



HAL
open science

Scénarisation d'une formation hybride en anglais pour spécialistes de psychologie dans le secteur LANSAD : focus sur la production écrite collaborative

Frédérique Freund

► To cite this version:

Frédérique Freund. Scénarisation d'une formation hybride en anglais pour spécialistes de psychologie dans le secteur LANSAD : focus sur la production écrite collaborative. Linguistique. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2022. Français. NNT : 2022GRALL024 . tel-04021515

HAL Id: tel-04021515

<https://theses.hal.science/tel-04021515>

Submitted on 9 Mar 2023

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

École doctorale : LLSH- Langues, Littératures et Sciences Humaines

Spécialité : Sciences du langage Spécialité Didactique et Linguistique

Unité de recherche : Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles

Scénarisation d'une formation hybride en anglais pour spécialistes de psychologie dans le secteur LANSAD : focus sur la production écrite collaborative

Designing a blended learning scenario in English for psychology specialists in the LANSOD sector. Focus on collaborative writing

Présentée par :

Frédérique FREUND

Direction de thèse :

Elke NISSEN
Université Grenoble Alpes

Directrice de thèse

Alice HENDERSON
Université Grenoble Alpes

Co-directrice de thèse

Rapporteur·e·s :

Shona WHYTE
PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Côte d'Azur
Christian OLLIVIER
PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de La Réunion

Thèse soutenue publiquement le **14 novembre 2022**, devant le jury composé de :

Elke NISSEN
PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes

Directrice de thèse

Alice HENDERSON
MAITRESSE DE CONFERENCE-HDR, Université Grenoble Alpes

Co-directrice de thèse

Annick RIVENS MOMPEAN
PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université de Lille

Présidente du jury

Christian DEGACHE
PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes

Examineur

Shona WHYTE
PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Côte d'Azur

Rapporteure

Christian OLLIVIER
PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de La Réunion

Rapporteur



REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pas vu le jour sans la participation de nombreuses personnes. Je veux ici remercier toutes celles et ceux qui m'ont soutenue dans ce projet en offrant généreusement leur expertise, leur sagesse, leur temps, leur confiance, ou tout simplement leur amitié.

Elke Nissen et Alice Henderson : ma gratitude va d'abord et avant tout à vous qui avez co-dirigé cette thèse. Votre bienveillance et votre exigence m'ont portée tout au long de ce projet. J'ai eu beaucoup de chance d'apprendre l'exercice de la recherche auprès de vous.

Shona Whyte, Christian Ollivier, Annick Rivens Mompean et Christian Degache, membres du jury : merci de me faire l'honneur d'examiner ce travail.

Angelika Verch : si j'ai tenu bon, c'est en grande partie grâce à ta présence et à ton soutien quasi-quotidiens – par Zoom interposé. Merci d'avoir été la meilleure partenaire de rédaction.

Françoise Sicchia et Sylvain Chaléon : merci pour votre aide technique et audiovisuelle infiniment précieuse. Vous êtes des perles.

Sylvaine Camaret : un énorme merci à toi, la magicienne de Moodle et des tables de données.

Les collègues du dispositif LANSAD à l'Université Savoie Mont Blanc – Alice Henderson, Elodie Barrois, Sophie Bourgade, Sylvaine Camaret, Catherine Bouchot, Catherine Ardouin, Audrey Boulier, Léa Boichard, Delphine Bertaux, Christophe Lambert, Monica Gheorghiu : merci pour votre soutien, et merci de m'avoir tellement appris, y compris le sens du travail d'équipe.

Merci également aux enseignant·e·s-chercheur·e·s du département de psychologie de l'Université Savoie Mont Blanc pour leur participation à l'analyse des besoins.

Merci aux membres du laboratoire LIDILEM – enseignant·e·s-chercheur·e·s et doctorant·e·s – avec qui j'ai pu avoir des échanges, lors de séminaires ou colloques, qui m'ont nourrie, scientifiquement et humainement.

Merci à toutes celles et ceux qui m'ont apporté leur aide ou leurs conseils à différentes étapes de ce travail, en particulier Nicola Macré, Aurélie Nardy, Nicolas Guichon et Linda Terrier.

Et merci à mes proches qui m'ont supportée, ainsi que mon manque de disponibilité, pendant ces longues années !

Enfin, à tou·te·s les étudiant·e·s de psychologie auprès desquel·le·s j'ai sévi de septembre 2008 à juin 2022 à l'Université Savoie Mont Blanc, et plus particulièrement les promotions de L3 en 2015-2016 et 2016-2017 : soyez sincèrement remercié·e·s pour votre participation directe ou indirecte à cette thèse. Elle vous est dédiée.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	1
I. INTRODUCTION	3
II. METHODOLOGIE DE RECHERCHE	14
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE	35
CHAPITRE 1 : L'ANGLAIS POUR DES ETUDIANT·E·S LANSAD SPECIALISTES DE PSYCHOLOGIE	37
CHAPITRE 2 : CONCEPTION D'UNE FORMATION HYBRIDE EN LANGUES COHERENTE	75
CHAPITRE 3 : DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES EN PRODUCTION ECRITE EN ANGLAIS L2	167
PARTIE 2 : ANALYSE DES BESOINS	259
CHAPITRE 4 : PRINCIPES D'UNE ANALYSE DES BESOINS	262
CHAPITRE 5 : L'ANALYSE DES BESOINS MENE A BIEN DANS CETTE RECHERCHE	266
PARTIE 3 : DESCRIPTION DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE	305
CHAPITRE 6 : CONTEXTE ET OBJECTIFS DE FORMATION	311
CHAPITRE 7 : DIFFERENTES COMPOSANTES DU DISPOSITIF	315
PARTIE 4 : ÉVALUATION DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE – RÉSULTATS ET ANALYSE	371
INTRODUCTION ET PRESENTATION DU RECUEIL DE DONNEES	373
CHAPITRE 8 : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DE DEBUT DE SEMESTRE : PROFIL LANGAGIER DES APPRENANT·E·S	377
CHAPITRE 9 : ANALYSE DES PRE-TESTS ET POST-TESTS	383
CHAPITRE 10 : ANALYSE DE LA REUSSITE AUX TACHES	407
CHAPITRE 11 : ANALYSE DE L'ACTIVITE EN LIGNE SUR LA PATEFORME MOODLE	416
CHAPITRE 12 : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DE FIN DE SEMESTRE	427
CHAPITRE 13 : ANALYSE DES ENTRETIENS	451
CHAPITRE 14 : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE UN AN APRES LA FORMATION : AVIS RETROSPECTIF	501
CHAPITRE 15 : DISCUSSION GENERALE	509
CONCLUSION	519
I. SYNTHESE	521
II. APPORTS DE LA RECHERCHE A LA DIDACTIQUE DES LANGUES DANS UN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE (PARTIELLEMENT) MEDIATISE	525
III. LIMITES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	530
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	537
LISTE DES TABLEAUX	563
LISTE DES FIGURES	566
LISTE DES ANNEXES	570
SIGLES ET ACRONYMES	571
TABLE DES MATIÈRES	573

INTRODUCTION GENERALE

I. Introduction

i. Contexte : l'hybridation et le dispositif LANSAD à l'USMB

La question de l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans la formation universitaire, accompagnée de celle de l'« innovation pédagogique », est depuis plusieurs années déjà au cœur des préoccupations stratégiques dans l'enseignement supérieur français (cf. Jacquinot & Fichez, 2010). Plus récemment, face à l'urgence de la crise sanitaire du Covid 19 et à l'impératif de continuité pédagogique qui ont engendré la mise à distance subite, totale ou partielle, de la formation et de toutes les activités, l'intérêt de l'ensemble de la communauté universitaire s'est tourné plus spécifiquement sur *le distanciel*. Ce mot, qui recouvre des pratiques très diverses sur le terrain, comme *hybridation* et *comodalité*, fait désormais partie du vocabulaire courant des enseignant·e·s et enseignant·e·s-chercheur·e·s à l'université, contraint·e·s de repenser leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation sous l'angle de la flexibilité¹.

Au niveau de l'Etat, une priorité est désormais de renforcer l'offre en formation hybride et à distance, comme en témoigne l'appel à projets « hybridation des formations d'enseignement supérieur » lancé en juin 2020 dans le cadre du Programme d'Investissement et d'Avenir (PIA) de l'Agence Nationale de la Recherche (ANR)². Cet objectif d'hybridation et l'appui financier de l'Etat aux universités, à hauteur de plusieurs millions d'euros, sont présentés dans le contexte de l'urgence sanitaire, « afin de faire face à la situation inédite que connaît la France et d'accompagner au mieux les établissements d'enseignement supérieur pour la rentrée 2020 ». Mais ils sont aussi explicitement associés à un plan à plus long terme visant « la transformation numérique de l'enseignement supérieur en enrichissant les modes traditionnels d'enseignement ». Parmi les lauréats de l'appel à projet³ figure le projet HyPE-13 (HYbrider et Partager les Enseignements)⁴ porté par un consortium de 12 universités françaises, dont l'Université Savoie Mont Blanc (USMB), où nous avons enseigné en tant que professeure agrégée (PRAG) d'anglais entre 2008 et 2022 et où la présente recherche doctorale a été menée.

¹ Ce manuscrit adopte l'écriture inclusive reposant notamment sur l'inclusion du féminin par l'usage du point médian pour tous les groupes de personnes, corps de métiers (comme enseignant·e ou chercheur·e) et désignations génériques (telles que apprenant·e ou acteur·rice) ainsi que pour les qualificatifs qui s'y rapportent.

² <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/investissements-d-avenir-lancement-d-un-appel-projets-sur-l-hybridation-des-formations-d-46931>

³ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/resultats-de-l-appel-projets-sur-l-hybridation-des-formations-d-enseignement-superieur-46894>

⁴ <https://hype13.fr/>

Ainsi, aussi bien dans le contexte universitaire français global que dans notre contexte local, on assiste à un dynamisme inédit autour de la formation hybride : il faut non seulement mettre en œuvre l'hybridation dans les enseignements donc concevoir des formations hybrides à grande échelle, mais aussi s'assurer de leur efficacité pour la réussite des étudiant·e·s.

