolues ou relatives. Les résultats obtenus sont exposés question par question de telle

manière à mettre en évidence le pourcentage des différents éléments de mesure pour chaque item ;

- Les tris croisés :

Ce type de calcul permet de croiser plusieurs variables dans le but d'analyser les corrélations ou encore traiter le degré d'indépendance pouvant exister entre les différentes variables. Après avoir élaboré des statistiques descriptives de chaque variable, nous avons identifié à l'aide du test Khi2 les croisements de variables les plus importants pour notre étude. Ce mode de tri « permet de répondre à des questions qui se posent dès l'origine de l'étude » (Carricano et al, 2010 : 39).

Nous tenons à souligner qu'avant de procéder à l'analyse des données, nous avons tout d'abord contrôlé l'ensemble des réponses fournies pour nos enquêtes. Ainsi, nous avons examiné toutes les données avant de leur attribuer un code numérique. Le but de ce contrôle est d'exclure de notre analyse les questionnaires qui comportent un nombre important de questions non renseignées ou qui contiennent des incohérences. Dans cette enquête, aucun questionnaire n'a été éliminé, nous les avons tous retenus, car toutes les questions ont été correctement renseignées.

7. Conclusion :

Dans ce chapitre, il a été question de présenter la méthodologie adoptée pour notre enquête quantitative. Nous avons ainsi décrit l'outil de recueil et exposé en détail les méthodes de traitement et d'analyse des données collectées. Cette enquête par questionnaire a été menée auprès d'étudiants de première année licence inscrits au département de Français à l'université de Badji Mokhtar Annaba, plus exactement, auprès du groupe d'étudiants ayant participé au dispositif de formation hybride mis en place dans le cadre de notre présente recherche.

Synthèse :

Cette deuxième partie était consacrée à exposer la conception du dispositif méthodologique mis en place dans le cadre de notre recherche. Nous nous sommes intéressées tout au long de ce processus à définir l'approche méthodologique que nous avons adoptée pour assurer la validité et la fiabilité des données collectées. En tenant compte de la nature de l'objet d'étude et des différents participants intervenants dans le dispositif de formation hybride, nous avons choisi d'appliquer une démarche méthodologique mixte basée sur la triangulation des données recueillies. Les dispositifs qualitatifs et quantitatifs que nous avons conçus ont été mis en place dans le cadre d'une approche scientifique hypothético-déductive.

Après la préenquête, le premier dispositif d'enquête présenté dans cette deuxième partie est celui de l'enquête qualitative. Le recueil, l'évaluation et l'analyse des données obéissent aux recommandations de la démarche d'investigation qualitative. L'objectif de ce dispositif est d'analyser les connaissances construites par les participants lors de l'expérimentation que nous avons mise en place dans le cadre de cette enquête. Les résultats obtenus de cette phase vont ainsi permettre d'enrichir et d'expliquer les données collectées de l'enquête quantitative où il a été question d'administrer un questionnaire uniquement aux participants au dispositif de formation hybride.

Cette démarche d'enquête mixte et les méthodes d'analyse adoptées dans le cadre de chaque dispositif d'enquête ont donné lieu à plusieurs résultats qui vont être décrits dans le chapitre suivant.

Partie Analyse

&

interprétation des résultats



I. Introduction

Notre travail de recherche porte sur l'exploitation d'un dispositif de formation hybride comme pratique d'enseignement facilitant la compréhension en lecture d'un cours de spécialité dispensé en FLE au supérieur Algérien. Pour mieux expliquer et comprendre notre objet d'étude, nous avons appliqué des outils d'enquête appartenant à une démarche méthodologique mixte et ciblant la complémentarité entre l'enquête qualitative et quantitative. Nous avons conçu et mis en place, à cette fin, une enquête expérimentale et un questionnaire pour investir notre terrain de recherche. L'enquête a été menée au à l'Université Badji Mokhtar Annaba, précisément auprès des étudiants de première année licence inscrits au département de langue française.

Les trois chapitres de cette troisième partie seront dédiés à l'analyse des données recueillies, à la vérification des hypothèses formulées et à la discussion des résultats obtenus.

Par conséquent, nous exposerons, dans le premier chapitre, les résultats qualitatifs de notre étude. Nous commencerons par présenter les résultats obtenus de l'analyse appliquée, d'abord, selon la modélisation proposée par Van Dijk et Kinstch (1983), dans laquelle la compréhension du contenu d'un texte est considérée comme une représentation mentale formée de 3 niveaux fondamentaux. Puis, nous exposerons les résultats issus de la deuxième méthode d'analyse effectuée en se basant sur la taxonomie SOLO proposée par Biggs et Collis (1982). L'objectif de cette enquête est de mesurer l'effet de deux pratiques d'apprentissage / enseignement sur la construction d'une représentation mentale cohérente (Van Dijk et Kinstch, 1983) et sur l'amélioration de la compréhension en lecture des concepts pédagogiques étudiés (Biggs et Collis, 1982). Il s'agit plus précisément d'une analyse textuelle et thématique de l'ensemble des réponses recueillies durant l'enquête qualitative.

Le second chapitre sera destiné à la présentation des résultats d'ordre quantitatif. Notre enquête par questionnaire conduite auprès des étudiants ayant participé au dispositif hybride vise à rendre compte des perceptions des étudiants vis-à-vis des effets du dispositif hybride suivi sur la qualité de leur apprentissage dans une optique de complémentarité de l'enquête qualitative. Ces données quantifiables ont été analysées statistiquement.

Après la vérification des hypothèses de recherche formulées au début de notre recherche, le troisième chapitre sera consacré à la discussion et l'interprétation des principaux résultats de ce travail. Nous essaierons de proposer, à la lumière du cadre théorique, quelques

pistes de réflexion concernant des éléments capables de favoriser l'efficacité du dispositif de formation hybride en contexte universitaire algérien.

Chapitre 7

Analyse des données qualitatives

1. Introduction :	287
2. Résultats de l'analyse du corpus principal	287
2.1. Les méthodes d'analyse :	287
2.2. Résultats obtenus de la question N°1 en fonction de la première hypothèse :	291
2.2.1. Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits :	292
2.2.2. Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base du texte :	296
2.2.3. Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation (pertinence des informations ajoutées)	307
2.3. Résultats obtenus de la question N°1 en fonction de la deuxième hypothèse	310
2.4. Résultats obtenus de la question N°2 en fonction de la première d'hypothèse	314
2.4.1. Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits	315
2.4.2. Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base du texte	318
2.4.3. Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation (pertinence des informations ajoutées)	330
2.5. Résultats obtenus de la question N°2 en fonction de la deuxième hypothèse	333
2.6. Résultats obtenus du test complet en fonction de la troisième hypothèse	336

1. Introduction :

Une fois les analyses effectuées sur les textes formant notre corpus principal, nous allons dès à présent les exposer dans le but de confronter les pratiques d'apprentissage / enseignement étudiées dans cette recherche, à savoir, un dispositif de formation hybride et un dispositif de formation traditionnel. En effet, rappelons-le notre recherche est une étude comparative qui oppose des résultats d'apprentissage d'apprenants ayant participé à une formation hybride contre les résultats d'apprentissage d'étudiants ayant suivi uniquement une formation traditionnelle.

Ainsi, dans ce premier chapitre, nous décrivons tout d'abord la méthode d'analyse appliquée lors de chaque traitement, puis, nous présenterons les résultats de l'analyse du corpus principal issu de l'analyse des textes récoltés lors du test final que nous avons planifié pour mesurer les connaissances acquises par les étudiants des deux groupes dans le cadre de l'expérimentation.

2. Résultats de l'analyse du corpus principal

2.1. Les méthodes d'analyse :

Dans le but de mettre en évidence les particularités de notre corpus, nous nous appuyons sur des résultats chiffrés qui seront appliqués à une analyse qualitative dans le présent chapitre. Nous utilisons ainsi la statistique descriptive pour faire ressortir des valeurs et des indicateurs particuliers qui permettent d'obtenir une représentation synthétique des caractéristiques analysées. Cette représentation va générer des conceptions graphiques des variables que nous avons sélectionnées.

Des nombreuses méthodes statistiques existantes, nous avons opté pour la moyenne arithmétique pour calculer nos données. Opérant comme le centre de gravité d'une distribution, la moyenne arithmétique permet de synthétiser toutes les mesures analysées en une seule valeur. Cette valeur permet d'avoir une idée plus claire de la proportion au travers de laquelle toutes les observations se répartissent.

À titre d'exemple, dans une population de N individus, la moyenne arithmétique d'une distribution statistique incarne la somme réelle résultant de l'addition des N valeurs observées du caractère divisé par le nombre des individus de cette même population (Versereau, 1996 ; Boyé et Comairas, 2002). Il est possible de représenter sa formulation mathématique comme suit :

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

Ou bien de cette façon :

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

Il est important de préciser que notre choix des caractéristiques de catégorisation comme technique d'analyse est issu de la capacité de cette dernière à offrir une idée générale de l'ordre d'importance des valeurs qui se répartissent dans la distribution de variables retenues ; et plus précisément, de mettre en évidence, les voies vers lesquelles se regroupent les résultats chiffrés de nos variables d'étude dans nos grilles d'analyse.

Il est également nécessaire d'indiquer que l'omission des indicateurs de dispersion (analyse de la variance, de la covariance et l'écart-type) dans cette étude est en lien avec le fait qu'ils ne conviennent pas aux objectifs de notre analyse des données. Effectivement, les indicateurs de dispersion offrent les variations des mesures autour de l'emplacement occupé par la mesure centrale. Ils croisent l'ensemble des valeurs dans un ensemble de variables afin d'évaluer la mesure de dispersion. Ceci se produit en mettant en évidence d'une part, l'écart qui existe entre les mesures élaborées et les valeurs centrales, et d'une autre part, l'écart possible entre ces mêmes mesures.

Ceci ne convient pas aux attentes de notre étude et à la particularité de notre corpus d'étude puisque nous nous intéressons à mesurer à chaque fois le même indicateur dans deux contextes différents (formation traditionnelle et formation hybride). De plus, dans la formulation mathématique, la variance correspond à la moyenne des carrés des écarts à la moyenne. Mettons l'hypothèse que la distribution statistique correspond à une moyenne m et détient les valeurs $x_1, x_2 \dots$, jusqu'à x_n , sa variance V , sa formule deviendra comme suit :

$$V(x) = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - m)^2$$

En d'autres termes, la variance perçue V de la valeur X est la moyenne arithmétique des carrés des écarts à la moyenne. Ainsi, cette démarche explique que la pierre angulaire dans le test d'analyse de variance représente la moyenne arithmétique qui fournit la véritable valeur de l'opération. Ce que propose Bertrand (1986) atteste notre approche. Effectivement, l'auteur (Bertrand, 1986 : 207) atteste que :

« (...) la moyenne arithmétique représente une caractéristique du test de variance, il est possible de l'employer en tant qu'indicateur de mesure dans notre analyse. Il est également nécessaire d'expliquer le manque de référence à la grandeur de l'effet qui évalue l'intensité de l'effet perçu des variables dans une opération statistique ».

Dodge (2007) défend l'idée que l'analyse de variance est constamment liée à un modèle de variable et donne lieu, ainsi, à une analyse de variance différenciée suivant chaque situation distincte. La grandeur de l'effet est une taille statistique descriptive. Elle est employée dans de nombreuses disciplines des sciences humaines et sociales qui sollicitent les sciences cognitives. Elle est calculée en s'appuyant sur des résultats recueillis empiriquement afin de fournir un indicateur quantitatif du degré de corrélation entre les variables étudiées. Le d de Cohen est l'indicateur le plus connu, il permet de déterminer la magnitude d'un effet inhérent dans une population précise en fonction d'une hypothèse nulle.

Cohen (1992) considère la valeur de d comme faible de 0.2 à 0.3 ; comme moyenne à partir de 0.5 et comme forte de 0.8 à l'infini. Néanmoins, cet auteur (Cohen, 1988) émet plusieurs réserves et atteste que les mots faible, moyen et fort sont relatifs. Ainsi, d'après l'auteur il y aurait un risque associé à émettre des définitions conventionnelles pour la valeur de ces indicateurs et que cette façon d'opérer ne peut être possible que dans l'absence de références plus appropriées pour évaluer l'importance des variables d'étude. Ellis (2010) trouve qu'il est plus judicieux d'interpréter la signification du fond de leurs données en les positionnant dans une situation significative ou en comparant leurs apports à la connaissance du domaine et ne faire appel aux indicateurs de la grandeur de l'effet de Cohen qu'en dernière alternative pour fournir un indice complémentaire.

Aussi, compte tenu du caractère de notre recherche qui porte sur la compréhension en lecture, les rapports entre les variables dans nos grilles d'analyse ne peuvent être mesurés que d'une façon qualitative. La population étudiée (13 participants dans chaque groupe), nous oblige à mener une analyse d'ordre qualitatif que quantitatif pour mieux déterminer les caractéristiques qui interviennent dans la construction de connaissances en L2.

Il faut également, pour que notre traitement soit rigoureux d'appliquer une démarche rationnelle pour la confirmation ou l'infirmerie des hypothèses que nous avons émises. Ceci est essentiel si l'on veut que d'autres chercheurs qualifiés puissent reproduire nos conclusions, il est donc nécessaire de respecter les règles de base de la méthode scientifique. Cette quête d'objectivité concerne à la fois les résultats obtenus pendant l'expérimentation et aussi la probabilité d'erreur que le chercheur admet de prendre en compte concernant l'impartialité de son hypothèse.

Dans le but de compléter la procédure présentée supra, nous avons appliqué un test statistique se basant sur l'émission d'hypothèse nulle et d'hypothèse alternative (Méot, 2008).

L'hypothèse nulle H_0 est considérée comme nulle car elle obéit à une loi de probabilité préétablie (Dodge, 2007). L'hypothèse H_1 est définie comme alternative parce qu'elle n'obéit pas à la loi de probabilité établie en amont, ce qui fait qu'elle est considérée comme l'alternative à l'hypothèse nulle.

Dans notre traitement, en considérant que l'ensemble des variables externes capables d'impacter le niveau de compréhension en lecture sont examinées, la prédiction 1 qui porte sur l'effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits déclare que $GT > GE$ pour le niveau de surface des textes produits ; si cette prédiction représente une hypothèse nulle, n'importe quel écart à cette hypothèse sera jugé comme une hypothèse alternative ($GT=GE$ ou $GT < GE$).

Cette manière d'émettre les hypothèses permet de mettre à l'épreuve des résultats obtenus avec un cadre méthodologique statistique reconnu par la communauté de recherche (Dodge, 2007 ; Ramousse, Le Berre et Le Guelte, 2001). L'intérêt de l'émission en hypothèse nulle et alternative réside dans le fait que l'on souhaite fournir un appui mathématique à l'acceptation ou rejet d'une hypothèse. Cette émission permet également au chercheur d'identifier un seuil de probabilité spécifique qui définit le risque que l'on admet de prendre en charge quand on choisit d'infirmer l'hypothèse nulle, néanmoins, ce risque est déterminé et mesuré préalablement.

Ipsa facto, nous estimerons l'ensemble des hypothèses énoncées dans le chapitre précédent comme des hypothèses nulles dont les données de l'analyse du corpus vont mettre en évidence leur justesse ou au contraire construire des hypothèses alternatives.

Il est important à ce stade de la présentation de rappeler encore une fois que nous avons partagé les groupes GE, GT selon leur moyenne générale du premier semestre de l'année universitaire en cours en trois sous-groupes : des apprenants qui ont un bon niveau en langue N1, d'autres qui ont un niveau moyen N2 et des apprenants qui ont un niveau faible N3. Et nous avons également soumis les réponses apportées aux deux premières questions du test à deux méthodes d'analyse complémentaires accomplies par trois experts : une première analyse propositionnelle en nous appuyant sur le modèle de compréhension de Van Dijk et Kintsch (1983) et en prenant la stratégie "d'ajout d'information" comme variable d'étude pour évaluer les représentations mentales des apprenants. Puis, une deuxième analyse de la compréhension conceptuelle basée sur la taxonomie SOLO (Biggs et Collis, 1982) pour mesurer les niveaux de performance en compréhension des apprenants.

Quant aux réponses données aux deux dernières questions du test, ils ont été traités comme de simples exercices selon un corrigé type établi par les trois juges en collaboration, sans subir d'analyse particulière. Ainsi, seules des fréquences ont été calculées.

Les résultats d'analyse sont reproduits sur plusieurs tableaux. Les tableaux mettent donc en évidence :

- Les résultats généraux de l'analyse du corpus des deux groupes hybride (expérimental) et traditionnel (témoin) ;
- Les résultats généraux de l'analyse du corpus relatif aux participants de niveau N1 de chaque groupe ;
- Les résultats généraux de l'analyse du corpus relatif aux participants de niveau N2 de chaque groupe ;
- Les résultats généraux de l'analyse du corpus relatif aux participants de niveau N3 de chaque groupe.

2.2. Résultats obtenus de la question N°1 en fonction de la première hypothèse spécifique :

La première hypothèse spécifique constituée de trois sous-hypothèses concerne l'effet du mode d'apprentissage sur les représentations mentales du contenu pédagogique présenté en L2 à des apprenants de niveaux d'expertise en langue différents. Il s'agit d'une comparaison entre une approche de formation hybride et une approche de formation traditionnelle, en les

reliant, dans les hypothèses qui suivent, aux différents niveaux de représentation mentale dans la production et la compréhension des textes présentés par van Dijk et Kintsch (1983).

Il est donc nécessaire pour analyser les représentations mentales des apprenants d'étudier la structure sémantique des textes qu'ils ont produits. C'est d'ailleurs, pour cette raison que nous nous appuyons dans cette analyse sur le modèle de compréhension de Van Dijk et Kintsch (1983). Ce modèle prévoit la construction de trois niveaux de représentations du discours (Fletcher et Chrysler, 1990 ; Tapiero, 1991) : la structure de surface, la base de texte et le modèle de situation. La structure de surface renvoie au niveau de représentation de la surface des mots, les informations littérales du texte. La base de texte concerne les micro-structures et macro-structures qui renvoient à deux niveaux d'organisation de la signification et à deux niveaux de traitement : le micro-traitement qui repose sur la construction d'une représentation propositionnelle des phrases du texte, et le macro-traitement qui renvoie schématiquement à la construction de résumé. Le niveau du modèle de situation qui consiste en une représentation cognitive de faits auxquels réfère le texte (Caillies et Tapiero, 1997 : 612).

Rappelons encore une fois que nous avons nous-mêmes élaboré les grilles d'analyse et découpé les réponses en proposition en nous appuyant sur le modèle de Van Dijk et Kintsch (1983), mais pour garantir l'impartialité, nous avons procédé au traitement suivant la méthode des juges en sollicitant l'aide de trois experts pour émettre un jugement de vérité sur chacune des propositions formulées.

2.2.1. Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits :

Pour cette première prédiction, nous avons prédit que le système de traitement morphosyntaxique des sujets-compreneurs du groupe expérimental et le vocabulaire dont ils disposent peuvent présenter des ressources informationnelles, syntaxiques et lexicales plus riches pour pouvoir encoder l'information plus efficacement que ceux des sujets-compreneurs appartenant au groupe témoin (traditionnel). Nous nous sommes ainsi attendu à des réponses de meilleure qualité par rapport au niveau de surface chez les participants du groupe GE qui ont participé à une formation hybride que chez les participants du groupe GT qui ont suivi une formation traditionnelle, uniquement en classe.

Les résultats montrent que les items qui composent la grille d'analyse varient par rapport aux groupes (expérimental et témoin) et au niveau d'expertise en langue des apprenants de

chaque groupe (N1 : bon niveau en langue, N2 : Niveau moyen en langue, N3 : Niveau faible en langue).

2.2.1.1. Niveau 1 : bon niveau en langue

Les participants du niveau N1 du groupe hybride (GE) ont enregistré moins d'erreurs lexicales (figure 42) que les participants du niveau N1 du groupe traditionnel (GT) (N1/GE : 4.25 vs N1/GT : 8.33). Cependant, les participants du niveau 1 du groupe hybride (GE) ont commis plus d'erreurs syntaxiques que ceux du groupe traditionnel (GT) (N1/GE : 18.08 vs N1/GT : 13.15). De même pour les erreurs orthographiques, les participants du niveau N1 du groupe hybride (GE) ont produit plus d'erreurs orthographiques que les participants du niveau N1 du groupe traditionnel (GT) (N1/GE : 20.33 vs N1/GT : 12.16).

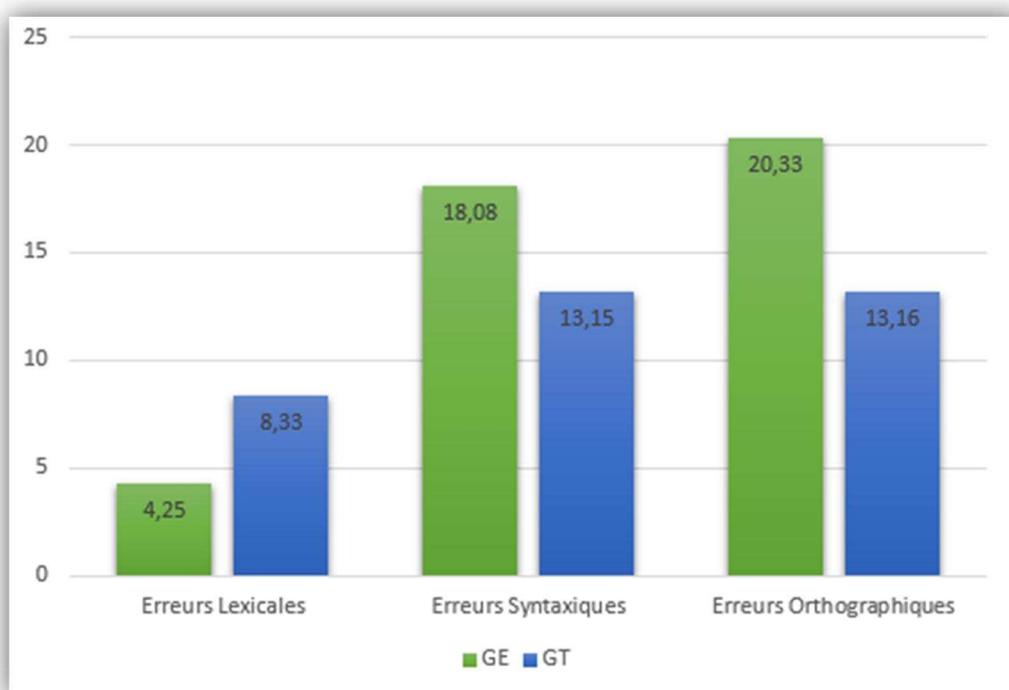


Figure 42 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits par les participants du Niveau 1.

2.2.1.2. Niveau 2 : Niveau moyen en langue

Les participants du niveau N2 du groupe hybride (GE) ont enregistré moins d'erreurs lexicales (figure 43) que les participants du niveau N2 du groupe traditionnel (GT) (N2/GE : 6.10 vs N2/GT : 12.88). Cependant, les participants du niveau N2 du groupe hybride (GE) ont commis plus d'erreurs syntaxiques que ceux du groupe traditionnel (GT) (N2/GE : 25.94 vs

N2/GT : 17.20). De même pour les erreurs orthographiques, les participants du niveau N2 du groupe hybride (GE) ont produit plus d'erreurs orthographiques que les participants du niveau N2 du groupe traditionnel (GT) (N2/GE : 25.13 vs N2/GT : 16.50).

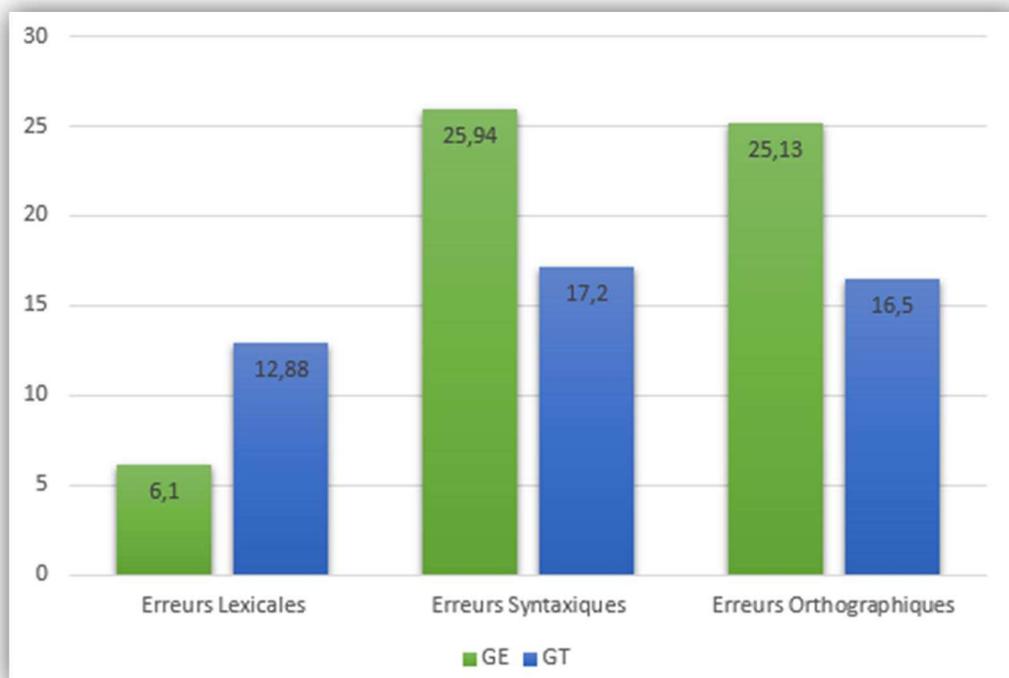


Figure 43 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits par les participants du Niveau 2.

2.2.1.3. Niveau 3 : Niveau faible en langue

Les participants du niveau N3 du groupe hybride (GE) ont enregistré moins d'erreurs lexicales (figure 44) que les participants du niveau N3 du groupe traditionnel (GT) (N3/GE : 15.05 vs N3/GT : 20.03). Cependant, les participants du niveau N3 du groupe hybride (GE) ont commis plus d'erreurs syntaxiques que ceux du groupe traditionnel (GT) (N3/GE : 23.84 vs N3/GT : 19.05). De même pour les erreurs orthographiques, les participants du niveau N3 du groupe hybride (GE) ont produit plus d'erreurs orthographiques que les participants du niveau N3 du groupe traditionnel (GT) (N3/GE : 26.45 vs N3/GT : 21.90).

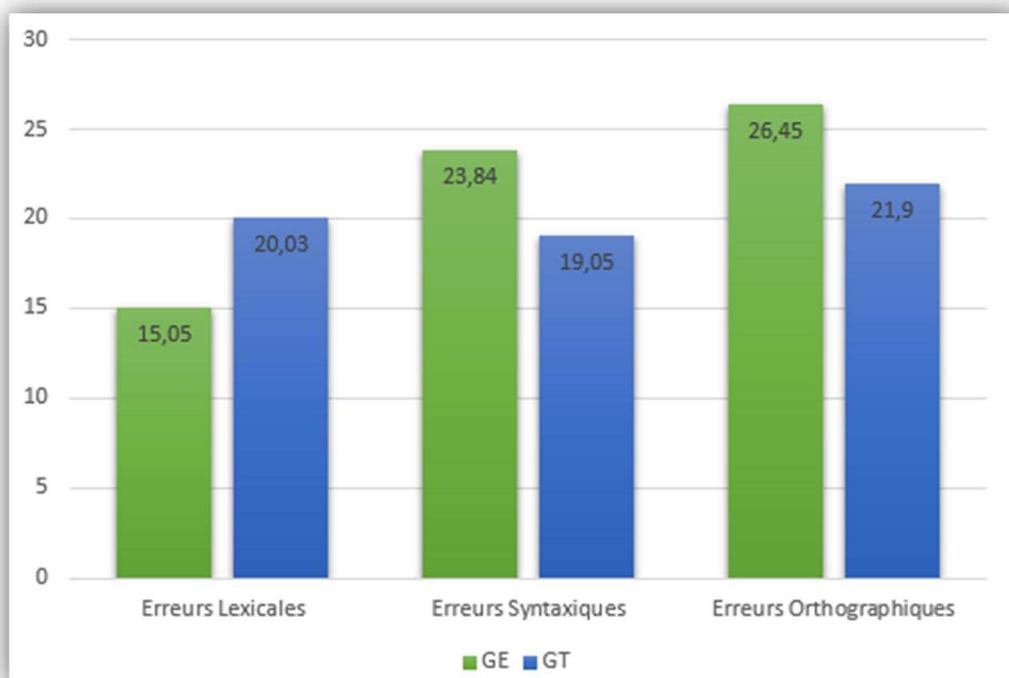


Figure 44: Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits par les participants du Niveau 3.

Ces résultats dévoilent que le groupe GT qui a suivi une formation traditionnelle a produit des textes meilleurs par rapport aux items qui s'inscrivent strictement dans la sphère du niveau de la surface textuelle, à savoir : le niveau orthographique et le niveau syntaxique. Les résultats montrent aussi que les participants du groupe expérimental (GE) ont enregistré de meilleurs résultats en rapport avec le niveau lexical. Ce dernier élément, bien qu'il soit proche du niveau de surface, de nombreux chercheurs le considèrent comme une variable qui participe dans la construction du haut niveau de la signification (Favart et Chanquoy, 2007).

Tenant compte de l'ensemble des résultats présentés ci-dessus et que le niveau de surface est composé essentiellement de l'élément orthographique et morphosyntaxique, nous allons ainsi considérer la prédiction 1 qui postule que $GE > GT$ pour le niveau de surface des textes produits, comme non validé.

2.2.2. Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base du texte :

Pour cette deuxième prédiction qui porte sur l'effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base de texte, nous avons prédit que contrairement aux apprenants du groupe traditionnel (GT), l'activité de lecture que les apprenants du groupe hybride (GE) opèrent aide à identifier les relations de cohérence locales et globales fondamentales pour garantir la cohérence du texte cible. Ainsi, participer à une formation hybride pour apprendre à comprendre un contenu pédagogique favorise la construction de réseaux de micro- et macro-propositions explicites plutôt que de suivre un apprentissage traditionnel qui se produit exclusivement en salle de cours.

Nous avons donc retenu comme variables indépendantes la valeur sémantique des informations produites et le lien entre ces informations, à savoir les relations logiques pour évaluer la qualité de la base textuelle.

Cela nous amène à nous attendre à des textes meilleurs pour le groupe GE concernant la base textuelle de leurs productions contrairement au groupe GT qui a suivi une formation traditionnelle.

2.2.2.1. Niveau 1

Nous constatons que la moyenne de la production des informations pertinentes est plus importante pour les participants du niveau N1 du groupe hybride (N1/GE : 95.62 vs N1/GT : 65.85). Aussi, la moyenne de la production des informations moyennement pertinentes est plus élevée pour les participants du Niveau N1 du groupe hybride (GE) (N1/GE : 35.22 vs N1/GT : 27.60). Notons cependant que la moyenne de la production des informations non pertinentes est plus grande chez les apprenants du niveau N1 du groupe traditionnel (GT) (N1/GE : 15.50 vs N1/GT : 18.85).

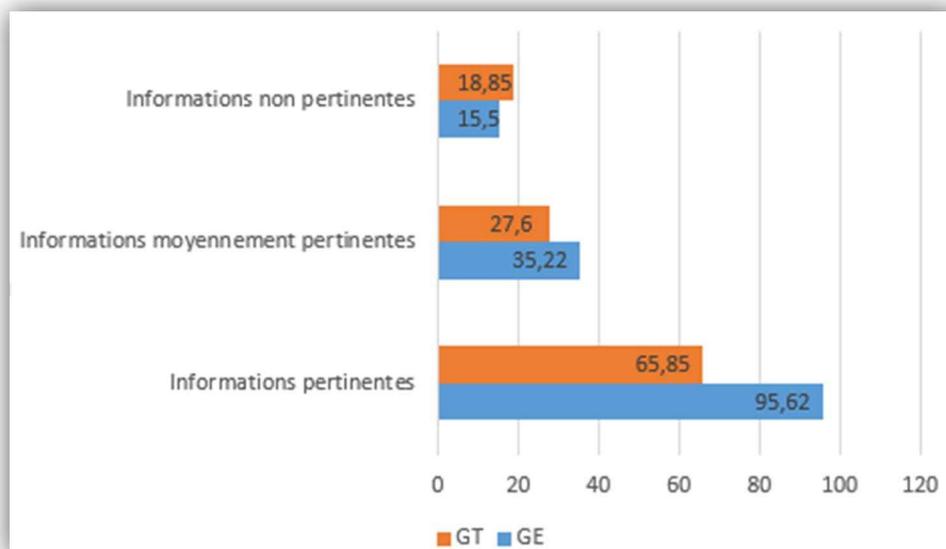


Figure 45 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base des textes produits par les participants du Niveau 1.

Pour le niveau des relations logiques dans les textes produits, malgré le fait qu'elles sont peu employées en comparaison avec les résultats des participants d'autres niveaux (niveau de surface, niveau du modèle de situation), nous constatons que les sujets du niveau 1 du groupe hybride (GE) ont produit davantage de connecteurs argumentatifs (additifs, adversatifs, causatifs, consécutifs et conclusif) pertinents et moins de connecteurs non pertinents que les participants du niveau 1 du groupe traditionnel (GT) : connecteurs additifs pertinents (N1/GE : 8.33 vs N1/GT : 5.45) et non pertinents (N1/GE : 3.6 vs N1/GT : 6.34) ; les connecteurs adversatifs pertinents (N1/GE : 7.83 vs N1/GT : 5.89) et non pertinents (N1/GE : 3.05 vs N1/GT : 5.99). Les connecteurs causatifs/consécutifs/conclusif pertinents (N1/GE : 9.01/8.52/8.29 vs N1/GT : 6.7/4.95/3.76) et non pertinents (N1/GE : 2.45/3.89/2.67 vs N1/GT : 6.01/6.8/5.65) (figure 46 ; 47).

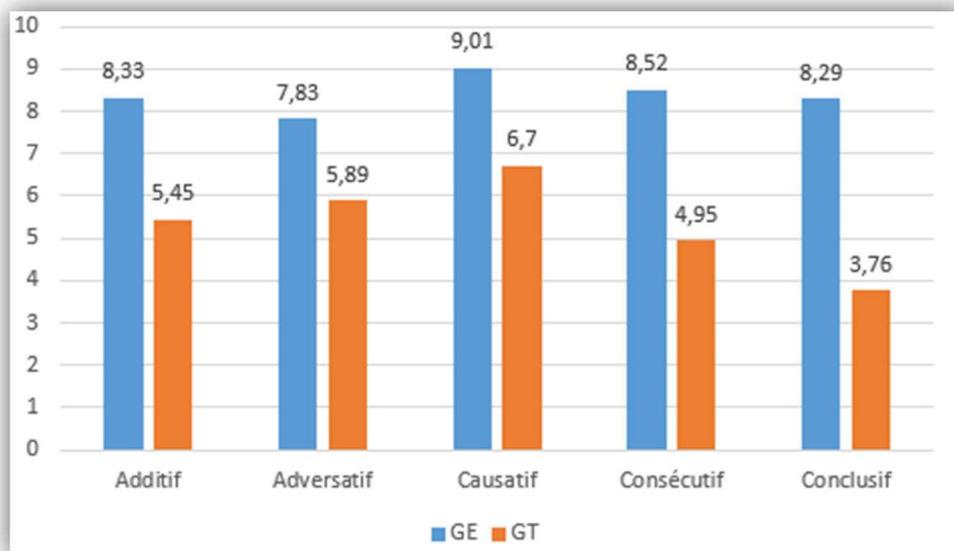


Figure 46 : moyenne des connecteurs argumentatifs pertinents produits par les participants du N1.

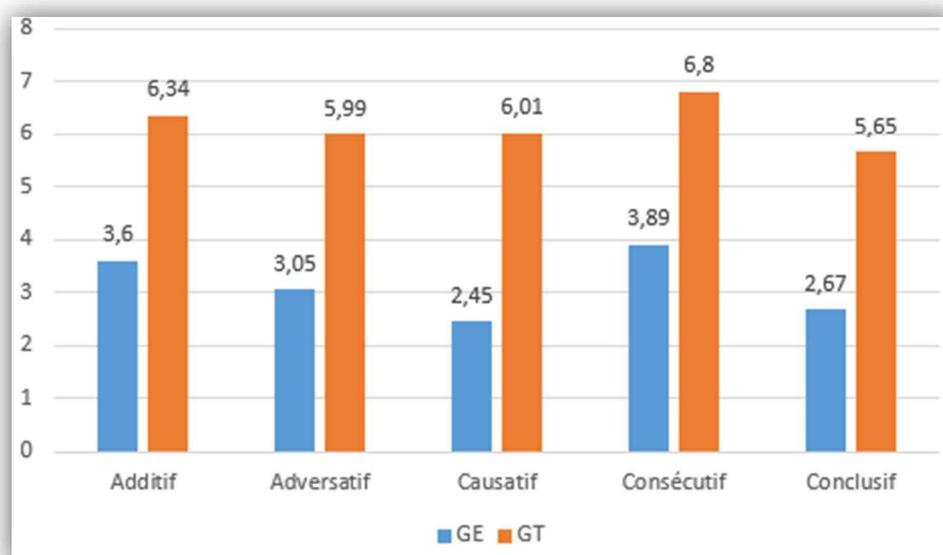


Figure 47 : moyenne des connecteurs argumentatifs non pertinents produits par les participants du N1.

De même, pour les connecteurs énumératifs et de reformulation, les participants du niveau 1 du groupe hybride (GE) ont produit plus de connecteurs pertinents et moins de connecteurs non pertinents que les sujets du niveau 1 du groupe traditionnel (GT) : connecteurs

énumératifs pertinents (N1/GE : 6.91 vs N1/GT : 5.28), non pertinents (N1/GE : 4.23 vs N1/GT : 6.87) ; connecteurs de reformulation pertinents (N1/GE : 7.1 vs N1/GT : 4.51), non pertinents (N1/GE : 3.1 vs N1/GT : 5.59) (figure 48 ; 49).

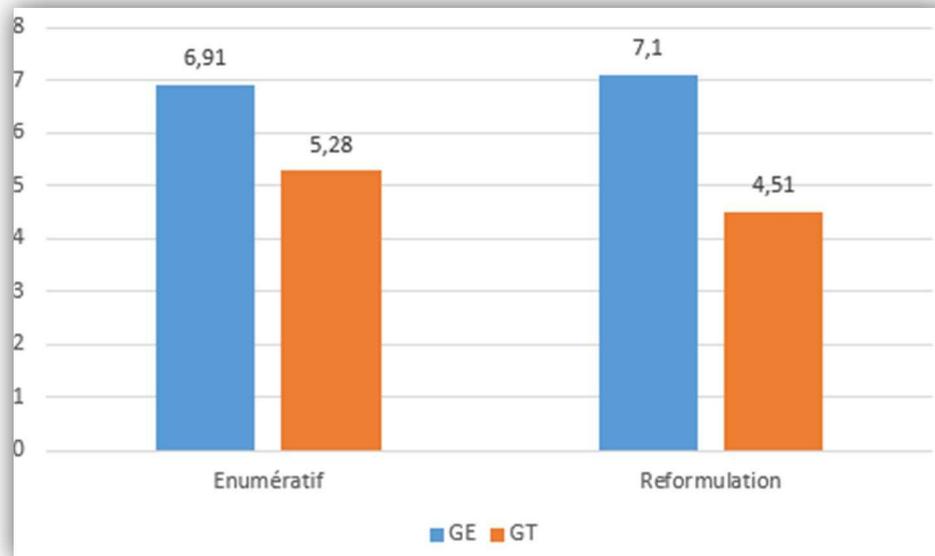


Figure 48 : Moyennes des connecteurs énumératifs et de reformulation pertinents produites par les participants du N1.