Dans la formation universitaire en langues, et plus spécifiquement dans le secteur des Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD), l'intérêt pour l'hybridation précède de longue date les plans ministériels. L'enquête nationale menée sur le secteur en 2016 par les membres de la Commission Formations de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur (SAES) (Brudermann et al., 2016) a révélé ainsi qu'un tiers des formations LANSAD en France, toutes langues et toutes filières confondues, sont dispensées sous forme hybride. Cette place de choix peut s'expliquer par deux raisons principales : les fortes contraintes pesant sur ce secteur en termes de volumes horaires, d'effectifs, d'hétérogénéité des niveaux de langue et de ressources humaines ; et la spécificité de l'apprentissage des langues, nécessitant exposition soutenue à la langue, interaction et pratique régulière. Dans ces conditions, l'hybridation peut constituer une solution aux problèmes structurels, mais elle peut aussi être envisagée pour sa plus-value pour l'apprentissage de la langue, la présence d'un mode distanciel associé au présentiel offrant la possibilité d'organiser l'enseignement-apprentissage dans le sens de davantage de pratique et d'interaction, d'un rôle plus actif conféré à l'apprenant·e, de la diversification des parcours ou d'un accent mis sur l'autonomisation. Du point de vue de la recherche, c'est donc en termes didactiques que le questionnement se pose à propos de la formation hybride, en lien avec l'objet spécifique à enseigner et à apprendre (la langue) : à quelles conditions la formation hybride favorise-t-elle le développement de compétences en langue ?

Ce questionnement, nous avons eu la chance de l'aborder d'abord et avant tout à travers notre pratique d'enseignement, dans un terrain où l'hybridation a été progressivement mise en place par les acteur·rice·s directement concerné·e·s eux-mêmes et elles-mêmes – les enseignant·e·s d'anglais et ingénieures en techniques de recherche et de formation du dispositif LANSAD à l'USMB, au sein d'une équipe unie autour des valeurs professionnelles de collaboration, de mutualisation des ressources, de partage d'expérience et de formation continue.

Le dispositif LANSAD de l'USMB est né en 2007 de la conjugaison de plusieurs facteurs sur cinq plans différents : sur le plan de la formation, la nécessité d'amener les étudiant·e·s spécialistes d'autres disciplines de plusieurs composantes (Centre Interdisciplinaire

Scientifique de la Montagne ; Faculté de Droit ; Lettres, Langues et Sciences Humaines ; Sciences Fondamentales Appliquées) à une maîtrise suffisante de l'anglais ; sur le plan pédagogique, l'intérêt pour les pratiques intégrant les TICE et l'expérimentation précoce d'une forme de distanciel associée aux Travaux Dirigés (TD) (auto-apprentissage guidé à partir d'exercices interactifs en ligne sur l'Environnement Numérique de Travail de l'université), ainsi que l'orientation vers la maîtrise de compétences communicatives liées au domaine de spécialité ; sur le plan humain, l'envie des enseignant·e·s d'anglais des différentes composantes de travailler en équipe ; sur le plan technique, l'appui d'ingénieur·e·s aptes à proposer des solutions adaptées aux besoins pédagogiques et à accompagner les enseignant·e·s ; et sur le plan institutionnel, la volonté de soutenir l'initiative pédagogique par un appui politique et financier. Le contexte fortement contraint dans lequel a émergé le dispositif LANSAD de l'USMB n'est pas atypique dans ce secteur : il se caractérise par, d'un côté, une forte demande en termes de besoins de formation, et, de l'autre côté, par un faible taux d'encadrement se traduisant par le recours massif aux vacances pour répondre aux besoins.

Bien que transversal, le dispositif se structure autour d'un format et de principes communs⁵ :

- Uniformité du format : dans la plupart des filières concernées, le cours d'anglais est obligatoire à chaque semestre de la licence et du master ; il est composé de 20 ou 24h de TD en présentiel et 20h en distanciel à chaque semestre ; 3 crédits ECTS lui sont attribués ;
- Hybridation : le cours comprend une modalité de travail à distance sur une plateforme Moodle ; la plateforme propose un espace de cours dédié par semestre et par filière avec des contenus et un parcours spécifiques créés par l'équipe d'enseignant·e·s ;
- Spécialisation progressive : les étudiant·e·s sont regroupé·e·s par filière et par année de formation, et non pas par groupe de niveaux ; l'accent est mis sur l'acquisition progressive de la langue de spécialité (par exemple l'anglais juridique ou l'anglais scientifique) et des compétences linguistiques propres à chaque filière ;
- Mutualisation des moyens pédagogiques : l'ensemble des enseignant·e·s intervenant dans le dispositif LANSAD travaillent en collaboration ; ils et elles mutualisent toutes les ressources et activités créées sur la plateforme Moodle dans un espace commun de

⁵ Les volumes horaires et crédits ECTS indiqués ici correspondent au contrat quinquennal en cours au moment de notre recueil de données en 2017. Ils ont évolué par la suite, dans le sens d'une réduction, en lien avec des changements stratégiques en matière de politique des langues.

dépôt (*repository*) ; de plus, ils et elles se réunissent régulièrement, notamment pour réfléchir ensemble aux orientations pédagogiques ;

- Accompagnement techno-pédagogique : les enseignant·e·s bénéficient du soutien d'une équipe support de proximité qui prend notamment en charge l'administration de la plateforme Moodle ;
- Rémunération des activités pédagogiques numériques : la création de contenu sur la plateforme Moodle et le suivi du travail des étudiant·e·s à distance sont reconnus par l'institution ; ce travail est pris en compte dans le cadre du référentiel national d'équivalences horaires.

L'hybridation au sein du dispositif LANSAD s'est peu à peu construite sur l'existant, au fil d'ajustements nourris par l'expérience. Les principes pédagogiques qui sous-tendent la façon dont elle est mise en œuvre visent une amélioration qualitative de l'apprentissage de la langue, comme l'illustre le document de communication destiné aux étudiant·e·s « Moodle, ça sert à quoi ? » (voir annexe 1) :

- Offrir plus d'exposition à la langue ;
- Offrir plus d'occasions de pratiquer et de s'entraîner ;
- Favoriser le distanciel pour la pratique individuelle, l'entraînement, les activités nécessitant plus de temps – comme la Compréhension Ecrite (CE) et la Compréhension Orale (CO) ;
- Favoriser le présentiel pour l'interaction, le travail de groupe et l'étayage direct et immédiat par l'enseignant·e et par les pairs ;
- Dans la mesure du possible, tenir compte de différents besoins et rythmes d'apprentissage ;
- Favoriser l'autonomisation et l'acquisition d'habitudes pour l'apprentissage de la langue tout au long de la vie.

Un terreau aussi riche est un « bac à sable » rêvé pour tout·e praticien·ne animé·e par le désir d'innover et d'expérimenter avec l'usage des TICE. Mais il présente aussi un certain nombre de défis sur le plan didactique, pédagogique et ingénierique, liés à la fois au format des cours (associant présentiel et distanciel), à l'objet à enseigner et à apprendre (la langue de spécialité) et au public (des spécialistes d'autres disciplines), parmi lesquels : quels objectifs langagiers privilégier dans une visée de spécialisation progressive ? quelle méthodologie

d'enseignement est pertinente dans ce contexte ? comment articuler les deux modes de manière cohérente et faciliter la prise en main du dispositif, du point de vue des apprenant·e·s et du point de vue d'enseignant·e·s qui n'ont pas conçu la formation (vacataires) ? comment intégrer le travail en ligne à la formation, s'assurer que les apprenant·e·s le font et qu'il est utile à leur apprentissage ? comment prendre en compte l'hétérogénéité des niveaux de langue ? quels peuvent être des moyens de soutenir la motivation et l'autonomisation des apprenant·e·s ? C'est pour trouver des réponses à des questions telles que celles-ci que nous nous sommes tournée vers la recherche en didactique des langues.

Pour notre part, le besoin d'associer la recherche à notre pratique est apparu d'abord et avant tout en vue d'améliorer notre action d'enseignement auprès de nos publics, mais aussi en vue de mieux comprendre les effets de cette action et ses liens possibles avec l'apprentissage, grâce à une distanciation difficile à atteindre dans la pratique quotidienne. Aussi, après plusieurs années d'expérience sur le terrain avec la formation hybride et l'enseignement de la langue de spécialité dans diverses filières du domaine des Sciences Humaines et Sociales (SHS) (histoire, psychologie, sociologie), nous avons entrepris de nous former à la recherche en didactique des langues et en ingénierie pédagogique, d'abord en master puis en doctorat.

ii. Motivation de la présente recherche : un regard nouveau sur nos pratiques

La présente thèse est en partie le fruit de graines semées lors d'un travail de recherche que nous avons mené en master de didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia (Freund, 2014) et qui s'est focalisé sur la perception et les effets d'une démarche autonomisante dans un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. L'analyse que nous avons menée à bien à travers cette recherche a permis d'identifier à la fois les facteurs déterminant les pratiques d'apprentissage à distance (parmi lesquels, le profil d'autonomie, la nature plus ou moins autodéterminée de la motivation, les habitudes d'apprentissage, le passé d'apprenant·e, et les représentations sur la langue et sur l'apprentissage) ; l'influence de l'environnement d'enseignement-apprentissage (plus ou moins contrôlant) sur ces pratiques d'apprentissage à distance ; et les leviers potentiels pour soutenir la motivation dans ce contexte (notamment la méthodologie d'enseignement-apprentissage – l'approche par les tâches, l'ouverture du dispositif à distance et le soutien de l'autonomie, en particulier de dimensions parfois négligées, telles que l'autonomie métacognitive et l'autonomie organisationnelle).

Forte des conclusions que nous avons tirées de cette recherche, nous avons jugé nécessaire de poursuivre notre analyse de l'apprentissage en formation hybride en langues (FHL) avec un public de spécialistes d'autres disciplines, dans la même perspective d'améliorer l'enseignement-apprentissage de l'anglais au sein du dispositif LANSAD à l'USMB.

En effet, les compétences que nous avons acquises au travers de notre formation et de notre travail de recherche en master – compétences en didactique des langues, en ingénierie de formation et en ingénierie pédagogique, et plus spécifiquement en ingénierie des formations hybrides – nous ont amenée à porter un regard nouveau, à la fois sur notre propre pratique en tant qu'enseignante et sur la cohérence didactique des formations hybrides en anglais existant dans notre contexte professionnel.

Ce nouveau regard, plus distancié et plus critique, ne remet en cause ni l'utilité ni la qualité du travail accompli par les enseignant·e·s, dont nous faisons partie, qui ont conçu ces formations hybrides. Ce travail a été et continue à être fait avant tout dans le souci de répondre au mieux aux besoins des divers publics en matière d'apprentissage de l'anglais, tout en composant avec les nombreuses contraintes inhérentes au secteur LANSAD.

Néanmoins, notre nouvelle posture de chercheure-praticienne (cf. *infra*, II Méthodologie de recherche) nous a naturellement amenée à reconsidérer les choix didactiques et pédagogiques effectués, individuellement ou collégialement avec notre équipe, et à les interroger sous l'angle de la recherche en didactique des langues. La motivation principale à ce travail de thèse reste à terme l'amélioration de l'enseignement-apprentissage dans le contexte qui nous concerne, et, selon nous, les praticien·e·es directement impliqué·e·s dans le contexte sont les mieux placé·e·s pour transformer les pratiques (Nunan & Bailey, 2008, p. 17), que ce soit à travers la formation continue, la collaboration, la réflexivité ou encore l'implication dans la recherche (cf. Wallace, 1998). En cela, nous souscrivons pleinement à une approche de la conduite du changement qu'on peut qualifier de « *bottom up* ».

L'utilité sociale en étant le moteur, notre démarche est traversée par un souci de réalisme et la nécessité de faire la part des choses entre le souhaitable et le possible. Cela explique aussi pourquoi cette thèse n'a pas pour objet la conception *ex nihilo* d'un dispositif mais prend comme point de départ l'existant. En clair, cette thèse est une entreprise d'ingénierie – ou plus exactement de *ré*-ingénierie – pédagogique qui vise avant tout à faire évoluer les pratiques dans leur contexte social, grâce à la distanciation et à la rigueur de la méthode scientifique. A travers l'évaluation critique de ce travail, elle vise également à contribuer à la communauté plus large des chercheur·e·s en didactique des langues en participant à faire évoluer l'état des

connaissances sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais à des spécialistes d'autres disciplines et sur la formation hybride en langues. Aussi bien dans sa finalité que dans sa méthodologie, la démarche est proche de la recherche-action – un point que nous approfondirons plus loin (cf. *infra*, II Méthodologie de recherche).

iii. Constat de départ : interroger l'existant

Etant fortement impliquée dans la formation en anglais des étudiant·e·s se spécialisant en psychologie à l'USMB, nous nous sommes naturellement intéressée plus spécifiquement à ce contexte d'enseignement-apprentissage. Les problématiques qui sous-tendent ce contexte méritent selon nous que la recherche s'y intéresse. Tout d'abord, les étudiant·e·s en psychologie représentent un effectif important dans les formations de premier cycle universitaire. En effet, d'après les bases de données SISE (« Système d'information sur le suivi des étudiants ») d'inscription dans l'enseignement supérieur, à l'UFR Lettres Langues et Sciences Humaines (LLSH) de l'USMB, les quelques 600 inscrit·e·s en licence de psychologie représentent deux tiers environ des inscrit·e·s dans les licences du domaine Sciences Humaines et Sociales (psychologie, histoire et sociologie) dans lesquelles l'anglais est obligatoire, et presque un tiers des inscrit·e·s dans toutes les licences de l'UFR, domaine ALL (Arts Lettres et Langues) compris⁶, comme l'illustrent les figures 1 et 2.

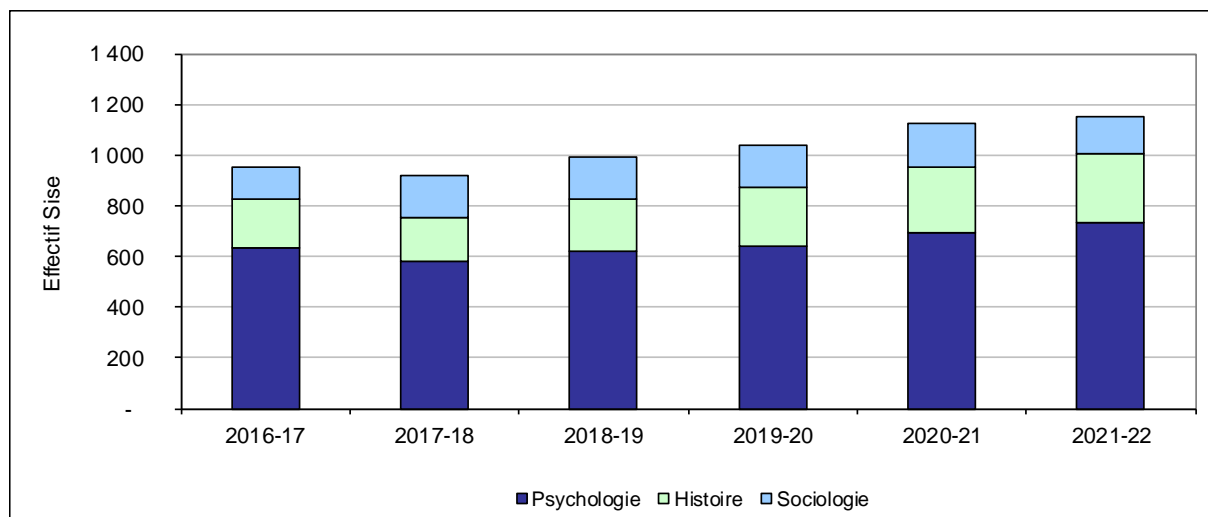


Figure 1 : Effectif SISE en licence dans le domaine SHS à l'UFR LLSH à l'USMB

⁶ Les licences ALL à l'USMB sont Infocom, Lettres, LEA, et LLCER. Ces licences ne sont pas concernées par les formations LANSAD.

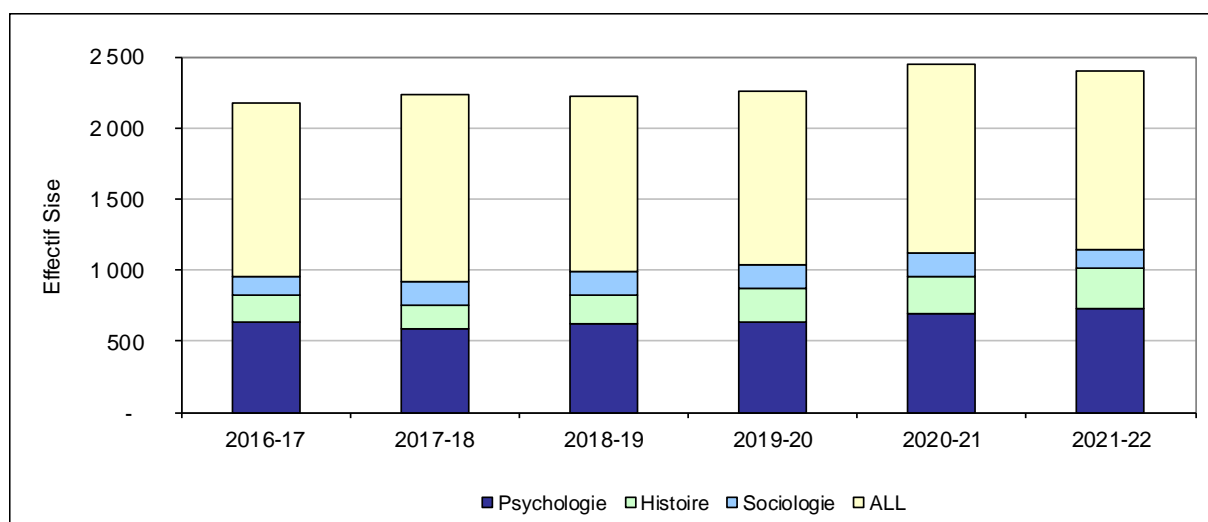


Figure 2 : Effectif SISE en licence à l’UFR LLSH à l’USMB (domaines SHS et ALL)

La maîtrise de l’anglais est souvent citée comme une compétence-clé dans le domaine de la psychologie. Cependant, en l’absence de cadre national sur les objectifs en anglais pour ce public, et en l’absence de définition scientifiquement appuyée de l’« anglais pour la psychologie » comme langue de spécialité à part entière (au même titre que l’anglais juridique, l’anglais médical ou l’anglais des affaires par exemple), les pratiques d’enseignement-apprentissage varient grandement sur le terrain. La littérature pédagogique tend à focaliser tantôt sur l’apprentissage du vocabulaire spécialisé⁷, la découverte des différents champs de la psychologie à partir d’un recueil de textes en langue cible écrits ou sélectionnés par des spécialistes⁸, la méthodologie de lecture et d’analyse des articles de recherche⁹, ou le développement de « *study skills* » (la préparation à suivre des études de psychologie en anglais)¹⁰, sans que cela soit étayé par des références explicites à des études empiriques relatives aux besoins des apprenant·e·s ou aux méthodes propres à l’enseignement-apprentissage des langues (l’approche par les tâches n’est pas représentée par exemple). Par ailleurs, le potentiel de la formation hybride pour l’enseignement-apprentissage de la langue de spécialité reste peu documenté par la recherche en didactique des langues, en particulier dans le domaine des sciences humaines et sociales.

Nous avons choisi de nous focaliser sur un cours d’anglais en troisième année de licence de psychologie précisément parce qu’il cristallisait des problématiques récurrentes autour de

⁷ Par exemple : Frangi, A & Roland-Levy, C. (1995). *L’anglais de la psychologie en 1000 mots*. Belin.