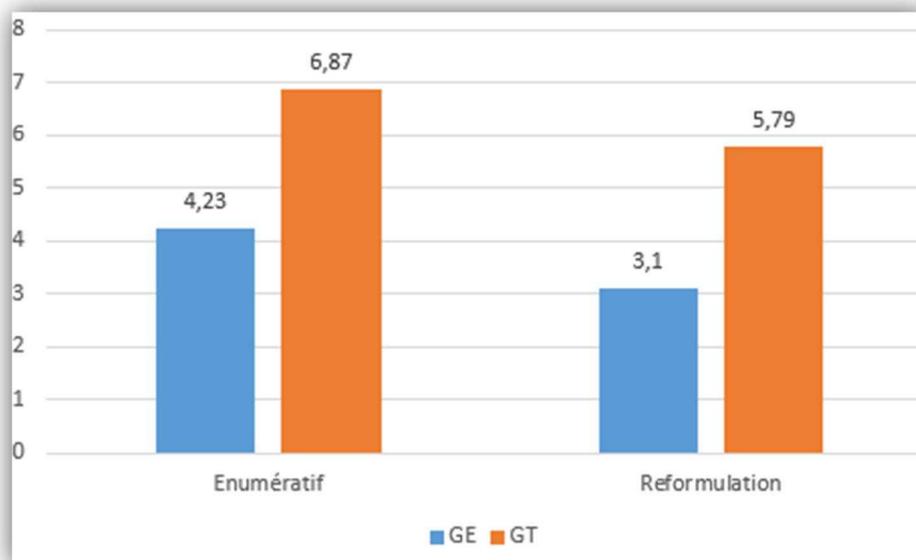


Figure 49 : Moyennes des connecteurs énumératifs et de reformulation non pertinents produites par les participants du N1.

2.2.2.2. Niveau 2

Nous remarquons que la moyenne de la production des informations pertinentes est plus importante pour les participants du niveau N2 du groupe hybride (GE) (N2/GE : 85.32 vs N2/GT : 71.55). De même, la moyenne de la production des informations moyennement pertinentes est davantage élevée pour les participants du niveau N2 du groupe hybride (GE) (N2/GE : 31.62 vs N2/GT : 25.80). Mais, pour ce qui est de la moyenne de la production des informations non pertinentes, elle est plus grande chez les participants du niveau N2 du groupe traditionnel (GT) (N2/GE : 12.01 vs N2/GT : 15.15).

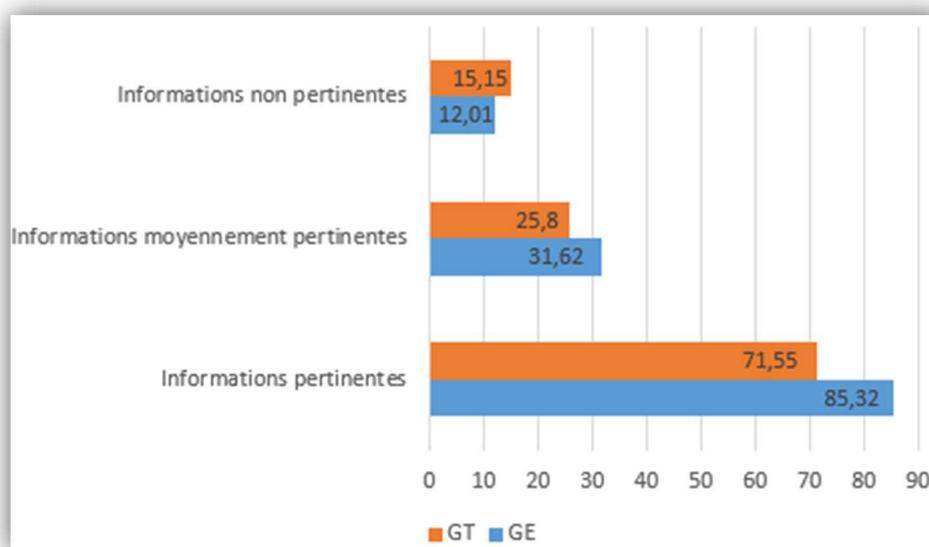


Figure 50 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base des textes produits par les participants du Niveau 2.

En ce qui concerne les relations logiques, nous remarquons que les participants du niveau 2 du groupe hybride (GE) ont produit davantage de connecteurs argumentatifs (additifs, adversatifs, causatifs, consécutifs et conclusif) pertinents et moins de connecteurs non pertinents que les sujets du niveau 2 du groupe traditionnel (GT) : connecteurs additifs pertinents (N2/GE : 6.7 vs N2/GT : 4.35) et non pertinents (N2/GE : 3.01 vs N2/GT : 5.7) ; les connecteurs adversatifs pertinents (N2/GE : 7.31 vs N2/GT : 5.02) et non pertinents (N2/GE : 2.71 vs N2/GT : 6.49). Les connecteurs causatifs/consécutifs/conclusif pertinents (N2/GE : 8.55/7.94/6.9 vs N2/GT : 6.99/5.18/3.72) et non pertinents (N2/GE : 2.9/3.07/2.39 vs N2/GT : 6.81/5.75/6.95) (figure 51 ; 52).

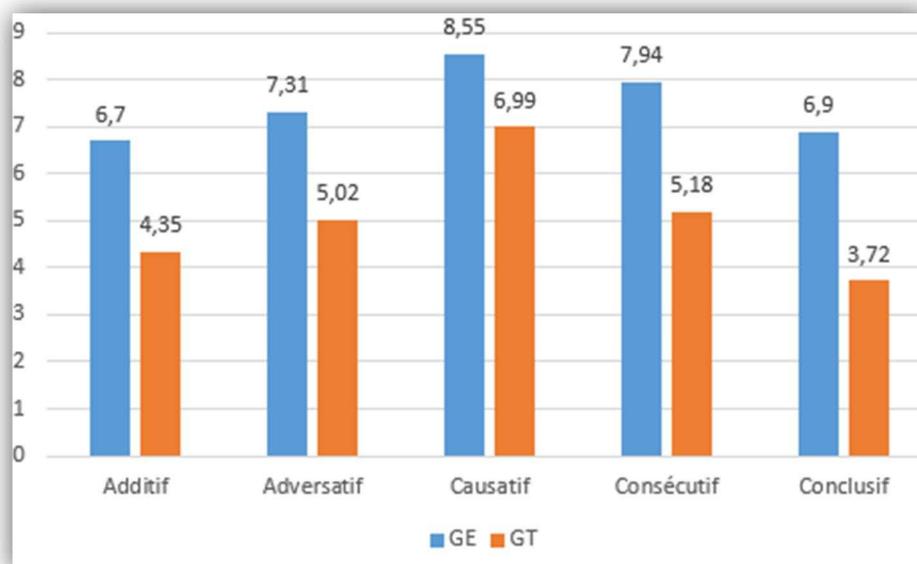


Figure 51 : moyenne des connecteurs argumentatifs pertinents produits par les participants du N2.

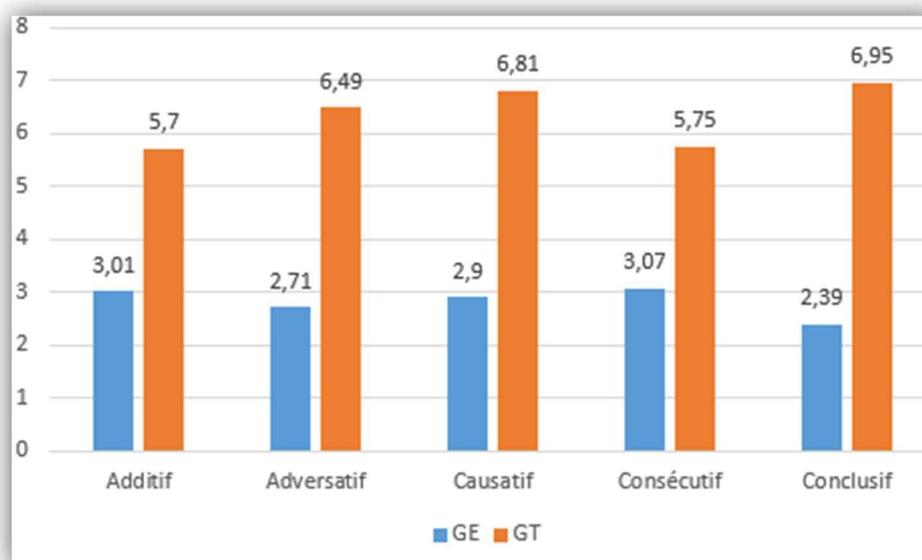


Figure 52 : moyenne des connecteurs argumentatifs non pertinents produits par les participants du N2.

Ainsi que, pour les connecteurs énumératifs et de reformulation, les participants du niveau 2 du groupe hybride (GE) ont produit plus de connecteurs pertinents et moins de connecteurs non pertinents que les sujets du niveau 2 du groupe traditionnel (GT) : connecteurs énumératifs pertinents (N2/GE : 7.87 vs N2/GT : 4.98), non pertinents (N2/GE : 3.71 vs

N2/GT : 6.92) ; connecteurs de reformulation pertinents (N2/GE : 8.66 vs N2/GT : 5.04), non pertinents (N2/GE : 2.83 vs N2/GT : 6.01) (figure 53 ; 54).

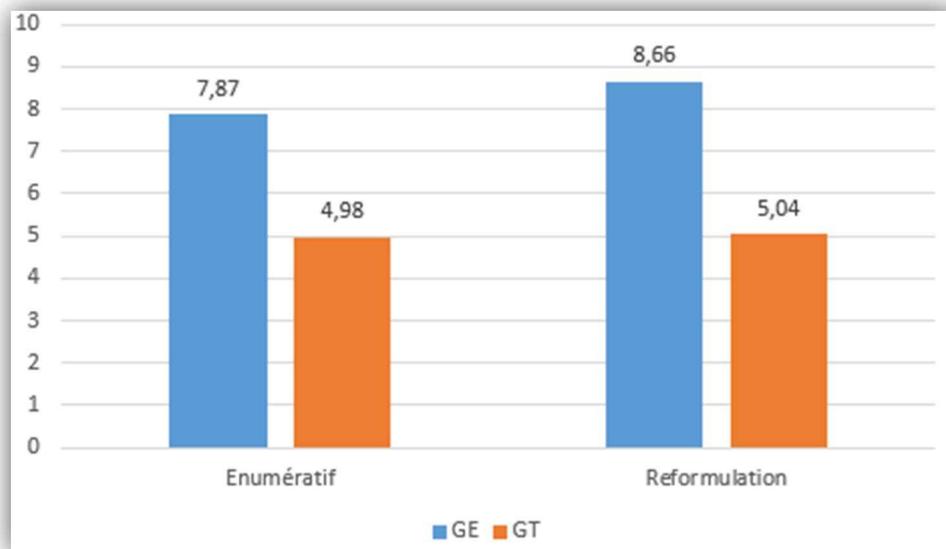


Figure 53 : moyenne des connecteurs énumératifs et de reformulation pertinents produits par les participants du N2.

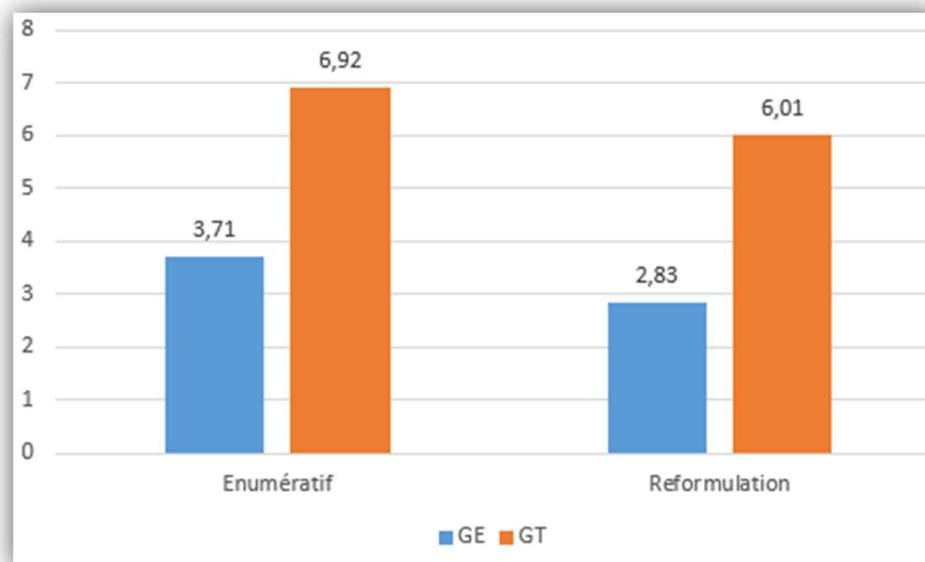


Figure 54 : moyenne des connecteurs énumératifs et de reformulation non pertinents produits par les participants du N2.

2.2.2.3. Niveau 3

Nous pouvons voir que la moyenne de la production des informations pertinentes est plus élevée pour les participants du niveau N3 du groupe hybride (GE) (N3/GE : 93.72 vs N3/GT : 81.65). De plus, la moyenne de la production des informations moyennement pertinentes est plus grande pour les participants du niveau N3 du groupe hybride (GE) (N3/GE : 19.45 vs N3/GT : 11.80). Néanmoins, nous constatons que la moyenne de la production des informations non pertinentes est plus importante pour les participants du niveau N3 du groupe traditionnel (GT) (N3/GE : 10.05 vs N3/GT : 15.35).

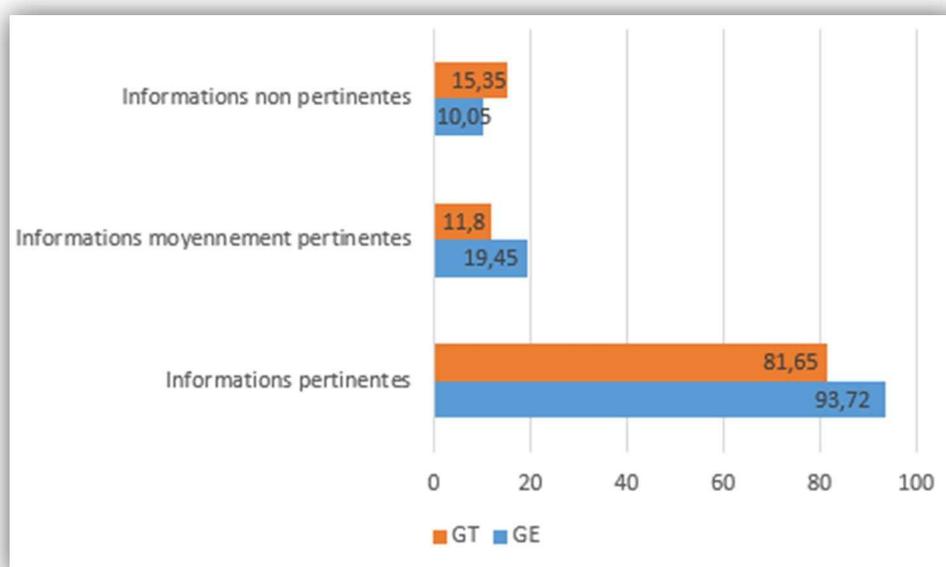


Figure 55: Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base des textes produits par les participants du Niveau 3.

Quant aux relations logiques, nous avons vu que les participants du niveau 3 du groupe hybride (GE) ont produit davantage de connecteurs argumentatifs (additifs, adversatifs, causatifs, consécutifs et conclusif) pertinents et moins de connecteurs non pertinents que les sujets du niveau 3 du groupe traditionnel (GT) : connecteurs additifs pertinents (N3/GE : 7.51 vs N3/GT : 5.85) et non pertinents (N3/GE : 4.02 vs N3/GT : 7.06) ; les connecteurs adversatifs pertinents (N3/GE : 6.84 vs N3/GT : 5.2) et non pertinents (N3/GE : 3.9 vs N3/GT : 5.94). Les connecteurs causatifs/consécutifs/conclusif pertinents (N3/GE : 9.1/8.4/6.38 vs N3/GT : 7.05/6.1/4.92) et non pertinents (N3/GE : 3.37/2.96/3.79 vs N3/GT : 6.61/5.72/6.52) (figure 56 ; 57).

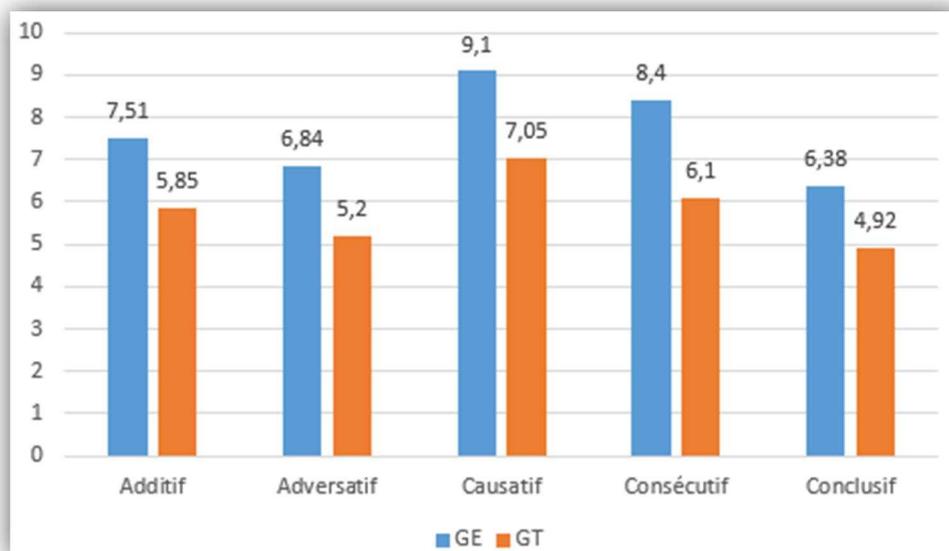


Figure 56: moyenne des connecteurs argumentatifs pertinents produits par les participants du N3.

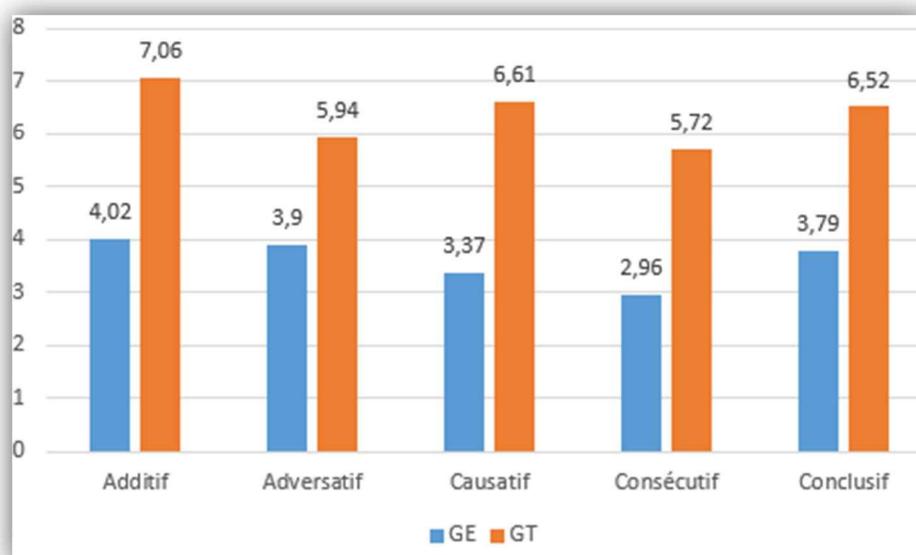


Figure 57 : moyenne des connecteurs argumentatifs non pertinents produits par les participants du N3.

De la même sorte, pour les connecteurs énumératifs et de reformulation, les participants du niveau 3 du groupe hybride (GE) ont produit plus de connecteurs pertinents et moins de connecteurs non pertinents que les sujets du niveau 3 du groupe traditionnel (GT) : connecteurs énumératifs pertinents (N3/GE : 5,7 vs N3/GT : 3,58), non pertinents (N3/GE : 3,39 vs N3/GT :

5.02) ; connecteurs de reformulation pertinents (N3/GE : 5.86 vs N3/GT : 3.28), non pertinents (N3/GE : 3.9 vs N3/GT : 6.81) (figure 58 ; 59).

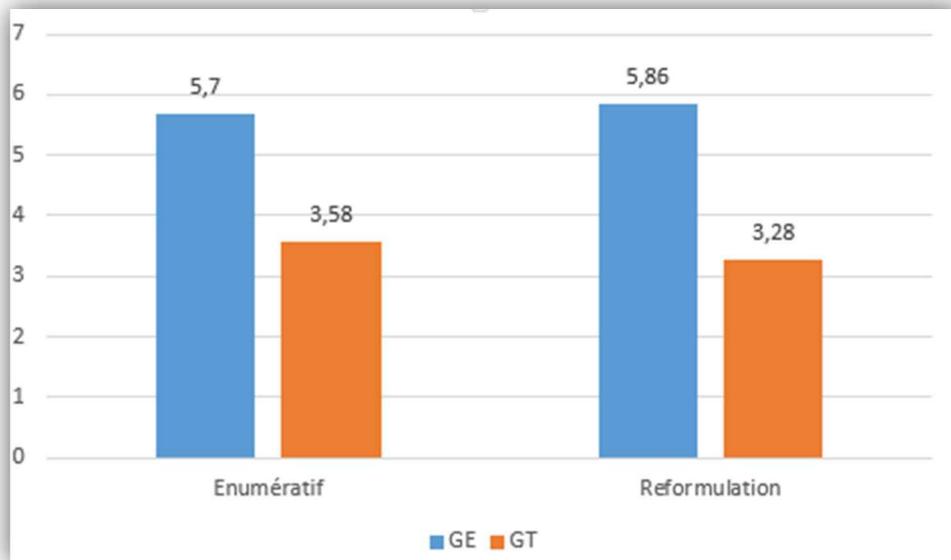


Figure 58 : Moyennes des connecteurs énumératifs et de reformulation pertinents produites par les participants du N3.

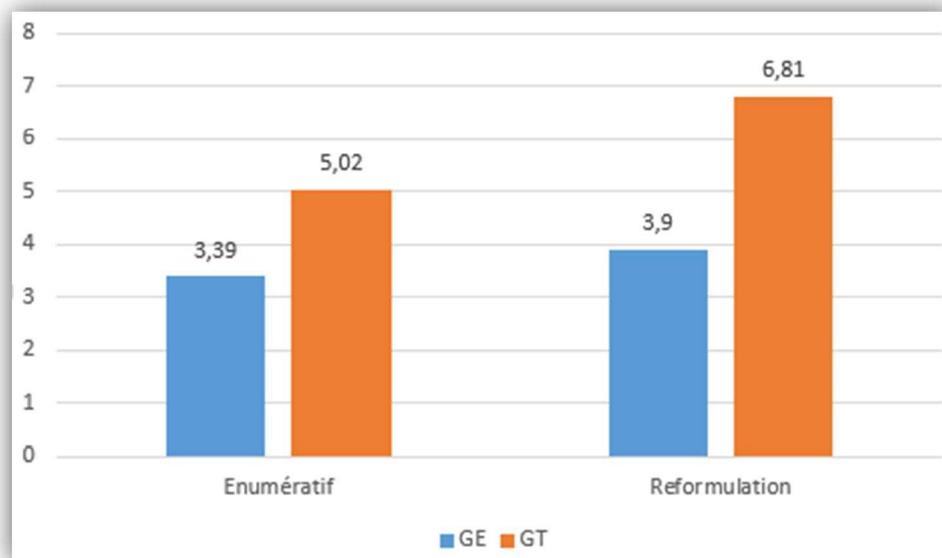


Figure 59 : Moyennes des connecteurs énumératifs et de reformulation non pertinents produites par les participants du N3.

Nous constatons de manière générale que la moyenne de la production des informations pertinentes est plus importante pour les participants des trois niveaux du groupe hybride (GE : 274.66 vs GT : 219.04).

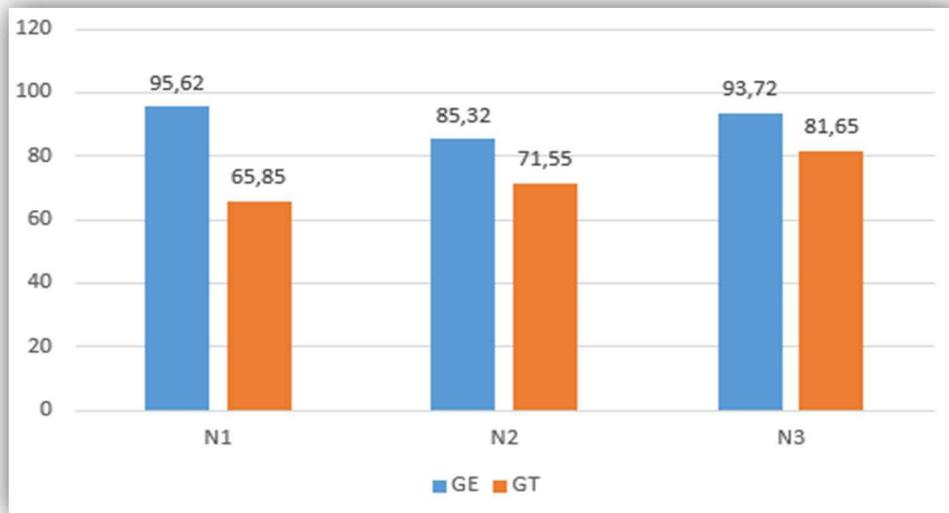


Figure 60 : nombre d'informations pertinentes produites par les participants des trois niveaux.

De même, pour la moyenne de la production des relations logiques pertinentes, elle est plus importante chez les participants des trois niveaux du groupe hybride (GE : 159.71 vs GT : 107.8).

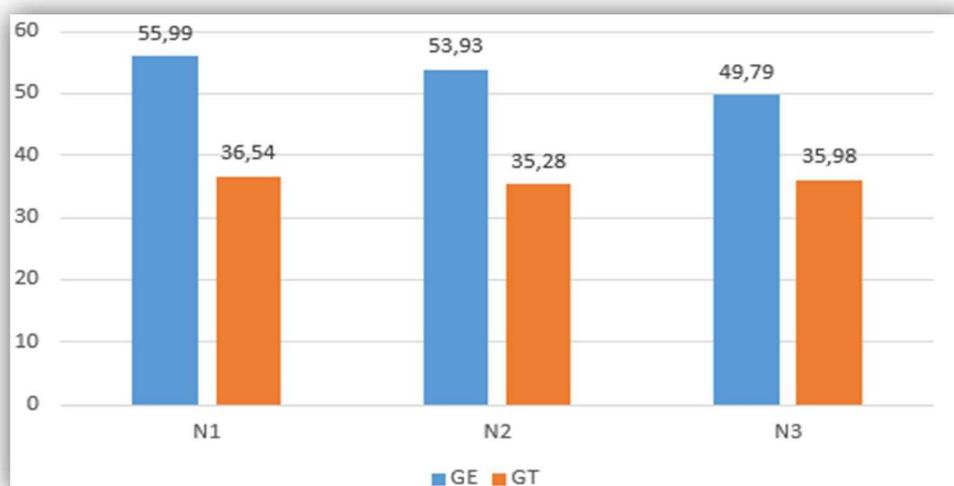


Figure 61 : nombre de relations logiques pertinentes produites par les participants des trois niveaux.

Nous remarquons suite à ces résultats que le groupe hybride (GE) a obtenu de meilleurs résultats dans le traitement de la pertinence épistémique par rapport au groupe traditionnel (GT). De même, la gestion des relations logiques était plus efficace du côté de la fréquence et de la pertinence des connecteurs chez les participants du groupe hybride (GE). Le traitement du niveau propositionnel était par conséquent meilleur chez les participants du groupe hybride (GE) que chez les sujets qui ont suivi une formation traditionnelle (GT).

Considérant l'ensemble des résultats, nous estimons la prédiction 2 qui postule que GE > GT pour la cohérence locale des écrits est validée.

2.2.3. Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation (pertinence des informations ajoutées)

Dans cette troisième prédiction, nous avons émis la supposition que le traitement des informations dans le cadre de la formation hybride favorise un meilleur choix des connaissances qui doivent être présentées explicitement dans le texte. De ce fait, les variables retenues pour le traitement de cette hypothèse sont celles qui permettent d'avoir une idée sur l'activité révisionnelle qui améliore la pertinence locale puis globale des textes produits, à savoir : la pertinence sémantique et l'opération d'ajout d'information.

Les résultats attendus seront suivant nos prédictions en faveur du groupe hybride, et cela pour les participants des trois niveaux.

2.2.3.1. Niveau 1

Nous constatons une dynamique plus importante dans la mobilisation de la stratégie d'ajout d'information chez les participants du niveau N1 du groupe hybride (GE) en comparaison avec les participants du niveau N1 du groupe traditionnel (GT). En effet, les participants du niveau N1 du groupe hybride (GE) ont produit plus d'ajouts pertinents (N1/GE : 39.91 vs N1/GT : 24) et moyennement pertinents (N1/GE : 25.60 vs N1/GT : 18.41) que les participants du niveau N1 du groupe traditionnel (GT) ; ils ont, néanmoins, produit moins d'ajouts non pertinents (N1/GE : 15.16 vs N1/GT : 36.25) (figure 62).

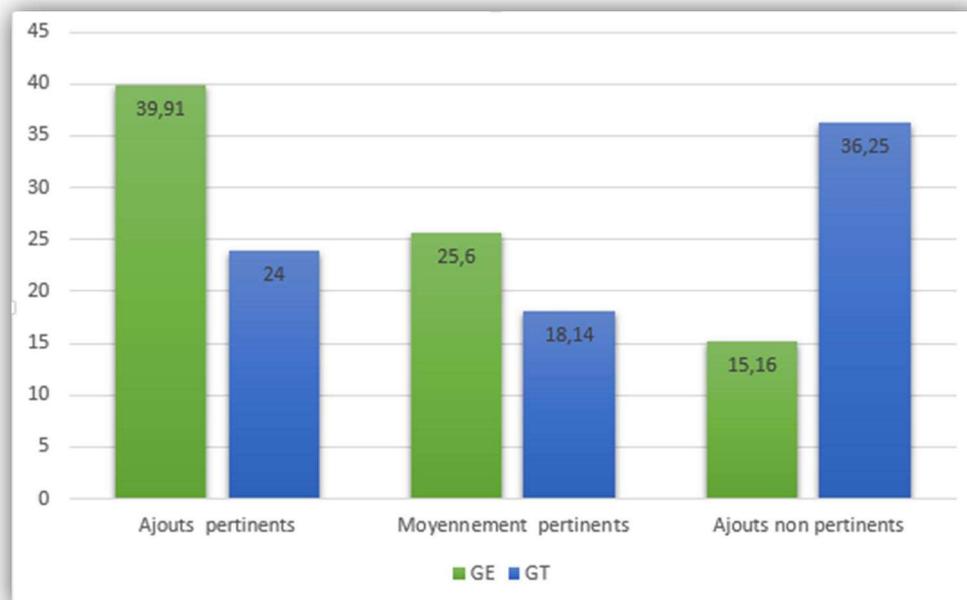


Figure 62 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation des textes produits par les participants du Niveau 1.

2.2.3.2. Niveau 2

Nous remarquons une dynamique plus élevée dans l'activation de l'opération d'ajout d'information chez les participants du niveau N2 du groupe hybride (GE) comparativement aux participants du niveau N2 du groupe traditionnel (GT). Effectivement, les participants du niveau N2 du groupe hybride (GE) ont produit plus d'ajouts pertinents (N2/GE : 33.91 vs N2/GT : 22.78) et moyennement pertinents (N2/GE : 28.10 vs N2/GT : 19.71) que les participants du niveau N2 du groupe traditionnel (GT) ; ils ont, cependant, produit moins d'ajouts non pertinents (N2/GE : 12.70 vs N2/GT : 26.51) (figure 63).

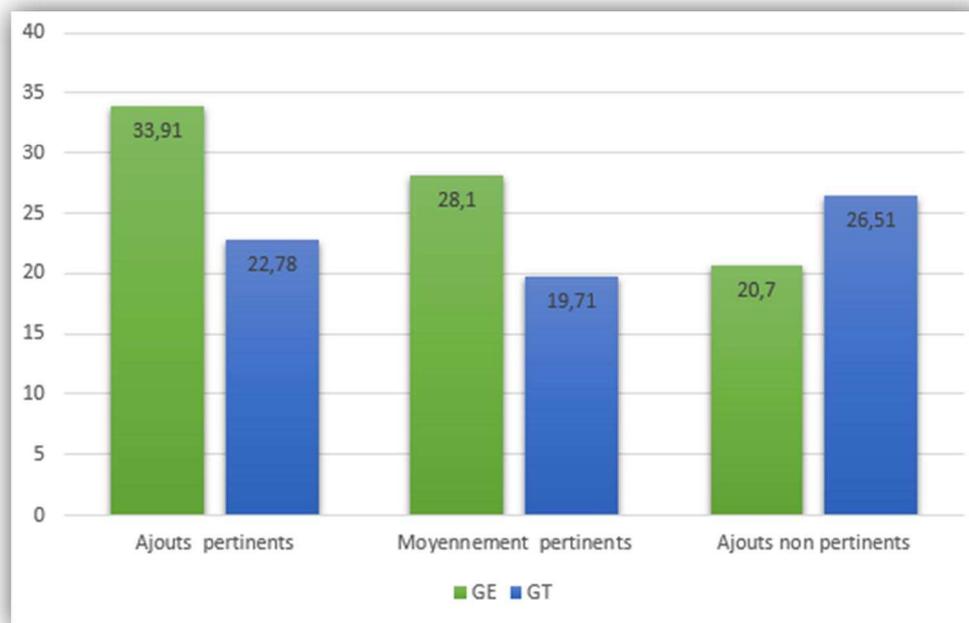


Figure 63 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation des textes produits par les participants du Niveau 2.

2.2.3.3. Niveau 3

Nous pouvons voir que les participants du niveau N3 du groupe hybride (GE) ont souvent recouru à l'opération d'ajout d'information contrairement aux participants du niveau N3 du groupe traditionnel (GT). En effet, les participants du niveau N3 du groupe hybride (GE) ont produit plus d'ajouts pertinents (N3/GE : 25.18 vs N3/GT : 15.45) et moyennement pertinents (N3/GE : 18.89 vs N3/GT : 11.16) que les participants du niveau N3 du groupe traditionnel (GT) ; ils ont, toutefois, produit moins d'ajouts non pertinents (N3/GE : 9.60 vs N3/GT : 16.25) (figure 64).

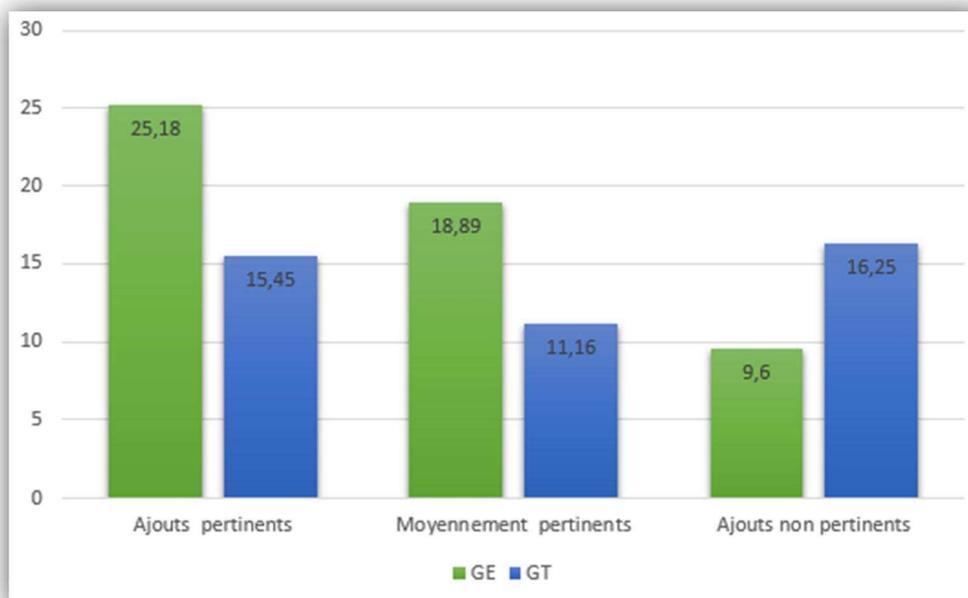


Figure 64 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation des textes produits par les participants du Niveau 3.

En nous fiant à l'ensemble des résultats présentés ci-dessus, nous constatons que le traitement des éléments relevant du haut niveau est visible dans la dynamique de réécriture et est plus importante chez les sujets du groupe hybride (GE) qui ont ajouté plus d'informations que les participants du groupe traditionnel (GT).

Ce constat nous permet d'avancer l'idée que le groupe GE a produit des textes plus cohérents par rapport à la pertinence sémantique que leurs homologues du groupe GT.

Suite à ces résultats, nous considérons la prédiction 3 qui préconise que $GE > GT$ pour la pertinence des informations ajoutées, comme validées.

2.3. Résultats obtenus de la question N°1 en fonction de la deuxième hypothèse spécifique

La deuxième hypothèse concerne l'effet du mode d'apprentissage sur la qualité des apprentissages et des connaissances acquises en L2 par des apprenants de niveaux d'expertise en langue différents. Il s'agit d'une comparaison entre une approche de formation hybride et une approche de formation traditionnelle, en les confrontant, dans l'hypothèse qui suit, aux différents niveaux de performance en compréhension conceptuelle proposée par Biggs et Collis (1982).

Ainsi, pour évaluer les performances de l'apprenant par rapport à une compétence, il nous semble judicieux d'appliquer une évaluation critériée suivant un modèle prédéfini. Dans notre cas, c'est le modèle de classification des résultats d'apprentissage observés proposé par Biggs et Collis (1982), nommé SOLO que nous avons appliqué. Considéré comme puissant et efficace, ce modèle fournit les critères nécessaires permettant d'identifier les niveaux de performances des apprenants en compréhension lors de la maîtrise d'un nouvel apprentissage.