⁸ Par exemple : Kerridge, D. & Lieury, A. (1994). *English for Psychologists*. Dunod ; Masse, L., Pullin, W., Hughes, E., Shankland, R. (2011). *Anglais pour psychologues*. Dunod.

⁹ Par exemple : Bastounis, M., Roland-Levy, C., Frangi, A. (2003). *Psychology in English*. Belin ; Makeieff, N, Jallifier-Merlon, C., Zouaoui, K. (2019). *Studying Psychology in English*. Dunod.

¹⁰ Par exemple : Short, J. (2010). *English for Psychology in Higher Education Studies*. Garnet Education.

trois objets interreliés : les besoins spécifiques en anglais pour la psychologie ; le développement des compétences littéraires en anglais (compréhension et production écrites) ; l'articulation présentiel/distanciel dans la FHL.

De ce cours que nous avons observé et vécu en tant qu'enseignante¹¹, des problèmes relevant de la scénarisation pédagogique nous sont apparus.

Un premier problème, qui rejoint le constat à l'origine de notre recherche de master, concerne l'articulation entre la modalité présentielle et la modalité distancielle. Dans cette FHL, la partie distancielle de la formation sur Moodle se présente essentiellement comme un ajout au présentiel ; elle consiste en des modules hebdomadaires (« *Week 1* », « *Week 2* », etc.) proposant des ressources à consulter et des activités autocorrigées (quiz), dont une partie seulement est directement liée à des activités réalisées en présentiel. Pour l'essentiel, il s'agit d'exercices d'entraînement à partir d'une sélection de points de vocabulaire, de grammaire et de méthodologie (par exemple sur l'emploi des mots de liaison, sur les temps des verbes ou sur l'utilisation du dictionnaire) pensés pour être effectués par les apprenant·e·s à la manière de « devoirs » à la maison, généralement après le travail effectué en cours dans le but de compléter celui-ci, mais sans explicitation du lien avec les objectifs du cours ou les tâches à réaliser. Tous les quiz autocorrigés doivent être réalisés et les scores obtenus sont pris en compte dans la moyenne globale semestrielle, un quiz non réalisé comptant comme un « 0 » dans la moyenne. Le parcours d'apprentissage en ligne est donc fortement contraint et identique pour tou·te·s, quels que soient les besoins individuels. Toutefois, il n'y a pas de contrainte à réaliser la majeure partie des activités à distance selon le rythme hebdomadaire suggéré par l'interface de cours si bien qu'en réalité il n'y a pas de réelle interdépendance entre les deux modalités d'apprentissage – en pratique, elles fonctionnent indépendamment l'une de l'autre. Cela explique sans doute que du côté des apprenant·e·s, des comportements semblables à ceux que nous avons relevés au début de notre recherche de master se manifestent ici aussi : accès direct aux activités prises en compte dans la moyenne, sans consultation des aides ou ressources mises à disposition ; irrégularité des connexions (avec un pic d'activité à la fin du semestre) ; stratégies de contournement, comme copier la correction fournie dans les tests autocorrectifs et la coller dans les tentatives suivantes, jusqu'à l'obtention d'une moyenne satisfaisante.

¹¹ Le cours en question a été conçu à l'origine par une autre enseignante, avant notre prise de poste ; lorsque nous avons été amenée à enseigner ce cours à une partie des étudiant·e·s, nous avons participé à l'actualisation de son contenu au fil de l'eau, mais sans fondamentalement remettre en question l'existant sur le plan didactique.

A ce problème de cohérence du dispositif s'ajoute un problème de cohérence méthodologique. En effet, trois tâches de production écrite, prévues pour être réalisées en groupes restreints, sont intégrées dans le scénario : la création-rédaction d'un questionnaire en anglais sur une problématique en lien avec la psychologie, une synthèse de deux (ou plus) articles de recherche en psychologie rédigée dans un style formel, et la réécriture de cette synthèse en anglais dans un style informel. Est donc particulièrement visé le développement de compétences complexes en PE, en lien avec le contexte communicatif spécialisé (le domaine de la psychologie) ; implicitement, l'apprentissage de la L2 est vu comme se réalisant à travers l'activité des apprenant·e·s focalisée sur le sens (l'utilisation de la langue à des fins pragmatiques) et aboutissant à un résultat communicatif défini (le produit des tâches). Cependant, une telle orientation méthodologique (relevant de l'approche par les tâches) n'est pas manifeste dans les objectifs, qui visent explicitement « le travail du vocabulaire spécialisé et de structures plus complexes, principalement à travers la lecture de textes spécialisés et la rédaction »¹², ni dans les activités d'apprentissage proposées en présence et à distance, qui portent pour l'essentiel sur l'entraînement de la compétence linguistique et de la compréhension écrite. Ces activités touchent à des aspects liés plus ou moins directement à la réalisation des tâches (par exemple des exercices sur l'emploi de quantifieurs ou des d'adverbes de fréquence, qui peuvent apparaître dans les items d'un questionnaire), mais de manière essentiellement décontextualisée, laissant de fait à l'apprenant·e la responsabilité de transposer ces savoirs et savoir-faire aux tâches qu'il ou elle doit réaliser, et à ses propres besoins. L'une de ces activités réalisées en présentiel est le travail régulier de la compréhension écrite à partir d'extraits d'articles de recherche en psychologie ; si un tel travail peut potentiellement être utile pour pratiquer les stratégies de CE sur des textes de ce genre, en pratique, il est chronophage (un temps significatif du présentiel est consacré à la lecture et au travail sur les textes, au détriment de l'interaction par exemple), relativement directif (à partir de questions fermées), et n'aboutissant pas à une mise en application directe pour ses besoins propres (comme la réalisation des tâches à partir de textes-support de son choix). Par ailleurs, si un étayage spécifique est prévu pour la tâche de synthèse (activités guidées en présentiel concernant les aspects stylistiques et discursifs), pour l'essentiel, la réalisation des tâches de PE se fait seul·e, en partie en dehors des séances présentiels. Le manque d'articulation entre tâches d'un côté (accent sur le sens, utilisation « authentique » de la langue, résultat communicatif défini) et entraînement linguistique de l'autre (accent sur la forme, utilisation décontextualisée de la

¹² Extrait de la fiche de présentation du cours à destination des apprenant·e·s.

langue, sans résultat communicatif) est aussi reflété dans l'évaluation : bien qu'un poids important (60%) soit accordé aux tâches, l'évaluation sommative (*Final Test*), elle, se présente sous la forme de questions fermées ou à choix multiples qui visent à évaluer la CE d'un extrait d'article de recherche en psychologie et des aspects linguistiques ayant faits l'objet d'un entraînement en présentiel et/ou en distanciel, mais elle n'évalue pas les compétences en PE visées par les tâches.

Enfin, un dernier problème que nous avons identifié en tant qu'enseignante de ce cours, ou plus exactement un questionnement que nous avons eu, est le décalage potentiel entre les objectifs et activités d'apprentissage proposés et les besoins réels des apprenants. Globalement, les formations en anglais du dispositif LANSAD à l'USMB reposent sur des objectifs liés à leur discipline de spécialité et visant à « permettre [leur] insertion linguistique et culturelle dans l'environnement socio-professionnel de [leur] spécialisation » (Commission Formations de la SAES, 2011). Ainsi, « les étudiants doivent avoir accès à la littérature scientifique de leur domaine, être capables de comprendre une conférence orale mais également être aptes eux-même à communiquer à l'écrit et à l'oral sur des thèmes liés à leur discipline ou domaine professionnel » (Bilan du projet LANSAD 2007-2010, Université Savoie Mont Blanc). Or, des déclarations d'apprenant·e·s, aussi bien lors de commissions pédagogiques qu'à travers les questionnaires d'évaluation des enseignements, indiquent que de tels objectifs et l'organisation pédagogique qui en découle (par groupes de filière et pas par groupes de niveaux de langue) ne font pas l'unanimité ; elles laissent penser que tou·te·s ne perçoivent pas l'utilité d'une approche axée sur la langue de spécialité. D'ailleurs, définir le caractère spécialisé de la langue en question est problématique, en particulier concernant le domaine des sciences humaines et sociales, et plus particulièrement celui de la psychologie : y a-t-il un anglais propre à la psychologie, distinct par exemple de l'« anglais scientifique » ? Si oui, quelles en sont les aspects que les étudiant·e·s se spécialisant en psychologie doivent maîtriser ? Et à quoi leur sert l'anglais précisément, dans l'immédiat (pour leurs études) et plus tard (pour leurs futures carrières et pour le reste de leur vie adulte) ? En l'absence de cadrage formel et face au manque de recherches linguistiques et didactiques, des choix ont été fait qui reposent essentiellement sur l'expérience du terrain, et sur l'échange informel avec diverses parties prenantes, dont les enseignant·e·s-chercheur·e·s du domaine de spécialité et les responsables de formation. Une telle solution est pragmatique, mais elle reste à vérifier, surtout si elle suscite une insatisfaction relative du côté des apprenant·e·s (telle qu'elle apparaît dans leurs retours en commissions pédagogiques et dans les questionnaires d'évaluation des enseignements).

A la lumière de ce constat, il nous est apparu que la contribution de cette thèse devait être, en partant de l'existant, de proposer une scénarisation pédagogique qui vise à améliorer l'apprentissage à travers la cohérence de la formation : cohérence au niveau de l'articulation entre présentiel et distanciel, cohérence de la méthodologie d'enseignement-apprentissage, et cohérence entre les besoins spécifiques du public et les objectifs d'apprentissage.

iv. Problématique

La problématique qui guide ce travail est celle-ci : quel scénario pour une formation hybride en langues favoriserait le développement de compétences en anglais pertinentes pour des étudiant·e·s se spécialisant en psychologie ?

Cela soulève plusieurs questions auxquelles la présente thèse devra répondre en adoptant une démarche de recherche empirique, qui soit ancrée à la fois dans les apports théoriques de la recherche en didactique des langues et dans les données issues du terrain :

1. Quels aspects entrent en jeu dans la scénarisation d'une FHL pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais à des spécialistes de psychologie ?
2. Quelle forme peut prendre un scénario pédagogique hybride cohérent et susceptible de répondre aux besoins dans le contexte d'enseignement-apprentissage donné ?
3. Un tel scénario est-il pertinent du point de vue des apprenant·e·s et de leur apprentissage ?

A ce stade, il convient donc d'examiner la méthodologie que nous avons choisi d'adopter afin de répondre à nos questions de recherche.

II. Méthodologie de recherche

Selon Demaizière et Narcy-Combes (2007), « la méthodologie permet, à partir d'un corps de principes ou de repères reconnus, de construire une action (de recherche pour nous ici) adaptée au contexte spécifique dans lequel elle se met en place ». Comme le plan d'un architecte pour la construction d'une maison, la méthodologie de recherche (*research design*) définit, à l'avance, à quoi devrait ressembler le produit fini (la recherche) ; elle prévoit notamment des étapes pour atteindre l'objectif souhaité et peut s'appuyer sur des méthodes et outils existants (Nunan & Bailey, 2008, p. 44). S'agissant d'une méthodologie *de recherche*, elle est « liée au

respect des règles et conventions de discours de la communauté scientifique » (Kuhn, 1970, cité par Narcy-Combes, 2005, p. 93). La méthodologie qui sera adoptée ici est donc directement liée à notre constat de départ et à notre problématique, elles-mêmes liées au contexte d'enseignement-apprentissage ; elle doit toutefois être définie en référence aux méthodes scientifiques reconnues dans son champ d'investigation.

Notre recherche s'inscrit, à l'intérieur du champ large des recherches en sciences humaines et sociales, dans les recherches en éducation (Van der Maren, 1996), et plus spécifiquement dans les recherches en didactique des langues (et des cultures) (P. Blanchet & Chardenet, 2011). La didactique des langues en tant que discipline scientifique vise à produire des savoirs sur les pratiques d'enseignement-apprentissage en lien avec un contenu disciplinaire spécifique – la langue en question. Sa finalité correspond à une demande sociale (Pothier, 2003, p. 34) et trouve son origine dans un simple questionnement : « comment enseigner pour que les élèves apprennent mieux ? » (Schneuwly et al., 2010, p. 23). D'après la définition de Bailly (1997, p. 10) :

Le terme « Didactique », dans son acception moderne – relativement récente – renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage.

Un tel effort de distanciation, voire de théorisation, des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, et des interactions possibles entre ces deux processus, fait de la didactique une praxéologie (Tardieu, 2008, p. 85) dont « l'objet (...) relève aussi bien de la description que de l'action » (Demaizière & Narcy-Combes, 2007). Elle couvre ainsi trois pans interreliés : l'agir (de l'enseignant·e), la théorie pour agir, et la description et l'explication de l'agir (Schneuwly et al., 2010, p. 24). A cette tension – ou ce va-et-vient – au cœur de la didactique entre théorie (les savoirs savants) et pratique (l'agir sur le terrain) s'ajoute le fait que, tant dans son épistémologie que sa méthodologie, la didactique des langues emprunte à de nombreux domaines scientifiques connexes : les sciences du langage (comme la recherche en acquisition des langues), les sciences psychologiques (comme la psycholinguistique), les sciences de l'éducation (comme la philosophie de l'éducation) et les sciences sociales, humaines et de la communication (comme la sociologie) (voir « la marguerite de la didactique » de Pothier, 2003, p. 37).

Pareil « foisonnement de théories, de définitions des termes et de champs inter-reliés » (Rivens Mompean, 2013, p. 340) rend difficile toute tentative de caractérisation des méthodologies de recherche disponibles en didactique des langues, notamment celles concernant des dispositifs où l'apprentissage est médié par les technologies (Chun, 2017), car « face à l'absence de paradigme dominant, chaque chercheur est amené à trouver sa méthodologie, à se trouver une méthodologie, mais également à définir ses termes » (Demaizière & Narcy-Combes, 2007). Il est donc attendu de tout·e chercheur·e en didactique des langues « de se justifier et montrer la validité de son approche par le biais de son cadre théorique et d'une méthodologie explicitée, en fonction de l'orientation de sa recherche » (Rivens Mompean, 2013, p. 340).

Par conséquent, dans un effort d'explicitation nécessaire à toute entreprise scientifique, il nous faut mettre en relief les principales orientations de notre démarche de recherche, dictées par les éléments précédemment exposés – le contexte social qui l'a impulsée, le constat établi à partir du contexte, la problématique découlant de ce constat – et de la positionner en référence à des cadres méthodologiques reconnus en didactique des langues (telle que la recherche-action) et plus spécifiquement dans la recherche sur les formations hybrides en langues (telle que la recherche ingénierique).

v. Orientation de la recherche

Notre méthodologie de recherche peut ainsi se résumer par trois qualificatifs : empirique, interventionniste, et compréhensive.

Cette recherche est empirique dans le sens où elle trouve sa motivation et sa finalité non dans un questionnement théorique, mais dans un terrain duquel il s'agira de recueillir et d'analyser les données pertinentes permettant de donner des éléments de réponses aux questions de recherche (Nunan & Bailey, 2008, p. 9). Sa motivation et sa finalité la placent également d'emblée du côté de la recherche appliquée (Van der Maren, 1996), et plus spécifiquement dans les recherches d'intervention car elle a pour objectif « la transformation des pratiques » (Schneuwly et al., 2010, p. 29) – celles concernant l'enseignement-apprentissage de l'anglais pour la psychologie dans une formation hybride – et elle cherche « à impulser des *changements* dans une certaine direction » (Byram, 2011, p. 42) – dans le sens d'une meilleure cohérence du scénario pédagogique hybride. Enfin, elle a également une visée compréhensive, davantage qu'explicative (J.-P. Narcy-Combes, 2005, p. 99), puisque dans ses questionnements de départ elle prévoit une observation des effets de l'intervention et un retour évaluatif en cherchant « à

comprendre l'expérience des acteurs impliqués » (Byram, 2011, p. 42) : leur apprentissage et leur perception sur la formation.

vi. Une démarche similaire à la recherche-action

Au départ, notre recherche émerge d'un terrain (la formation d'anglais en licence de psychologie à l'USMB), est motivée par le constat d'un problème (concernant la scénarisation de la FHL) et, à terme, vise l'amélioration des pratiques d'enseignement-apprentissage dans leur contexte. Une telle démarche est similaire à celle de la recherche-action.

Parfois plutôt décrite comme « processus » (Corey, 1953, cité par Cohen et al., 2007, p. 297) que méthodologie de recherche à proprement parler, la recherche-action relève des recherches dites d'intervention en ce qu'elle vise « le changement plus ou moins radical d'une situation éducative avec la participation relative des populations concernées et des intervenants impliqués » (Van der Maren, 1996, p. 167). Sur le plan épistémologique, l'approche conçoit la construction du savoir comme étant en prise directe avec l'action ; elle dénote une conception du monde et de la recherche comme « s'inscriv[ant] d'emblée dans une vision de la complexité assurément contextualisée et dont les acteurs sont les principaux vecteurs de la conquête du savoir » (Macaire, 2011, p. 113).

Ainsi que son nom l'indique, la recherche-action fait le lien entre un pôle scientifique (la recherche) et un pôle praxéologique (l'action), autrement dit, entre la théorie et la pratique. Par-là, elle rejette la séparation traditionnelle des logiques de la connaissance de celles de de l'action, et la dichotomie entre la recherche pure et la recherche appliquée (Resweber, 1995, p. 7). Comme le soulignent Kemmis et McTaggart (1988, p. 5) :

[t]he linking of the terms 'action' and 'research' highlights the essential feature of the method: trying out ideas in practice as a means of improvement and as a means of increasing knowledge about the curriculum, teaching and learning. The result is improvement in what happens in the classroom and school, and better articulation and justification of the educational rationale of what goes on. Action research provides a way of working which links theory and practice into the one whole: ideas-in-action.

Le double objectif poursuivi est, d'une part, de transformer ou de faire évoluer les pratiques ; et d'autre part, d'élargir les connaissances sur les pratiques. Il s'agit d'une dialectique (Resweber, 1995, p. 6) : « de l'action peut naître des connaissances » et, inversement, « l'action se construit à travers un questionnement des apports de la recherche » (Richer, 2011, p. 49).

La recherche-action fait partie des méthodologies de recherche privilégiées en didactique des langues (Macaire, 2010). Ceci est dû au fait que l'objet qu'étudie la didactique (l'enseignement-apprentissage) est une pratique sociale et que sa finalité est la formation et/ou l'intervention (politique, institutionnelle, etc.) (P. Blanchet, 2011, p. 9). Or, c'est justement pour étudier les pratiques sociales et intervenir sur les problèmes générés dans des groupes constitués qu'est née la recherche-action dans le domaine de la psychologie sociale, en particulier des travaux de Kurt Lewin dans les années 1940 aux Etats-Unis (Resweber, 1995, p. 7). Dans le domaine de la didactique des langues, Demaizière et Narcy-Combes (2007) en relèvent les caractéristiques suivantes :

La recherche-action se positionne souvent en contraste à la recherche expérimentale, il serait plus juste, selon Juan, de dire qu'elle relève de l'expérimentation, mais d'un point de vue compréhensif (Juan 1999 : 13). Son approche est qualitative plus que quantitative. Le chercheur est partie prenante de l'action et non "simple" observateur extérieur. Il ne s'agit pas toujours de valider une hypothèse mais plutôt de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique. Le praticien chercheur de la recherche-action met en place un certain type d'environnement d'apprentissage ou de tâches ou activités. Il définit précisément en quoi et pourquoi ses choix devraient avoir un effet positif.