De ce fait, nous avons tout d'abord élaboré une grille d'analyse constituée de cinq niveaux (le préstructurel, l'unistructurel, le multistructurel, le relationnel et l'abstrait étendu) et puis nous l'avons remise aux trois juges afin qu'ils puissent classer chaque réponse fournie par les apprenants dans le niveau de compréhension qui lui convient.

Dans cette hypothèse, nous avons prédit que les connaissances acquises dans le cadre de la formation hybride sont de meilleure qualité que celles acquises dans le cadre d'une formation traditionnelle. Les variables retenues pour le traitement de cette hypothèse sont les cinq niveaux de performance en compréhension proposés par la taxonomie SOLO.

Les résultats attendus seront suivant nos prédictions en faveur du groupe hybride, et cela pour les participants des trois niveaux.

Niveau 1 :

Nous constatons une dynamique plus importante dans l'activation des informations en faveur des participants du niveau N1 du groupe hybride (GE). En effet, les participants du niveau N1 du groupe hybride (GE) ont produit des réponses plus élaborées que ceux des participants du niveau N1 du groupe traditionnel (GT) (N1/GE : Pré 0, Uni 0, Mul 35.78, Rel 48.93, Abs 0 vs N1/GT : Pré 29.67, Uni 35.05, Mul 9.06, Rel 0, Abs 0) (figure 65).

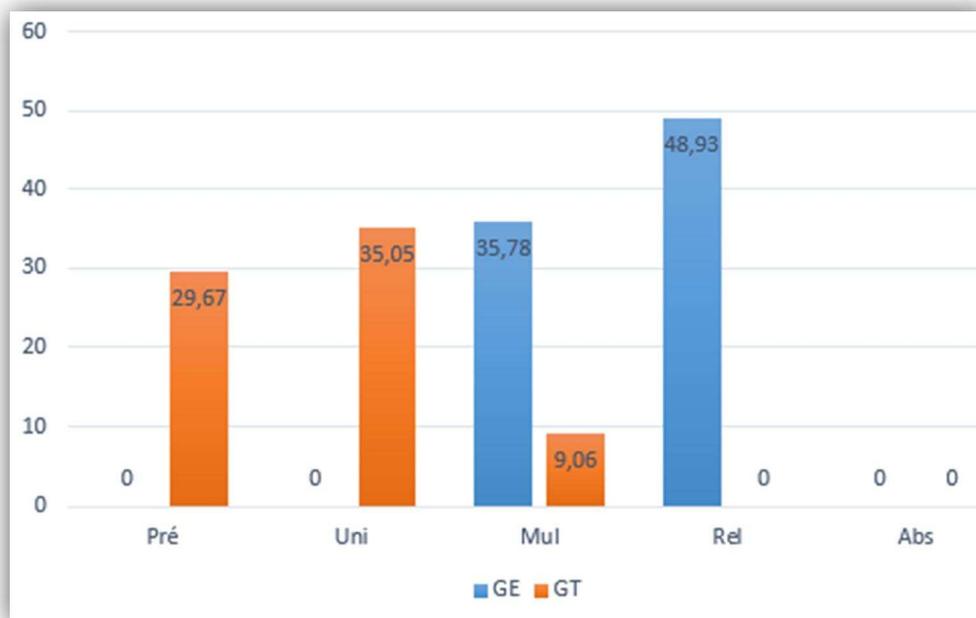


Figure 65 : Effet du mode d'apprentissage sur la qualité des apprentissages et des connaissances acquises en L2 par les participants du Niveau 1.

Niveau 2 :

Nous remarquons que les participants du niveau N2 du groupe hybride (GE) ont produit des informations convenant au stade relationnel et multistucturel (N2/GE : Pré 0, Uni 0, Mul 32.03, Rel 23.48, Abs 0), contrairement aux participants du niveau N2 du groupe traditionnel (GT) dont la majorité des informations formulées conviennent au niveau préstructuel et unistucturel avec quelques réponses relatives au stade multistucturel (N2/GT : Pré 19.55, Uni 37.70, Mul 3.28, Rel 0, Abs 0) (figure 66).

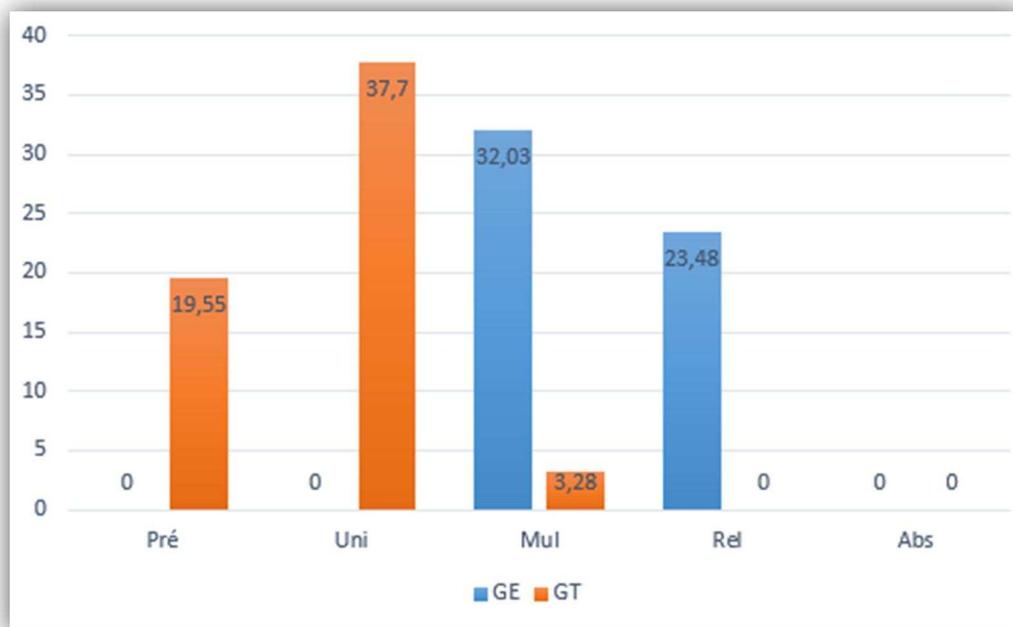


Figure 66 : Effet du mode d'apprentissage sur la qualité des apprentissages et des connaissances acquises en L2 par les participants du Niveau 2.

Niveau 3 :

Nous pouvons voir que les participants du niveau N3 du groupe hybride (GE) ont fourni des réponses de meilleure qualité que les participants du niveau N3 du groupe traditionnel (GT). Ces derniers ont produit des écrits dont le contenu informationnel est assez pauvre et très peu construit. En effet, la majorité des informations produites par les sujets du niveau N3 du groupe traditionnel (GT) sont relatives au niveau préstructurel et les restantes conviennent au niveau unistrukturel (N3/GT : Pré 23.12, Uni 15.01, Mul 0, Rel 0, Abs 0). En revanche, les participants du niveau N3 du groupe hybride (GE) ont mobilisé des connaissances de qualité et produit des réponses plus élaborées relatives au niveau multistrukturel (N3/GE : Pré 0, Uni 0, Mul 29.45, Rel 5.09, Abs 0) (figure 67).

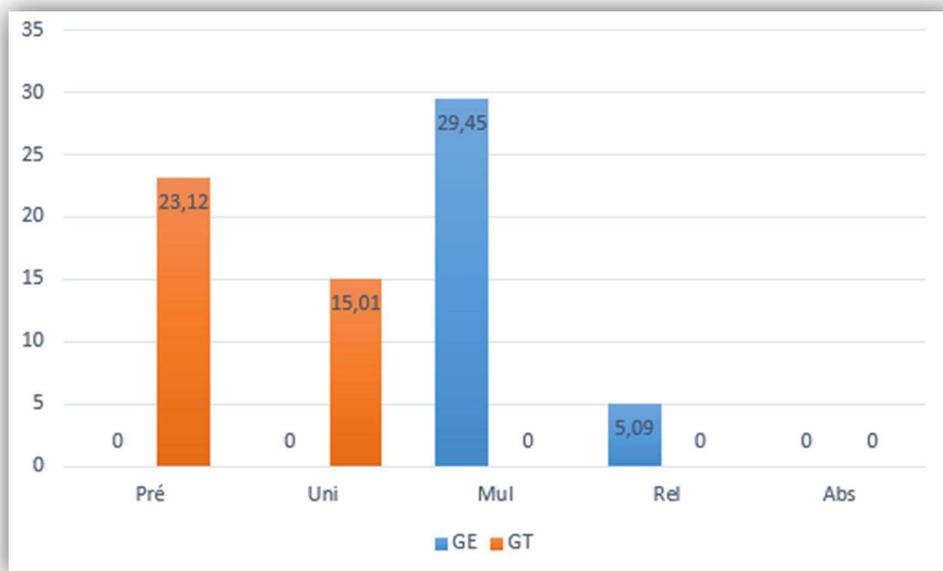


Figure 67 : Effet du mode d'apprentissage sur la qualité des apprentissages et des connaissances acquises en L2 par les participants du Niveau 3.

Compte tenu des résultats présentés ci-dessus, nous constatons que la performance en compréhension est visible dans la dynamique de réécriture et est plus importante chez les sujets du groupe hybride (GE) qui ont produits un contenu informationnel plus élaboré que les participants du groupe traditionnel (GT).

Ce constat nous permet d'avancer l'idée que le groupe GE a développé un niveau de performance en compréhension meilleure que celui de leurs homologues du groupe GT, ce qui leur a permis d'acquérir des connaissances de qualité.

Suite à ces résultats, nous considérons la prédiction qui préconise que $GE > GT$ pour la qualité des connaissances produites, comme validée.

2.4. Résultats obtenus de la question N°2 en fonction de la première d'hypothèse spécifique

Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous avons comparé des résultats d'apprentissage obtenus d'une approche de formation hybride avec des résultats d'apprentissage recueillis d'une approche de formation traditionnelle afin de vérifier notre première série d'hypothèses qui concerne l'effet du mode d'apprentissage sur les représentations mentales du contenu pédagogique présenté en L2 à des apprenants de niveaux d'expertise en langue différents. Pour y parvenir, nous avons appliqué la même méthode

d'analyse présentée précédemment, celle qui implique le recours au modèle de compréhension de Van Dijk et Kintsch (1983) qui envisage la construction des connaissances en trois niveaux de représentation du discours, qui sont : la structure de surface, la microstructure et la macrostructure et le modèle de situation.

Ainsi, pour pouvoir rendre compte des connaissances acquises par ces apprenants lors de l'activité de compréhension des contenus pédagogiques qui leur sont proposés, nous allons dans ce qui suit traiter la structure sémantique des réponses fournies par les apprenants des deux groupes selon chaque niveau de représentation que nous considérerons comme des prédictions à vérifier.

2.4.1. Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits

Pour cette première prédiction, nous avons supposé que le système de traitement morphosyntaxique des sujets-comprenneurs du groupe expérimental et le répertoire lexical qu'ils possèdent peuvent apporter des ressources informationnelles, syntaxiques et lexicales plus abondantes et importantes pour pouvoir construire l'information plus efficacement que ceux des sujets-comprenneurs du groupe témoin (traditionnel). Nous nous attendons donc à des réponses de bonne qualité en ce qui concerne le niveau de surface chez les participants du groupe GE qui ont participé à une formation hybride que chez les participants du groupe GT qui ont suivi une formation traditionnelle, uniquement en classe.

Les résultats démontrent que les items qui constituent la grille d'analyse diffèrent d'un groupe à un autre (expérimental et témoin) et d'un niveau à un autre (N1 : bon niveau en langue, N2 : Niveau moyen en langue, N3 : Niveau faible en langue).

2.4.1.1. Niveau 1 : bon niveau en langue

Les participants du niveau N1 du groupe hybride (GE) ont commis moins d'erreurs lexicales (figure 68) que les participants du niveau N1 du groupe traditionnel (GT) (N1/GE : 6.95 vs N1/GT : 13.43). Toutefois, les participants du niveau 1 du groupe hybride (GE) ont fait plus d'erreurs syntaxiques que ceux du groupe traditionnel (GT) (N1/GE : 23.56 vs N1/GT : 17.85). Pareille pour les erreurs orthographiques, les participants du niveau N1 du groupe hybride (GE) ont enregistré plus d'erreurs orthographiques que les participants du niveau N1 du groupe traditionnel (GT) (N1/GE : 30.09 vs N1/GT : 22.66).

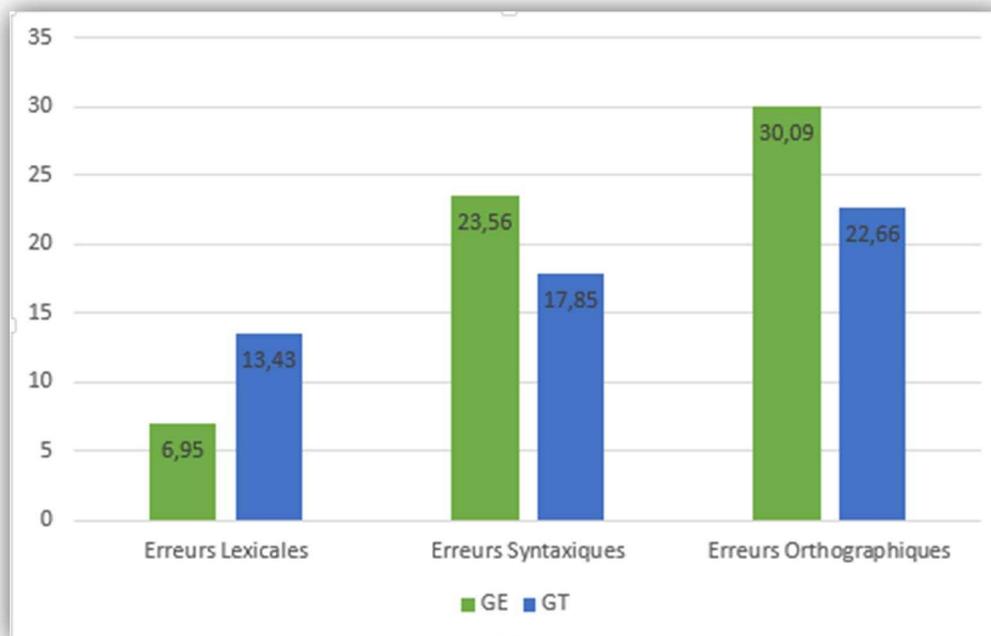


Figure 68 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits par les participants du Niveau 1.

2.4.1.2. Niveau 2 : Niveau moyen en langue

Les participants du niveau N2 du groupe hybride (GE) ont produit moins d'erreurs lexicales (figure 69) que les participants du niveau N2 du groupe traditionnel (GT) (N2/GE : 12.72 vs N2/GT : 22.09). Néanmoins, les participants du niveau N2 du groupe hybride (GE) ont fait plus d'erreurs syntaxiques que ceux du groupe traditionnel (GT) (N2/GE : 29.04 vs N2/GT : 21.89). Pour ce qui est des erreurs orthographiques, les participants du niveau N2 du groupe hybride (GE) ont enregistré plus d'erreurs orthographiques que les participants du niveau N2 du groupe traditionnel (GT) (N2/GE : 25.47 vs N2/GT : 14.17).



Figure 69 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits par les participants du Niveau 2.

2.4.1.3. Niveau 3 : Niveau faible en langue

Les participants du niveau N3 du groupe hybride (GE) ont commis moins d'erreurs lexicales (figure 70) que les participants du niveau N3 du groupe traditionnel (GT) (N3/GE : 12.91 vs N3/GT : 23.62). Mais, les participants du niveau N3 du groupe hybride (GE) ont enregistré plus d'erreurs syntaxiques que ceux du groupe traditionnel (GT) (N3/GE : 32.04 vs N3/GT : 20.79). En ce qui concerne les erreurs orthographiques, les participants du niveau N3 du groupe hybride (GE) ont fait plus d'erreurs orthographiques que les participants du niveau N3 du groupe traditionnel (GT) (N3/GE : 24.54 vs N3/GT : 17.82).

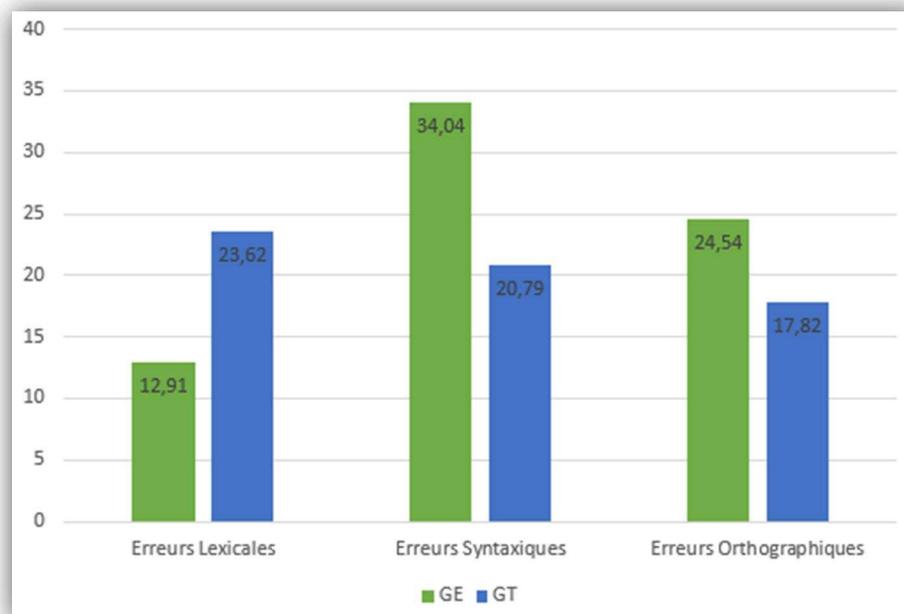


Figure 70 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de surface des textes produits par les participants du Niveau 3.

Ces données révèlent que le groupe GT qui a suivi une formation traditionnelle a produit des réponses bien construites par rapport aux items qui correspondent uniquement au niveau de la surface textuelle, à savoir : le niveau orthographique et le niveau syntaxique. En revanche, pour ce qui est du niveau lexical, les résultats montrent que les participants du groupe expérimental (GE) ont développé un vocabulaire plus riche.

Considérant l'ensemble des résultats explicités plus haut et le niveau de surface comme étant formés principalement de l'élément orthographique et morphosyntaxique, nous estimons par conséquent que la prédiction 1 qui avance l'idée que $GE > GT$ pour le niveau de surface des textes produits, comme non validée.

2.4.2. Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base du texte

Pour cette deuxième prédiction qui renvoie à l'effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base de texte, nous avons émis l'hypothèse que l'acte de lire que les apprenants du groupe hybride (GE) accomplissent aide à déterminer les relations de cohérence locale et globale qui permettent d'assurer la cohérence de l'écrit produit. Par conséquent, suivre une formation hybride pour acquérir un nouvel apprentissage favorise la

production des réseaux de micro- et macro-propositions explicites contrairement à ceux qui suivent un apprentissage traditionnel qui a lieu seulement en classe.

Nous avons donc pris comme variable indépendante la valeur sémantique des informations et le lien entre ces informations, à savoir les relations logiques, pour mesurer la qualité de la base textuelle.

Ce qui nous a permis de prédire que les productions du groupe GE vont être de bonne qualité en ce qui concerne la base textuelle contrairement à celles du groupe GT qui ont participé à une formation traditionnelle.

2.4.2.1. Niveau 1

Nous constatons que la moyenne de la production des informations pertinentes est plus grande pour les participants du niveau N1 du groupe hybride (N1/GE : 90.2 vs N1/GT : 55.79). De même pour la moyenne de la production des informations moyennement pertinentes, elle est plus importante pour les participants du Niveau N1 du groupe hybride (GE) (N1/GE : 46.13 vs N1/GT : 32.92). Quant à la moyenne de la production des informations non pertinentes, il s'avère qu'elle est plus élevée pour les apprenants du niveau N1 du groupe traditionnel (GT) (N1/GE : 13.90 vs N1/GT : 24.05).

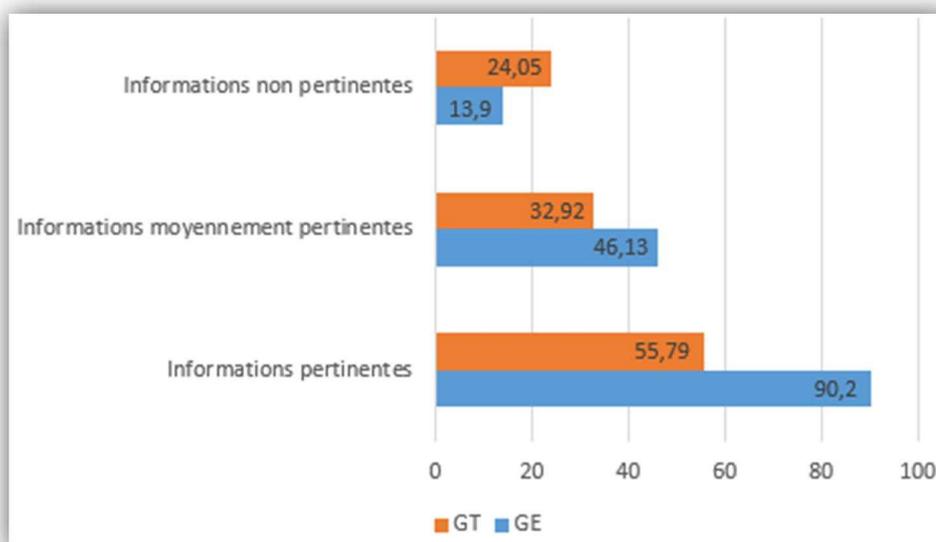


Figure 71 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base des textes produits par les participants du Niveau 1.

Concernant, le niveau des relations logiques, nous constatons que les participants du niveau 1 du groupe hybride (GE) ont produit plus de connecteurs argumentatifs pertinents et moins de connecteurs non pertinents que les participants du niveau 1 du groupe traditionnel (GT) : connecteurs additifs pertinents (N1/GE : 11.1 vs N1/GT : 6.8) et non pertinents (N1/GE : 2.3 vs N1/GT : 6.5) ; connecteurs adversatifs (N1/GE : 9.94 vs N1/GT : 7.55) et non pertinents (N1/GE : 2.9 vs N1/GT : 4.98) ; connecteurs causatifs, consécutifs, conclusifs pertinents (N1/GE : 7.92/8.59/9.08 vs N1/GT : 6.94/6.09/6.2) et non pertinents (N1/GE : 3.09/2.45/3.9 vs N1/GT : 5.82/6.7/6.3).

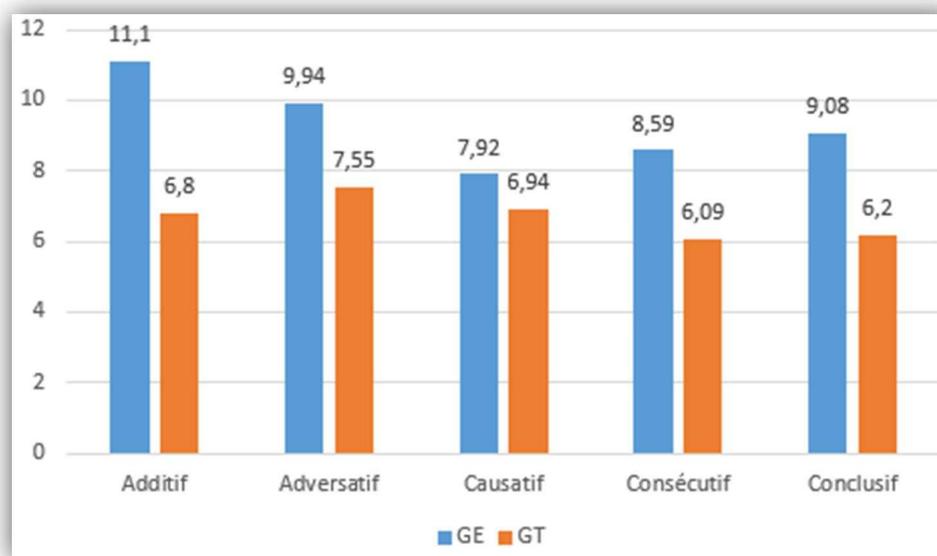


Figure 72 : moyenne des connecteurs argumentatifs pertinents produits par les participants du N1.

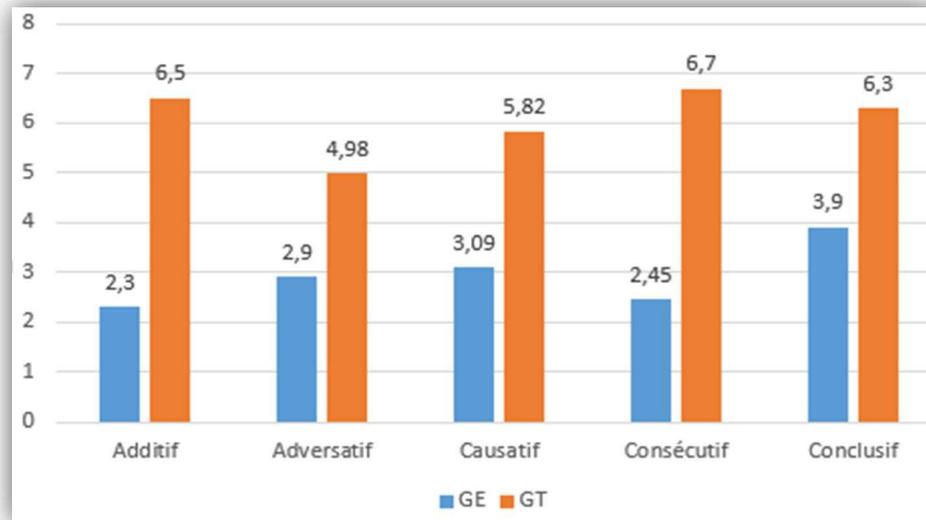


Figure 73 : moyenne des connecteurs argumentatifs non pertinents produits par les participants du N1.

De même que pour les connecteurs énumératifs et de reformulation, les participants du niveau 1 du groupe hybride (GE) ont produit plus de connecteurs pertinents et moins de connecteurs non pertinents que les sujets du niveau 1 du groupe traditionnel (GT) : connecteurs énumératifs pertinents (N1/GE : 8.2 vs N1/GT : 5.09), non pertinents (N1/GE : 2.15 vs N1/GT : 6.75) ; connecteurs de reformulation pertinents (N1/GE : 7.92 vs N1/GT : 4.79), non pertinents (N1/GE : 3.21 vs N1/GT : 7.5) (figure 74 ; 75).

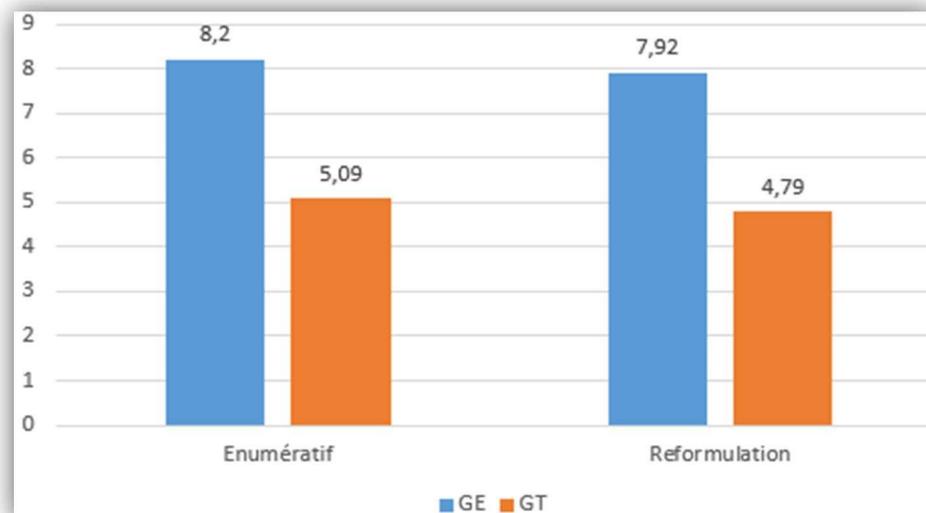


Figure 74 : moyenne de connecteurs énumératifs et de reformulation pertinents produits par les participants du N1.

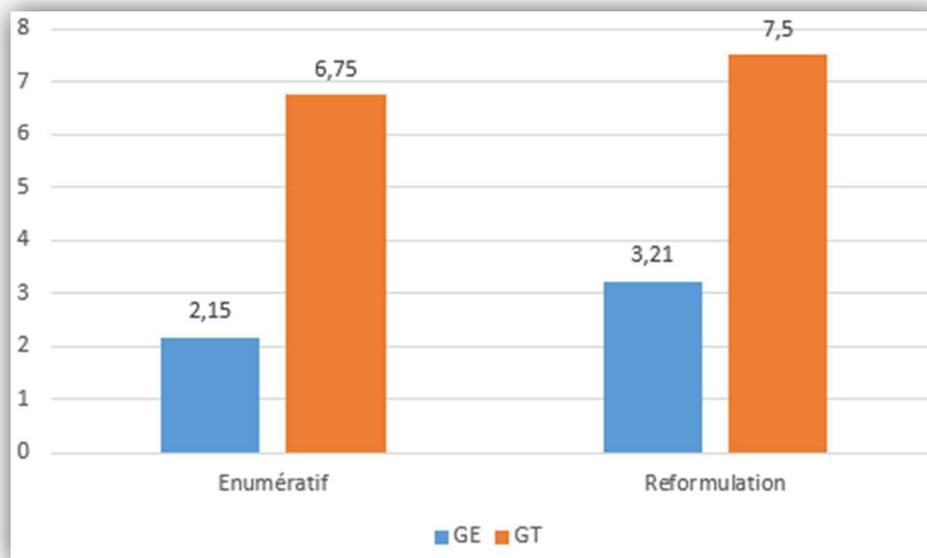


Figure 75 : moyenne de connecteurs énumératifs et de reformulation non pertinents produits par les participants du N1.

2.4.2.2. Niveau 2

Nous remarquons que la moyenne de la production des informations pertinentes est davantage élevée pour les participants du niveau N2 du groupe hybride (GE) (N2/GE : 81.29 vs N2/GT : 60.05). Pareille pour la moyenne de la production des informations moyennement pertinentes, elle est plus grande pour les participants du niveau N2 du groupe hybride (GE) (N2/GE : 49.72 vs N2/GT : 35.17). Par contre, pour ce qui est de la moyenne de la production des informations non pertinentes, cette dernière est plus importante pour les participants du niveau N2 du groupe traditionnel (GT) (N2/GE : 16.68 vs N2/GT : 29.03).

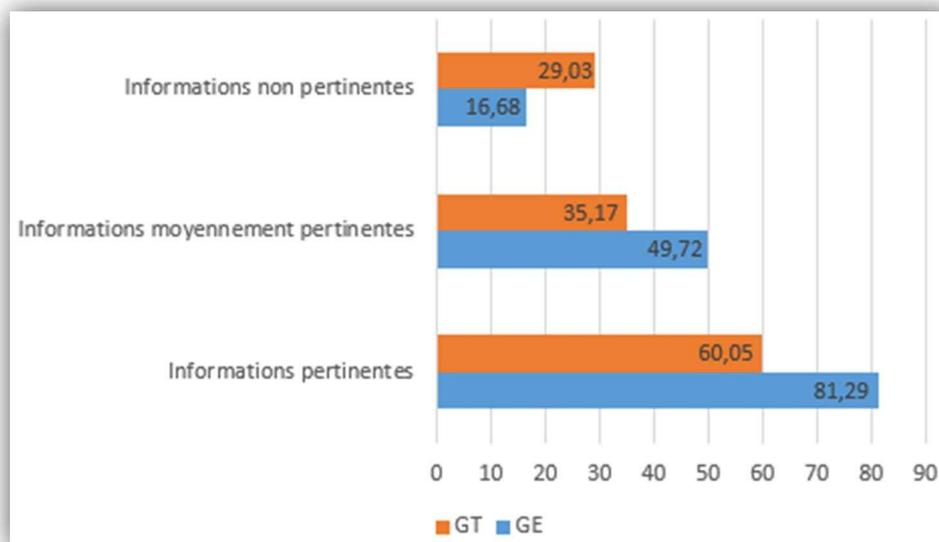


Figure 76 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base des textes produits par les participants du Niveau 2.

Quant au niveau des relations logiques, nous remarquons que les participants du niveau 2 du groupe hybride (GE) ont produit plus de connecteurs argumentatifs pertinents et moins de connecteurs non pertinents que les participants du niveau 2 du groupe traditionnel (GT) : connecteurs additifs pertinents (N2/GE : 9.82 vs N2/GT : 5.2) et non pertinents (N2/GE : 4.05 vs N2/GT : 6.7) ; connecteurs adversatifs (N2/GE : 8.9 vs N2/GT : 6.05) et non pertinents (N2/GE : 3.5 vs N2/GT : 5.89) ; connecteurs causatifs, consécutifs, conclusifs pertinents (N2/GE : 8.47/7.91/8.3 vs N2/GT : 7.02/6.57/6.01) et non pertinents (N2/GE : 3.09/2.98/4.3 vs N2/GT : 5.02/5.3/6.93).

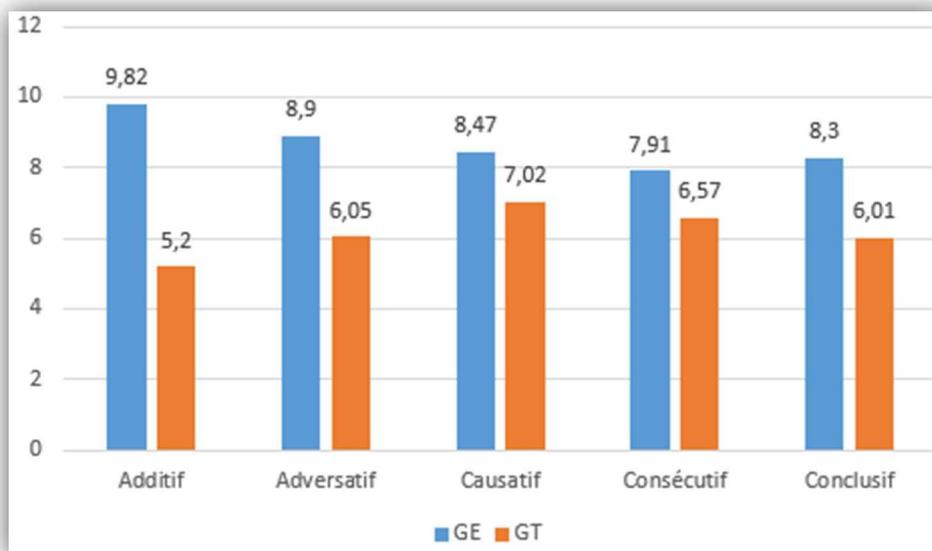


Figure 77 : moyenne de connecteurs argumentatifs pertinents produits par les participants du N2.

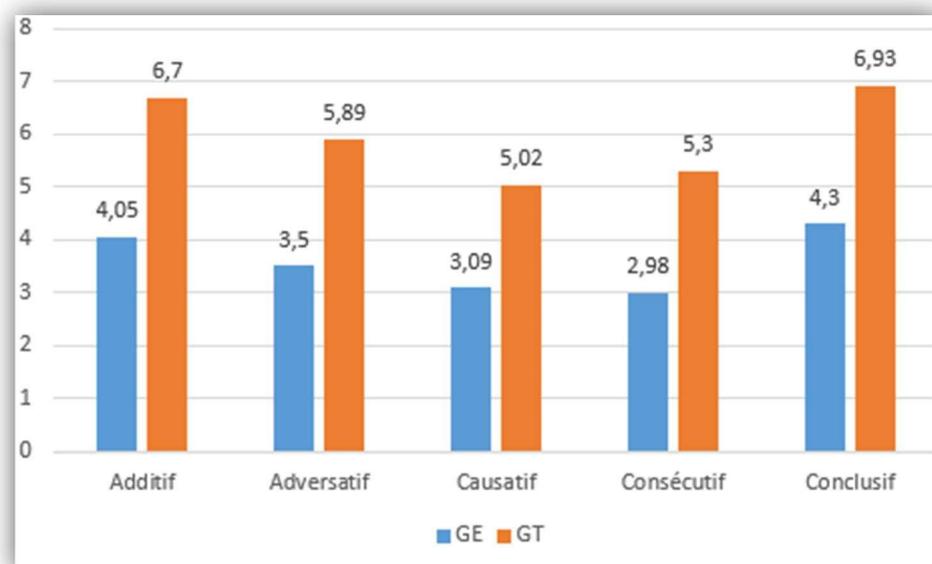


Figure 78 : moyenne de connecteurs argumentatifs pertinents produits par les participants du N2.

De la même sorte que pour les connecteurs énumératifs et de reformulation, les participants du niveau 2 du groupe hybride (GE) ont fourni plus de connecteurs pertinents et moins de connecteurs non pertinents que les sujets du niveau 2 du groupe traditionnel (GT) : connecteurs énumératifs pertinents (N2/GE : 9.73 vs N2/GT : 7.62), non pertinents (N2/GE :

3.82 vs N2/GT : 7.02) ; connecteurs de reformulation pertinents (N2/GE : 7.62 vs N2/GT : 6.9), non pertinents (N2/GE : 4.51 vs N2/GT : 8.25) (figure 79 ; 80).

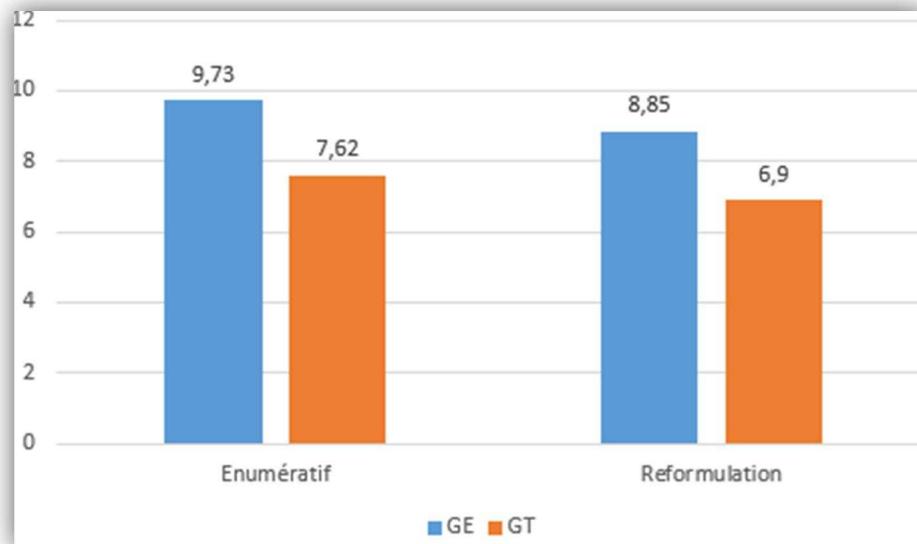


Figure 79 : moyenne des connecteurs énumératifs et de reformulations pertinentes produites par les participants du N2.