Plusieurs points dans cette caractérisation appellent un commentaire en raison de leur pertinence vis-à-vis de la démarche de recherche que nous souhaitons mettre en œuvre :

- **La recherche-action « relève de l'expérimentation, mais d'un point de vue compréhensif »** : nous comprenons par-là que dans la recherche-action, il y a intervention / modification de la situation en vue d'influer sur les pratiques (on met en place « un certain type d'environnement d'apprentissage ou de tâches ou activités »), tout en tenant compte du contexte – en le com-prenant. – dans la démarche. Autrement dit, l'approche est interventionniste (elle expérimente avec les pratiques), mais dans une perspective idiographique – qui focalise sur la singularité du contexte dans toute sa complexité – plutôt que nomothétique – qui tend à produire des modèles ou des lois universelles. Cela implique que le degré de contrôle sur le contexte et ses variables est moins élevé que dans une recherche de type expérimental par exemple où l'approche est davantage orientée vers l'explication (J.-P. Narcy-Combes, 2005, p. 100). En somme, la recherche-action ne se résume pas à la seule intervention : elle vise aussi à comprendre (dans le sens d'observer et/ou évaluer) – la situation de départ (l'origine du problème identifié et les paramètres entrant en jeu) et les effets de l'intervention.
- **« Son approche est qualitative plus que quantitative »** : cela découle de la visée compréhensive de la recherche-action : elle se situe plutôt du côté de la recherche

naturaliste (qualitative) que psychométrique (quantitative): « il s'agit de saisir les qualités et les attributs des phénomènes étudiés plutôt que de mesurer ou de compter ; l'objectif est d'obtenir un aperçu des complexités de l'enseignement et de l'apprentissage par le biais d'une observation et d'une description non contrôlées plutôt que d'affirmer que la méthode X fonctionne mieux que la méthode Y » (Nunan & Bailey, 2008, p. 7). En réalité, on observe un « éclectisme méthodologique » dans la recherche-action (Cohen et al., 2007, p. 299) ainsi qu'une variété d'instruments utilisés pour la collecte de données – questionnaires, journaux de bord, entretiens, études de cas, protocoles expérimentaux, observations directes, enregistrements audio ou vidéo, etc. (Cohen et al., 2007, p. 309). Cela tient au fait que la recherche-action autorise flexibilité et adaptation vis-à-vis des besoins et contraintes du terrain, sans doute parce que la pertinence (*appropriateness*) des méthodes de recherche vis-à-vis de ce terrain et des questions de recherche qui en découle, constitue le principe directeur des recherches empiriques en didactique des langues (Nunan & Bailey, 2008, p. 5). En ce sens, la remarque de Chun (2017, p. 404) en faveur des méthodes mixtes dans les recherches sur l'apprentissage des langues médié par les technologies (ALMT, équivalent en français de *Computer Assisted Language Learning - CALL*) vaut certainement pour la recherche-action – l'une des méthodologies plébiscitées dans ce domaine : « *Ideally, mixed or multiple methods employed in a given study will yield the most comprehensive results* ».

- « **Le chercheur est partie prenante de l'action et non « simple » observateur extérieur** » : la recherche-action est une « recherche impliquée » (Gagné et al., 1989, p. 52-53) car celui ou celle qui la mène à bien intervient directement sur un terrain en vue de le transformer et, pour ce faire, associe les acteurs et actrices de ce terrain (enseignant·e·s, apprenant·e·s, responsables de formation, etc.) à la recherche à travers la consultation, la discussion et la négociation. Sa posture n'est donc pas neutre : il ou elle participe à ce qu'il ou elle observe. Elle l'est d'autant moins lorsque la recherche est conduite par les praticien·ne·s (enseignant·e·s) eux-mêmes et elles-mêmes, sur leur propre terrain de pratique comme c'est notre cas. L'implication participative (le degré de connaissance du terrain et d'insertion dans la communauté observée) est là telle qu'il serait adéquat de parler non d'observation participante, mais de « participation observante » (P. Blanchet & Chardenet, 2011, p. 73). Pareille implication n'est pas sans conséquence pour la recherche. D'un côté, elle confère une perspective privilégiée sur

l'objet de recherche, qu'une extériorité – même relative – peut difficilement atteindre, et les personnes directement concernées par les pratiques d'enseignement-apprentissage restent les mieux placées pour les changer et, par conséquent, les améliorer (Nunan & Bailey, 2008, p. 17). D'un autre côté, elle requiert de la part des chercheur·e·s-praticien·ne·s un effort conscient et soutenu de détachement de l'« immédiateté pédagogique » (Bailly, 1997, p. 10), nécessaire à l'exercice d'un jugement critique ainsi qu'à l'identification des biais que cette double « casquette » induit : « *the participants-as-practioners-and-researchers need to apply to themselves the same critical scrutiny that they are applying to others and to research* » (Cohen et al., 2007, p. 310). Par ailleurs, dans un tel cas de figure (le ou la praticien·ne conduit la recherche), on ne peut ignorer, à côté de l'enjeu pragmatique de la recherche (la résolution fonctionnelle de problèmes), l'enjeu ontogénique (le perfectionnement de sa pratique professionnelle) (Van der Maren, 1996, p. 65-66) lié au souci du « praticien réflexif » (Schön, 1994).

- **« Il ne s'agit pas toujours de valider une hypothèse mais plutôt de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique »** : comme toute recherche empirique, la recherche-action implique la formulation de questions de recherche, la collecte de données et l'analyse et/ou l'interprétation de ces données (Nunan & Bailey, 2008, p. 228). Mais à moins d'adopter une démarche (quasi) expérimentale s'inscrivant dans le paradigme hypothético-déductif (P. Blanchet, 2011, p. 15) – ce que n'excluent pas certains types de recherche-action (cf. Resweber, 1995, p. 21), la recherche-action ne vise pas nécessairement à « corroborer ou réfuter des prédictions (c'est-à-dire des hypothèses) » et à établir des relations causales entre différentes variables (Grosbois, 2007). Cela peut s'expliquer par le degré moindre de contrôle sur le contexte précédemment évoqué, car il est difficile d'isoler et de contrôler les variables en contexte « écologique » : « *action research differs from experimental research in that the former – like naturalistic inquiry – works with naturally occurring groups and does not impose artificial control over variables* » (Nunan & Bailey, 2008, p. 230). D'autre part, les questions de recherche ont nécessairement trait à l'intervention (la pratique pédagogique mise en œuvre), en vue de fournir un retour évaluatif sur les effets de celle-ci (voir les étapes de la recherche-action plus loin).
- **Le praticien chercheur « définit précisément en quoi et pourquoi ses choix devraient avoir un effet positif »** : dans le sens de cette observation, on pourrait

considérer que le plan d'action (la « solution » au problème, c'est-à-dire les changements induits à la situation d'enseignement-apprentissage sur la base d'une analyse du terrain et de la littérature scientifique disponible) constitue en soi une hypothèse : l'intervention devrait aller dans le sens d'une amélioration de la situation. Dans une démarche de recherche-action, une telle hypothèse doit être non seulement argumentée théoriquement mais aussi évaluée empiriquement et « les conclusions sont interprétées à la lumière du succès ou de l'insuccès de l'opération » (Catroux, 2002).

De notre point de vue et pour les besoins de la présente recherche, l'un des apports majeurs de la recherche-action est de « fournir un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les enseignants et les chercheurs en situations complexes de classe » (Catroux, 2002) – un canevas qui permet d'organiser l'action de recherche et à l'intérieur duquel le ou la chercheur-e peut construire son appareillage théorique et méthodologique en fonction de la problématique issue du terrain. Comme le soulignent Cohen et ses collègues (2007, p. 312), « *[action research] is a flexible, situationally responsive methodology that offers rigour, authenticity and voice* » [emphase ajoutée].

Les grandes phases de la recherche-action – planification, action, observation, réflexion – ont été codifiées par Lewin (1946), puis reprises dans différentes descriptions plus ou moins détaillées, mais qui se basent toujours sur le même déroulement logique. Dans le contexte des recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle, Gagné et ses collègues (1989, p. 54) identifient quatre étapes principales qui se succèdent, comme l'illustre le tableau 1 :

Etape 1	Identification et formulation du problème à régler ou de l'objectif défini
Etape 2	Élaboration de propositions d'interventions pédagogiques
Etape 3	Mise à l'épreuve des propositions
Etape 4	Évaluation des résultats

Tableau 1 : Principales étapes de la recherche-action (Gagné et al., 1989, p. 54)

Ce schéma suit globalement le développement typique de toute recherche-action : après avoir établi un constat de la situation permettant d'identifier et de définir un problème ou objectif (étape 1), le ou la chercheur e élabore une démarche d'action (étape 2) qui est ensuite implémentée et observée (étape 3), avant d'être évaluée (étape 4). L'étape 1 peut inclure la

discussion avec différentes parties prenantes et la consultation de la littérature scientifique et des recherches menées dans le domaine, permettant d'affiner l'élaboration de la démarche d'action et de la question de recherche ; et l'étape 2 inclut normalement la définition des modalités de recherche et la définition des modalités d'évaluation, permettant de procéder ensuite à l'expérimentation et finalement à l'analyse de la démarche d'action (Cohen et al., 2007, p. 307-308). En somme, de manière caricaturale, la recherche-action peut se résumer en deux temps : un temps « diagnostique » et un temps « thérapeutique » (Cohen et al., 2007, p. 304).

Typiquement, la recherche-action obéit à une logique cyclique, décrite par Kemmis et McTaggart (1988) comme « *a self-reflective spiral* », comme l'illustre la figure 3.