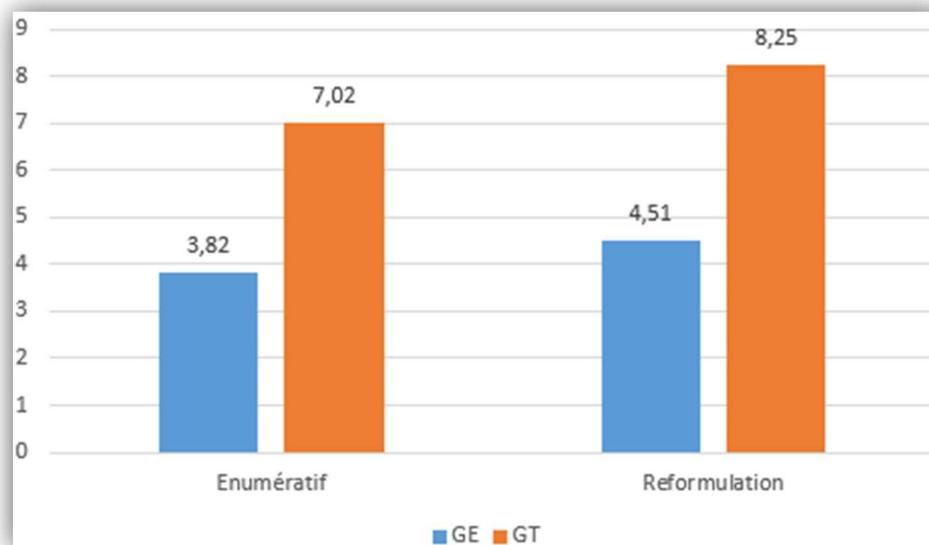


Figure 80 : moyenne des connecteurs énumératifs et de reformulation non pertinents produits par les participants du N2.

2.4.2.3. Niveau 3

Nous notons que la moyenne de la production des informations pertinentes est davantage importante pour les participants du niveau N3 du groupe hybride (GE) (N3/GE : 88.02 vs N3/GT : 70.5). Ainsi que la moyenne de la production des informations moyennement pertinentes, elle est davantage élevée pour les participants du niveau N3 du groupe hybride que pour leurs homologues du groupe traditionnel (GT) (GE) (N3/GE : 21.63 vs N3/GT : 15.32). En revanche, nous remarquons que la moyenne de la production des informations non pertinentes est plus grande pour les participants du niveau N3 du groupe traditionnel (GT) (N3/GE : 15.5 vs N3/GT : 22.77).

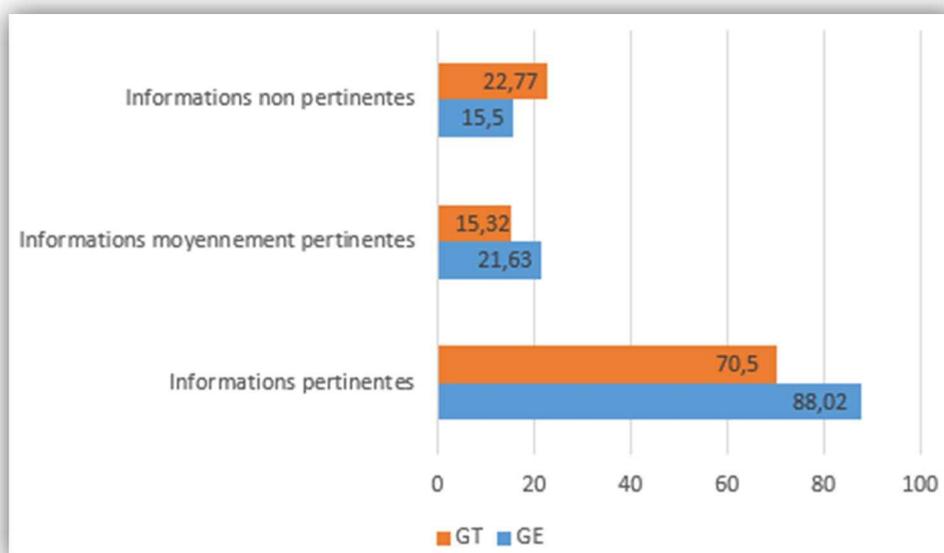


Figure 81 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base des textes produits par les participants du Niveau 3.

Pour ce qui est du niveau des relations logiques, nous constatons que les participants du niveau 3 du groupe hybride (GE) ont produit plus de connecteurs argumentatifs pertinents et moins de connecteurs non pertinents que les participants du niveau 3 du groupe traditionnel (GT) : connecteurs additifs pertinents (N3/GE : 7.7 vs N3/GT : 4.78) et non pertinents (N3/GE : 5.85 vs N3/GT : 7.6) ; connecteurs adversatifs (N3/GE : 7.36 vs N3/GT : 5.36) et non pertinents (N3/GE : 6.18 vs N3/GT : 8.09) ; connecteurs causatifs, consécutifs, conclusifs pertinents (N3/GE : 6.59/7.06/6.93 vs N3/GT : 3.91/5.64/4.1) et non pertinents (N3/GE : 4.9/5.72/5.03 vs N3/GT : 7.48/8.31/7.9).

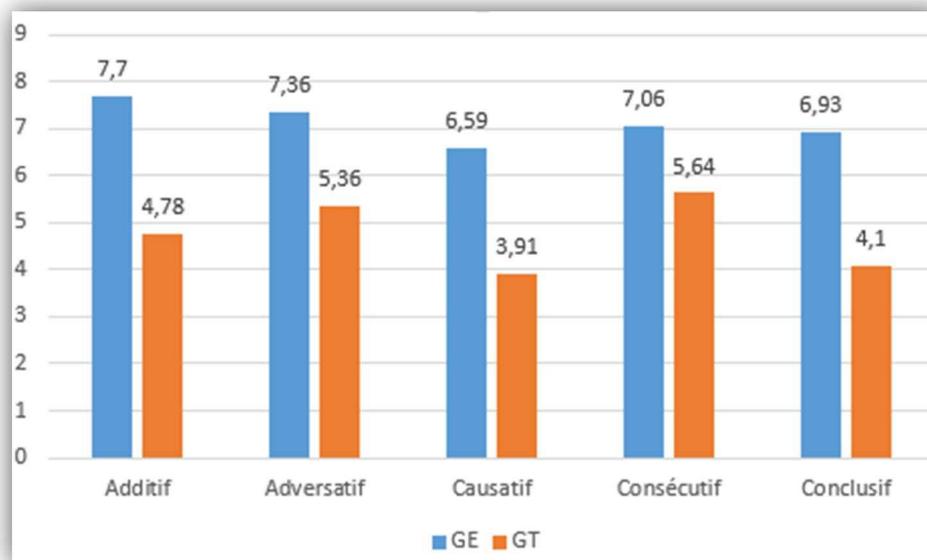


Figure 82 : moyenne des connecteurs argumentatifs pertinents produits par les participants du N3.

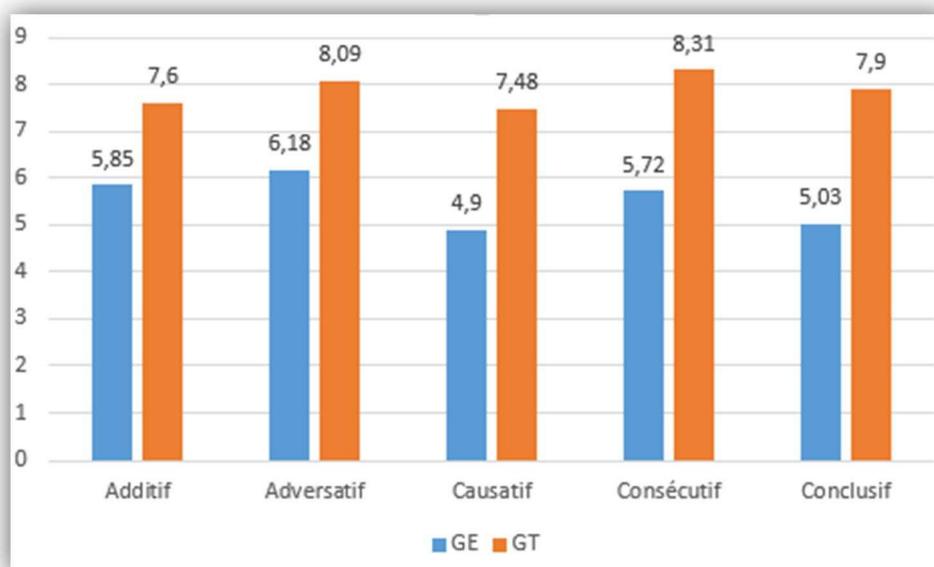


Figure 83 : moyenne des connecteurs argumentatifs non pertinents produits par les participants du N3.

Ainsi que pour les connecteurs énumératifs et de reformulation, les participants du niveau 3 du groupe hybride (GE) ont produit plus de connecteurs pertinents et moins de connecteurs non pertinents que les sujets du niveau 3 du groupe traditionnel (GT) : connecteurs

énumératifs pertinents (N3/GE : 7.3 vs N3/GT : 4.62), non pertinents (N3/GE : 5.09 vs N3/GT : 9.45) ; connecteurs de reformulation pertinents (N3/GE : 6.95 vs N3/GT : 4.83), non pertinents (N3/GE : 6.86 vs N3/GT : 8.98) (figure 84 ; 85).

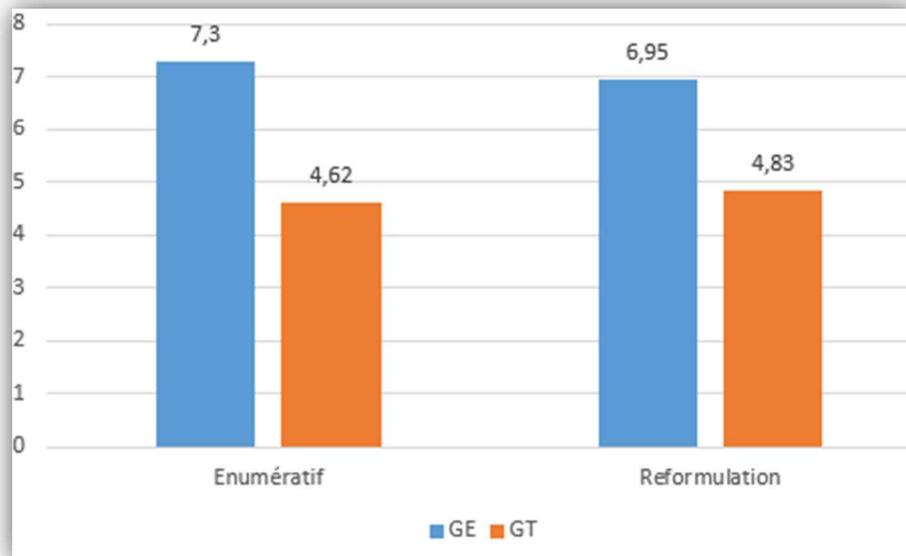


Figure 84 : moyenne de connecteurs énumératifs et de reformulation pertinents produits par les participants du N3.

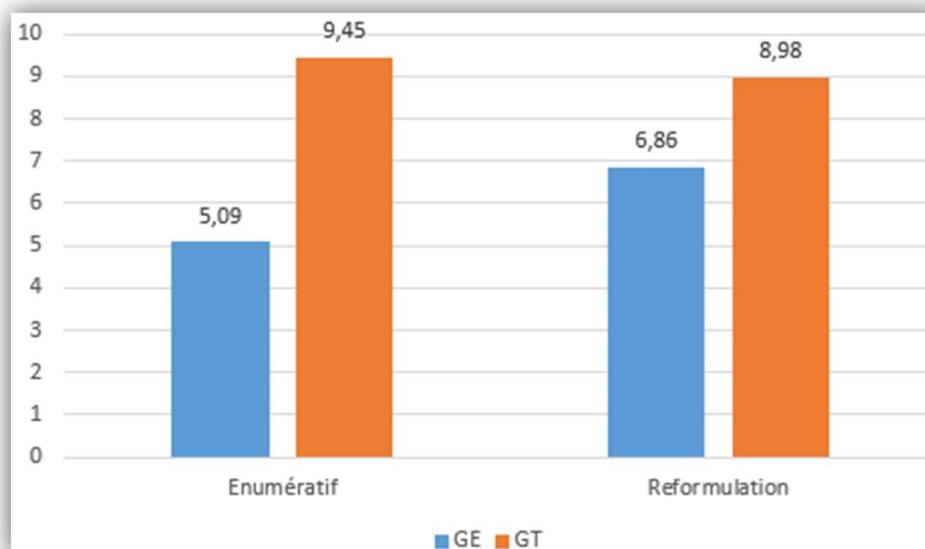


Figure 85 : moyenne de connecteurs énumératifs et de reformulation non pertinents produits par les participants du N3.

De ces résultats présentés ci-dessus, nous constatons que pour les trois niveaux ce sont les moyennes des productions des informations pertinentes du groupe hybride qui sont les plus élevées (GE : 259,51 vs GT : 186.34). De même, pour la moyenne de la production des relations logiques pertinentes, elle est plus importante chez les participants des trois niveaux du groupe hybride (GE : 173.39 vs GT : 122.07). Cela nous amène à penser que le traitement du niveau propositionnel est meilleur chez les participants du groupe hybride (GE) que chez les sujets qui ont suivi une formation traditionnelle (GT).

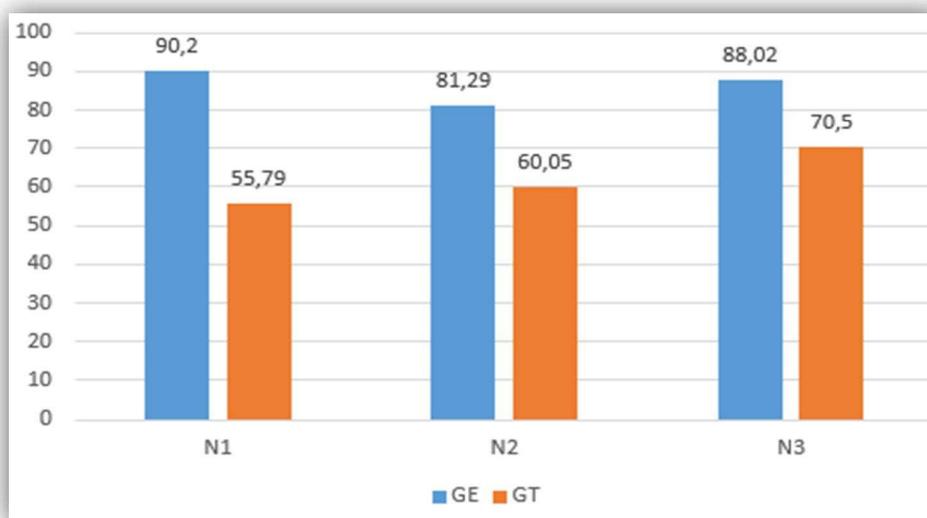


Figure 86 : nombre d'informations pertinentes produites par les participants des trois niveaux.

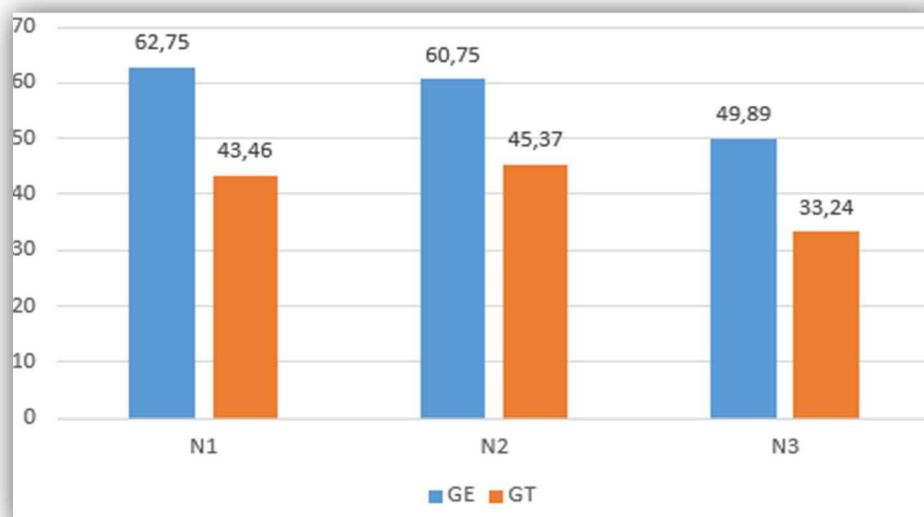


Figure 87 : nombre de relations logiques pertinentes produites par les participants des trois niveaux.

En prenant en compte tous les résultats exposés précédemment, nous pouvons considérer la prédiction 2 qui suppose que $GE > GT$ pour la cohérence locale des écrits est validée.

2.4.3. Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation (pertinence des informations ajoutées)

Dans cette troisième prédiction, nous avons postulé que le traitement des informations dans le cadre de la formation hybride aide à opérer un meilleur choix concernant les connaissances qui doivent être présentes dans le texte. Ainsi, les variables étudiées pour l'analyse de cette hypothèse sont la pertinence épistémique et l'opération d'ajout d'information qui permet véritablement de se faire une idée sur l'activité révisionnelle qui permet d'améliorer la pertinence locale ensuite globale des productions fournies.

Les résultats auxquels nous nous attendons vont être selon nos suppositions en faveur du groupe hybride, et cela pour les participants des trois niveaux.

2.4.3.1. Niveau 1

Nous constatons une dynamique plus grande dans l'activation de la stratégie d'ajout d'information chez les participants du niveau N1 du groupe hybride (GE) contrairement aux participants du niveau N1 du groupe traditionnel (GT). Effectivement, les participants du niveau N1 du groupe hybride (GE) ont enregistré davantage d'ajouts pertinents (N1/GE : 41.1 vs N1/GT : 29.54) et moyennement pertinents (N1/GE : 27.09 vs N1/GT : 15.68) que les participants du niveau N1 du groupe traditionnel (GT) ; ils ont, en revanche, fourni peu d'ajouts non pertinents (N1/GE : 20.89 vs N1/GT : 39.23) (figure 88).

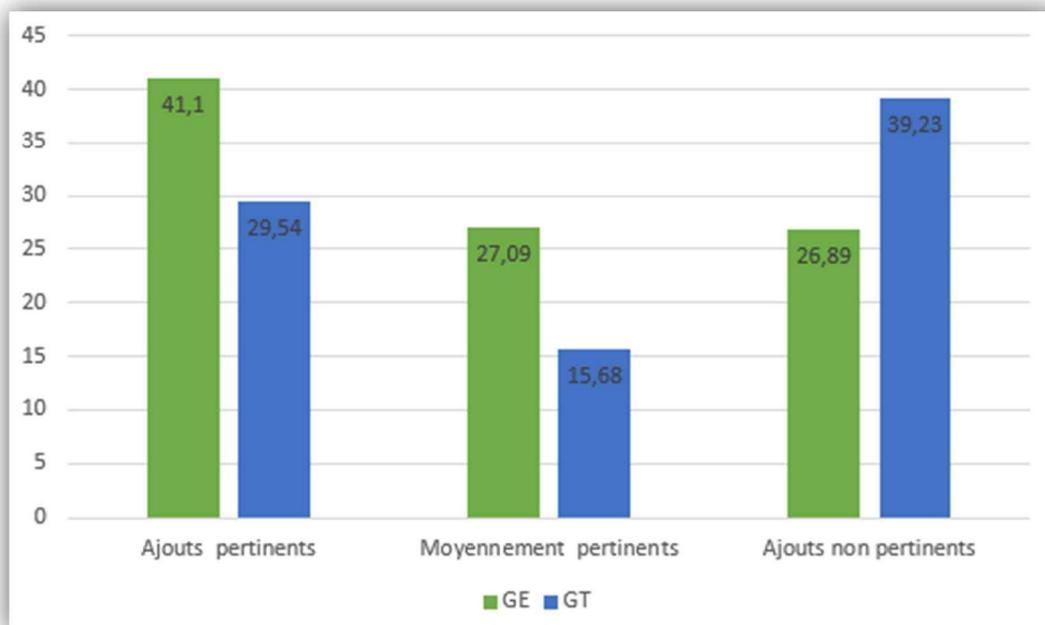


Figure 88 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation des textes produits par les participants du Niveau 1.

2.4.3.2. Niveau 2

Nous remarquons une activité plus importante dans la mobilisation de l'opération d'ajout d'information chez les participants du niveau N2 du groupe hybride (GE) comparativement aux participants du niveau N2 du groupe traditionnel (GT). En effet, les participants du niveau N2 du groupe hybride (GE) ont formulé plus d'ajouts pertinents (N2/GE : 43.11 vs N2/GT : 30.8) et moyennement pertinents (N2/GE : 32.09 vs N2/GT : 21.34) que les participants du niveau N2 du groupe traditionnel (GT) ; ils ont, néanmoins, enregistré moins d'ajouts non pertinents (N2/GE : 19.05 vs N2/GT : 27.94) (figure 89).

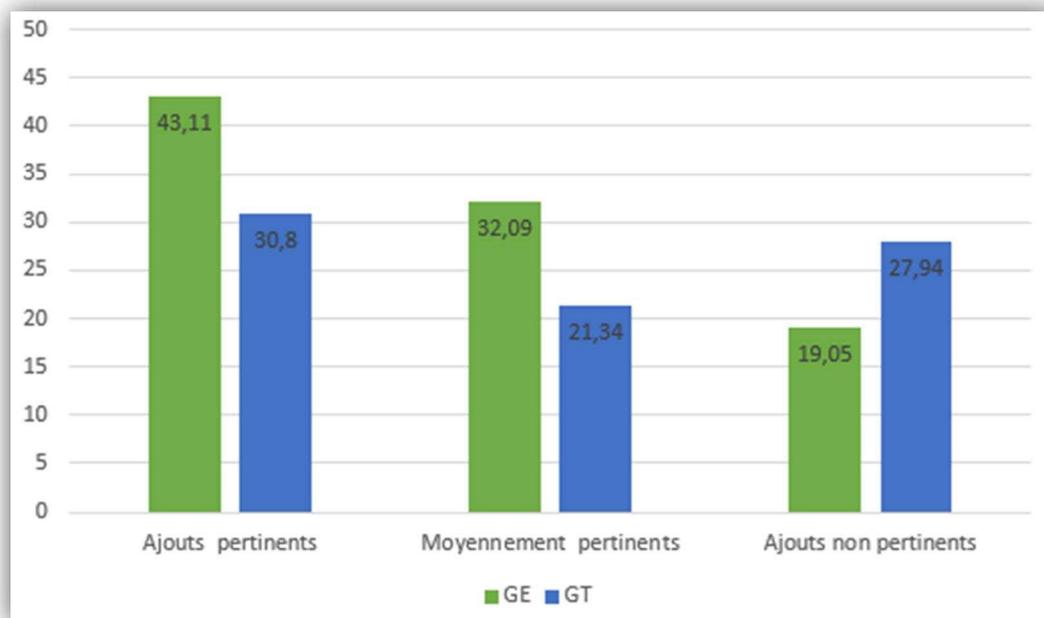


Figure 89 : Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation des textes produits par les participants du Niveau 2.

2.4.3.3. Niveau 3

Nous pouvons voir que les participants du niveau N3 du groupe hybride (GE) ont beaucoup utilisé de l'opération d'ajout d'information en comparaison avec les participants du niveau N3 du groupe traditionnel (GT). En effet, les participants du niveau N3 du groupe hybride (GE) ont fourni plus d'ajouts pertinents (N3/GE : 28.4 vs N3/GT : 14.79) et moyennement pertinents (N3/GE : 20.19 vs N3/GT : 16.7) que les participants du niveau N3 du groupe traditionnel (GT) ; ils ont, cependant, formulé moins d'ajouts non pertinents (N3/GE : 11.07 vs N3/GT : 22.67) (figure 90).

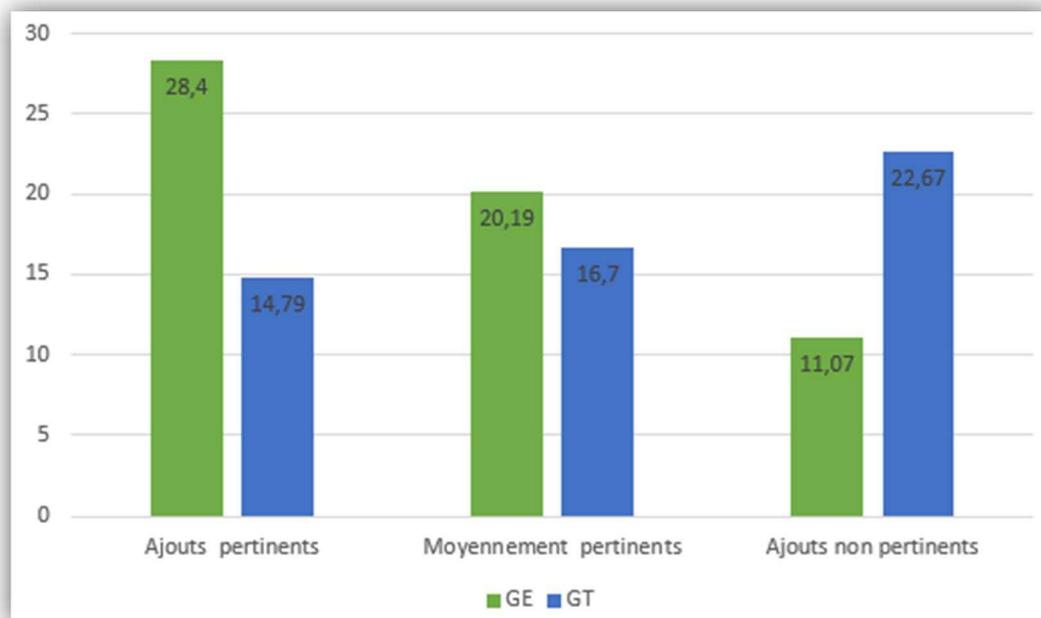


Figure 90: Effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation des textes produits par les participants du Niveau 3.

Compte tenu de l'ensemble des résultats présentés ci-dessus, nous remarquons que le traitement des caractéristiques portant sur le haut niveau est bel et bien présent dans l'activité de réécriture et est davantage grand chez les sujets du groupe hybride (GE) qui ont produits plus d'ajouts d'informations. Ce qui nous conduit à affirmer que le groupe GE a fourni des réponses plus cohérentes en ce qui concerne la pertinence sémantique que leurs homologues du groupe GT.

Suite à ces résultats, nous jugeons la prédiction 3 qui postule que $GE > GT$ pour la pertinence des informations produites, comme validées.

2.5. Résultats obtenus de la question N°2 en fonction de la deuxième hypothèse spécifique

Avant d'exposer les différents résultats que nous avons obtenus en tentant de vérifier notre deuxième hypothèse spécifique qui porte sur l'effet du mode d'apprentissage sur la qualité des apprentissages et des connaissances acquises en L2 par des apprenants de niveaux d'expertise en français différents, rappelons tout d'abord de quelle manière nous avons procédé pour y parvenir. Pour mesurer le niveau de performance en compréhension des apprenants à partir des réponses qu'ils ont fournies pour la question N°2 du test, nous avons adopté la méthode d'analyse appliquée aux réponses formulées pour la question N°1 du test.

Autrement dit, nous avons comparé deux approches de formations différentes (hybride vs traditionnelle) selon un modèle préétabli constitué d'un ensemble de critères qui permettent de déterminer les niveaux de performance en compréhension des apprenants lors de l'acquisition de nouvelles connaissances. Il s'agit là du modèle de classification des résultats d'apprentissage observés de Biggs et Collis (1982). Ainsi, les experts auxquels nous avons fait appel ont assigné à chaque réponse produite le niveau de performance qui lui correspond en suivant la grille d'analyse que nous leur avons proposée.

Dans cette prédiction, nous avons supposé que les connaissances acquises dans le cadre de la formation hybride sont de meilleure qualité que celles acquises dans le cadre d'une formation traditionnelle. Les variables traitées dans cette hypothèse sont les cinq niveaux de performance en compréhension définis par la taxonomie SOLO.

Les résultats auxquels nous nous attendons vont être d'après nos suppositions en faveur du groupe hybride, et cela pour les participants des trois niveaux.

Niveau 1 :

Nous remarquons une activité plus importante dans la production des informations en faveur des participants du niveau N1 du groupe hybride (GE). En effet, les participants du niveau N1 du groupe hybride (GE) ont fourni des réponses plus riches et construites que ceux des participants du niveau N1 du groupe traditionnel (GT) (N1/GE : Pré 0, Uni 0, Mul 39.92, Rel 42.21, Abs 0 vs N1/GT : Pré 16.05, Uni 40.51, Mul 11.4, Rel 0, Abs 0) (figure 91).

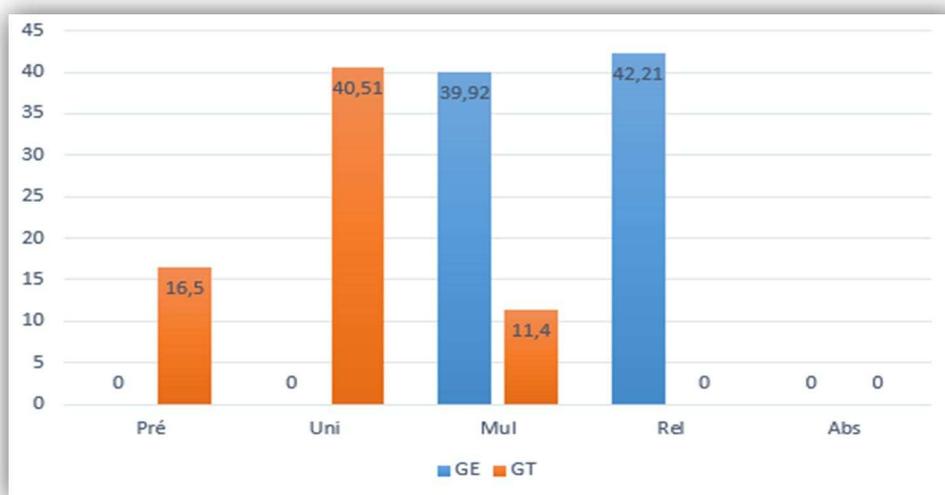


Figure 91 : Effet du mode d'apprentissage sur la qualité des apprentissages et des connaissances acquises en L2 par les participants du Niveau 1.

Niveau 2 :

Nous constatons que les participants du niveau N2 du groupe hybride (GE) ont présenté des informations correspondant au stade relationnel et multistructurel (N2/GE : Pré 0, Uni 0, Mul 35.56, Rel 29.78, Abs 0), à la différence des participants du niveau N2 du groupe traditionnel (GT) qui ont produit des réponses convenant le plus au niveau préstructurel et unistructurel avec quelques informations relatives au stade multistructurel (N2/GT : Pré 23.09, Uni 39.9, Mul 5.12, Rel 0, Abs 0) (figure 92).

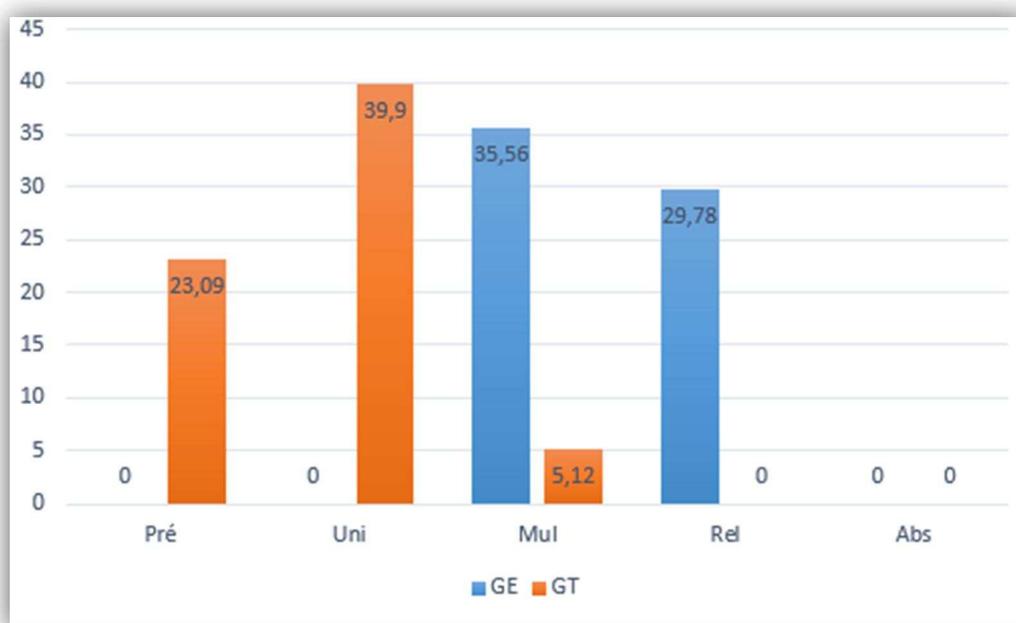


Figure 92 : Effet du mode d'apprentissage sur la qualité des apprentissages et des connaissances acquises en L2 par les participants du Niveau 2.

Niveau 3 :

De la figure 93, nous pouvons noter que les participants du niveau N3 du groupe hybride (GE) ont produit des informations de meilleure qualité que les participants du niveau N3 du groupe traditionnel (GT). Ces derniers ont formulé des réponses dont le contenu informationnel est assez limité et pas assez élaboré. Effectivement, la plupart des informations produites par les sujets du niveau N3 du groupe traditionnel (GT) correspondent au niveau préstructurel. Quant aux autres, elles conviennent au niveau unistructurel (N3/GT : Pré 28.06, Uni 18.8, Mul 0, Rel 0, Abs 0). Toutefois, les participants du niveau N3 du groupe hybride (GE) ont fourni

des réponses plus riches en connaissances et plus construites convenant la majorité d'entre elles au niveau multistructurel (N3/GE : Pré 0, Uni 0, Mul 34.31, Rel 3.65, Abs 0).

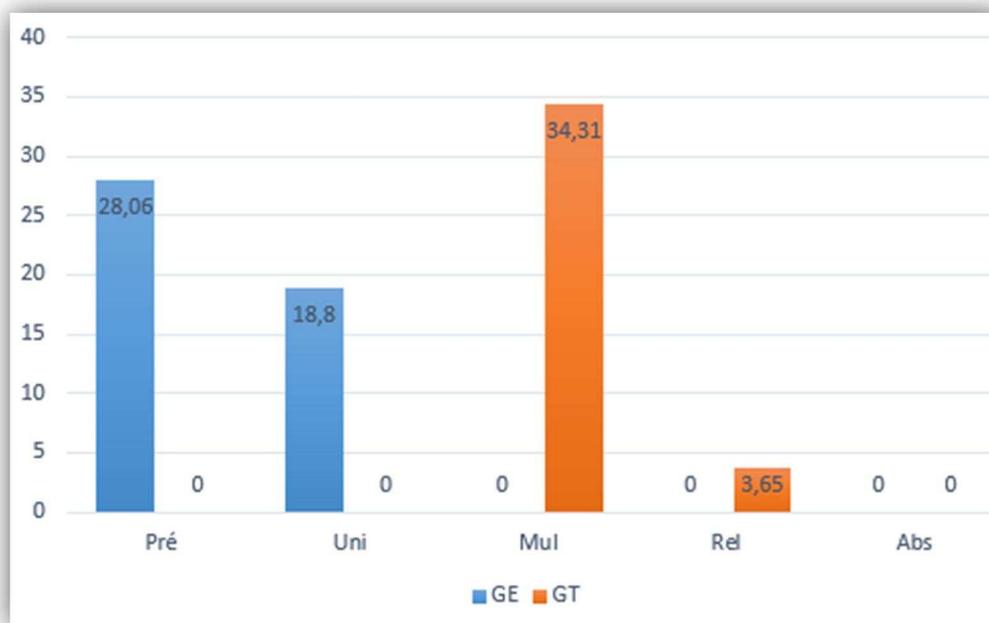


Figure 93 : Effet du mode d'apprentissage sur la qualité des apprentissages et des connaissances acquises en L2 par les participants du Niveau 3.

Tenant compte de ces résultats, nous remarquons que la performance en compréhension est visible dans l'activité de réécriture et est plus grande chez les sujets du groupe hybride (GE) qui ont fourni un contenu informationnel plus riche et construit que les participants du groupe traditionnel (GT).

Ceci nous permet d'affirmer que le groupe GE a développé un niveau de performance en compréhension meilleure que celui de leurs homologues du groupe GT, ce qui leur a permis d'acquérir de nouvelles connaissances.

De ces résultats, nous estimons la prédiction qui postule que $GE > GT$ pour la qualité des connaissances produites, comme validée.

2.6. Résultats obtenus du test complet en fonction de la troisième hypothèse

Pour vérifier notre troisième hypothèse qui porte sur l'effet du mode d'apprentissage sur les résultats scolaires des apprenants souhaitant acquérir des connaissances en L2, nous avons demandé aux trois experts chargés eux aussi d'enseigner la matière expérimentée à des

premières années Licence au sein du département de Français à l'université de Badji Mokhtar Annaba d'attribuer des notes aux réponses fournies par les apprenants suivant le corrigé type que nous leur avons remis.

Ceci accompli, nous avons par la suite représenté sous forme graphique les notes obtenues par les apprenants des deux groupes en mettant en évidence chaque niveau à part pour permettre une meilleure comparaison.

Dans cette prédiction, nous avons supposé que les résultats scolaires des sujets du groupe hybride (GE) sont meilleurs que ceux des sujets du groupe traditionnel (GT). La variable traitée dans cette hypothèse est la justesse des réponses produites.

Les résultats espérés vont être selon nos prédictions en faveur du groupe hybride, et cela pour les participants des trois niveaux.

Niveau 1, Niveau 2 et Niveau 3 :

De la figure 94, nous constatons que les notes des participants du groupe hybride (GE) sont meilleures que celles des participants du groupe traditionnel (GT) (GE : N1 15.37, N2 12.7, N3 10.75 vs N1 11, N2 8.1, N3 3.37).