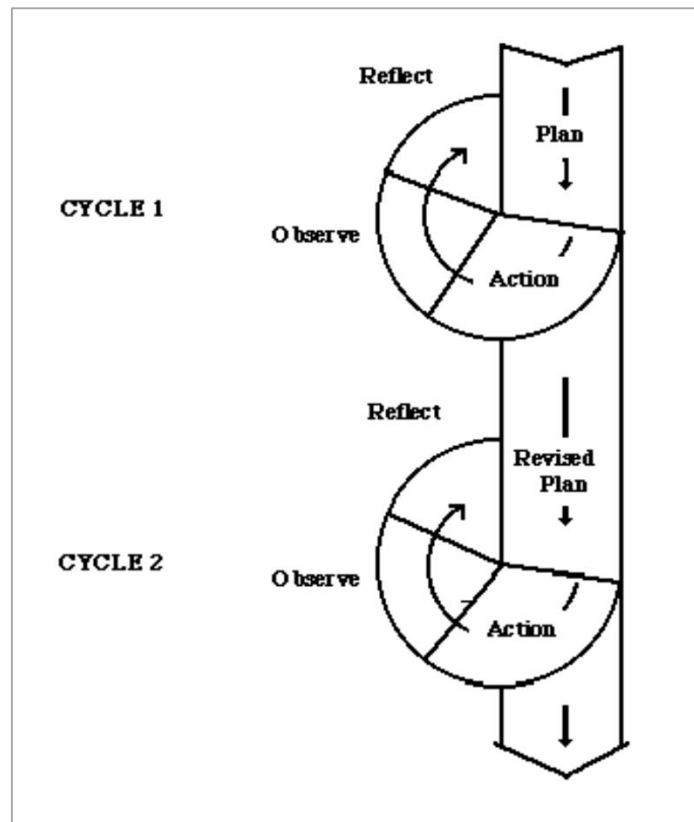


Figure 3 : La spirale de la recherche-action (Kemmis & McTaggart, 1988)

Cela indique qu'il s'agit d'un processus itératif plutôt que d'un événement isolé (Nunan & Bailey, 2008, p. 229) car de l'évaluation des résultats résulte l'identification de nouveaux problèmes ou de nouveaux objectifs (*revised plan*), donnant ainsi naissance à un nouveau cycle de recherche qui suivra les mêmes étapes mais se focalisera sur d'autres aspects, chaque cycle étant singulier (Rivens Mompean, 2013, p. 346). Un tel fonctionnement cyclique induit un va-et-vient fréquent entre action et réflexion, ce qui permet d'« accélérer les changements apportés

et d'affiner les actions envisagées » (Catroux, 2002). Au final, cela doit permettre à la personne en charge de la recherche d'ajuster au mieux l'intervention au terrain et d'arriver à une compréhension aussi riche et précise que possible de ce dernier.

Ce fonctionnement cyclique prend tout son sens dans le cas de recherches-action participatives, qui reposent sur la collaboration avec diverses parties prenantes. Certain·e·s, comme Kemmis et McTaggart (1988), considèrent la collaboration comme un principe fondamental de la recherche-action, ce qui, selon Cohen et al. (2007, p. 301), est un héritage de Lewin lui-même, et de son engagement en faveur de la prise de décision collective. D'autres admettent que la recherche-action peut aussi être un processus relativement solitaire, mené à bien par un·e praticien·ne sur sa propre pratique, comme c'est le cas de nombreuses « *teacher as researcher studies* » (Hyland, 2019, p. 236) :

We feel that Kemmis and McTaggart go too far in their assertion that in order to qualify as action research, the process must be collaborative. Certainly, collaboration is highly desirable. But to assert that such a process without collaboration cannot be called action research is unrealistic » (Nunan & Bailey, 2008, p. 229).

Il faut préciser que la scientificité de la recherche-action est parfois remise en cause. Plusieurs critères permettent de répondre à cette critique. Tout d'abord, l'explicitation (P. Blanchet, 2011, p. 19) : le ou la chercheur·e décrit non seulement les processus de recherche et la méthode, mais aussi ses biais personnels et la manière dont ceux-ci sont pris en compte (Maxwell, 1996, p. 91). Ensuite, l'objectivation : celle-ci s'opère dans l'analyse des données empiriques et le recours aux théories et aux modèles de références pertinents (Demaizière & Narcy-Combes, 2007, p. 12). D'autre part, la triangulation (Nunan & Bailey, 2008, p. 163) : il s'agit d'un aspect important dans ce type de recherche souvent mixte, c'est à dire qui convoque plusieurs types de données et de traitement des données (quantitatif et qualitatif). Les données (de différentes natures et de différentes sources) et les méthodes (questionnaires, entretiens, productions écrites, productions orales, etc.) sont croisées et confrontées afin de permettre de comparer les points de vue sur un même phénomène. Enfin bien sûr la diffusion : les résultats sont diffusés dans la communauté scientifique par la publication afin d'obtenir une validation interne et dans la communauté de pratique, par dissémination dans l'équipe pédagogique, dans l'institution, et auprès des participant·e·s, afin d'obtenir une validation sociale (Demaizière & Narcy-Combes, 2007). D'après Demaizière et Narcy-Combes (2007), la validation sociale concerne les conséquences de la recherche et ne peut se limiter à la seule satisfaction des usager·e·s : il s'agit aussi de mesurer une progression des apprenant·e·s, en référence à une

théorie d'acquisition de L2, sachant que leur degré de participation dans les activités (à distance notamment) peut également constituer un indicateur pertinent.

Enfin, on ne peut ignorer les questions de validité et de généralisation des connaissances produites. La validité renvoie à « l'exactitude ou la crédibilité d'une description, conclusion, explication, interprétation ou autre type de compte rendu » (Maxwell, 1996, p. 87). D'après Nunan et Bailey (2008, p. 250), le manque de contrôle sur les variables dans la recherche-action signifie qu'il ne peut y avoir de validité interne forte au sens psychométrique classique : « *as action researchers, we do not try to exert control over variables that might influence the outcomes, so we cannot unequivocally say that the planned interventions caused the observed results* ». De la même façon, la validité externe – soit la possibilité d'appliquer les conclusions à d'autres contextes, de les généraliser – est par essence limitée dans la recherche-action du fait de sa forte contextualisation (Nunan & Bailey, 2008, p. 250). Dans ce sens, Narcy-Combes (2005, p. 117) invite à la prudence : « Il importe de se rappeler qu'une réussite de l'action au plan local peut ne relever que d'un effet de contexte, et que des duplications dans des contextes différents pourront seules permettre qu'une théorisation généralisante puisse être définie ». Finalement, comme dans la recherche qualitative en général, les connaissances produites par la recherche-action trouvent leur validité dans leur « opérationnalité », c'est-à-dire « la possibilité d'en tirer des interventions dont les effets sont globalement ceux souhaités », leur « cohérence interne (entre méthodes, observables, analyses, interprétations... », leur « cohérence externe », soit la « confrontation avec d'autres données, d'autres connaissances, d'autres interprétations », et leur « discutabilité/acceptabilité (par d'autres chercheurs, par les acteurs de terrain et les informateurs) » (P. Blanchet, 2011, p. 19).

vii. Apports de l'ingénierie pédagogique et de la recherche ingénierique

Une approche méthodologique complémentaire à la recherche-action, particulièrement adaptée à l'appréhension de dispositifs de formation complexes tels que les formations hybrides en langues, est celle de l'ingénierie pédagogique.

Comme le fait remarquer Nissen (2014b, p. 13) à propos de publications sur les formations hybrides en langues, « (...) plus peut-être que dans d'autres types de formation, la complexité de ces formations amène les auteurs, qui sont en même temps des praticiens, à se poser des questions systémiques sur les composantes de la formation et leurs interactions ». Ces questions relèvent en effet d'une réflexion ingénierique. Il s'agit de « mettre en œuvre des dispositifs d'apprentissage avec une articulation optimale des éléments opérationnels, afin

d'enrichir les situations d'enseignement-apprentissage concernés » (Rivens Mompean, 2013, p. 350), ce qui est le propre du processus d'ingénierie caractérisé par la prise en compte de l'interaction entre un « maximum d'éléments pertinents d'un système » (Ardouin, 2017, p. 25) et « une logique de renforcement de l'efficacité de l'action » (*ibid.*, p. 22) avec pour fin de « se doter des moyens nécessaires et suffisants pour agir dans les meilleures conditions possibles compte tenu des contraintes de l'environnement » (*ibid.*, p. 22).

L'ingénierie pédagogique concerne la partie immergée de l'enseignement – que l'apprenant·e ne voit pas : sa préparation, « qui va déterminer l'équilibre et la stabilité de la conduite de cet enseignement » (Musial & Tricot, 2020, p. 9). Cette tâche de préparation – ou de conception (*design*) – de l'enseignement revient généralement à l'enseignant·e, dont les rôles « sont de plus en plus diversifiés aujourd'hui avec la présence accrue des Tice¹³ et la généralisation de la perspective actionnelle, qui favorise une centration sur la tâche ou sur un projet, où l'enseignant devient concepteur et tuteur de formations complexes » (Nissen, 2014b, p. 14). L'ingénierie pédagogique (équivalent de l'anglais *instructional design*) vise à rationaliser le travail de l'enseignant·e-concepteur·rice en proposant « un système de procédures pour élaborer des programmes d'enseignement et de formation de manière cohérente et fiable » (Gustafson & Branch, 2002, p. 17). Dans cette perspective, on considère en effet que l'utilisation de procédures de conception systématiques peut rendre l'enseignement plus efficace, plus efficient et plus pertinent que des approches moins rigoureuses de la planification de l'enseignement (Gustafson & Branch, 2002, p. 18). Cela, selon Musial et Tricot (2020, p. 10-11), implique la capacité à mobiliser ce que Kahneman (2012) nomme un mode de « pensée lente », caractérisé par la réflexion et la logique, et à remettre en cause le mode de « pensée rapide », plutôt impulsif et intuitif, sur lequel repose une grande partie de l'activité professionnelle quotidienne de l'enseignant·e et qui aboutit à des solutions fonctionnelles mais pas nécessairement optimales.

Ainsi, différentes phases ou activités sont formalisées dans la démarche d'ingénierie pédagogique, « au centre de laquelle se trouve le dispositif de formation » (Nissen, 2019, p. 53). Musial et Tricot (2020, p. 9-10) les décrivent ainsi :

Son processus typique, à caractère systémique et rétroactif, désigné par l'acronyme anglais ADDIE s'organise autour de 5 activités : l'Analyse de la commande (besoins, public, contexte et contenu ; *Analysis*), la Conception de la stratégie pédagogique (*Design*), l'Elaboration des ressources

¹³ Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

matérielles (*Development*), la Mise en œuvre (*Implementation*) et l'Évaluation du dispositif d'enseignement-apprentissage (*Evaluation*).