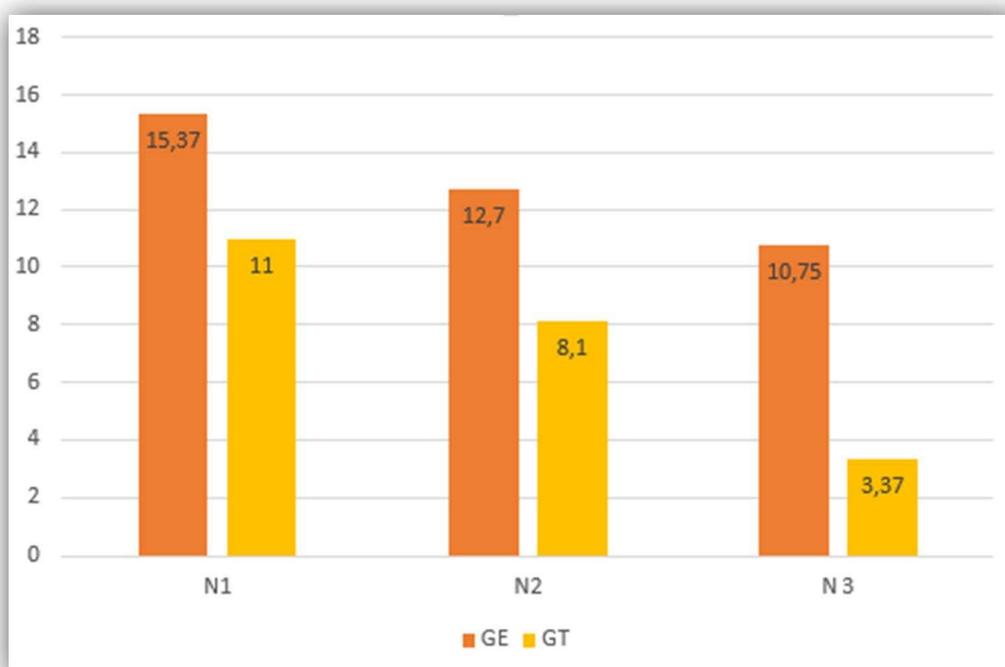


Figure 94 : Moyennes des notes obtenues au test par les participants des trois niveaux.

Considérant ces résultats, nous pouvons affirmer sans réserve que les réponses fournies sont plus pertinentes chez les sujets du groupe hybride (GE) qui ont produit un contenu informationnel plus cohérent et riche que les participants du groupe traditionnel (GT), et par la même occasion considérer l'hypothèse 3 qui postule que $GE > GT$ pour les résultats scolaires obtenus, comme validé.

Des différents résultats issus de l'enquête qualitative, nous constatons que le groupe expérimental est parvenu à comprendre le contenu pédagogique proposé et à acquérir des concepts clés du cours. Ainsi, la participation à un dispositif de formation hybride permet de construire des connaissances cohérentes et pertinentes en rapport avec les enseignements suivies. Cela représente véritablement une solution pédagogique efficace.

Nous allons dans le chapitre qui suit présenter les résultats obtenus de l'analyse appliquée sur le corpus collecté lors de notre enquête quantitative.

Chapitre 8

Analyse des données quantitatives

1. Introduction :	341
2. Résultats de l'analyse du questionnaire :	341
2.1. La méthode d'analyse :	341
2.2. Résultats obtenus en fonction de la première série d'hypothèses :	343
2.3. Résultats obtenus en fonction de la deuxième hypothèse :	363
2.4. Résultats obtenus en fonction de la troisième hypothèse :	365

1. Introduction :

Dans ce deuxième chapitre, nous allons exposer les résultats obtenus de l'analyse statistique effectuée sur le corpus collecté lors de l'enquête quantitative. Mais, nous allons tout d'abord définir la méthode que nous avons adoptée pour parvenir à vérifier les hypothèses émises dans cette deuxième partie.

2. Résultats de l'analyse du questionnaire :

2.1. La méthode d'analyse :

Avant de détailler le traitement effectué dans cette section, il est nécessaire de rappeler la procédure appliquée et les instruments exploités pour la collecte des données. Ainsi, pour recueillir les données, nous avons administré en ligne par le biais de la plateforme un questionnaire auto rapporté à questions fermées aux étudiants du groupe hybride (GE). Ce questionnaire qui est une adaptation du questionnaire élaboré par le Collectif Hy-Sup a été conçu sur Google Forms pour permettre d'exporter plus facilement et rapidement les données obtenues vers le logiciel SPSS et ainsi gagner du temps lors du dépouillement.

Rappelons aussi qu'il est formé de 8 groupes de questions abordant plusieurs thématiques, comme : le profil de l'étudiant, le profil de la matière suivie, la description du cours, la perception du cours comme soutien à l'apprentissage (il est important de préciser que dans cette partie, nous nous sommes intéressée à la façon des participants d'aborder les ressources qui leurs ont été fournies sur la plateforme), les effets du cours sur le sentiment d'efficacité personnelle, l'usage des technologies, la perception des technologies comme appui ou obstacle à l'apprentissage, et enfin un ensemble de questions permettant d'identifier l'approche d'apprentissage adopté par l'étudiant en se basant sur le questionnaire établi par Biggs (2001).

Pour ce qui de la méthode de traitement, les données recueillies ont fait l'objet de plusieurs traitements. Le premier concerne le type de dispositif hybride tel qu'il est perçu par les étudiants, ainsi pour identifier la perception du type du dispositif, nous avons inséré les réponses fournies dans un outil d'auto positionnement en ligne, créé par le collectif Hy-Sup, outil qui aide à identifier avec rapidité à quel type de dispositif hybride réfère le cours. Les autres résultats collectés à travers ce questionnaire ont permis de réaliser plusieurs tableaux à l'aide du logiciel SPSS pour obtenir une analyse descriptive détaillée (fréquence, moyenne, écart-type des réponses pour chaque item et groupe thématique). Il nous a également paru

important pour mettre en évidence la cohérence des résultats obtenus de confronter les types de dispositifs par étudiants avec leur approche d'apprentissage et quelques résultats descriptifs (moyenne et écart-type).

Avant d'aborder les différents résultats obtenus, nous allons avant toute chose présenter notre méthode d'échantillonnage et quel va être le type de test que nous allons réaliser lors du croisement des variables.

Ainsi, notre méthode d'échantillonnage dans cette section est l'échantillonnage non aléatoire de convenance parce que nous avons choisi de prendre comme population d'étude uniquement les individus qui ont participé à la formation hybride et qui ont travaillé activement à la réalisation de notre projet.

Quant au type de test statistique effectué, il est nécessaire de rappeler qu'en statistiques le choix des types de tests à effectuer dépend de trois critères, qui sont :

1. Les mesures doivent être de type échelle ;
2. L'échantillonnage doit être aléatoire ;
3. La distribution de notre échelle de mesure est compatible avec la loi normale et la population étudiée doit être formée de plus de 30 individus.

Si ces trois critères sont satisfaits, nous sommes à ce moment-là dans les tests paramétriques mais dans le cas où l'une d'elles n'est pas réalisée, il nous faudra dans ce cas effectuer des tests non paramétriques.

Ainsi, comme notre population est formée de 13 individus et que notre échantillon est non aléatoire (critère N°2), nous allons devoir appliquer des tests non paramétriques lors du croisement de nos variables et plus précisément, le test non paramétrique de 2 échantillons liés de Wilcoxon puisque nous allons croiser deux variables.

De plus, dans le but d'appuyer le positionnement que nous venons d'avancer, nous avons accompli un test de normalité (Shapiro-Wilk) pour vérifier l'hypothèse nulle qui postule que notre échelle de mesure suit une distribution normale (H_0). Ce test a révélé que la valeur *sig* de notre échelle de mesure est de 0.00, soit inférieure au niveau de signification (α) qui est de 0.05 ($sig < \alpha$). Cela signifie que l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et que c'est l'hypothèse alternative (H_1) qui est acceptée, celle qui prédit que notre échelle de mesure ne suit pas de distribution normale. Ainsi, dans notre cas même le troisième critère n'est pas satisfait.

Pour ce qui est de la validité et fiabilité de notre échelle de mesure, bien qu'il existe plusieurs méthodes d'évaluation, nous avons opté pour celle de la cohérence interne mesurée par l'alpha de Cronbach car contrairement aux autres méthodes (Test/retest, split-half ou méthode des deux moitiés, formes alternatives), elle ne présente pas beaucoup de limites (Bugandwa, 2012-2013).

Elle a été développée par Cronbach (Cronbach, 1951). La pratique consiste à réduire le nombre d'items initiaux contenus dans l'échelle en fonction de la valeur du coefficient alpha, afin d'augmenter la fiabilité de la mesure du construit. Sa valeur varie entre 0 et 1. Plus elle est proche de 1, plus la cohérence interne de l'échelle (c'est-à-dire sa fiabilité) est forte.

Dans le cas de notre échelle de mesure, le test de fiabilité effectué a dévoilé une valeur de l'alpha de Cronbach se situant entre 0.7 et 0.8 ($\alpha = 0.799$), ce qui signifie que la fiabilité de notre échelle de mesure est bonne.

Tableau 13: Test de fiabilité de notre échelle de mesure.

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,799	118

2.2. Résultats obtenus en fonction de la première série de prédictions :

- Prédiction 1 : Le dispositif hybride suivi est perçu par les étudiants comme étant de type dispositif hybride centré sur l'apprentissage.

Rappelons que cette variable a été mesurée à l'aide de l'outil d'autopositionnement "Hy-Sup" dans lequel nous avons introduit les différentes réponses données par les étudiants dans le but de décrire leurs perceptions du dispositif hybride suivi.

Les résultats obtenus des 13 étudiants (100%) formant notre population nous révèlent que 10 d'entre eux (76.92%) décrivent suivre un dispositif hybride de type 6 : "centré apprentissage soutenu par un environnement riche et varié". Les 3 étudiants restants (23.07%) pensent à être dans des dispositifs différents. En effet, 2 étudiants (15.38%) pensent suivre un dispositif hybride de type 5 : "ouvert centré apprentissage" et 1 étudiant (7.69%) pense suivre un dispositif hybride de type 4 : "centré sur l'enseignement tendant vers le support à l'apprentissage".

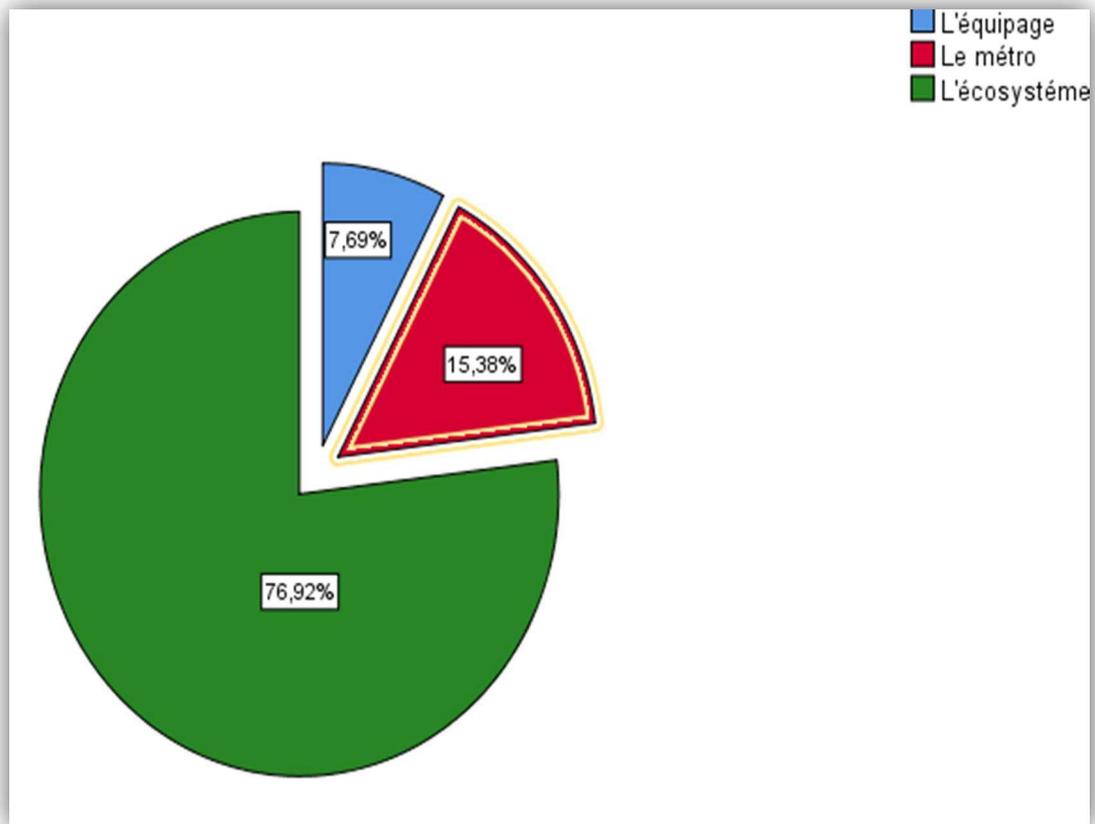


Figure 95 : Type de dispositif hybride selon la perception des étudiants

- Prédiction 2 : Le dispositif hybride suivi est perçu par les étudiants comme support à l'apprentissage.

- Sous-prédiction 1 : Effets positifs perçus sur la motivation

Neuf affirmations (items) ont été présentées aux étudiants pour mesurer les effets perçus des dispositifs hybrides mis en place par les enseignants sur la motivation des étudiants.

Q17-1 je suis plus motivé

Q17-2 les tâches qui me sont proposées sont plus intéressantes

Q17-3 je m'implique activement dans le cours

Q17-4 les activités proposées sont davantage personnalisées

Q17-5 je mets en œuvre des compétences de plus haut niveau (esprit critique, synthèse, avis personnel...)

Q17-6 le cours me donne davantage envie d'apprendre

Q17-7 je peux davantage faire des liens avec des activités futures, professionnelles ou autres

Q17-8 J'ai une meilleure idée de mon devenir professionnel

La consistance de cette échelle est de 0.85 (alpha de Cronbach), ce qui révèle une forte congruence entre les items de cette échelle.

Analyse descriptive par item :

Pour vérifier la sous-prédiction 1, qui postule que le dispositif hybride suivi a selon la perception des étudiants un effet positif sur leur motivation, nous avons effectué une analyse descriptive par item qui met en évidence les valeurs moyennes et écarts-types des scores des réponses fournies par les étudiants fondées sur l'échelle de Likert.

À la lecture des données obtenues à partir de l'analyse descriptive (tableau 13), nous avons constaté que les étudiants sont plutôt d'accord avec les affirmations qui leur ont été présentées (4.77, 4.77, 4.77, 4.77, 4.46, 4.46, 4.62, 4.38 et 4.31 sur un maximum de 5).

Tableau 14 : moyen des scores et écarts-types de la variable "Motivation"

		Je suis motivé	Les tâches qui me sont proposées sont plus intéressantes	Je m'implique activement dans le cours	Les activités proposées sont davantage personnalisées	Je mets en oeuvre des compétences de plus haut niveau (esprit critique, synthèse, avis personnel...)	Le cours me donne davantage envie d'apprendre	Le cours correspond davantage à mon projet de formation	Je peux davantage faire des liens avec des activités futures, professionnelles ou autres	J'ai une meilleure idée de mon devenir professionnel
N	Valide	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Moyenne	4,77	4,77	4,77	4,77	4,46	4,46	4,62	4,38	4,31
	Ecart type	,439	,439	,439	,439	,519	,519	,506	,506	,480

Nous pouvons ainsi admettre que la sous-prédiction 1 qui porte sur l'effet du dispositif hybride perçu par les étudiants sur leur motivation et dont les résultats révélés sont positifs, comme validés.

- Sous-prédiction 2 : Effets sur la nature des ressources et leur gestion

Pour cerner les effets sur les compétences en ressources d'information, cinq affirmations ont été proposées aux étudiants. L'échelle a une consistance au test alpha de Cronbach de 0,83, ce qui représente une forte congruence entre les items de cette échelle.

Q18-1 les ressources que le professeur propose aux étudiants sont de natures plus variées

Q18-2 Les informations proposées sont plus concrètes (en lien avec la vie quotidienne, professionnelle...)

Q18-3 J'apprends davantage à utiliser les technologies

Q18-4 je développe davantage mes compétences en recherche d'information

Q18-5 la part magistrale de l'enseignement est réduite

Analyse descriptive par item :

L'analyse des moyennes de réponses des cinq items concernant les effets des dispositifs hybrides sur les ressources d'apprentissage montre d'une manière générale que les étudiants perçoivent un effet positif sur cet ensemble de variables (4.92, 4.85, 4.85, 4.54, 4.85 sur un maximum de 5).

Tableau 15 : moyen des scores et écarts-types de la variable "Informations"

		Les ressources que le professeur propose aux étudiants sont de natures plus variées	Les informations proposées sont plus concrètes (en lien avec la vie quotidienne, professionnelle..	J'apprends davantage à utiliser les technologies	Je développe davantage mes compétences en recherche d'information	La part magistrale de l'enseignement est réduite
N	Valide	13	13	13	13	13
	Manquant	0	0	0	0	0
Moyenne		4,92	4,85	4,85	4,54	4,85
Ecart type		,277	,376	,376	,519	,376

En tenant compte de l'ensemble de ces résultats, nous considérons la sous-prédiction 2 qui porte sur les effets des dispositifs hybrides sur la nature des ressources d'apprentissage et leur gestion, comme validée.

- Sous-prédiction 3 : Effets sur les activités d'apprentissage

Pour cerner les effets sur les activités d'apprentissages, sept affirmations ont été proposées aux étudiants.

Q19-1 je suis davantage actif

Q19-2 J'apprends davantage (en quantité)

Q19-3 nos apprentissages sont de meilleure qualité

Q19-4 les activités proposées sont plus proches de celles de la vie professionnelle

Q19-5 je suis mis davantage en démarche scientifique de recherche

Q19-6 le cours m'amène davantage à réfléchir sur ma manière d'apprendre

Q19-7 le cours me permet davantage de gérer moi-même les ressources d'apprentissage

L'échelle a une consistance au test alpha de Cronbach de 0,84, ce qui démontre une congruence forte de l'échelle.

Analyse descriptive par item

Les scores des moyennes de réponses affirmatives aux items montrent que les étudiants sont plutôt d'accord avec l'ensemble des items (moyennes au-delà de 4.15 sur un maximum de 5).

Tableau 16 : moyen des scores et écarts-types de la variable "Activités"

		Je suis davantage actif	J'apprends davantage (en quantité)	Nos apprentissages sont de meilleure qualité	Les activités proposées sont plus proches de celles de la vie professionnelle	Je suis mis davantage en démarche scientifique de recherche	Le cours n'amène davantage à réfléchir sur ma manière d'apprendre	Le cours me permet davantage de gérer moi-même les ressources d'apprentissage
N	Valide	13	13	13	13	13	13	13
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		4,92	4,92	4,77	4,54	4,31	4,31	4,15
Ecart type		,277	,277	,439	,519	,480	,480	,376

De ces données, nous remarquons que les étudiants trouvent que les apprentissages reçus à partir du dispositif hybride suivi sont plus actifs.

De ce fait, nous déclarons que la sous-prédiction 3 qui concerne les effets du dispositif hybride suivit sur les activités d'apprentissage, comme validée.

- Sous-prédiction 4 : Effets sur les interactions

Pour cerner les différents effets des dispositifs sur la mise en place de configurations plus collaboratives et sur la nature des interactions, six propositions ont été soumises aux étudiants afin de récolter leurs accords sur ces dernières.

Q20-1 il y a plus souvent des travaux de groupe à faire

Q20-2 je me sens plus souvent incité au travail d'équipe

Q20-3 je gère plus facilement les travaux de groupe

Q20-4 J'ai davantage d'interactions avec le professeur

Q20-5 J'ai plus d'occasions d'interagir avec les autres étudiants

Q20-6 mon rôle d'étudiant a été modifié

L'échelle a une consistance au test alpha de Cronbach de 0,81, ce qui montre à nouveau une bonne cohérence de l'échelle.

Analyse descriptive par item

Les perceptions des effets du dispositif hybride suivi sur les interactions sont fortement positives (moyennes au-delà de 4.54 sur un maximum de 5).

Tableau 17 : moyen des scores et écarts-types de la variable "Interactions"

		Il y a plus souvent des travaux de groupe à faire	Je me sens plus souvent incité au travail d'équipe	Je gère plus facilement les travaux de groupe	J'ai davantage d'interactions avec le professeur	J'ai plus d'occasions d'interagir avec les autres étudiants	Mon rôle d'étudiant a été modifié
N	Valide	13	13	13	13	13	13
	Manquant	0	0	0	0	0	0
Moyenne		4,77	4,54	4,69	5,00	5,00	4,92
Ecart type		,439	,519	,480	,000	,000	,277

Ces résultats, nous révèlent que les étudiants constatent dans le cadre du dispositif hybride suivi avoir plus d'interactions avec leurs pairs et leur professeur, que leur rôle d'étudiant a été modifié, qu'ils gèrent plus facilement les travaux en groupe auxquels ils sont plus souvent incités. Ainsi, de manière générale, nous constatons que les perceptions des étudiants à l'encontre du dispositif hybride suivi sont plus favorables.

Ce constat nous permet de considérer la sous-prédiction 4 postulant que le dispositif hybride suivi a des effets positifs sur les interactions, comme validées.

- Sous-prédiction 5 : Effets sur les productions des étudiants

Pour cerner les effets sur les productions des étudiants et leur évaluation, sept affirmations ont été posées aux étudiants.

Q21-1 L'évaluation est plus souvent basée sur mes productions/travaux

Q21-2 le professeur peut mieux évaluer mes progrès

Q21-3 la qualité de mes productions est améliorée

Q21-4 la forme de mes productions est améliorée

Q21-5 je consacre davantage de temps à l'approfondissement de mes travaux

Q21-6 L'évaluation finale est davantage en cohérence avec les objectifs annoncés et les activités proposées

Q21-7 L'évaluation porte davantage sur les compétences que j'ai développées

La consistance de cette échelle est de 0.83 (alpha de Cronbach), ce qui révèle une forte congruence entre les items de cette échelle.

Analyse descriptive par item

De manière générale, les étudiants sont plutôt d'accord avec les propositions de l'échelle (moyennes au-delà de 4.54 sur un maximum de 5).

Tableau 18 : moyen des scores et écarts-types de la variable "Productions/Travaux"

		L'évaluation est plus souvent basée sur mes productions/travaux	Le professeur peut mieux évaluer mes progrès	La qualité de mes productions est améliorée	La forme de mes productions est améliorée	Je consacre davantage de temps à approfondir mes travaux	L'évaluation finale est davantage en cohérence avec les objectifs annoncés et les activités proposées	L'évaluation porte davantage sur les compétences que j'ai développées
N	Valide	13	13	13	13	13	13	13
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		4,77	4,85	4,62	4,62	4,54	4,77	4,77
Ecart type		,439	,376	,506	,506	,519	,439	,439

Par conséquent, nous pouvons affirmer que la sous-prédiction 5, celle qui suppose que le dispositif hybride suivi a des effets positifs sur les productions des étudiants et leur évaluation, est bel et bien validée.

En guise de synthèse, nous pouvons affirmer suivant l'analyse multivariée réalisée pour évaluer les effets sur les cinq dimensions de l'apprentissage que pour les étudiants le dispositif hybride suivi a des effets positifs sur l'ensemble des facteurs (motivation, informations, activités, interactions, productions/travaux). Ce qui par conséquent signifie que le dispositif de formation hybride suivi par les étudiants est bel et bien perçu comme support à l'apprentissage.

- Prédiction 3 : Les effets du cours sur votre sentiment d'efficacité personnelle

Dix affirmations ont été présentées aux étudiants pour mesurer cette variable.

- Q22-1 après avoir suivi ce cours, je parviendrai à résoudre plus aisément les problèmes difficiles que je rencontrerai dans des cours hybrides
- Q22-2 dorénavant, si je rencontre un obstacle, je pourrai trouver une meilleure façon d'obtenir ce que je veux
- Q22-3 après avoir suivi ce cours, il est plus facile pour moi de maintenir mes intentions et d'accomplir mes objectifs d'apprentissage personnel
- Q22-4 en vue d'un prochain cours hybride, j'ai davantage confiance en moi pour faire face efficacement aux événements inattendus
- Q22-5 grâce à mes compétences, je sais gérer un plus grand nombre de situations délicates d'apprentissage
- Q22-6 A partir d'aujourd'hui, je peux mieux résoudre les difficultés d'apprentissage si je fais les efforts nécessaires
- Q22-7 face à des difficultés d'apprentissage, je peux davantage me reposer sur ma capacité à maîtriser les problèmes
- Q22-8 lorsque je serai confronté(e) à un problème dans ce type de cours, j'aurai plus d'idées pour le résoudre
- Q22-9 si à l'avenir je rencontre un problème d'apprentissage, je dispose de plus de ressources pour le traiter
- Q22-10 quoiqu'il arrive dans un cours hybride, je saurai désormais mieux faire face

La consistance de cette échelle est de 0.79 (alpha de Cronbach), ce qui révèle une forte congruence entre les items de cette échelle.

Analyse descriptive par item :

Pour vérifier la prédiction 3 qui postule que le dispositif hybride a un effet positif sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants, nous avons appliqué une analyse descriptive par item qui met en évidence les valeurs moyennes et écarts-types des scores des réponses

fournies par les étudiants fondées sur l'échelle de Likert. Ainsi, nous constatons que toutes les valeurs sont élevées (4.62, 4.54, 4.69, 4.69, 4.77, 4.77, 4.62, 4.69, 4.69 et 4.92 sur un maximum de 5).

Nous comprenons de ces données que la perception des étudiants concernant l'effet du dispositif hybride suivi sur leur sentiment d'efficacité personnelle est positive.

Tableau 19 : Moyennes des scores et écarts-types de la variable "sentiment d'efficacité personnelle"

		Après avoir suivi ce cours, je parviendrai à résoudre plus aisément les problèmes difficiles que je rencontrerai dans des cours hybrides	Dorénavant, si je rencontre un obstacle, je pourrai trouver une meilleure façon d'obtenir ce que je veux	Après avoir suivi de cours, il est plus facile pour moi de maintenir mes intentions et d'accomplir mes objectifs d'apprentissage personnel	en vue d'un prochain cours hybride, j'ai davantage confiance en moi pour faire face efficacement aux événements inattendus	Grace à mes compétences, je sais gérer un plus grand nombre de situations délicates d'apprentissage	A partir d'aujourd'hui, je peux mieux résoudre les difficultés d'apprentissage si je fais les efforts nécessaires	Face à des difficultés d'apprentissage, je peux davantage me reposer sur ma capacité à maîtriser les problèmes	Lorsque je serai confronté(e) à un problème dans ce type de cours, j'aurai plus d'idées pour le résoudre	Si à l'avenir je rencontre un problème d'apprentissage, je dispose de plus de ressources pour le traiter	Quoiqu'il arrive dans un cours hybride, je saurai désormais mieux faire face
N	Valide	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Moyenne	4,62	4,54	4,69	4,69	4,77	4,77	4,62	4,69	4,69	4,92
	Ecart type	,506	,519	,480	,480	,439	,439	,506	,480	,480	,277

Considérant l'ensemble de ces résultats, nous pouvons avancer sans réserve que la prédiction 3 qui suppose que le dispositif hybride suivi a un effet positif sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants est validée.

- Prédiction 4 : L'usage des technologies

Ce groupe thématique contient 9 affirmations qui ont été proposées aux étudiants pour mesurer leur acculturation aux technologies, qui sont :

Usage social : réseau

Q23-1 J'utilise mon ordinateur pour mes loisirs et ma vie personnelle

Q23-7 je participe à un ou plusieurs réseaux sociaux (Facebook, Twitter...)

Q23-8 je communique souvent avec mes amis via les réseaux Sociaux

Usage social : publication

Q23-4 je publie des commentaires et des billets sur des blogs

Q23-5 je crée des sites Web ou des blogs

Q23-6 je publie des objets tels que des sons, des vidéos, des Images sur Internet...

Usage privé

Q23-2 J'utilise mon ordinateur pour mes cours

Q23-3 J'utilise des ressources en ligne pour mon propre apprentissage

Q23-9 je fais attention au respect de la vie privée et au droit d'auteur en publiant sur Internet

Analyse descriptive par groupe d'item :

Pour vérifier la prédiction 4 qui postule que les étudiants utilisent fréquemment les technologies que ce soit pour un usage social ou privé, nous avons appliqué une analyse qui montre les valeurs moyennes et écarts-types des scores des réponses fournies par les étudiants fondées sur l'échelle de Likert. Ainsi, nous avons obtenu pour un usage social (réseau) fréquent le score moyen de 3.92 (SD = 0.14) et pour un usage social (publication) fréquent un score moyen de 3.10 (SD = 0.25). Quant au score moyen pour l'usage privé fréquent, nous avons obtenu 3.94 (SD = 0.12). Cela montre clairement que l'idée que les étudiants utilisent fréquemment les technologies est positive (3.94, 3.10 et 3.94 sur un maximum de 5).

Tableau 20 : Usage social (réseau)

N	Valide	13
	Manquant	0
Moyenne		3,9487
Ecart type		,12518

Tableau 21 : Usage social (publication)

N	Valide	13
	Manquant	0
Moyenne		3,1026
Ecart type		,25036

Tableau 22 : Usage privé

N	Valide	13
	Manquant	0
Moyenne		3,9231
Ecart type		,14618

Compte tenu de ces résultats, nous pouvons considérer la prédiction 4 qui postule que les étudiants utilisent fréquemment les technologies pour un usage social ou privé, comme validé.

- Prédiction 5 : Effets sur l'approche d'apprentissage

Pour déterminer l'approche d'apprentissage, nous avons relié la question 24 du questionnaire relatif aux étudiants à la recherche de John Biggs "The revised two-factor Study Process questionnaire : R-SPQ-2F". En effet, dans son étude (2001), Biggs utilise 20 énoncés avec une échelle de 1 à 5 qui va de "cet énoncé est très rarement vrai, voire jamais vrai", à "cet énoncé est presque toujours vrai" afin de déterminer l'approche d'apprentissage adoptée par les étudiants. Chaque réponse est alors traduite en point (correspondant au numéro de l'échelle de 1 à 5). Pour déterminer quelle approche est utilisée, il suffit d'additionner les scores de la manière suivante :

- Les énoncés suivants forment l'approche en profondeur (AP).
 - o Stratégie – PS: 2 + 6 + 10 + 14 + 18
 - o Motivation – PM: 1 + 5 + 9 + 13 + 17
- Les énoncés suivants forment l'approche en surface (AS).
 - o Stratégie – SS: 4 + 8 + 12 + 16 + 20
 - o Motivation – SM: 3 + 7 + 11 + 15 + 19

Plusieurs vérifications ont été effectuées pour chaque dimension (profondeur et surface) et leurs composantes, en calculant leur moyenne et écart-type afin de vérifier une dispersion normale de la distribution. Finalement, nous avons vérifié la justesse des données en réalisant les tests statistiques des coefficients de corrélation linéaire de spearman pour observer que les deux approches (variables) sont disjointes et en calculant l'alpha de Cronbach pour vérifier la fidélité des composantes de chaque approche.

Tableau 23 : Distribution des fréquences des 20 items du questionnaire R-SPQ-2F

Questions	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Approche en profondeur (AP)										
Stratégie – PS										

2. Je trouve que je dois fournir assez de travail sur un sujet avant d'en tirer mes propres conclusions et m'en trouver satisfait	1	1.53	5	7.69	7	10.76	0	00	0	00
6. Je trouve que la plupart des nouveaux sujets sont intéressants et souvent, je passe du temps à me documenter à leur propos	0	00	0	00	3	4.61	10	15.38	0	00
10. Je me teste moi-même sur les sujets importants jusqu'à ce que je les comprenne complètement	0	00	0	00	7	10.76	5	7.69	1	1.53
14. Je passe beaucoup de mes temps libres à approfondir des sujets intéressants qui ont été discutés au cours	0	00	0	00	6	9.23	7	10.76	0	00
18. J'essaie le plus possible de lire les lectures suggérées pour le cours	0	00	0	00	3	4.61	9	13.84	1	1.53
Sous-total	1	1.53	5	7.69	26	40	31	47.69	2	3.07
Motivation – PM										
1. Il m'arrive de ressentir une profonde satisfaction à étudier ce cours.	0	00	0	00	0	00	8	61.5	5	38.5
5. Je trouve que virtuellement tous les sujets peuvent être intéressants une fois que je m'y plonge	0	00	0	00	0	00	12	92.3	1	7.7
9. Je trouve qu'étudier des sujets académiques peut, à l'occasion, être aussi excitant que lire un bon roman ou voir un bon film	0	00	0	00	7	53.8	6	46.2	0	00

13. Je travaille beaucoup dans ce cours parce que je trouve que le contenu est intéressant	0	00	0	00	0	00	13	100	0	00
17. J'arrive la plupart du temps en classe avec en tête des questions pour lesquelles je désire obtenir des réponses	0	00	0	00	4	30.8	8	61.5	1	7.7
Sous-total	0	00	0	00	11	16.69	44	67.69	7	10.76
Approche en surface (AS)										
Stratégie – SS										
4. J'étudie sérieusement seulement ce qui a été distribué en classe, se trouve dans le syllabus ou figure dans les références	13	20	0	00	0	00	0	00	0	00
8. J'apprends certaines choses en les répétant jusqu'à ce que je les connaisse par cœur, même si je ne les comprends pas	3	4.61	7	10.76	3	4.61	0	00	0	00
12. J'ai limité mon étude à ce qui est spécifiquement demandé dans les objectifs ou le syllabus, car je crois qu'il n'est pas nécessaire d'en faire plus	13	20	0	00	0	00	0	00	0	00
16. Je crois que les professeurs ne doivent pas s'attendre à ce que leurs étudiants prennent beaucoup de temps à étudier les sujets qui ne sont pas matière à examen	0	00	7	10.76	6	9.23	0	00	0	00

20. Je crois que la meilleure façon de réussir l'examen est d'essayer de mémoriser les réponses aux questions qui vont probablement s'y retrouver	0	00	11	16.92	2	3.07	0	00	0	00
Sous-total	29	44.61	25	38.46	11	16.92	0	00	0	00
Motivation – SM										
2. Mon but est de réussir le cours en faisant le moins de travail possible.	11	16.92	2	3.07	0	00	0	00	0	00
7. Je ne trouve pas ce cours intéressant, donc je travaille au minimum	2	3.07	8	12.30	3	4.61	0	00	0	00
11. Je trouve que je peux m'en sortir à l'examen en mémorisant les sections-clés de la matière, plutôt qu'en essayant de les comprendre	9	13.84	3	4.61	0	00	1	1.53	0	00
15. Je crois qu'il n'est pas utile d'étudier en profondeur, cela peut porter à confusion et faire perdre du temps, alors qu'il est suffisant de n'avoir qu'une idée générale du cours	13	20	0	00	0	00	0	00	0	00
19. Je ne vois pas d'intérêt à apprendre la matière qui a peu de chance de se retrouver aux examens	2	3.07	8	12.30	3	4.61	0	00	0	00
Sous-total	37	56.92	21	32.30	6	9.23	1	1.53	0	00

Total	67	25.92	51	19.61	54	20.71	76	81.14	9	13.83
-------	----	-------	----	-------	----	-------	----	-------	---	-------

La répartition des réponses selon les questions qui constituent l'approche en profondeur ou en surface montre une tendance des étudiants de notre population à apprendre plutôt en profondeur. En effet, l'analyse visuelle du tableau ci-dessus permet de constater des réponses plus positives pour les items concernant l'approche en profondeur en pourcentage et plus négatives pour les items concernant l'approche en surface en pourcentage.

Une deuxième analyse a aussi été réalisée (tableau 23) montrant la moyenne des scores de réponses, fondées sur l'échelle de Likert. Ce tableau montre les valeurs moyennes et écarts-types des scores respectifs obtenus par les étudiants par rapport à leurs approches d'apprentissage respectives.

Tableau 24 : moyen des scores et écarts-types.

		AP	PS	PM	AS	SS	SM
N	Valide	13	13	13	13	13	13
	Manquant	0	0	0	0	0	0
Moyenne		3,6846	3,4308	3,9385	1,6385	1,7231	1,5538
Ecart type		,23751	,32502	,22188	,17097	,15359	,28465

Le score moyen sur la sous-échelle liée à la stratégie en approche en profondeur (PS) est de 3.43 (SD = 0.32) et celui lié à la motivation en approche en profondeur (PM) est de 3.93 (SD = 0.22). Ce qui donne un total pour le score moyen de l'approche en profondeur (AP) de 3.68 (SD = 0.23). De même, le score moyen sur la sous-échelle liée à la stratégie en approche en surface (SS) est de 1.72 (SD = 0.15) et celui lié à la motivation en approche en surface (SM) est de 1.55 (SD = 0.28). Ce qui donne un total pour le score moyen de l'approche en surface (AS) de 1.63 (SD = 0.17). Les moyennes des scores en profondeur sont plus importantes que les moyennes des scores en surface (3.68 et 1.63 sur un maximum de 5).

Le calcul des coefficients de corrélation linéaire de Spearman entre les différentes approches et les sous-échelles qui les composent montre des résultats cohérents : nous constatons que la stratégie en profondeur (PS) corrèle positivement et fortement avec l'approche en profondeur (AP) générale ($r = 0,891$, $p < 0,01$). Il en est de même pour la

motivation en profondeur (PM) qui corrèle positivement et fortement avec l'approche en profondeur (AP) générale ($r = 0,764$, $p < 0,01$). Nous pouvons aussi noter que la stratégie en surface (SS) corrélée positivement et fortement avec l'approche en surface (AS) générale ($r = 0,732$, $p < 0,01$). Il en est de même pour la motivation en surface (SM) qui corrèle positivement et fortement avec l'approche en surface (AS) générale ($r = 0,838$, $p < 0,01$).

Tableau 25 : Valeurs des coefficients de corrélation linéaire de Spearman entre les différentes approches et leurs composantes

			Corrélations					
			AP	PS	PM	AS	SS	SM
Rho de Spearman	AP	Coefficient de corrélation	1,000	,891**	,764**	-,626*	-,110	-,524
		Sig. (bilatéral)	.	,000	,002	,022	,720	,066
		N	13	13	13	13	13	13
	PS	Coefficient de corrélation	,891**	1,000	,427	-,424	-,188	-,238
		Sig. (bilatéral)	,000	.	,146	,149	,538	,433
		N	13	13	13	13	13	13
	PM	Coefficient de corrélation	,764**	,427	1,000	-,525	,228	-,651*
		Sig. (bilatéral)	,002	,146	.	,065	,453	,016
		N	13	13	13	13	13	13
	AS	Coefficient de corrélation	-,626*	-,424	-,525	1,000	,732	,838**
		Sig. (bilatéral)	,022	,149	,065	.	,129	,000
		N	13	13	13	13	13	13
	SS	Coefficient de corrélation	-,110	-,188	,228	,732	1,000	-,006
		Sig. (bilatéral)	,720	,538	,453	,129	.	,984
		N	13	13	13	13	13	13
	SM	Coefficient de corrélation	-,524	-,238	-,651*	,838**	-,006	1,000
		Sig. (bilatéral)	,066	,433	,016	,000	,984	.
		N	13	13	13	13	13	13

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Notons que les résultats indiquent des directions (positives et négative) qui sont en parfaites adéquations avec les résultats attendus par rapport aux approches et leurs composantes ce qui a tendance à prouver la fiabilité des réponses. Finalement, la cohérence interne est satisfaisante. En effet, nous avons obtenu pour l'ensemble des 10 questions de l'approche en profondeur (AP) dans notre population un coefficient alpha Cronbach de 0.87 et pour ce qui est de l'ensemble des 10 questions de l'approche en surface (AS) de 0.73.

Tenant compte de ces différents résultats, nous pouvons affirmer que la prédiction 5 qui suppose que les apprenants du groupe hybride (GE) ont adopté une approche d'apprentissage en profondeur est bien validée.

- Prédiction 6 : Effets du type de dispositif hybride perçu sur l'approche d'apprentissage

Pour vérifier cette prédiction, nous avons effectué une analyse descriptive en croisant les items de deux différentes variables, celle qui porte sur le type de dispositif hybride perçu par les étudiants et celle qui concerne l'approche d'apprentissage.

Analyse descriptive par item :

Les pourcentages obtenus du croisement des questions interrogeant l'approche d'apprentissage avec le type de dispositif perçu par les étudiants sont dans l'ensemble plutôt significatifs et particulièrement pour les items relatifs à l'approche de surface, ce qui dans ce cas est plutôt réjouissant.

En ce qui concerne l'approche en profondeur, ce sont les étudiants intervenants dans des dispositifs de type 6 qui sont davantage d'accord pour décrire des motivations et stratégies relevant de l'approche en profondeur (voir tableau 25 : seul moyenne PA au-dessus de 50 % pour le T6). Les items recevant les plus hauts pourcentages d'accord concernent le fait qu'ils ressentent une profonde satisfaction à étudier ces cours (1), que tous les sujets peuvent être intéressants une fois que l'on s'y plonge (5), qu'ils travaillent beaucoup dans ces cours parce qu'ils trouvent le contenu très intéressant (13), que les nouveaux sujets sont intéressants et souvent ils passent leur temps à se documenter à leur propos (6) et qu'ils essaient le plus possible de lire les lectures suggérées pour le cours (18). Et pour ces cinq items, ces bons scores sont dus principalement aux étudiants qui disent étudier dans le type 6. Les scores les plus bas concernent le fait qu'étudier des sujets académiques peut à l'occasion être aussi excitant que lire un bon roman ou voir un bon film (9) et de se tester sur les sujets importants jusqu'à ce qu'ils les comprennent complètement (10).

Tableau 26 : Pourcentages d'accord étudiants selon les types, pour la dimension approche en profondeur (PA)

	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6
Item 1	0%	0%	0%	7.7%	15.4%	76.9%

Item 5	0%	0%	0%	7.7%	15.4%	76.9%
Item 9	0%	0%	0%	7.7%	0%	38.5%
Item 13	0%	0%	0%	7.7%	15.4%	76.9%
Item 17	0%	0%	0%	7.7%	15.4%	46.2%
Moyenne PM	0%	0%	0%	7.7%	12.32%	63.08%
Item 2	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Item 6	0%	0%	0%	7.7%	15.4%	53.8%
Item 10	0%	0%	0%	7.7%	7.7%	30.8%
Item 14	0%	0%	0%	7.7%	7.7%	38.5%
Item 18	0%	0%	0%	7.7%	7.7%	61.5%
Moyenne PS	0%	0%	0%	6.16%	7.7%	36.92%
Moyenne AP	0%	0%	0%	6.93%	10.01%	50%

L'approche en surface des apprentissages n'est presque pas valorisée par les étudiants. Ils se montrent très réticents à adopter une telle approche. Si on détaille ces résultats très peu élevés, les items qui présentent les plus hauts scores, dépassant 15%, concernent le fait d'étudier sérieusement seulement ce qui est distribué en classe, de limiter son étude à ce qui est spécifiquement demandé dans les objectifs et les notes de cours, car ils croient qu'il n'est pas nécessaire d'en faire plus (12), de ne pas prendre du temps pour des sujets qui ne sont pas matière pour l'examen (16). Et ces trois items sont très cohérents entre eux.

Les items qui présentent les scores les plus bas, en dessous de 10% pour plusieurs types, concernent le fait de favoriser des stratégies de mémorisation au détriment de la compréhension (11, 8, 20). Ces résultats sont plutôt encourageants pour l'enseignement supérieur.

Tableau 27 : Pourcentages d'accord étudiants selon les types, pour la dimension approche de surface (AS)

	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6
Item 3	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Item 7	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Item 11	0%	0%	0%	0%	7.7%	0%
Item 15	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Item 19	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Moyenne SM	0%	0%	0%	0%	1.54%	0%
Item 4	0%	0%	0%	0%	7.7%	23.1%
Item 8	0%	0%	0%	0%	0%	7.7%
Item 12	0%	0%	0%	0%	7.7%	7.7%
Item 16	0%	0%	0%	7.7%	7.7%	30.8%
Item 20	0%	0%	0%	0%	0%	7.7%
Moyenne SS	0%	0%	0%	1.54%	4.62%	15.4%
Moyenne AS	0%	0%	0%	0.77%	3.08%	7.7%

Ces résultats vont dans le sens de la prédiction 6 qui postule que les étudiants impliqués dans des dispositifs de type 6 vont davantage déclarer des processus relevant de l'approche en profondeur. Quant à l'approche de surface, le fait que les pourcentages à ces questions sont très faibles pour tous les types est plutôt réjouissant. Ainsi, quel que soit le type de dispositif hybride, les étudiants vont peu déclarer des approches de surface.

- Prédiction 7 : Perception des technologies (TICE) comme incitantes/obstacles pour l'enseignement

Ce groupe thématique a été proposé aux étudiants pour mesurer leurs perceptions des technologies comme appuis ou au contraire comme obstacles pour l'enseignement. Il contient ainsi 5 affirmations pour les technologies comme incitantes et 10 affirmations pour les technologies comme obstacles, qui sont :

Incitants :

Q25-1 les technologies ouvrent des perspectives importantes pour mon avenir professionnel

Q25-2 les technologies me permettent d'approfondir les cours

Q25-3 les technologies me font gagner du temps

Q25-4 L'utilisation des technologies développe l'esprit d'initiative et la créativité

Q25-5 les technologies peuvent être utilisées pour toutes les matières

Obstacles :

Q26-1 il manque une formation sur les technologies pour les enseignants

Q26-2 il manque une formation sur les technologies pour les étudiants

Q26-3 les moyens mis à disposition des étudiants sont insuffisants (locaux, ordinateurs, réseau...)

Q26-4 il manque des personnes compétentes pour venir en aide aux enseignants

Q26-5 il manque des personnes compétentes pour venir en aide aux étudiants

Q26-6 Répondre aux autres étudiants sur la plateforme prend beaucoup de temps

Q26-7 Travailler sur une plateforme numérique réduit les contacts avec les autres étudiants

Q26-8 les étudiants ne sont pas demandeurs de technologies

Q26-9 certaines matières enseignées ne se prêtent pas à la diffusion sur une plateforme numérique

Q26-10 J'ai l'impression de répondre à une mode impulsée par mon institution

Pour vérifier la prédiction 7, qui postule que les étudiants perçoivent les technologies comme appuis pour l'enseignement, nous avons appliqué une analyse qui montre les valeurs moyennes et écarts-types des scores des réponses fournies par les étudiants fondées sur l'échelle de Likert. Ainsi, nous avons obtenu pour la perception des technologies comme appuis le score moyen 4.58 (SD = 0.36) et pour la perception des technologies comme obstacles le score moyen 2.90 (SD = 0.15). Ce qui nous indique que finalement la perception des technologies comme incitantes pour l'enseignement est positive et que celle des technologies comme obstacles est négative (4.58 et 2.90 sur un maximum de 5).

Tableau 28 : moyen des scores et écarts-types.

		Technologies comme appuis	Technologies comme obstacles
N	Valide	13	13
	Manquant	0	0
Moyenne		4,5846	2,9000
Ecart type		,36934	,15811

En considérant ces résultats, nous estimons l'hypothèse 7 qui prédit que les étudiants perçoivent les technologies comme appuis pour l'enseignement, comme validé.

2.3. Résultats obtenus en fonction de la deuxième prédiction :

- Sous prédiction 1 : Les TIC sont perçues globalement comme des valeurs ajoutées pour l'apprentissage

Pour cerner cette prédiction, nous avons effectué une analyse descriptive en croisant deux différentes variables, celle qui porte sur les perceptions des TICE comme appuis pour l'enseignement et celle qui concerne l'utilisation des technologies par les étudiants.

Analyse descriptive par groupe d'items :

Le résultat obtenu du croisement des questions interrogeant l'usage des technologies avec les perceptions des TICE comme appuis pour l'enseignement est plutôt significatif. En effet, pour vérifier l'hypothèse nulle qui prédit que l'usage que font les étudiants des technologies n'a pas d'effet sur leurs perceptions des TICE comme appuis pour l'enseignement,

nous avons appliqué le test non paramétrique de 2 échantillons liés, en l'occurrence celui de Wilcoxon pour calculer la valeur significative (*sig*).

Ce test a dévoilé que la valeur *sig* des variables mesurées est de 0.00, soit inférieure au niveau de signification (α) qui est de 0.05 ($sig < \alpha$). Ce qui signifie que l'hypothèse nulle (H0) est rejetée et que c'est l'hypothèse alternative (H1) qui est acceptée, celle qui postule que l'usage des technologies par les étudiants a vraisemblablement un effet sur leurs perceptions des TICE comme appuis pour l'enseignement et par la même occasion sur leurs perceptions des TICE comme des valeurs ajoutées pour l'apprentissage.

Tableau 29 : Effet de l'usage des technologies sur la perception des TICE comme valeurs ajoutées pour l'apprentissage.

Tests statistiques^a

	Usage des technologies-TICE comme Appuis
Z	-3,185 ^b
Sig. asymptotique (bilatérale)	,001

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs positifs.

Ainsi, nous pouvons supposer que plus l'utilisation des technologies par les étudiants est fréquente plus ils percevront les TICE comme des appuis pour l'enseignement et des valeurs ajoutées pour l'apprentissage et vice versa, moins leur usage des technologies est fréquent, moins ils percevront les TICE comme des appuis pour l'enseignement et des valeurs ajoutées pour l'apprentissage.

En tenant compte de tout cela, nous pouvons estimer la sous prédiction 1 de la deuxième prédiction qui suppose que les TIC sont perçues globalement comme des valeurs ajoutées pour l'apprentissage, comme validée.

2.4. Résultats obtenus en fonction de la troisième prédiction :

- Sous prédiction 1 : Le dispositif hybride suivi nuancé par la perception générale des TICE par les étudiants a un effet positif sur leurs apprentissages.

Pour vérifier cette prédiction, nous avons effectué une analyse descriptive en croisant deux différentes variables, celle qui porte sur la perception globale des TICE (comme appuis pour l'enseignement et comme valeurs ajoutées pour l'apprentissage) et celle qui concerne les effets du dispositif hybride suivi comme support à l'apprentissage.

Analyse descriptive par groupe d'items :

Le résultat obtenu du croisement des questions interrogeant la perception globale des TICE avec celles qui interrogent les étudiants sur le dispositif suivi comme support à l'apprentissage s'avère être significatif. En effet, pour vérifier l'hypothèse nulle qui présume que le dispositif hybride suivi soutenu par une perception globale positive des TICE n'a pas un effet positif sur l'apprentissage des étudiants, nous avons appliqué le test non paramétrique de 2 échantillons liés, en l'occurrence celui de Wilcoxon pour calculer la valeur significative (*sig*).

Ce test a dévoilé que la valeur *sig* des variables mesurées est de 0.00, soit inférieure au niveau de signification (α) qui est de 0.05 ($sig < \alpha$). Ce qui signifie que l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et que c'est l'hypothèse alternative (H_1) qui est acceptée, celle qui prédit que le dispositif hybride suivi avec une perception générale des TICE positives a un effet positif sur l'apprentissage des étudiants.

Tableau 30 : Effet du dispositif hybride suivi nuancé par la perception générale des TICE sur l'apprentissage

Tests statistiques^a

	Support à l'apprentissage - Perception générale des TICE
Z	-3,180 ^b
Sig. asymptotique (bilatérale)	,001

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs négatifs.

Ainsi, nous pouvons attester sans réserve que la sous prédiction 1 de la prédiction 3 qui suppose que le dispositif hybride suivi nuancé par la perception globale des TICE a un effet positif sur l'apprentissage des étudiants est bien validée.

À partir des résultats obtenus de l'analyse des données quantitatives réalisée ci-dessus, nous constatons de prime abord que les apprenants perçoivent le dispositif de formation hybride suivi comme une valeur ajoutée à l'enseignement et à l'apprentissage, qui améliore considérablement la qualité de leurs apprentissages.

Dans le chapitre qui suit, nous nous consacrerons à la discussion de nos principaux résultats, à la lumière du cadre théorique présenté dans la première partie de notre travail.

Chapitre 9

Discussions des principaux résultats

1. Introduction :	369
2. Interprétation des résultats du corpus principal en fonction de la première hypothèse	369
3. Interprétation des résultats du corpus principal en fonction de la deuxième hypothèse	378
4. Interprétation des résultats du questionnaire en fonction de nos différentes hypothèses : 379	
5. Difficultés rencontrées durant l'étude.....	383

1. Introduction :

Nous nous basons, pour présenter et tenter d'interpréter les résultats du corpus principal, sur les modélisations et les recherches qui s'inscrivent dans le champ de la didactique cognitive de la compréhension et de la production écrite. Dans cette optique, nous faisons appel principalement aux travaux de Van Dijk et Kintsch (1983) et de Kintsch (1998) ainsi qu'à la modélisation des processus mnésiques et processus de construction de Van den Broek et ses collaborateurs (1999) : Le « Landscape model ».

Rappelons, tout d'abord que notre expérimentation avait pour objectif de décrire et de tenter de démontrer l'efficacité d'une approche de formation hybride soutenue par une plateforme d'apprentissage sur l'amélioration de la compréhension en lecture de contenus pédagogiques proposés en L2 à des apprenants inscrits en première année Licence de français au supérieur algérien. Pour y parvenir, nous avons dû mettre au point et en place un dispositif de formation pédagogique articulant deux modes d'apprentissage différents : le présentiel et le distanciel.

Nous avons traité les contenus sémantiques des réponses produites en nous référant à l'analyse propositionnelle (Van Dijk et Kintsch, 1983). Elle consiste à décomposer un texte en prédicats (verbe, adjectif ou terme relationnel) et arguments (souvent des substantifs). Ces propositions représentent l'unité sémantique de base dans le texte, toutes ces unités constituent la « base de texte » qui est la microstructure sémantique du texte en question. Ainsi, les travaux de Kintsch et en l'occurrence l'analyse propositionnelle nous ont permis de répertorier dans des catégories différentes les informations activées et ajoutées : informations pertinentes, moyennement pertinentes et non pertinentes (Legros, 2006 ; Sebane, 2008).

Quant aux réponses fournies au questionnaire, nous les avons interprétées en nous appuyant sur les travaux réalisés dans le cadre du projet européen Hy-Sup, principalement, ceux de Biggs (1999), Lebrun (2005, 2011), Deschryver et Letor (2012) et Banduras (2003).

2. Interprétation des résultats du corpus principal en fonction de la première hypothèse

Rappelons que la première hypothèse sous-tend trois sous hypothèses et porte sur l'effet du mode d'apprentissage sur la construction d'une représentation mentale cohérente d'un contenu pédagogique proposé en L2 à des apprenants de niveaux d'expertise en langue

différents. Il s'agit d'une comparaison entre une approche de formation hybride et une approche de formation traditionnelle, en les reliant, dans les hypothèses qui suivent, aux différents niveaux de représentation mentale dans la production et la compréhension des textes présentés par Van Dijk et Kintsch (1983).

1) Pour la première sous-hypothèse, nous avons prédit que le système de traitement morphosyntaxique des sujets-compreneurs du groupe hybride (GE) et le lexique dont ils disposent peuvent présenter des ressources informationnelles, syntaxiques et lexicales plus riches pour pouvoir construire plus efficacement des connaissances que ceux des sujets-compreneurs appartenant au groupe témoin (traditionnel).

Nous avons également cru que le système de contrôle en rapport avec la détection des erreurs de surface sera davantage considéré chez les participants du groupe hybride (GE).

Ces prédictions nous ont conduite à nous attendre à une production de réponses meilleure en ce qui concerne le niveau de surface chez les participants des trois niveaux du groupe hybride (GE) contrairement à leurs homologues du groupe GT qui ont suivi un apprentissage traditionnel.

Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, les résultats montrent que notre hypothèse n'est pas validée.

Effectivement, nous avons remarqué que les sujets des trois niveaux du groupe hybride (GE) ont commis plus d'erreurs syntaxiques et d'erreurs orthographiques que ceux du groupe traditionnel (GT). L'avantage pour le groupe hybride (GE) était dans le traitement du niveau lexical, nous avons mis en évidence que les participants des trois niveaux de ce groupe ont produit moins d'erreurs lexicales que les apprenants du groupe GT.

Nous avons énoncé supra que la situation de formation traditionnelle s'est révélée plus favorable et à favoriser la prise en charge des niveaux qui concerne uniquement le niveau de la surface textuelle (le niveau orthographique, le niveau syntaxique). Nous avons également dit que les participants du groupe hybride ont enregistré de meilleurs résultats dans le niveau lexical qui peut être considéré comme participant dans la construction du haut niveau de la signification.

Si nous prenons en considération les contraintes de temps et la surcharge cognitive requise puisque les participants des deux groupes tentent de reproduire la signification d'un contenu pédagogique d'une matière de spécialité considérée comme complexe, avec tout le

flot d'informations qu'il implique, la considération des énoncés comportant des erreurs comme pertinentes peut sembler possible.

En effet, le contexte de l'énonciation est fondamental pour déterminer la pertinence d'un énoncé. Selon Sperber et Wilson (1989), les énoncés ne peuvent pas être expliqués en les isolant, il faut également prendre en compte les pensées, les croyances, les souvenirs et les composantes de l'environnement où a lieu la communication qui sont eux aussi des éléments pertinents.

Ainsi, la notion de pertinence n'est pas absolue. Un énoncé est considéré comme plus ou moins pertinent par rapport au contexte d'énonciation, aux locuteurs, mais surtout en fonction de leur « environnement cognitif mutuel ».

Cet environnement cognitif mutuel dont il est question représente toutes les hypothèses qui sont mutuellement manifestes pour l'ensemble des individus à une période précise. Sperber et Wilson (1989) définissent la notion de *manifesteté mutuelle*, comme le fait de considérer : une hypothèse comme manifeste pour un individu « si et seulement si cet individu est capable à ce moment-là de représenter mentalement ce fait et d'accepter sa représentation comme vraie ou probablement vraie ».

Les auteurs déclarent aussi que plus les hypothèses deviennent complexes, plus il est difficile pour les partenaires de la situation de communication de construire leur représentation. Néanmoins, cela ne veut pas dire qu'elles ne sont pas manifestes. Ces hypothèses restent manifestes tant qu'elles sont envisageables même si leur représentation est impossible.

Dans le protocole expérimental que nous avons mis en place, la pertinence des informations sera, *ipso facto*, plus ou moins cohérente. L'environnement cognitif des participants est formé de plusieurs types d'informations. Il y a les connaissances qui ne changent pas ou légèrement dites encyclopédiques qui sont emmagasinées dans la mémoire à long terme, les informations détenues des interprétations faites des énoncés précédents, stockées dans la mémoire à moyen terme et enfin les informations visibles dans l'environnement physique où a eu lieu la communication qui sont conservées dans la mémoire à court terme.

Dans le but de construire le contexte de la communication, le système cognitif des locuteurs opère un choix entre ces différentes connaissances et informations mobilisées pour

l'interprétation d'un énoncé particulier pour réduire au maximum le coût de traitement de l'énoncé considéré et d'en augmenter les effets cognitifs.

Selon la théorie de la pertinence (Sperber et Wilson, 1986 ; Wilson et Sperber, 1990), les participants peuvent procéder de trois façons. Ils peuvent produire des ajouts d'informations nouvelles à partir des nouvelles déductions qu'ils tirent de l'énoncé et du contexte (implications contextuelles). Ils peuvent également consolider la croyance et la certitude avec laquelle une proposition est exprimée, ou l'annuler s'il existe un conflit entre l'implication contextuelle et l'information stockée en mémoire des sujets-compreneurs.

Dans cette situation où les participants du groupe hybride (GE) traitent un flot d'informations provenant de diverses sources, à cause de la surcharge cognitive et la limite temporelle, ils peuvent consolider la certitude avec laquelle ces erreurs d'interférences sont produites même si elles ne sont pas mutuellement manifestes afin de fournir le plus d'effets possibles et minimiser le coût de l'effort cognitif en lien avec ce conflit entre le contexte et les informations.

Néanmoins, le traitement du niveau de surface n'assure pas forcément la garantie de la cohérence textuelle. De nombreux rappels fournis par les participants de l'expérience étaient jugés cohérents par les expérimentateurs alors qu'ils contiennent de nombreuses erreurs de forme. En effet, les rappels produits par les sujets du groupe hybride (GE), par exemple : RA5.Q1.GE (N2) [l'école fonctionnaliste est une discipline descriptif indépendante, car elle se suffit à elle-même] et RA5.Q2.GE (N2) [c'est toute unité distinctif qui possède un son et une forme], recèlent de nombreuses erreurs formelles, mais ils sont cohérents dans le fil expositif et explicatif des idées. Le même constat a été observé dans les textes de RA6.Q1.GE (N2) [son but et l'étude de la langue comme instrument de communication] et RA6.Q2.GE (N2) [les premiers niveaux d'articulation correspondent au monème qui sont des unités porteuses de sens qu'on succède et agence].

2) Pour l'effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau de la base de texte, nous avons prédit que contrairement aux apprenants du groupe traditionnel (GT), l'activité de lecture que les apprenants du groupe hybride (GE) opèrent aide à identifier les relations de cohérence locales et globales fondamentales pour garantir la cohérence du texte cible. Ainsi, participer à une formation hybride pour apprendre à comprendre un contenu pédagogique favorise la construction de réseaux de micro- et macro-propositions explicites

plutôt que de suivre un apprentissage traditionnel qui se produit exclusivement en salle de cours.

Ainsi, nous nous sommes attendue à des textes meilleurs pour le groupe GE concernant la base textuelle de leurs productions (la valeur sémantique des informations et les relations logiques), contrairement au groupe GT qui a suivi une formation traditionnelle.

Suite à l'analyse du corpus, nous avons validé cette hypothèse.

Effectivement, nous avons remarqué suite à ces résultats que le groupe hybride (GE) a eu de meilleurs résultats dans le traitement de la pertinence épistémique par rapport au groupe traditionnel (GT). De même, pour la gestion des relations logiques, elle était plus efficace du côté de la fréquence et de la pertinence des connecteurs chez les participants du groupe hybride en comparaison avec les participants du groupe traditionnel (GT).

Le traitement du niveau propositionnel et du niveau logique, selon les connecteurs, était donc plus efficace chez les participants du groupe hybride que chez les sujets qui ont suivi une formation traditionnelle.

En effet, nous avons remarqué que les participants du groupe traditionnel (GT) ont produit peu de connecteurs pertinents et beaucoup de connecteurs non pertinents que les participants du groupe hybride (GE) qui ont au contraire produit beaucoup de connecteurs pertinents et peu de connecteurs non pertinents.

Avant d'expliquer ces résultats, il est nécessaire de rappeler le fonctionnement de l'activité de compréhension en lecture. Les recherches portant sur le rôle de la lecture en langue étrangère présentée sous un angle cognitif défendent l'idée que l'acte de lire requiert une interaction entre un lecteur et un texte. Cette interaction mène à l'activation sur le plan de la compréhension de deux processus : de bas niveau et de haut niveau (Kintsch, 1998) et sur le plan de la production écrite à un développement de l'expertise rédactionnelle (Bereiter et Scardamalia, 1983 ; Scardamalia et Bereiter, 1998). De plus, les différents modèles d'écriture et de révision de Hayes et Flower (1980) ; Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987) ; Hayes (1996) nous informent que le rédacteur soumet son texte à une évaluation pendant l'activité de production, en prenant comme modèle un texte projeté. Les caractéristiques du texte projeté sont formées à partir de connaissances (connaissances sur le domaine, connaissances linguistiques et des connaissances sur le genre) conservées au niveau de la mémoire du rédacteur.

Ainsi, les avantages que procurent les formations hybrides peuvent expliquer ces résultats. En effet, le fait que les participants du groupe hybride ont eu de meilleurs résultats, peut s'expliquer, dans un premier temps, par l'importance qu'ils ont accordée à la lecture du texte expérimental mis à leur disposition en ligne.

La lecture voire même la relecture a permis à nos sujets de dépasser l'éventuel manque de connaissances linguistiques et textuelles en utilisant le potentiel lexical et sémantique que leur offre le texte support déposé sur la plateforme, à savoir le texte expérimental sur l'école fonctionnaliste puisqu'il fournit aux apprenants une ressource textuelle sous une forme conforme au modèle expert, il peut donc occuper le rôle du texte modèle et par conséquent alléger la charge cognitive essentielle à la construction de la représentation de ce même texte.

Cela nous laisse penser que l'adoption d'une nouvelle pratique d'enseignement/apprentissage hybride en mettant des contenus pédagogiques en ligne a vraisemblablement un effet positif sur la motivation et les ressources mnésiques et attentionnelles des apprenants en comparaison avec une formation traditionnelle où l'enseignant propose le cours en version papier à ses étudiants qui eux s'empressent de plier et de le cacher dans leurs cahiers ou au fond de leurs cartables jusqu'à la veille de l'examen.

Ces résultats sont aussi compatibles avec ceux obtenus dans les recherches antérieures, qui ont révélé que les sujets qui bénéficient d'une aide améliorent réellement le traitement des informations, en produisant un rappel du texte comprenant un plus grand nombre de propositions sémantiques que ceux auxquels aucune aide n'a été proposée, tel que la recherche de Marin, Crinon, Legros et Avel (2007) faite sur l'effet de l'ajout de notes explicatives sous forme de liens hypertextuels, les travaux de Boudechiche (2008) et Kazuhiro (2008) sur l'utilité de poser des questions (des questions sur le contenu du texte et des questions inférentielles) pour activer et mettre en œuvre des stratégies efficaces de compréhension et de construction de connaissances en L2 ou encore les travaux de recherches sur l'apprentissage en ligne de Fan (2012), de Ghorbani et Nezamoshari'e (2012), de Momtaz et Garner (2010), de Pan et Wu (2013) et de Zuo (2011) qui montrent que les échanges entre pairs favorisent efficacement la compréhension des textes et la construction de connaissances.

Effectivement, la plateforme d'apprentissage que nous avons exploitée permet la mise en place de toute sorte d'activités d'aide à la compréhension et c'est d'ailleurs ce que

nous avons proposé à nos participants pour entrainer leur activité de compréhension en lecture. Ainsi, ils avaient droit à des tests de contrôle de compréhension auxquels ils devaient répondre à la fin de chaque sous partie du cours, aussi les participants avaient à leur disposition des activités de communication et de collaboration telles que le forum, le chat, le glossaire, le wiki collaboratif à travers lesquelles ils pouvaient co-construire ensemble la signification du contenu pédagogique étudié. De plus, le contenu pédagogique proposé contenait des notes explicatives présentées sous forme de liens hypertextuels.

Le traitement des connecteurs s'explique d'une autre manière. Les connecteurs sont des mots qui permettent de relier les propositions qui ne sont pas explicitement mises en relation dans la base textuelle afin d'assurer la cohérence du texte à la fois au niveau local entre les unités textuelles (mots, propositions, microstructure) que global (macrostructure). Comme il a été montré dans le chapitre précédent, chaque connecteur a une signification précise qui désigne le rapport entre les unités qu'il rattache.

Ainsi, pour expliquer les résultats obtenus concernant la production des connecteurs, nous allons cette fois nous appuyer sur le modèle des processus rédactionnels de Bereiter et Scardamalia (1987). En effet, ces deux psychologues canadiens proposent deux modes d'écriture chez les sujets scripteurs lors de l'activité d'écriture. La première « stratégie des connaissances rapportées » concerne les rédacteurs novices et paraît correspondre aux participants du groupe traditionnel (GT) puisqu'ils forment leurs énoncés au fur et à mesure de la récupération des connaissances stockées dans la mémoire à long terme (Kadi, 2008). Ils se concentrent davantage à corriger les erreurs liées au niveau de surface du texte plutôt que celles qui portent sur le fond et le contenu. De plus, ces rédacteurs qui opèrent ce genre de stratégie sont des apprenants qui ne disposent pas de ressources informationnelles suffisantes pour faire des modifications (enrichissements) ou des ajouts, fait qui relève principalement d'une faible lecture. Cela renforce encore plus ce que nous avons indiqué un peu plus haut.

Pour ce qui est des participants du groupe hybride (GE), ils ont quant à eux utilisé la « stratégie des connaissances transformées » en fournissant des productions mieux élaborées du point de vue des connaissances construites et bien articulées au niveau de l'enchaînement des propositions et des idées.

3) Pour l'effet du mode d'apprentissage sur l'amélioration du niveau du modèle de situation (pertinence des informations ajoutées), nous avons postulé que le traitement des

informations dans le cadre de la formation hybride aide à opérer un meilleur choix concernant les connaissances produites. Ainsi, les variables étudiées pour l'analyse de cette hypothèse sont la pertinence épistémique et l'opération d'ajout d'information qui permettent véritablement de se faire une idée sur l'activité révisionnelle qui permet d'améliorer la pertinence locale ensuite globale des productions fournies.

Les résultats auxquels nous nous attendions vont être selon nos suppositions en faveur du groupe hybride, et cela pour les participants des trois niveaux.

En effet, les résultats montrent que le groupe hybride a produit plus d'ajouts pertinents que le groupe traditionnel (GT).

Rappelons que le niveau du modèle de situation intègre en plus des deux autres niveaux (niveau de surface de texte et le niveau de la base de texte) des éléments qui n'existent pas dans le texte et que le lecteur déduit en s'appuyant sur des éléments du texte, de ses connaissances et de ses représentations antérieures du domaine.

En effet, les lecteurs doivent mobiliser leurs connaissances de la langue L2 stockées en mémoire, mais également leurs connaissances du domaine traité par le texte et qui leur permet de produire les inférences essentielles à l'élaboration de la cohérence du texte. Les recherches menées par Hoareau et Legros (2006) ont mis en évidence l'importance du couplage de la théorie de la Mémoire de Travail à Long Terme (MTLT) (Ericsson et Kintsch, 1995) et du modèle "Construction-Intégration" de Kintsch (Kintsch, 1988) pour décrire l'interaction entre le texte et les structures mémorielles de l'apprenant dans le cas des apprentissages plurilingues. Ce sont ces structures qui permettent de montrer l'effet de l'expérience du sujet et de ses connaissances préalables sur la compréhension et l'apprentissage (McNamara, Kintsch, Songer et Kintsch, 1996). Ainsi, Les inférences occupent ici un rôle essentiel dans la compréhension (van den Broek et al., 2002).

Les inférences fondamentales pour la compréhension des textes explicatifs (Graesser et Bertus, 1998) portent sur des connaissances sur le domaine présenté par le texte (Ben Ismail Ben Romdhane, Legros, Hoareau, Sawadogo et Xu, 2008). Par conséquent, si les apprenants n'ont pas construit de connaissances disciplinaires autres que celles présentes dans le contenu du texte, ils ne pourront pas produire les inférences nécessaires permettant d'enrichir le modèle de situation.

La compréhension des textes explicatifs ou des textes documentaires est intimement rattachée aux connaissances construites par l'apprenant. Comprendre un texte explicatif repose sur le fait de construire une représentation du domaine traité par le texte, et donc à structurer ou à restructurer de façon cohérente un ensemble de connaissances pour y insérer de nouvelles informations fournies par les textes.

Lire et comprendre un texte explicatif impose à l'apprenant de concevoir les causes antécédentes aux événements et aux processus décrits ainsi que leurs conséquences. Le lecteur doit s'interroger sur ces relations logiques, pour construire dans le réseau de ces relations, un chemin causal (Baudet et Denhière, 1991) entre l'état initial et l'état final d'un système de connaissances. Les inférences formant des relations entre les informations du texte lu sont essentielles dans la mesure où elles permettent d'élaborer la signification de la représentation du contenu du texte. La majorité des aides à l'inférence dans la compréhension des textes explicatifs suggérée dans les travaux effectués par les membres de l'équipe TICE, Contextes, Langage et Cognition, dans le cadre du projet Numéral (numérique et apprentissages locaux) du programme TCAN-CNRS résidait dans le fait de créer et valider des fonctionnalités de systèmes multimédias de type « closed hypertext systems » : des ajouts d'information sous forme de liens hypertextuels permettant d'assouvir les trous sémantiques du texte et d'élaborer la signification de la représentation du texte, par exemple : l'étude de Boudechiche (2008) qui a démontré que l'accès aux connaissances en mémoire via des liens hypertextes et la langue maternelle modifie quantitativement et qualitativement les traitements inférentiels requis dans la compréhension de textes explicatifs. Ces travaux permettent de créer les contenus de systèmes multimédias («closed hypertext systems») d'aide à la compréhension en situation plurilingue et en contexte numérique.

Grâce aux atouts que les dispositifs de formation hybrides offrent, il devient possible d'intégrer pour les apprenants, à l'aide de la plateforme d'apprentissage qui soutient le dispositif, d'autres ressources informationnelles sous forme de liens hypertextuels portant sur le même contenu disciplinaire, mais différent de celles déjà présentes dans le texte expérimental pour enrichir et consolider davantage leurs connaissances.

Ainsi, lorsque les sujets-compreneurs détiennent des connaissances sur le domaine traité par le texte, les structures de rappel construites et/ou mobilisées vont permettre un fonctionnement optimal de la MTLT et par conséquent, une meilleure compréhension et une

meilleure production de textes explicatifs (Ben Ismail Ben Romdhane, Legros, Hoareau, Sawadogo et Xu, 2008).

3. Interprétation des résultats du corpus principal en fonction de la deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse concerne l'effet du mode d'apprentissage sur la qualité des apprentissages et des connaissances acquises en L2 par des apprenants de niveaux d'expertise en langue différents.

Nous avons prédit dans cette hypothèse que les connaissances acquises dans le cadre de la formation hybride sont de meilleure qualité que celles acquises dans le cadre d'une formation traditionnelle. Les variables retenues pour le traitement de cette hypothèse sont les cinq niveaux de performance en compréhension proposés par la taxonomie SOLO.

Ainsi, les résultats attendus seront suivant nos prédictions en faveur du groupe hybride, et cela pour les participants des trois niveaux.

Les résultats obtenus indiquent que la performance en compréhension est visible dans la dynamique de réécriture et est plus importante chez les sujets du groupe hybride (GE) qui ont produit un contenu informationnel plus élaboré que les participants du groupe traditionnel (GT).

Pour expliquer ces résultats, nous nous sommes appuyé sur le modèle « Landscape » de van den Broek, Ridsen, Fletcher et Thurlow (1996) qui rend compte des connexions sémantiques construites entre les concepts lus et/ou activés pendant la lecture ; cette structure n'est pas figée, mais fluctue au fur et à mesure du traitement des énoncés qui se suivent selon le développement des niveaux d'activation et d'inhibition des concepts.

En effet, le fait que le groupe hybride a produit des réponses qui correspondent au niveau multistructurel et relationnel s'explique par le fait que lors de la lecture ces sujets ont développé d'importantes ressources mnésiques (attentionnelles) qui leur ont permis d'activer une cohorte de concepts par résonance en mémoire (Albrecht et O'Brien, 1993 ; Hintzmann, 1986). Ainsi, chaque fois qu'un concept est activé, une relation est mise en place entre celui-ci et les autres concepts activés en même temps que lui. Pour que cette activation des concepts en mémoire soit maintenue, il est nécessaire que la force des connexions établies soit suffisante, et donc que les sujets activent leurs connaissances antérieures sur le domaine évoqué par le texte.

Les connaissances antérieures jouent un rôle majeur dans la détermination des vecteurs d'activation qui surviennent lors de la lecture. En effet, plus le lecteur possède des connaissances et plus ces connaissances sont interconnectées, plus le lecteur y a accès à travers des processus tels que l'activation de la cohorte. Ce qui donne lieu à des rappels plus construits du point de vue des connexions sémantiques établies.

Ainsi, à travers la formation hybride mise en place les participants ont pu développer d'importants mécanismes mnésiques (attentionnels) leur permettant l'activation de cohortes nécessaires pour la construction d'une représentation sémantique cohérente.

Tout ce qui vient d'être présenté jusqu'ici explique également les résultats obtenus au test par les participants des deux groupes. En effet, les sujets du groupe hybride (GE) ont tous eu de bonnes notes au test, cela est dû au fait qu'ils ont tous fourni des réponses pertinentes, cohérentes et bien construites d'un point de vue sémantique. Nous en déduisons donc que l'adoption d'une approche de formation hybride a vraisemblablement un effet positif sur la qualité des apprentissages.

4. Interprétation des résultats du questionnaire en fonction de nos différentes hypothèses :

Avant de commencer à expliquer les différents résultats obtenus, il nous paraît important de rappeler l'hypothèse sur laquelle se fonde le traitement effectué. Ainsi, à travers l'analyse du questionnaire nous souhaitons rendre compte des effets perçus du dispositif hybride suivi sur l'apprentissage des apprenants.

Cette hypothèse était constituée de plusieurs facteurs présentés sous forme de prédictions nécessaires pour évaluer l'efficacité du dispositif hybride suivi sur la qualité de l'apprentissage reçu, à savoir : la perception du cours (type), la perception du dispositif suivi comme appuis ou obstacle à l'enseignement, la perception du dispositif suivi comme soutien à l'apprentissage, l'usage des technologies réalisé, le sentiment d'efficacité personnelle ressenti et l'approche d'apprentissage adoptée.

1) Pour la première prédiction, il était question de décrire la perception des apprenants vis-à-vis du type de dispositif hybride suivi. Comme déjà évoqué, pour vérifier cette variable, nous nous sommes appuyée sur l'outil d'autopositionnement proposé par le Collectif Hy-Sup.

Les résultats obtenus ont dévoilé que dix étudiants percevaient le dispositif suivi comme étant de type 6, deux d'entre eux l'ont associé au type 5 et un seul l'a qualifié de type 4.

Ces trois types (4, 5, 6) sont considérés par plusieurs chercheurs, notamment Deschryver et Lebrun (2014 : 79), Peltier et Peraya (2013 : 11), comme des dispositifs plutôt axés sur le processus d'apprentissage, dans le sens où le rôle principal est joué par l'apprenant ; l'approche pédagogique est dirigée sur l'apprentissage (les modes d'apprentissage sont variés) ; les activités distantes sont ordonnées et scénarisées. Ils estiment également que c'est ce genre de dispositifs axés apprentissage qui soutiennent le plus l'apprentissage.

Ainsi, les résultats que nous avons obtenus du traitement de cette variable peuvent s'expliquer par le fait que nos sujets perçoivent le dispositif mis en place dans le cadre de notre recherche comme soutenant l'apprentissage.

2) La deuxième prédiction supposée que le dispositif hybride suivi était perçu par les étudiants comme support à l'apprentissage (motivation, informations, activités, interactions, productions).

Cette variable a été mesurée en se basant sur le modèle pragmatique proposé dès 1999 par Lebrun (2005), qui repose sur cinq facteurs essentiels pour développer ou évaluer un dispositif d'apprentissage (avec ou sans TIC) censé favoriser l'apprentissage :

- La motivation : la perception des contextes étant un facteur préliminaire de motivation, les activités proposées sont généralement beaucoup plus contextualisées. Aussi, l'étudiant perçoit-il davantage le sens et l'utilité de l'apprentissage ;
 - Les informations : tout ce qui se rapport aux ressources, connaissances et à leurs supports ;
 - Les tâches relatives à l'appropriation et au développement des compétences de plus haut niveau (analyse, synthèse, évaluation, sens critique...)
 - Les interactions : L'interactivité des diverses ressources et surtout les échanges et partage entre les acteurs, étudiants et enseignants
 - Les productions : Des travaux à travers lesquels l'apprenant va manifester des traces de ses apprentissages et leurs signes, la construction personnelle ou collective ...

Les résultats obtenus de l'analyse appliquée ont révélé que tous les participants à la formation hybride ont été d'accord avec les différents facteurs.

Pour interpréter ces résultats, nous nous sommes appuyé sur la recherche de Deschryver et Letor (2012), dans laquelle elles ont démontré que : « Plus les acteurs sont d'accord avec ces facteurs, au plus on peut considérer qu'ils considèrent le dispositif comme soutenant l'apprentissage ». Par conséquent, nos résultats indiquent également que nos sujets perçoivent le dispositif suivi comme support à l'apprentissage.

3) La prédiction 3 porte sur les effets du cours sur le sentiment d'efficacité personnelle

Dans le cadre de cette recherche, nous avons étudié le sentiment d'efficacité personnelle relativement à « apprendre dans un dispositif hybride » en tant que variable en investiguant l'effet d'un type de dispositif sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants et nous avons constaté à travers les résultats obtenus que les étudiants sollicités pour la formation hybride sont arrivés avec un solide sentiment d'efficacité personnelle, ils étaient convaincus qu'ils pouvaient obtenir les résultats qu'ils voulaient grâce au dispositif mis en place.

Pour expliquer ces résultats, nous nous sommes référé aux travaux de Bandura (2003, 2004, 2010), de Romano (1996) et Piccoli et al (2001) portant sur l'efficacité personnelle ou l'auto-efficacité. Selon lui, « les nouvelles recrues qui arrivent avec un solide sentiment d'efficacité personnelle apprennent plus et réussissent mieux durant la période de formation que leurs homologues ayant une faible efficacité personnelle ». Il semble donc que cette variable soit un facteur majeur qui permet de prédire l'investissement des sujets et par conséquent, la qualité de leurs apprentissages. D'ailleurs, Romano (1996) et Piccoli et al (2001) partagent eux aussi ce point de vue, ils considèrent le sentiment d'efficacité personnelle comme un indicateur à part entière de l'efficacité d'une formation.

Ainsi, le fait que nos sujets participant à la formation hybride soient arrivés avec un solide sentiment d'efficacité personnelle justifie la raison pour laquelle le dispositif hybride suivi soit perçu par les apprenants comme une valeur ajoutée à l'apprentissage.

4) la prédiction 4 : Acculturation et l'usage des technologies

Le choix de s'intéresser à cette variable s'inscrit dans la continuation des travaux de Lebrun (2011) qui estime que l'usage ainsi que la perception que les étudiants ont des

technologies ont un effet sur la façon dont ils perçoivent les dispositifs de formation exploitant les technologies. Ainsi, si les étudiants perçoivent les technologies comme un appui à l'enseignement, leur perception des dispositifs de formation qui utilisent les technologies sera positive.

C'est d'ailleurs le cas des résultats que nous avons obtenus du traitement de cette variable. Tous les étudiants ont répondu « totalement en accord » pour les différents items qui constituent l'échelle de cette variable. Ceci nous amène à penser que ce genre de dispositif impacte la qualité des apprentissages. Cet impact peut être efficace pour l'apprentissage à condition que les participants suivant la formation hybride perçoivent les technologies comme appuis à l'apprentissage.

5) La prédiction 5 : Effets du dispositif hybride suivi et perçu sur l'approche d'apprentissage

Pour expliquer les résultats obtenus, nous avons fait appel aux travaux réalisés sur l'apprentissage des étudiants entrepris essentiellement en Europe et en Australie, qui articulent plusieurs concepts, tels que : approche d'apprentissage, conception d'enseignement, perception de l'environnement d'enseignement-apprentissage et résultats d'apprentissage (Biggs, 1999), notamment ceux de Marton et Säljö (1976), Watkins et Biggs (1996), Larue et Hrimech (2009) qui estiment qu'un apprentissage efficace et de qualité repose sur un apprentissage en profondeur et autorégulé.

Ces travaux distinguent trois types d'approches :

- l'approche en profondeur renvoie à des attitudes où les apprenants construisent et structurent leurs connaissances, ressentent la nécessité faire du sens avec les informations, font preuve d'une forte implication affective et emploient plus de ressources pour apprendre ;
- l'approche en surface correspond aux comportements où les étudiants mobilisent des stratégies de mémorisation et de reproduction des connaissances, éprouve un intérêt instrumental pour la connaissance, posent peu d'actions métacognitives, sont peu investis affectivement et emploient peu les ressources qu'ils possèdent ;
- l'approche stratégique dont l'enjeu est plus sociale, dirige l'apprenant vers la quête de bonnes performances scolaires et l'estime des autres (professeurs et pairs) comme «bon étudiant». Les pratiques sont stratégiques: gérer efficacement son temps, être attentif à la façon d'évaluer de chaque enseignant, se conformer aux consignes

(comprendre s'il est nécessaire de comprendre ; mémoriser s'il est nécessaire de mémoriser).

Notons que cette dernière approche n'a pas été prise en compte dans le cadre de cette présente recherche, car le questionnaire sur lequel nous nous sommes appuyé pour lire les résultats, notamment le R-SPQ-2F de Biggs (2001) n'intègre malheureusement pas cette composante.

Ces recherches susmentionnées postulent également que la qualité de l'apprentissage repose sur la profondeur du traitement de l'information (approche) effectué par l'apprenant. Ainsi, le fait que les apprenants ayant suivi le dispositif hybride ont adopté une approche d'apprentissage en profondeur et réalisé un traitement profond de l'information signifie qu'ils ont reçu un apprentissage efficace.

Concernant les résultats obtenus de l'analyse de la variable « Approche d'apprentissage » relativement à celle de la perception des étudiants vis-à-vis du dispositif (type), il nous a été donné de constater que la perception que l'apprenant a du dispositif a un impact sur l'approche d'apprentissage qu'il va adopter. Ce constat rejoint bien la théorie de Entwistle (2003) qui affirme que l'approche d'apprentissage qu'un étudiant va adopter est directement tributaire du dispositif de formation.

5. Difficultés rencontrées durant l'étude

Au cours de notre enquête, nous avons rencontré quelques difficultés qui avaient freiné d'une certaine façon notre étude :

- a) Manque d'outils techniques et de ressources de bonne qualité

Absence de logiciels spécialisés et de plateformes d'apprentissage institutionnelles de bonne qualité pour la création des contenus pédagogiques et diffusion des cours.

Difficultés d'accéder à internet et autres outils technologiques réservés à la consultation des cours en ligne. Pour remédier à cet obstacle, beaucoup d'universités du pays du Nord mettent actuellement à la disposition de leurs étudiants des environnements numériques équipés d'une connexion internet de haut débit. Certains établissements de formation s'engagent même à prêter des ordinateurs portables à leur étudiant afin qu'ils puissent consulter leurs leçons.

Aussi, le manque de formations surtout pour ceux qui en ont véritablement besoin. Il serait préférable que les institutions et les enseignants programment des séances de formation en rapport avec les TIC pour combler le manque de connaissances et compétences technologiques.

b) Démotivation des étudiants

Au début de l'enquête, la majorité des étudiants avaient consenti à participer à notre projet, néanmoins après sa mise en route certains d'entre eux se sont rétractés et ont fini par rejeter cette nouvelle technique d'enseignement/apprentissage en déclarant que cette dernière les surchargeait alors qu'ils avaient d'autres matières à étudier. Cela a malheureusement eu un impact sur notre étude puisque nous avons dû travailler avec un échantillon plus réduit que ce que nous avions envisagé au départ. Selon nous, ce genre d'obstacle n'est pas insurmontable, il suffit que tous les enseignants d'un même département optent tous ensemble pour ce genre de pratique pédagogique et montrent à leurs apprenants que cette nouvelle façon de procéder allège fortement leur temps d'études, leurs étudiants ne pourront que s'y conformer.

c) Charge de travail des enseignants

L'enseignant-tuteur ayant participé à la réalisation de notre étude a fait remarquer que sa charge de travail dans le cadre d'un enseignement hybride est beaucoup plus volumineuse que celle qu'il fournit habituellement lors d'un enseignement traditionnel. Toutefois, la littérature n'a pas manqué de traiter ce genre de contrainte et a d'ailleurs fini par proposer quelques pistes de solutions en rapport avec la création de contenus pédagogiques et l'évaluation des tests ainsi que des devoirs, telle que l'organisation de réunions de groupe entre enseignants pour créer des activités d'apprentissage interactif et de construire des contenus pédagogiques personnalisés selon les profils hétérogènes des apprenants. Cela facilite énormément la tâche aux enseignants et les allège fortement afin qu'ils ne ressentent pas la charge de travail qui leur incombe.

Conclusion générale & perspectives futures

L'objectif principal de cette recherche était d'évaluer selon une démarche comparatiste l'efficacité d'un dispositif de formation hybride sur l'amélioration de la compréhension en lecture des contenus pédagogiques proposés aux étudiants de première année Licence de français langue étrangère et d'en démontrer les intérêts. Il nous incombait donc de confirmer ou réfuter les trois hypothèses spécifiques qui sous-tendent le présent projet, à savoir :

- ❖ Hypothèse 1 : Grâce aux ressources et aux activités qu'il procure, le dispositif de formation hybride permet une meilleure représentation sémantique du contenu pédagogique étudié.
- ❖ Hypothèse 2 : Grâce aux mécanismes mnésiques et attentionnels qu'il développe, le dispositif de formation hybride améliore considérablement la compréhension conceptuelle des apprenants.
- ❖ Hypothèse 3 : Grâce aux technologies qu'il implique, le dispositif de formation hybride est perçu par les apprenants comme une valeur ajoutée qualitative à l'apprentissage.

Pour vérifier ces hypothèses de recherche, nous avons dû avant toute chose concevoir un dispositif de formation hybride. Cette conception a été réalisée en deux temps. Dans un premier temps, nous avons édité et didactisé à l'aide de la chaîne éditoriale « Scénari Opale » un contenu pédagogique numérique. Puis, dans un second temps, nous l'avons déposé en ligne dans une plateforme d'apprentissage « MoodleCloud », en lui intégrant plusieurs activités considérées comme nécessaires pour l'interaction, la construction de connaissances et l'évaluation.

Après cette phase de conception, nous avons mis en œuvre une expérimentation qui a duré deux semaines auprès de deux groupes d'étudiants : un groupe expérimental qui a participé à une formation hybride articulant à des degrés différents des séances en présentiel et des séances en distanciel et un groupe témoin qui a bénéficié uniquement d'une formation en présentiel.

À l'issue de notre expérience, nous avons tout d'abord soumis ces deux groupes d'apprenants à un test de connaissances en même temps et pour une même durée, pour mesurer à la fois la quantité et la pertinence de leur acquis d'apprentissage. Ensuite, nous avons administré uniquement au groupe expérimental (hybride) un questionnaire inspiré des travaux du collectif Hy-Sup pour évaluer les effets perçus du dispositif suivi sur la qualité de l'apprentissage.

Les protocoles recueillis du test accompli qui constituent notre corpus principal ont été traités de deux façons en appliquant pour chaque traitement la méthode des juges. La première reposait sur l'analyse propositionnelle inspirée des travaux de recherche menés en psychologie cognitive (Denhière, 1984 ; Le Ny, 1979) et le modèle de compréhension de Van Dijk et Kintsch (1983) pour décrire les représentations sémantiques construites du contenu pédagogique par les enquêtés, et la deuxième s'est appuyée sur la taxonomie SOLO de Biggs et Collis (1982) pour mesurer la compréhension conceptuelle des sujets.

En effet, pour démontrer l'apport du dispositif de formation hybride sur la qualité de l'apprentissage en général et l'amélioration de la compréhension en lecture des cours en particulier, nous avons tout d'abord décomposé les réponses fournies à la question N°1 et N°2 en propositions. Puis, nous avons demandé l'aide de trois enseignants chargés d'enseigner la matière de linguistique aux premières années Licence d'examiner selon nos grilles d'analyse les différentes réponses produites en émettant des jugements de vérité sur le niveau de surface du texte, le niveau de base de texte, le niveau du modèle situationnel et le niveau de compréhension conceptuelle représenté.

Quant aux réponses fournies au questionnaire, elles ont été analysées et interprétées en se référant aux travaux réalisés dans le cadre du projet Hy-Sup.

Les résultats obtenus de ces différents traitements ont révélé qu'une approche de formation hybride est une solution efficace pour améliorer la qualité des apprentissages en général et relever le niveau de compréhension en lecture des étudiants en particulier.

En effet, les analyses appliquées au corpus principal ont toutes les deux dévoilé que les sujets du groupe hybride (GE) ont produit et ajouté plus d'informations pertinentes correspondant aux niveaux multistructurel et relationnel que leurs homologues du groupe traditionnel (GT). Excepté, l'analyse du niveau de surface, cette dernière a montré que c'était les sujets du groupe traditionnel (GT) qui ont enregistré les meilleurs résultats. Ainsi, ces différents résultats nous ont permis de valider à la fois la première et la deuxième hypothèse.

Quant à l'analyse des réponses apportées au questionnaire, elle a révélé que le dispositif de formation hybride suivi est perçu par les étudiants du groupe expérimental (hybride) comme une valeur ajoutée qualitative à l'apprentissage. Ce résultat a d'ailleurs confirmé notre troisième hypothèse de recherche.

Néanmoins, cette recherche présente des limites. En effet, bien que le déroulement de l'expérimentation fût relativement bien contrôlé et dirigé, un certain nombre de variables ont été cependant négligées :

- ◆ La prise en compte du travail en groupe et l'analyse des activités réalisées en ligne (tests, forum, wiki).
- ◆ L'adoption d'une démarche de recherche de type prétest/post-test et l'expérimentation d'un plus grand nombre de contenus pédagogiques auraient été plus avantageuse, néanmoins par manque de temps et à cause de plusieurs contraintes d'ordre institutionnel, il n'a pas été possible d'appliquer cela.
- ◆ La consultation des données relatives aux utilisations. Il est nécessaire de trouver une solution appropriée, parce que le recueil de telles traces est fondamental pour évaluer l'efficacité d'un dispositif ;
- ◆ L'analyse des productions écrites fondée sur les variables objectives a mené à de nombreuses perspectives pour développer plus nos connaissances concernant le fonctionnement des différents éléments impliqués dans la construction de connaissances dans le cadre du dispositif et de confronter leur développement. Cependant, à cause de l'ampleur des recherches que nous devons réaliser (analyse des acquisitions et des perceptions), il n'a pas été possible d'élargir ce traitement sur un plus grand échantillon.

Ces limites et quelques résultats obtenus nous conduisent à proposer quelques recommandations et perspectives de recherches futures. Nous suggérons les recommandations qui suivent :

- ❖ Concevoir des instruments de recueil et de sauvegarde de traces pour contrôler la progression des utilisations.
- ❖ Assurer un rééquilibrage entre la concentration des tâches sur la signification et sur la forme pour consolider davantage l'efficacité du dispositif hybride pour l'apprentissage. Il est fondamental que notre approche demeure axée sur le choix et la conception de macro-tâches réalisables et originales, cependant il est important de réfléchir sur la construction de ces macro-tâches pour qu'elles offrent plus de possibilités de repérage (« noticing »). Concevoir des tâches qui captivent l'attention de l'apprenant sur la forme permettrait d'assouvir ce manque de concentration sur la forme pendant l'accomplissement des tâches en séance en présentiel

- ❖ favoriser l'intégration d'un centre d'autoformation dans le dispositif. Nous n'avons pas encore tiré parti des ressources pédagogiques offertes par un centre d'autoformation. Il paraît essentiel de consolider la relation entre le centre de ressources et les scénarios pédagogiques des tâches. Ainsi, il serait possible d'insérer plus automatiquement un travail de repérage et d'entraînement individuel en rapport avec nos buts d'une concentration sur la forme pour les macro-tâches.
- ❖ Encourager l'autonomie des groupes en consolidant le contrôle au niveau méthodologique et en concevant des instruments pour favoriser les échanges et la co-construction de tâches écrites en ligne. Il est souvent indiqué que l'apprentissage en groupe génère des difficultés d'ordre organisationnel. Ainsi, pour simplifier ce travail en groupe, nous suggérons d'induire les apprenants à échanger et à collaborer en ligne. La mise en place d'un travail à distance s'appuyant sur l'implication d'instruments de communication et d'échange (fichiers partagés, communication différée) est possible si les enseignants s'y engagent, néanmoins une telle pratique requerra de dépasser les hésitations que certains enseignants éprouvent concernant l'usage des TIC.
- ❖ Organiser des séances de formations et d'informations à l'attention des enseignants pour d'un côté les former à l'usage des TICE, et d'un autre côté, les informer sur le potentiel de leur intégration et sur les mesures de suivi prévues.
- ❖ Équiper les locaux suivant les conditions exigées pour une intégration optimale des TIC au sein des établissements, avec en l'occurrence une bonne connexion Internet.
- ❖ Conclure des partenariats internationaux avec des pays qui ont déjà expérimenté le potentiel de ces différentes technologies au sein de leurs établissements, pour un échange d'expériences et surtout pour profiter de leurs savoir-faire.

Quant aux perspectives de recherches futures, il paraît important de :

- ❖ Réaliser une étude longitudinale et poursuivre l'analyse des productions écrites sur un plus grand échantillon.
- ❖ Contrôler la progression des usages au fur et à mesure des modifications apportées au dispositif, particulièrement, celle qui concerne le centre d'autoformation.
- ❖ Utiliser les transcriptions des séances en présentiel observées pour confronter les déclarations faites par les apprenants au sujet de leur fonction dans le cadre du dispositif hybride avec ce qui a été réellement observé.

- ❖ Poursuivre notre recherche, mais cette fois en étudiant les effets du dispositif de formation hybride sur le développement professionnel des enseignants et sur l'institution, notamment l'organisation universitaire.

Mettre un dispositif hybride en place ne veut pas forcément dire que les utilisateurs vont en user ni que les enseignants vont l'accepter. Le considérer comme un système global où les différents acteurs interagissent et s'impactent réciproquement permet d'appliquer des modifications au fur et à mesure d'une évaluation et par conséquent de combler les exigences nécessaires à la pleine exploitation de son potentiel pour l'apprentissage.

Ainsi, ce potentiel n'est évaluable qu'en prenant en compte les différents éléments du système ainsi que leurs interactions dans une approche d'évaluation entière et complète.

Références bibliographiques



- Achab, D. (2016). *Thèse de doctorat: quelle place pour les stratégies d'enseignement/apprentissage et les pratiques de classe dans l'enseignement du FLE en licence de français? (cas de la compréhension de l'écrit)*. Oran : Université Oran 2.
- Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle – Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin, collection "Cursus".
- Adam, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle*. Paris : Armand Colin.
- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans D. L. I. Saleh, *Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII Vincennes-St Denis, coll. Actes Huit* (pp. 139-159).
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, 47-59. Récupéré sur <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00578663/document>
- Albrecht, J. E et O'brien, E. J. (1993). Updating a mental model: maintaining both local and global coherence. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 19(5), 1061-1070.
- Aldebert, B. et Rouzies, A. (2014). Quelle place pour les méthodes mixtes dans la recherche francophone en management ? . *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 19 (1), 43–60.
- Al-Seghayer, K. (2005). The effects of verbal and spatial abilities on reading comprehension task performance in multimedia environments with respect to individual differences among learners. . *CALL-EJ Online*, 7, 1. En ligne. <http://www.callej.org/journal/7>.

Références bibliographiques

- Ameur, A. (2017). *Thèse de doctorat: le rôle des structures cognitives et psychologiques de l'apprenant dans la compréhension en lecture*. Biskra : Université Biskra.
- Anastassis, K. et Quevillon, C. (2018). Etude exploratoire de l'utilisation des TICE en soutien aux pédagogies actives en contexte d'enseignement universitaire. *La revue Médiations et médiatisations revue-mediations.telug.ca | vol. 01, no. 1, 50 – 71*.
- Arbaugh, J. (2007). Does the Community of Inquiry Framework predict outcomes in online MBA courses? . *Paper presented at the 2007 meetings of the Academy of Management, Management Education and Development Division, . Philadelphia*.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.



- Baccino, T. (2004). *La lecture électronique*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Bacha, J., Ben Abid-Zarrouk, S., Kadi-Ksouri, L. et Mabrouk, A. (2016). Penser les TIC dans les universités du Maghreb : TIC et enseignement/apprentissage du et en français en contexte universitaire maghrébin. *Collection I. D., Émergences, Cheminements et Constructions de savoirs dirigée par Muriel Frisch (pp. 337)*. Paris : L'Harmattan.
- Bachelor, A., et Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie: guide pratique*. Laval: Presses Université Laval.
- Balanskat, A., Blamire, R. et Kefala, S. (2006). A Review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe, (EUN). *European Schoolnet in the framework of the European Commission's ICT cluster*.
- Bandura A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Bandura A. (2004). « J'y arriverai » : le sentiment d'efficacité personnelle. *Sciences Humaines, avril 2004 ; 148 , 42 – 45*.
- Bandura A. (2010). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Editions de Boeck, 2e édition .
- Barbier, M-L., Faraco, M., Piolat, A., et Branca, S. (2004). Prise de notes et procédés de condensation en français L2 par des étudiants anglais, espagnols et japonais. . Dans S. B. N. Andrieux-Reix, *Ecriture abrégées (notes, notules, messages, codes...)*. *L'abréviation entre pratiques spontanées, codifications, modernité et histoire (pp. 143-161)*. Gap: Editions Orphys.

Références bibliographiques

- Barbier, M., Faraco, M., Piolat, A., Roussey, J., et Kida, T. (2003). Comparaison de la prise de notes d'étudiants japonais et espagnol dans leur langue native et en français. *Arob@se* 7, 1-2, 180-203.
- Barbot, M. et Gremmo, M. (2012). Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous . *Synergies France* n° 9 , 15-27.
- Barbot, M-J, et Lancien, T,. (2003). *Notions et questions N°7*. Lyon: ENS.
- Barchechath, É. et Pouts-Lajus, S. (1991). *Les attentes des utilisateurs*. Montpellier: Colloque Synapse.
- Basque, J. e. (1998). Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé. . *Journal of Distance Education, Revue de l'Enseignement à Distance*, 13(1).
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice : the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, 27, 3, 341- 347.
- Baudet, S., et Denhière, G. . (1991). Mental models and acquisition of knowledge from text: Representation and acquisition of functional systems. Dans e. J. G. Denhière, *Text and Text Processing* (pp. 155-187). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Béduwé, C. et Mora, V. (2017, juillet 10). *De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ?* . Récupéré sur Formation emploi[En ligne], 138, Avril-Juin 2017: consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5080>
- Beillerot, J. (2004). Médiation, éducation et formation. . *rema 23 : Approche anthropologique en éducation et en formation I, La relation éducative dans ses fondements et ses particularités*, 27-34.
- Beillerot, J. (2010, janvier 06). *Médiation, éducation et formation*. Récupéré sur Tréma[En ligne], 23 | 2004, : consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/572> ; DOI : 10.4000/trema.572
- Belisle, C. (Notions et Questions. Médiation, médiatisation et apprentissages(7)). Médiations humaines et médiatisation technologiques médiatiser l'apprentissage aujourd'hui. . 2003, 16-34.
- Belisle, C. (Notions et Questions. Médiation, médiatisation et apprentissages(7)). Médiations humaines et médiatisation technologiques médiatiser l'apprentissage aujourd'hui. . 2003, 16-34.
- Ben Ismail Ben Romdhane, D., Legros, D., Hoareau, Y., Sawadogo, F. et Xu, M. (2008). TICE, cognition et co-construction des connaissances via la lecture et la production de textes scientifiques en contextes plurilingues. *Colloque CEMAFORAD (Euro Méditerranéen et Africain*

Références bibliographiques

- d'Approfondissement sur la FORMation A Distance) Journées scientifiques 9,10 et 11 avril 2008 Strasbourg . France.*
- Benabid, F. (2017). Une plateforme Moodle dans une formation hybride diplômante : étude de l'évolution des usages. . *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 14(2), , 24–38.
- Benito, D. (2009). La figura del e-moderador en el entorno e-learning. *Relada (Revista electrónica de ADA)* 3(2), 160-167.
- Benyahia, R. (2015). Fondements de la politique éducative en Algérie. *REVUE SCIENCES HUMAINES, Tome B (n°43)*, 109- 125.
- Benzeroual. (2008). *Intégration des Nouvelles Technologies d'Information et de Communication (NTIC) pour un meilleur enseignement apprentissage du français langue étrangère (FLE) au niveau du département de français (Batna) thèse de doctorat université de batn*. Batna: thèse de doctorat université de batna page : 412.
- Bereiter C. et Scardamalia M. (1983). Levels of inquiry in writing research. Dans S. W. P. Mosenthal, *Research on writing: Principles and methods*. New York: Longman.
- Bereiter, C., et Scardamalia, M. . (1987). *The Psychology of Written Composition*. *Journal of memory and language*, 27: 261-278.
- Berelson (1952) in Ghiglione R., Matalon B., (1978) *Les Enquêtes Sociologiques*, A. Colin, Paris, p. 155.
- Bernard, C. (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris: Garnier-Flammarion, 1966.
- Berrouche, Z. et Berkane, Y. (2007). La mise en place du système LMD en Algérie : entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain. *Revue des Sciences Économiques et de Gestion/N°7*, 1-14.
- Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Armand Colin.
- Bertin, J.-C. (2013). Distance et acteurs de la situation pédagogique : une approche par l'ergonomie didactique . Dans J.-C. Bertin, *le cas de l'apprentissage des langues*. (pp. 113-137). Regards Croisés: L'Homme @ Distance : Innovation et Développement.
- Bertin, J.-C., et Gruvé, P. (2010b). In Favor of a Model of Didactic Ergonomics. Dans P. G.-P.-C. J.-C. Bertin, *Second language distance learning and teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics* (pp. 1-36). New York: Hershey.

Références bibliographiques

- Bertin, J.-C., Gravé, P., et Narcy-Combes, J.-P. . (2010). *Second language distance learning and teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. New York: Hershey.
- Bertrand, R. (1986). *Pratique de L'Analyse Statistique des Données*. . Paris: PUQ.
- Best, R. M., Row, M., Ozuru, Y., & MacNamara, D. S. (2005). Deep-level comprehension of science text. The role of the reader and the text. *Top Lang Disorder*, 25(1), 65–83.
- Bezille, H. (1996). Autonomie et formation : quelques apports des Sciences de l'Education. *Actes du 3ème Congrès Européen de Systémique, Rome 1-4 octobre 1996* (pp. 1163-65). Rome : Edizioni Kappa.
- Bialo, E. et Sivin J. (1990). Report of the Effectiveness of Microcomputers in Schools. Washington, DC : Software Publishers Association. . Dans (. Cité par Lebrun. M, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* . Bruxelles: de Boeck.
- Bianco, M. (2003). Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques. In I. D., *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia* (pp. 156-181). Paris: : Hachette Education.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. France : Presses universitaires de Grenoble.
- Biggs J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the students does*. . Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, , 347-364.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education* 41, 221–238. Récupéré sur <https://doi.org/10.1023/A:1004181331049>
- Biggs, J., et Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Blanc, N et Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs*. Paris: Editions In Press.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. . Paris: Nathan.
- Blanchet, P. (2006). (s.d.). Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé. Dans *La Lettre de l'AIRDF, n°38, 2006* (pp. 31-36). doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.2006.1691> https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2006_num_38_1_1691/ Fichier pdf généré le 15/03/2019.

Références bibliographiques

- Blandin, B. (2006). *Comprendre et construire les environnements d'apprentissage*. Paris X., tel-00136069: Education. Université de Nanterre - .
- Boch, F., Tutin, A., et Grossmann, F. (2003). Analyse de textes réécrits à partir de prise de notes. Intérêts de la méthode RST (Rhetorical Structure Theory). *Arob@se, volume 1-2*, 30-46.
- Boré, C et David, J. (1996). Les différentes opérations de réécriture : des brouillons d'écrivains aux brouillons d'élèves. Dans G. Plane S. et Turco, *Groupe EVA : De l'évaluation à la réécriture*. Paris: Hachette – I.N.R.P.
- Boudebouda, F. (2010). *L'approche par compétences : une stratégie pour réinvestir ses acquis en français langue ETRANGERE : cas des élèves de troisième année secondaire série langues étrangères du lycée « cheraïtia youcef »*. Jijel : el aouana.
- Boudechiche, N. (2008). *Contributions à la didactique du texte expositif : Cas d'étudiants de filière scientifique*. Annaba: Université Badji Mokhtar.
- Boudjedra, R. (1992/1994), *Le FIS de la haine*, Paris, Editions Denoël.
- Boudour, A. (2009). Avènement des TIC et perspective de l'enseignement en ligne à l'Université Badji Mokhtar de Annaba. Les Technologies de l'Information et de la Communication au service de la formation . *Conférence internationale, Alger, 01-02 Déc. 2009*.
- Bourdet, J. (2007). Tutorat en ligne et création d'un espace formatif. *Alsic, 10(1)*, 23-32. Récupéré sur <http://alsic.revues.org/index522.html?file=1>
- Bourdet, J.-F. (2014a). Les problématiques de conception en formation à distance : Logiques et contextes du web. *Distances et médiations des savoirs*. Récupéré sur <http://dms.revues.org.ezproxy.univparis3.fr/808>
- Bourdet, J.-F. (2014b). Entretien avec Jean-François Bourdet et Nicolas Postec, sur l'évolution et la gestion des formations à distance. . *Distances et savoir 6* |.
- Bourdet, J-F et Leroux, P. (2009). "Dispositifs de formation en ligne" De leur analyse à leur appropriation. *Distances et savoirs, 7(1)*, , 11-29.
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils*. Paris: Éditions Delagrave.
- Bourguignon, C. (2011). *L'évaluation de la compétence en langue et le CECRL*. . Retrieved from <http://www.ac-dijon.fr/>

Références bibliographiques

- Boyé, A., et Comairas, M.-C. (2002). Moyenne, Mediane, Ecart-Type. *REPERES - IREM. N° 48*, , 27-40.
- Brannen, J. (2005). Mixed Methods Research: a discussion paper. *ESRC National Centre for Research Methods Review Paper*.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Brown, J. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée: l'esprit humain dans ses œuvres*. Paris: Retz.
- Bucheton, D. (1996). Épaississement du texte et réécriture. Dans J. e. David, *L'Apprentissage de l'écriture: de l'école au collège* (p. 227 p). Paris: PUF, (Collection l'éducateur).
- Bugandwa, D. (2013). *Théories et pratique de sondage, cours inédit L2 GIMF ISIG-Goma 2012-2013*.
- Burns, A. (1995). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2005). Action research. Dans E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B. et al., . (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Lavoisier| « Distances et savoirs » 1 Vol. 9 | ISSN 1765-0887 / ISBN 9782746237957*, 69 - 96.
- Burton, R., Manusco, G., Peraya, D. (2014). Une méthodologie mixte pour l'étude des dispositifs hybrides. Quelle méthodologie pour analyser les dispositifs hybrides de formation ? . *Education et Formation, no. e-301, Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur: questions théoriques, méthodologiques et pratiques*, 35-54.



- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. (2001). *Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes*. Paris: Didier.
- Caillies, S. et Tapiero, I. (1997). Structures textuelles et niveaux d'expertise. *L'Année psychologique*, 97, 4, , 611-639.

Références bibliographiques

- Cain, K. Oakhill, J. et Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 31-42.
- Cain, K. Oakhill, J. et Bryant, P. . (2000). Investigating the causes of reading comprehension failure: The comprehension-age match design. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12,, 31-40.
- Cameron, R. et Sankaran, S. (2015). () Mixed methods research in project management. Dans B. e. Pasian, *Methods, Designs and Practices for Research into Project Management* (pp. 273-286). U.K: Gower, Aldershot, .
- Carlisle, J. F. et Rice, M. S. (2002). *Improving reading comprehension: Research-based principles and practices*. . Timonium, MD: York Press Inc.
- Carré, P. (1999). La galaxie de l'autoformation. *Sciences Humaines*, Hors-série 24.
- Carré, P., Moisan, A., et Poisson, D. . (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie sociologie*. Paris: PUF.
- Carricano, M., Poujol, F. et Bertrandias, L. (2010). *Analyse de données avec SPSS*. Paris: Pearson Education.
- Celik, C. (2008). Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance. *Alsic*, 11(1). Récupéré sur <http://alsic.revues.org/833>
- Chan, C. et al. . (2002). Applying the Structure of the Observed Learning Outcomes (SOLO) Taxonomy on student's learning outcomes: an empirical study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 27, no. 6, , 511-527.
- Charlier B., D. N. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4(4), 469-496.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D.,. (2005). Apprendre en presence et a distance a la recherche des effets des dispositifs hybrides. *Réseau Education Formation (REF)*, 15-16 .
- Charlier, B., Deschryver, N., et Peraya, D. (2012). Cadres conceptuels pour décrire les dispositifs hybrides et en comprendre les effets. *Rapport final Projet Européen Hy-Sup*, 6 – 17.
- Charlier, B., Deschryveret, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance Une définition des dispositifs hybrides. *Lavoisier* | « Distances et savoirs » 4 Vol. 4 | ISSN 1765-0887, 469 - 496.

Références bibliographiques

- Chen, N.S. et Zimitat, C. (2004). Differences in the quality of learning outcomes in a F2F blended versus wholly online course. In C. M.-D. R. Atkinson, *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference. Perth, 5-8 December.* (pp. 175-179). Perth.
- Chick, H. L. (1998). Cognition in the formal modes: Research mathematics and the SOLO taxonomy. *Mathematics Education Research Journal*, 10 (2), 4-26. Retrieved 10 05, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/232808543_Analysis_of_Asynchronous_Online_Discussion_using_the_SOLO_Taxonomy
- Chini, D. (2001). Médiation(s) : quelques remarques sur un terme pluriel . *ASP[enligne]*. <http://asp.revues.org/1901>.
- Chini, D. (2010, novembre 12). *Médiation(s) : quelques remarques sur un terme pluriel* . Récupéré sur ASP [En ligne], 31-33 | 2001: consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1901> ; DOI : 10.4000/asp.1901. halshs-01761552
- Chuy, M. et Rondelli, F. (2010). Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle. *Langages*, 177, , 83-111.
- Clark R, E. (1994). Media Will Never Influence Learning. *Educational Technology Research and Development*, vol. 42, n° 2, 21-29.
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulmes, C. & Snowling, M. J. (2014). *Developing Reading Comprehension*. UK: West Sussex: John Wiley & Sons.
- Cohen, A. (2012). Utilisation de la chaîne éditoriale scenari pour un cours de statistique. . *Statistique et Enseignement*, 3(1), 73-101.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin* 112 (1), 155–159.
- Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56, 453–458.
- Conrad, D. (2005). Building and maintaining community in cohort-based online learning. *Journal of Distance Education*, 20 (1), 1-20.
- Cook, T. et Campbell, D. (1979). *Quasi-Experimentation. Design and Analysis Issues for Field Settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Références bibliographiques

Creswell, J.W., et Plano-Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, C.A: Sage Publications Inc.

Creuzé, A. (2010). Former les tuteurs à distance l'expérience de l'institut français de Madrid. *Distances et savoirs*, 8(3), 447-461.

Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris: INRP.



De Ketele, J.-M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne-Francfort: Peter Lang.

De Ketele, J.-M. (2006). La notion émergente de compétence dans la construction des apprentissages. In G. F. Lopez, *Recherche sur L'évaluation en éducation*. Paris: L'Harmattan.

De Singly, F. (2012). *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes*. Paris: Armand Colin.

De Vries, E. ((2001). Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? *Revue française de pédagogie*, 137, 105-116.

Decamps, S. (2007). *Analyse des pratiques du tutorat au sein des formations ouvertes et à distance (FOAD) bénéficiant du soutien de l'agence universitaire de la francophonie (AUF)*. Université de Mons-Hainaut.

Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic*, 11 (2), 157-161. Récupéré sur <http://alsic.revues.org/384>

Demaizière, F., et Foucher, A.-L. (1998). Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements (et des dispositifs) d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée. Dans M. P. T. Chanier, *Hypermédia et apprentissage des langues, Études de linguistique appliquée (éla)*, 110, (pp. 227-236).

Demaizière, F., et Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les cahiers de l'Acedle*, 4.

Demazière, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. *Alsic*, 10(1), 5-21. Récupéré sur <http://alsic.revues.org/220>

Denhière G., et Baudet S. (1992). *Lecture, compréhension de textes et science cognitive*. Paris: puf.

Denhière, G. (1984). *Il était une fois... Souvenirs de récits*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

Références bibliographiques

- Denhière, G. e. (1989). Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? Comment ? In e. J. M. Fayol, *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes. Revue Française de Pédagogie*, (pp. 137-148).
- Denhière, G., et Baudet, S. . (1990). Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes. *Glossa, les cahiers de l'Unadrio*, n° 20, 10-17.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. 1978, New York : McGraw-Hill.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Deschryver, N. et Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage : effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. In N. (Eds) . Dans D. & B.Charlier, *Les dispositifs dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques théoriques, méthodologiques et pratiques, numéro thématique e-301 de la revue Education & Formation*. .
- Deschryver, N., & Charlier, B. (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final Projet Européen Hy-Sup*.
- Deschryver, N., et Charlier, B. (2012). Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Dans *Final HySup, Programme Education et formation tout au long de la vie*. Erasmus. Récupéré sur <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974>
- Dewey, J. (1933). *How we think (Rev. Ed.)*. Boston : D.C. Heath.
- Djebbar, A. (08/12/2007). Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation. 164-207.
- Docq, F., Lebrun, M. et Smidts, D. (2008). À la recherche des effets d'une plate-forme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université : premières approches. . *evue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 5 (1), 45-57.
- Docq, F., Lebrun, M. et Smidts, D. (2010). Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université : détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées. . . *International Journal of Technologies in Higher Education*, 7(3), 48-59.

Références bibliographiques

- Dodge, Y. (2007). *Statistique: Dictionnaire encyclopédique*. Berlin: Springer.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Doucet, P. (2001). Pour un test utile. *ASp*, 34, 13-33. Retrieved from <http://asp.revues.org/1696>
- Duplâa, E. Galisson, A., et Choplin, H. (2003). Le tutorat à distance existe-t-il ? Proposition pour du tutorat proactif à partir de deux expériences de FOAD. *EIAH2003 Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain* (pp. 477-484). Strasbourg: INRP-Paris.



- El Akremi, A. et Roussel, P. (2003). Analyse des variables modératrices et médiatrices par les méthodes d'équations structurelles : application en GRH. *Actes du 14ème congrès de l'Association Francophone de Gestion des Ressources Humaines*, (pp. 1063-1096). Grenoble, pp.
- El Mistari, H. (2013). L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ? *Synergies Algérie n°18*, 39-51.
- Ellis, P. D. (2010). *The Essential Guide to Effect Sizes: An Introduction to Statistical Power, Meta-Analysis and the Interpretation of Research Results*. . Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. Dans A. e. Davies, *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Entwistle. N. (2003). Enhancing teaching-learning environments to encourage deep learning. Dans E. Decorte, *Excellence in Higher Education* (pp. 83-96). London: Portland Press.
- Ericsson, K. A., et Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211-245.



- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Fan, Y. C. (2012). Peer collaboration for text comprehension among Taiwanese university learners. *Arab World English Journal*, 3(4), 113-133.

Références bibliographiques

- Fan, Y. C. (2012). Peer collaboration for text comprehension among Taiwanese university learners. *Arab World English Journal*, 3(4), 113-133.
- Faraco, M., Barbier, M.-L., et Piolat, A. (2002). A comparison between L1 and L2 notetaking by undergraduate students. Dans G. Rijlaarsdam, *New Directions in Research on L2 Writing* (pp. 145-167). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Faraco, M., Barbier, M.-L., Falaise, A., et Branca-Rosoff, S. (2003). Codage et traitement automatique de corpus pour l'étude des prises de notes en français langue première et langue seconde. *Arob@se, volume 1-2*, 97-117.
- Farza, L. (2015). Impact d'une approche d'enseignement/apprentissage mixte sur les résultats des apprenants : cas d'un cours de bases de données. *Revue de Recherches en Education, Académie de Lille*, 55 <https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1232>, 61-74.
- Favart, M., et Chanquoy, L. (2007). Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. *Langue française, n° 155*, 51-68.
- Fayol, M., Gombert, J. E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L., et Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fichez, E. (1998). Partie 2 - Chapitre 3 Industrialisation contre médiation. Pierre Mœglin. Dans *L'industrialisation de la formation: état de la question, Centre national de documentation pédagogique* (pp. 133-150). Documents, actes et rapports pour l'éducation, 978-2240006066. <hal-01387577>.
- Fletcher, C.R., et Chrysler, S.T. (1990). Surface forms, textbases, and situation models: recognition memory for three types of textual information. *Discourse Processes*, 13, 175-190.
- Follenfant A., Meyer T. (2003). Pratiques déclarées, sentiment d'avoir appris et auto-efficacité au travail. Résultats de l'enquête quantitative par questionnaires. In C. O. CARRE P., *Les apprentissages professionnels informels*. Paris: L'Harmattan.
- Fondation Jean Piaget. (2007, mars 6). Fondation Jean Piaget. Consulté le 25 Janvier 2019, sur Fondation Jean Piaget: www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_54_cours_affect.pdf



- Garrison, D. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11.1, 61-72.
- Garrison, D. R., Anderson, T., et Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Garrison, D.R. et Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133–148.
- Garrison, D.R., & Vaughan, N.D. (2008). *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garrot-Lavoué, É. (2008). *Plate-forme support à l'Interconnexion de Communautés de Pratique (ICP). Application au tutorat avec TE-Cap*. Lyon: Thèse de l'Institut National des Sciences Appliquées.
- Gauthier, P. (2004, 23 juillet 2019). *Taxonomies des outils TICE par fonctions technico-pédagogiques (version 4)*. . Récupéré sur site Bdd des Sciences d'Information, section Science de l'Information et Bibliothéconomie (Généralités) : http://www.cndwebzine.hcp.ma/IMG/pdf/Taxonomies_des_outils_TICE.pdf
- Gauthier, P. (2004, 31 août). *Taxonomies des outils TICE par fonctions technico-pédagogiques (version 4)*. Récupéré le 23 juillet 2019 du site Bdd des Sciences d'Information, section Science de l'Information et Bibliothéconomie (Généralités) : http://www.cndwebzine.hcp.ma/IMG/pdf/Taxonomies_des_outils_TICE.pdf
- Germain, C, et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 07 (1), edutice-00001461v2, 55-69.
- Gettliffe-Grant, N. (2004). Analyse de Médiation, médiatisation et apprentissages. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 7, 1, juin 2004, 153-162. http://alsic.revues.org/v07/gettliffe/alsic_v07_02-liv1.htm, mis en ligne le 15/06/20004.
- Gettliffe-Grant, N. (2004). Analyse de Médiation, médiatisation et apprentissages. *Alsic [en ligne]*, 7. Récupéré sur <http://alsic.revues.org/2322>

Références bibliographiques

- Gettliffe-Grant, N. (2019, avril 22). *Analyse de Médiation, médiatisation et apprentissages*. Récupéré sur Alsic[En ligne], Vol. 7 | 2004, document alsic_v07_02-liv1, mis en ligne le 15 décembre 2004, : <http://journals.openedition.org/alsic/2322>
- Ghiglione, R., Kekenbosch, C., et Landré, A. (1995). *L'analyse cognitivo-discursive*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble (PUG).
- Ghorbani, M. R., et Nezamoshari'e, M. N. (2012). Cooperative learning boosts EFL students' grammar achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1465–1471.
- Ghouati, A. (juin 2015). *Professionnalisation des formations supérieures et employabilité en Algérie*. Aix-en-Provence: IREMAM-CNRS.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: de Boeck.
- Gillet, I. et Gilibert, D. (2009). Evaluer la qualité des dispositifs de formations : confrontation de différentes conceptions d'évaluation des formations. Essachess - . *Journal for Communication Studies*, 1(3), 41- 52.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Glikman, V. (2011). Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité. Dans D. L.-J. Christian, *Le tutorat en formation à distance* (pp. 137-158). Bruxelles : Boeck Supérieur.
- Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. In I. D., *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia* (pp. 182-204). Paris : Hachette Education.
- Goumi, A., Rouet, J-F., et Maniez, A. (2007). Effets d'un entraînement informatisé sur la compréhension en lecture des élèves de 11- 12 ans. . *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, 275-286.
- Gounon, P. Leroux, P. et Dubourg, X. (2004). Proposition d'un modèle de tutorat pour la conception de dispositifs d'accompagnement en formation en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(3), 14-33.
- Graesser, A., et Bertus, E. (1998). The construction of causal inferences while reading expository texts on science and technology. *Scientific Studies of Reading*, 2, 247-269.
- Greene, J.C., Caracelli. V.J. et Graham, W.F. (1989). Toward a conceptual framework for a mixed-method evaluation design. . *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.

Références bibliographiques

Grosbois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Recherches en didactique des langues et des cultures*.

Grosbois, M. (2012). *Didactique des Langues et Technologies. De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : Presse de l'université Paris-Sorbonne.

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Editions Ophrys.



Hap, M. (1999). L'enquête par questionnaire : une méthode de collecte de données. *Liège : la cellule interuniversitaire de conseil en méthodologie*.

Hayes, J. (1996). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affecte. Dans A. & Piolat, *La rédaction de textes. Approche cognitive* (p. 303 p). Lausanne: Delachaux & Niestlé.

Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. Dans C. M. Randsell, *The Science of Writing Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erl.

Hayes, J. R., et Flower, L.S. (1981). Uncovering Cognitive Processes in Writing. An Introduction to Protocol Analysis. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*.

Hayes, J.R., et Flowers, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processus. Dans L.-W. G. Steinberg, *Cognitive processus in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum associates Publishers.

Hayes, J.R., et Nash, J. (1996). On the nature of planning in writing. In C. R. Levy, *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 29-51). Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah.

Hayes, J.R., Flower, L.S., Schriver, K., Stratman, J. et Carey, L. (1987). Cognitive Processes in Revision. Dans S. Rosenberg, *Reading, Writing, and Language Learning : Advances in Applied Psycholinguistics, Vol.II* (pp. 176-240). Cambridge England: Cambridge University Press.

Hazel, E., Prosser, M., et Trigwell, K. (2002). Variation in learning orchestration in university biology courses. *International Journal of Science Education*, 24, 737-751.

Références bibliographiques

- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presses Universitaires du Québec.
- Henry, G. T. (1990). *Practical Sampling. Vol. 21*. London: Sage Publications.
- Hintzman, D. L. (1986). "Schema abstraction" in a multiple-trace memory model. *Psychological Review*, 93(4), 411-428.
- Hoareau, Y., et Legros, D. (2006). Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie. *Enfance*, 2, 191-199.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Huver, E., et Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris: les Editions Didier.



- Ibnlkhayat, N. (2005). *Marketing des systèmes et services d'information et de documentation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes. 3e édition*. . Boston, MA : Pearson Allyn and Baconl.



- Jackson, N. (2000). Programme specification and its role in promoting an outcomes model of learning. *Active Learning in Higher Education*, 1(2), 132–151.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de Pédagogie*, 102, 55-67.
- Jacquinet, G. (2003). Médiation, médiatisation et apprentissages. *Notions et questions Médiation, médiatisation et apprentissages(7)*, 127-135.
- Jacquinet, G. (2008). Accompagner les apprentissages : le tutorat « pièce maîtresse et parent pauvre » des dispositifs de formation médiatisés. . Dans G. J. (Eds.), *L'université et les TIC : Chronique d'une innovation annoncée* (pp. 179-222). Bruxelles: De Boeck.

Références bibliographiques

- Jacquinet-Delaunay, G., et Monnoyer, L. (1999). Le Dispositif, entre usage et concept. *Actes du Colloque de Louvain-la-Neuve*. . Hermès, 25, CNRS Éditions.
- Jézégou, A. (2006). La recherche de flexibilité en formation : conceptions et usages de l'autoformation. *Éducation permanente*(168), 113-122.
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Lavoisier, « Distances et savoirs » 3 Vol. 5 | ISSN 1765-0887 / ISBN 2746220744*, 341 - 366.
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Lavoisier, « Distances et savoirs » 3 Vol. 6 | ISSN 1765-0887 / ISBN 2746223110*, 343 - 364.
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *L'Harmattan, « Savoirs » 1 n° 16 ISSN 1763-4229 / ISBN 9782296051133*, 97 - 115.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., et Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research, 1 (2)*, 112-133.
- Jorro, A. (2006). Les postures et l'imaginaire quotidien. L'ethos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures. In G. e. Figari, *Recherche sur L'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Juan, S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*. Paris : PUF.



- Kaci, M. et Kherzi, H. (2014-2015). *Mémoire de master : L'impact de la formation supérieure sur l'insertion des diplômés universitaires dans le marché du travail. Cas pratique : l'université de Bejaia*. Bejaia: université de Bejaia.
- Kadiyala M., et Crynes B.L. (2000). A review of literature on effectiveness of use of Information Technology in Education. *Journal of engineering education, 89 (2)*, 177-190.
- Kalton, G. (1983). *Compensating for missing survey data*. Ann Arbor : Institute for social Research, University of Michigan.
- Kalton, G. (1983). *Quantitative Applications in the Social Sciences : Introduction to survey sampling*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Références bibliographiques

- Kangsepp, P. (2011). Impact of asking support questions on grades 4 and 7 students reading comprehension. *Creative Education*.
- Karsenti, T. et al, (2005). *L'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés*. Montréal, QC: CRIFPE.
- Kazuhiro, E. (2008). *The effects of types of question on EFL learners' reading comprehension scores. (Thèse de doctorat)*. Philadelphia: Temple University.
- Kellogg, R. (2008). Training writing skills. *A cognitive developmental perspective. Journal of writing research, 1(1)*, 1-26.
- Khelfi, A., Ben Abid-Zarrouk, S. et Kadi-Ksouri, L. (2019). L'approche de formation hybride comme méthode d'enseignement facilitant la compréhension en lecture d'un cours de spécialité dispensé en FLE au supérieur Algérien. *Médiations et Médiatisations*.
- Khelfi, A., Ben Abid-Zarrouk, S., Kadi-Ksouri, L. (2018). Recherche-Action: Efficacité d'un dispositif d'enseignement hybride d'aide à la compréhension de textes produits en FLE. *International Journal of Applied Research and Technology Vol (No1)*.
- Kintsch W. (1989). Learning from text. In L. B. Resnick, *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (Reprinted from "Cognition and Instruction," Vol. 3, No. 2, 1986)* (pp. 25–46).
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration mode!. *Psychological Review, 95*, 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. . NY: Cambridge University Press.
- Kirkpatrick, D. (1967). Evaluation of training. In & L. R.L. Craig, *Training and development handbook*. New York : McGraw Hill.
- Kulik, J. (1994). Meta-analytic Studies of Findings on Computer-based Instruction. Dans H. F. Baker E. L. and O'Neil, *Technology Assessment in Education and Training* (pp. 9-33). Hillsdale (USA), NJ : Lawrence Erlbaum.



Lantolf, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Références bibliographiques

- Larue, C., et Hrimech, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne]*, 25(2).
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin ? *Soins cadres*, 41, 1-3.
- Le Boterf, G. (2010). *Ingénierie et évaluation des compétences. 6ème édition.* . Paris: Eyrolles.
- Le Ny, J. F. (1979). *La sémantique psychologique.* . Paris: Presses Universitaires de France.
- Lebrun, M. (2007). Quality towards an expected harmony: Pedagogy and technology speaking together about innovation. *AACE Journal*, 15(2), 115-130.
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Sticef – Recueil*, 1-29.
- Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., et al. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Education & Formation – e-301* –, 54 -74.
- Lebrun, M. (2005). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ? (2e édition revue).* Bruxelles: De Boeck.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* . Paris & Montréal: Larousse.
- Legrain, M. (2007). *Théorie et pratique des enquêtes par questionnaire.* Paris: Edipro.
- Legros, D. (2006). (N)TIC et aides à la compréhension de textes et à la production d'écrits en L2 en contexte plurilingue et pluriculturel. . *Colloque Internationale Tice et Didactique des langues étrangères et maternelles 14/15 sept. 2006.* Université B.Pascal - Clermont 2. .
- Legros, D., Crinon, J., et Marin, B. (2006). Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles. *Langages*, 40e année, n°164. *La révision de texte. Méthodes, outils et processus.*, 98-112.
- Legros, D., et Baudet, S. (1996). Le rôle des modalisateurs épistémiques dans l'attribution de la vérité propositionnelle. *International Journal of Psychology*, 31(6), 235–253.
- Legros, D., et Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia. (Eds.).* Paris: Armand Colin.

Références bibliographiques

- Legros, D., Hoareau, Y., Boudechiche, N., Makhoul, M., et Gabsi, A. (2007). (N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en langue seconde. Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel. *ALSIC*, 10(1), 33–49.
- Legros, D., Pudelko, B., Crinon, J., et Tricot, A. (2000). Les effets des systèmes et des outils multimédia sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement : Une articulation nécessaire entre la recherche théorique et la pratique de terrain. *Education et Formation*, 56, 161–167.
- Lieury, A. (2004). *Psychologie cognitive : Cours et exercices*. Paris: Dunod Éditions.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. Dans H. Choplin, *Les TIC au service de nouveaux dispositifs de formation* (pp. 143-155.). Éducation Permanente.
- Lisowski, M. (2010). L'e-tutorat. Récupéré sur centre-inffo: <http://www.centre-inffo.fr/L-etutorat.html> (c'est un cours sur un site)
- Lister, R., Adams, E. S., Fitzgerald, S., Fone, W., Hamer, J., Lindholm, M., et Thomas, L. (2004). A multinational study of reading and tracing skills in novice programmers. *SIGCSE Bulletin* 36(4), 119–150.
- Lister, R., Simon, B., Thompson, E., Whalley, J. L., et Prasad, C. (2006). Not seeing the forest for the trees: Novice programmers and the SOLO taxonomy. *SIGCSE Bulletin* 38(3), 118–122.
- Lundquist, L. (1980). *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Lynch, B. (1996). *Language Program Evaluation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lytle, D. (2003). *Play and educational theory and practices*. États-unis: Westport, Conn. : Praeger.



- Magliano, J., Wiemer-Hastings, K., Millis, K. K., Munoz, B., et McNamara, D. (2002). Using latent semantic analysis to assess reader strategies. *Behavior Research Methods*, 34(2), 181-188.
- Mangen, A., Walgermo, B. R., et Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61–68.

Références bibliographiques

- Mangenot, F. (2011). Spécificités du tutorat en Langues. Dans D. L.-J. Christian, *Le tutorat en formation à distance* (pp. 213-225). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Marin, B., Crinon, J., Legros, D., et Avel, P. (2007). Lire un texte documentaire scientifique : Quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? *Revue Franc, aise de Pédagogie*, 160, 119–131.
- Marton, F. e. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.
- Mastafi, M. (2016). Définitions des TIC(E) et acception. Dans J. Bacha, S. Ben Abid-Zarrouk, L. Kadi-Ksouri, & M. Abdelouahad, *Penser les TIC dans les universités du Maghreb : TIC et enseignement/apprentissage du et en français en contexte universitaire Maghrébin* (p. 340). Paris: L'Harmattan.
- Mastafi, M., Ben Abid-Zarrouk, S. et Coulibaly, M. (2016). Pourquoi les TIC dans l'enseignement ? Réflexions générales sur l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en général et en Afrique subsaharienne en particulier. Dans J. Bacha, S. Ben Abid-Zarrouk, L. Kadi-Ksouri, & M. Abdelouahad, *Penser les TIC dans les universités du Maghreb : TIC et enseignement/apprentissage du et en français en contexte universitaire Maghrébin* (p. 340). Paris: L'Harmattan.
- Mathison, S. (1988). Why Triangulate? *Educational Researcher*, 13-17.
- McAllister-Pavageau, J. (2013). *Thèse de doctorat : Évaluation d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire : potentialités et enjeux pour l'acquisition d'une L2*. Nantes : Université de Nantes.
- McLuhan m. et Fiore Q. (1967). *The Medium is the Massage. An Inventory of Effects*, Bantam Books.
- McNamara, D. S., Levinstein, I. B., et Boonthum, C. (2004). iSTART: Interactive Strategy Trainer for Active Reading and Thinking. . *Behavioral Research Methods, Instruments, and Computers*, 36(2), 222–233.
- McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N. B., et Kintsch, W. (1996). Are good texts always better ? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. . *Cognition and Instruction*(14), 1-43.
- Méot A. (2008). *Les tests d'hypothèses en psychologie expérimentale*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Références bibliographiques

- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods. 2nd edition.* . Thousand Oaks, CA : Sage Publications Inc.
- Mesrs. (2010). *Programme COSELEARN*. Récupéré sur <https://www.mesrs.dz/services>
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Miles, M.B., et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives. 2ème édition*. Bruxelles: De Boeck.
- Mompean, A. et Eisenbeis, M. (2009, avril 01). *Autoformationen langues : quel guidage pour l'autonomisation ?* , *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Consulté le Mai 24, 2019, sur <http://journals.openedition.org/rdlc/2204> ; DOI : 10.4000/rdlc.2204
- Momtaz, E. et Naji, G. (2012). The impact of collaborative reading on Iranian EFL learners' development of reading comprehension. . *Sino-US English Teaching*, 9(9), 1493–1501.
- Momtaz, E., et Garner, M. (2010). Does collaborative learning improve EFL students' reading comprehension? . *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 1(1), 15–36.
- Morgan G. (2003). Faculty use of course management systems. *Research Study from the EDUCAUSE Center for Applied Research*. Retrieved from <http://connect.educause.edu/Library/ECAR/FacultyUseofCourseManagem/39089>.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* . Paris: Editions du Seuil.
- Morse, J. M. (1991). Strategies for sampling. Dans J. M. (dir), *Qualitative nursing research : A contemporary dialogue.* . Beverly Hills : Sage Publications.
- Mounet, J. (2008). *Pour le développement du numérique à l'école : Rapport de la mission é-duc.* . Paris : ministère de l'éducation.

g

- Narcy-Combes, J. P. (2004). La notion de ressources à l'heure du numérique. *Notions et questions*(8), 43-58.

Références bibliographiques

- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Narcy-Combes, J.-P. (2013). Déstructurer les dispositifs pour mieux structurer les parcours apprenants. In (Ed), *L'Homme @ Distance : Innovation et Développement. Regards Croisés*. Dans J.-C. Bertin, *L'Homme @ Distance : Innovation et Développement. Regards Croisés* (pp. 95-111). Paris : CNRS Éditions.
- Narcy-Combes, M.-F. (2008a). Conflits de représentations et adaptation des dispositifs d'enseignement/apprentissage. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 27(1), 33-50.
- Narcy-Combes, M.-F. (2012). Approche systémique de la mise en place des dispositifs d'enseignement/apprentissage de L2 à l'université : comment gérer la complexité. . *Synergies Roumanie*, 7, 185-194.
- Narcy-Combes, J.-P., et Narcy-Combes, M.F. (2000). Épistémologie et méthodologie de la recherche dans le secteur LANSAD : qu'apporterait une harmonisation des pratiques ? *Asp*, 27/30, 243-251.
- Nemamcha, R., et Simonnot, B. (2011). L'Enseignement Basé sur les Technologies de l'information et de la communication et les enseignants algériens du supérieur : quels usages ? Quelles attitudes? *Revue des Sciences Humaine No : 21*, 7-22.
- Nissen, E. (2009). Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode. *Les cahiers de l'Asdifle*, 6(1), 197-200. Récupéré sur http://acedle.org/IMG/pdf/Nissen_Cahiers-Acedle_6-1.pdf
- 
- O'Reilly, T., Sinclair, G. P., et McNamara, D. S. (2004). iSTART: A web-based reading strategy intervention that improves students' science comprehension. . In e. P. D. G. Kinshuk Sampson, *Proceedings of the IADIS International Conference Cognition and Exploratory Learning in Digital Age* (pp. 173–180). Lisbon, Portugal: IADIS Press.
- OECD. (2006, 01 24). *Les élèves qui maîtrisent l'informatique obtiennent de meilleurs scores à l'école, selon une étude de l'OCDE*. Récupéré sur <http://www.oecd.org/fr/general/leselevesquimaîtrisentlinformatiqueobtiennentdemeilleursoresa lecoleselonuneetudedelocde.htm>

Références bibliographiques

- Ortaer, I. (2012). *Médiation et médiatisation*. Récupéré sur tecfaetu.unige.ch: http://tecfaetu.unige.ch/perso/maltt/ortaer6/comel/ortaer_ipek_mediatisation_et_mediation3.pdf
- Oughlis L. et Ouanoughi D. (2017). *L'approche par compétences dans l'enseignement de l'écrit en 4ème année moyenne : entre directives et pratiques de classe. (Mémoire de master université de Bejaia) P 62.*
- Ouhaibia, B. (2009). *Mémoire de Magister. Université de Badji Mokhtar Annaba. L'effet d'un environnement informatisé sur l'apprentissage et le développement des stratégies de réécriture en FLE : cas d'apprenants de troisième année secondaire.* . Annaba: Université Badji Mokhtar.
- Ouhaibia, B. (2010). L'effet d'un environnement informatisé sur l'apprentissage/développement d'une littératie en FLE. *Synergies Algérie n° 9*, 109-120.
- Ouhaibia, B. (2015). *L'effet de la réécriture collaborative sur la cohérence de textes narratifs en FLE.* Annaba : Université Badji Mokhtar.
- Ouhaibia, B., Shili, L., Benabed, F. et Kadi-Ksouri, L. (2016). Les TIC au Maghreb. Dans J. Bacha, S. Ben Abid-Zarrouk, L. Kadi-Ksouri, & M. Abdelouahad, *Penser les TIC dans les universités du Maghreb : TIC et enseignement/apprentissage du et en français en contexte universitaire Maghrébin* (p. 340). Paris: L'Harmattan.



- Padiotis, I., et Mikropoulos, T. A. (2010). Using SOLO to Evaluate an Educational Virtual Environment in a Technology Education Setting. *Educational Technology & Society*, 13 (3), 233–245. Retrieved 10 05, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/220374666_Using_SOLO_to_Evaluate_an_Educational_Virtual_Environment_in_a_Technology_Education_Setting
- Pan, C. Y., et Wu, H. Y. (2013). The cooperative learning effects on english reading comprehension and learning motivation of EFL Freshmen. . *English Language Teaching*, 6(5), 13–27.
- Pan, C. Y., et Wu, H. Y. (2013). The cooperative learning effects on english reading comprehension and learning motivation of EFL Freshmen. . *English Language Teaching*, 6(5), 13–27.
- Paquelin, D. (2002). Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. À la recherche de l'intentionnalité partagée. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 5 (1), edutice-00000253, .3-32.

Références bibliographiques

- Parmentier, C. (2003). *L'essentiel de la formation- préparer, animer, évaluer*. Paris : Editions d'Organisation.
- Parmentier, C. (2008). *L'ingénierie de formation*. Paris: Eyrolles - Editions d'Organisation.
- Peltier, C, et Peraya, D. (2013). Dispositifs hybrides de formation : diversité des pratiques technopédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Flash Informatique*, 2013, no. 1. Récupéré sur Récupéré le 29 octobre 2019 de : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:25978>
- Peraya, P., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, M. et al. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. Quelle université pour demain ? *Congrès 2012 de l'Association internationale de pédagogie universitaire* (pp. 147 - 155). Québec, Canada : Trois-Rivières.
- Peraya, D. (1998). Les dispositifs de communication éducative médiatisée : médiatisation et médiation. *journées d'études sur la médiation culturelle, Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication, Avignon, 18 au 19 septembre 1998*.
- Peraya, D. (1998). Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication: Un apport réciproque. . *Revue Européenne Des Sciences Sociales*, 36(111), 171-188.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *C.N.R.S. Editions « Hermès, La Revue » 3 n° 25 | ISSN 0767-9513 / ISBN 2271056748*, 153 à 167.
- Peraya, D. (1999). Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels. Dans G. J. Monnoyer, *Le Dispositif. Entre Usage et concept* (pp. 153 -168). Paris CNRS Éditions: Hermès.
- Peraya, D. (2003). De la correspondance au campus virtuel : formation à distance et dispositifs médiatiques. Technologie et innovation en pédagogie. Dans B. e. Charlier, *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 79-92). Bruxelles: De Boeck.
- Peraya, D. (2006). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *Calidoscópico Vol. 4, n. 3*, 200-204.
- Peraya, D. (2007). Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts. Dans *Vers un changement de culture en enseignement supérieur : regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation. 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*. (pp. 1-11). Montréal: Université de Montréal.

Références bibliographiques

- Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les Enjeux de l'information et de la communication*.
- Peraya, D. (2010). Des médias éducatifs aux environnements numériques de travail : médiatisation et médiation. Dans V. Liquète, *Collection Les Essentiels* (pp. Chapitre 1 ; pp. 35 - 48). Paris : CNRS.: Médiations.
- Peraya, D. (2014). La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche. Dans G. e. Lameul, *Pédagogies en développement ISBN : 978-2-8041-8481-0* (pp. 119-120). Bruxelles: De Boeck.
- Peraya, D. e. (2012). Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types. Dans N. e. Deschryver, *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final.* (pp. 54-86).
- Peraya, D. et Champion, B. (2008). Introduction d'un changement d'environnement virtuel de travail dans un cours de second cycle : contribution à l'étude des dispositifs hybrides. . *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education, 5(1), 29–44.*
- Peraya, D. et Deschryver, N. (2002-2005). *ours staf17-Concevoir un système de formation à distance.* . Diplôme Staf, Tecfa Université de Genève.
- Peraya, D. et Poellhuber, B. (2016). L'apprentissage médiatisé des dispositifs de type podcast aux dispositifs de type MOOC : du micro au macro au méso. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education, 13(2-3), 6–16.*
- Peraya, D., Piguët, A. et Joye, F. (1999). *Rapport d'information sur les mondes virtuels.* FPSE. TECFA: Université de Genève.
- Peraya, D. , Charlier, B. et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? *Education & Formation – e-301, 15-34.*
- Perfetti, C. A., et Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. Dans e. P. L. Vehoeven. C. Elbro, *Precursors of functional literacy* (pp. 189-213). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Piccoli, G., Ahmad, R., et Ives, B. (2001). Web-Based Virtual Learning Environments: A Research Framework and a Preliminary Assessment of Effectiveness in Basic IT Skills Training. *MIS Quarterly, 25(4), 401-426.*

Références bibliographiques

- Poisson, D. (2003). Médiatisation du processus de médiation-médiatisation. *Notions et questions. Médiation, médiatisation et apprentissages*(7), 89-101.
- Pothier, M. (2003). *Multimedias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris: Ophrys.
- Pothier, M., Iotz, A., et Rodrigues, C. (2000). Les outils multimédia d'aide à l'apprentissage des langues : de l'évaluation à la réflexion prospective. *Alsic*, 3(1), 137-153.

Q

- Quéffelec, A. et al. (2002). *Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues*. Ed De Boeck & Larcier : Bruxelles.
- Quintin, J.-J. (2011). L'efficacité des modalités d'intervention tutorale et leurs effets sur le climat socio-relationnel des groupes restreints. Dans C. D.-J. DEPOVER, *Le tutorat en formation à distance* (p. 6186). Bruxelles: De Boeck supérieur.

R

- Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les Technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception – Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès Editions.
- Raby, C., Karsenti, T., Meunier, H. et Villeneuve, S. (2011). Usage des TIC en pédagogie universitaire : Point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 3, 6-19.
- Ramousse, R., Le Berre, M., et Le Guelte, L. (2001). Une approche pragmatique de l'Analyse des données. *Récupéré sur Conservation & Développement*.
- Raymond, H. (1968). Analyse de contenu et entretien non-directif : application au symbolisme de l'habitat. *Revue française de sociologie*, 9-2, 167-179.
- Reffay, C., et Chanier. Y. (2005). Approche minimaliste de la formation d'enseignants du supérieur au rôle de concepteur-tuteur de cours en ligne. *ProfeTIC*.

Références bibliographiques

- Réginald, Bracewell et Laferrière. (1996). L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire. . *Une collaboration de l'université laval et de l'université mcgill*.
- Rekrak, L. (2016). *Carte des connaissances et compréhension/ production d'un texte explicatif en classe de langue*. . Oran : Université d'Oran 2.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au carré pédagogique. *Asp*, 35-36, 183-200.
- Richards, L. (2005). *Handling Qualitative Data : A practical Guide*. . London: Sage.
- Riegel, M. et al. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., et Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du Français*. Paris: PUF.
- Ripon, R. (2011). La mise en œuvre d'une enquête quantitative par questionnaire : vices et vertus du chiffre. Dans C. Evans, *MENER L'ENQUÊTE, Guide des études de publics en bibliothèque* (pp. 62-79). Villeurbanne: OpenEdition Books.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. . Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Robinson, P. (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2002). Effects of individual differences in intelligence, aptitude and working memory on incidental second language learning: A replication and extension of Reber, Walkenfield and Hernstadt (1991). Dans P. Robinson, *Individual differences and second language instruction* (pp. 211–266). Philadelphia: Benjamins.
- Rodet, J. (2011). Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur. Dans D. L.-J. Christian, *Le tutorat en formation à distance* (pp. 159-170). Bruxelles: de Boeck Supérieur.
- Romano, J. (1996). School personnel prevention training: A measure of self-efficacy. . *The Journal of Educational Research*, 90(1), 57-63.
- Roots-Buck, J. (2005). *Le scénario comme démarche d'apprentissage et mode d'évaluation*. University of Nantes: Unpublished doctoral dissertation.
- Royer, I. et Zarlowski, P. (2003). Le design de la recherche. Dans (. p. R.A. Thietard, *Méthodes de recherche en management* (pp. 139-168).



- Sandelowski, M. (2003). Tables or tableaux? The challenges of writing and reading mixed methods studies. Dans A. T. Teddlie, *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck: Bruxelles.
- Scardamalia, M., et Bereiter, C. (1998). L'expertise en lecture rédaction. Dans e. A. A. Piolat, *La rédaction de textes. Approche cognitive* (pp. 13-50). Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Sebane, M. (2008). L'effet de deux modalités de prise d'information (audition d'un CM vs lecture d'un photocopié) sur la réécriture d'un texte de spécialité en langue L2. *Un enjeu pour la didactique de l'apprentissage en L2 et l'évaluation des compétences en producti. Synergies Algérie n° 2*, 117-123.
- Sebane, M. (2011). FOS / FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? *Le Français sur Objectifs Universitaires*, 375-380.
- Sebane, M. A. (2008). *Thèse de doctorat: L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie*. Université de Mostaganem.
- Shili, L., & Kadi, L. (2016). L'enseignement du et en français au Maghreb : le cas du primaire et du secondaire. Dans J. Bacha, S. Ben Abid-Zarrouk, L. Kadi-Ksouri, & M. Abdelouahad, *Penser les TIC dans les universités du Maghreb : TIC et enseignement/apprentissage du et en français en contexte universitaire Maghrébin* (p. 340). Paris: L'Harmattan.
- Shumar, W., et Renninger, K.A. (2002). Introduction: On conceptualising community. Dans K. Renninger, *Building virtual communities* (pp. 1-14). New York: Cambridge University Press.
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328, En ligne. <http://www.colabradio.mit.edu/wp-content/uploads/2010/05/academiclanguage.pdf>, 450–452.
- Souriau, C. (14-17 mai 1975). La politique algérienne de l'arabisation. *A propos de la 1ère conférence nationale de l'arabisation à Alger*, 364-401.

Références bibliographiques

Sperber, D., et Wilson, D. (1986). *Relevance : Communication et cognition*. . Oxford: Basil Blackwell.

Sperber, D., et Wilson, D. . (1989). *La pertinence : communication et cognition*. . Paris: Minuit.



Tabakou, A. et Messina, J. (Oct 2017). Vers une hybridation du dispositif d'enseignement apprentissage dans les lycées au Cameroun : mise en place d'un dispositif hybride en classe de FLE. *colloque du Réseau africain des institutions de formation des formateurs de l'enseignement technique (RAIFFET)*, (pp. 1-17). Douala, Cameroun.

Taleb-Ibrahimi, K. (1997) : Les Algériens et leur (s) langue (s), Alger, El Hikma.

Taleb-Ibrahimi, K. (2007). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. In Abécassis, F., Boyer, G., Falaize, B., Meynier, G., & Zancarini-Fournel, M. (Eds.), *La France et l'Algérie : leçons d'histoire : De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*. ENS Éditions. doi :10.4000/books.enseditions.1270

Tapiero, I. (1991). Acquisition et transfert de connaissances à l'aide de textes. *Psychologie Française*, 36, 2,, 177-187.

Tardieu, C. (2006). L'évaluation en langues : quelles perspectives ? . *Les Cahiers de l'Acedle*, 2,, 217-235.

Tardif, J. (1996). Une condition incontournable aux promesses des NTIC en apprentissage : une pédagogie rigoureuse. *Communication présentée au 14e colloque de l'AQUOPS*. Québec.

Tashakkori, A., et Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Tashakkori, A., et Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Teddlie, C. et Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Temim, D. (2006). Politiques scolaire et linguistique : quelle(s) perspective(s) pour l'algérie ? *Le français aujourd'hui*, 154(3) <https://doi.org/10.3917/lfa.154.0019>, 19-24.

Tiberghien, G. (1997). *La mémoire oubliée*. . Liège: Mardaga.

Références bibliographiques

Tierney, R. (2009). The agency and artistry of meaning makers within and across digital spaces. . . In D. & Israel, *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 261–288). New York: Routledge.



UNESCO. (2004). *Campus numérique Avicenne, rapport technique intermédiaire*. Récupéré sur <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151998?posInSet=1&queryId=fd36911d-18d5-4576-8381-050ba7769f15>



Valdes, D. (1995). *Mémoire de DESS : Enseignement à distance et dispositifs intégrés de formation: Vers de nouvelles formes de formations : Les formations hybrides*. Paris : Université de Paris.

Van den Broek, P., Risdén, K., Flechter, C.R., et Thurlow, R. (1996). A “landscape” view of reading: fluctuating patterns of activation and the construction of a stable memory representation. Dans B. B. Graesser, *Models of Understanding Text*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Van den Broek, P., Virtue, S., Everson, M. G., Tzeng, Y. et Sung, Y.-c. (2002). Comprehension and memory of science texts: Inferential processes and the construction of a mental representation. Dans J. A. J. Otero, *The psychology of science text comprehension* (p. 131). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., et Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading: inferences and online construction of a memory representation. . Dans V. O. Goldman, *The construction of mental representations during reading* . London: Lawrence Erlbaum Associates.

Van Der Maren, J. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles: De Boeck.

Van Dijk, T.A., et Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Versereau A. (1996). *La statistique. (Collection Que sais-je ?, n° 281)*. . Paris : PUF.

Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : Groupe de Boeck.

Viau. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : de boeck université.

Références bibliographiques

Vidal-Abarca, E., Reyes, H., Gilabert, R., Calpe, J., Soria, E., et Graesser, A. C. (2002). ETAT: Expository Text Analysis Tool. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 34, 93–107.

Vygotski, L. (1985 [1934]). (*traduction de F. Sève*). *Pensée et langage*. Paris: Éditions Sociales.



Watkins, D. et Biggs, J. (1996). The Chinese Learning: Cultural, Psychological, and Contextual Perspectives. . *Hong Kong: Melbourne: Comparative Education Research Centre/Australian Council for Educational Research*.

Whittle, J, Morgan, M. et Maltby, J. (2000). Higher Learning Online: Using Constructivist Principles to Design Effective Asynchronous Discussion. *Paper presented at the North American Web Conference*. Canada. Retrieved 10 05, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/232808543_Analysis_of_Asynchronous_Online_Discussion_using_the_SOLO_Taxonomy

Wilson, D., et Sperber, D. (1990). Forme linguistique et pertinence. . *Cahiers de Linguistique Française 11*, 13-35.

Winkin, Y. (1998). Le touriste et son double. Éléments pour une anthropologie de l'enchantement. Dans S. OSSMAN, *Miroirs maghrébins : itinéraires de soi et paysages de rencontre*. Paris: CNRS éditions.

Wright, S., Fugett, A., et Caputa, F. (2013). Using E-readers and internet resources to support comprehension. *Educational Technology & Society*, 16(1), . *En ligne*. http://www.ifets.info/journals/16_1/32.pdf, 367–379.



Yee, N., et McIntyre, L. J. (2013). Understanding reading: A model of meaningful reading. . . *Education Matters*, 1(1.), 53–79.



Zemmouri, C et Kadi, L. (2017). L'évaluation de la compétence textuelle : analyse des connecteurs chez des étudiants algériens de FLE. *Synergies Algérie n° 24 - 2017*, 199-212.

Références bibliographiques

Zuo, W. (2011). The effects of cooperative learning on improving college students' reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(8), 986–989.

(OCTOBRE 2014). *ALGÉRIE RAPPORT NATIONAL SUR LES ENFANTS NON SCOLARISÉS*. UNICEF, pp 120.

(s.d.). *Journée d'étude sur: « le Système LMD Expériences et Perspectives»*. Centre Universitaire de Souk-Ahras.

(s.d.). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. UNESCO - ONPS, 2006 ISBN : 9947-20 - 497 - 9 Dépôt légal : 3440 – 2006/225.