Ce processus est illustré par la figure 4, tirée de Gustafson et Branch (2002, p. 18) :

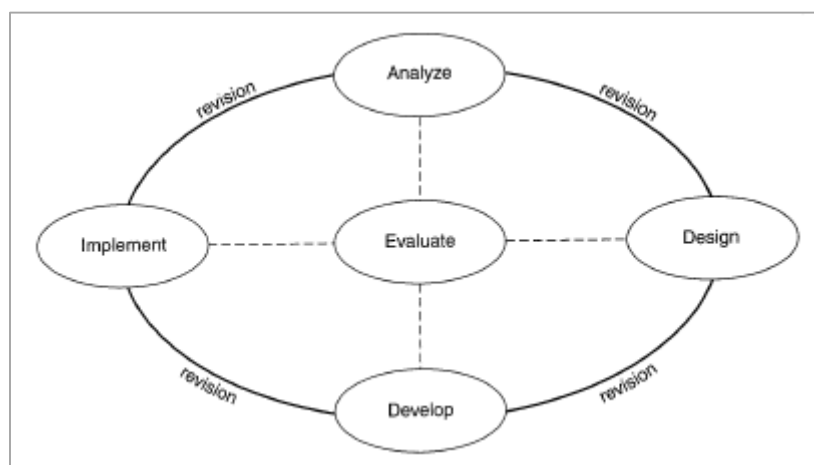


Figure 4 : Principes clés du processus d'ingénierie pédagogique (modèle ADDIE)

Le processus ADDIE, sous différentes déclinaisons, se trouve à la base de toute description de la démarche d'ingénierie pédagogique. Il est par exemple convoqué par Colpaert (2006, p. 480) pour décrire une approche partant des principes pédagogiques pour la conception de dispositifs d'apprentissage des langues en ligne « fondée sur la recherche et orientée vers la recherche ». Il est reflété dans le processus ACRE (Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer) décrit par Ardouin (2017) concernant l'ingénierie de formation en entreprise¹⁴. Il est proche également de la démarche de recherche-action précédemment décrite, au point qu'un parallèle puisse être fait entre les opérations du modèle ADDIE et les étapes de la recherche-action telles que décrites plus haut, comme l'illustre le tableau 2 :

¹⁴ Ardouin (2017) opère une hiérarchisation entre l'ingénierie pédagogique et l'ingénierie de formation, qui selon lui ne se situent pas au même niveau de granularité dans le processus ingénierique. Tandis que l'ingénierie de formation « définit les objectifs et caractéristiques dans les grandes lignes, à un niveau organisationnel, (...) l'ingénierie pédagogique se préoccupe davantage des activités, des méthodes et du déroulement de la formation » (Nissen, 2019, p. 53).

Etapes de la recherche-action		Modèle ADDIE de l'ingénierie pédagogique
Etape 1	Identification et formulation du problème à régler ou de l'objectif défini	<i>Analysis</i>
Etape 2	Élaboration de propositions d'interventions pédagogiques	<i>Design</i> <i>Development</i>
Etape 3	Mise à l'épreuve des propositions	<i>Implementation</i>
Etape 4	Évaluation des résultats	<i>Evaluation</i>

Tableau 2 : Parallèle entre les étapes de la recherche-action et le modèle ADDIE de l'ingénierie pédagogique

Toutefois, une différence entre la démarche de recherche-action et celle d'ingénierie pédagogique tient à leur visée. Comme le relève Rivens Mompean (2013, p. 351), « l'ingénierie vise davantage la cohésion interne du système, alors que la recherche-action contribue plutôt à la transformation et l'évolution du système ». Ces deux visées (cohésion et transformation/évolution) sont présentes dans notre recherche, focalisée sur la ré-ingénierie.

Pour les besoins de notre recherche, nous relevons particulièrement deux apports du processus ingénierique ADDIE, complémentaires à la démarche de recherche-action, à la phase d'analyse et à la phase d'évaluation.

Dans l'ingénierie pédagogique, la phase d'analyse est vue comme « primordiale dans l'optimisation de la formation » (Ardouin, 2017, p. 54) dans la mesure où elle sert d'outil d'aide à la décision. Elle s'appuie sur un diagnostic (correspondant à notre constat de départ) et est alimentée notamment par une analyse des besoins (Gustafson & Branch, 2002, p. 19) – une étape qui n'apparaît pas systématiquement dans la recherche-action. Le principe d'une analyse des besoins est de s'inscrire « dans une démarche ascendante pour comprendre et intégrer les informations nécessaires à la construction des formations » (Ardouin, 2017, p. 95). Dans une telle démarche, il importe « de ne pas se satisfaire d'une seule source, mais de privilégier un croisement des sources d'informations, de confronter les attentes et demandes aux réalités

professionnelles¹⁵, de croiser les approches entre les niveaux macro, méso et micro¹⁶ » (Ardouin, 2017, p. 84). Comme l'indique Ardouin (2017, p. 81) :

Le besoin renvoie à *un manque* ou à un état de manque. (...) Il amène à s'interroger sur l'écart, ou le différentiel, entre la situation actuelle et la situation souhaitée. Le besoin est donc la résultante de l'analyse, ou confrontation, entre un état initial et un état souhaité, souhaitable ou nécessaire.

Il s'agit également de garder à l'esprit que l'expression des besoins s'inscrit toujours dans une réalité professionnelle ou éducative particulière et « sa transcription en objectifs de formation, puis en formation, correspond à une construction sociale, dans le sens d'une transaction ou d'un résultat contingent, c'est-à-dire « de la moins mauvaise solution possible » pour chacun des différents acteurs » (Ardouin, 2017, p. 82-83).

Quant à la phase d'évaluation, elle est ce qui permet « la comparaison, ou la confrontation, entre les résultats attendus ou prévus et ceux effectivement atteints, en cours ou en fin de formation ». (Ardouin, 2017, p. 40-41). Dans le modèle présenté plus haut (cf. figure 4), l'évaluation est au centre du processus car elle peut se produire à différents moments, de manière formative, pour identifier les ajustements (*revision*) à apporter à la formation, ou de manière sommative, pour évaluer la qualité globale de la formation, en termes absolus ou relatifs (Gustafson & Branch, 2002, p. 19). Cette dernière est l'évaluation *de la* formation, qui se produit en fin d'action, tandis que la première est l'évaluation *en* formation qui se produit pendant l'action (Ardouin, 2017, p. 40). A propos de l'évaluation sommative (l'évaluation de la formation), Ardouin (2017, p. 236) distingue deux types d'évaluation complémentaires : l'évaluation directe, qui peut mesurer « à chaud » la satisfaction des apprenant·e·s d'un côté et les acquis pédagogiques et les apprentissages d'un autre côté ; et l'évaluation différée dite « à froid », qui peut porter sur le transfert en situation professionnelle et sur les résultats socio-économiques de l'entreprise. Ce second type ne s'appliquant pas à un public universitaire, nous retenons pour nos besoins le principe d'une évaluation directe en fin de formation qui doit permettre de faire un retour évaluatif sur celle-ci à partir de données concernant non seulement l'avis des apprenant·e·s sur la formation mais aussi leur apprentissage.

On le voit, comme la recherche-action, l'ingénierie pédagogique est par essence empirique car elle repose sur le recueil et l'analyse de données à différentes étapes du processus

¹⁵ Ardouin (2017) traite de l'ingénierie de formation en lien avec la formation professionnelle. Son observation reste valable pour la formation scolaire ou universitaire.

¹⁶ Le niveau macro renvoie au niveau stratégique et décisionnel (l'ingénierie des politiques), le niveau méso au niveau organisationnel (l'ingénierie des systèmes de formation) et le niveau micro au niveau pédagogique et opérationnel (l'ingénierie pédagogique) (Ardouin, 2017, p. 22-23).

(Gustafson & Branch, 2002, p. 22). De plus, elle s'appuie sur la recherche pour sélectionner les stratégies et supports pédagogiques, permettant ainsi de « convertir la recherche en pratique, phase que permet l'actualisation des théories qui sous-tendent les projets » (Rivens Mompean, 2013, p. 349). Toutefois, contrairement à la recherche-action, elle ne vise pas forcément à produire un savoir théorique à partir de la situation (Rivens Mompean, 2013, p. 351). En ce sens, il ne s'agit pas d'une méthodologie de recherche à proprement parler.

L'inscription scientifique est en revanche clairement marquée dans la recherche ingénierique, terme que propose Nissen (2014b, p. 17) pour qualifier les recherches sur la formation hybride s'appuyant sur des démarches ingénieriques. Elle en donne la définition suivante (Nissen, 2014b, p. 28) :

La recherche ingénierique sur les formations hybrides s'inscrit en tant qu'« étude sur les effets de démarche de formation » (Schneuwly et al., 2010, p. 29) dans la recherche d'intervention (...), et par là dans la didactique des langues. Elle s'appuie fortement sur les pratiques en prenant pour objet des formations hybrides existantes, que l'on peut encore appeler des « situations écologiques », et part de questionnements issus d'observations du terrain (recherche praxéologique). Elle analyse des données provenant de ces formations (recherche empirique) afin de les décrire, comprendre, et d'identifier leurs spécificités.

Comme l'ingénierie de formation, sa visée est d'appréhender les dispositifs de formation hybride du point de vue de leur fonctionnement systémique et de participer à la construction d'une expertise collective pouvant servir par la suite à la formation de formateur·trice·s et à la conception ou l'amélioration de dispositifs. La scientificité de la démarche tient à plusieurs spécificités (Nissen, 2014b, p. 18) :

- « [le] recueil de données, qui peuvent être de nature très variée et qui peuvent en même temps être très partielles si elles sont liées à un questionnement précis ;
- [l']objectivation dans l'analyse des données par le recours à une méthodologie appropriée (...);
- [la] théorisation de l'observé à travers un recoupement de l'expérience pratique ainsi que des résultats obtenus avec des théories et des recherches existantes (...);
- [le] statut de semi-extériorité du chercheur (...);
- [la] publication dans des revues scientifiques (...). »

La démarche de recherche que nous souhaitons mettre en œuvre se rapproche en plusieurs points des caractéristiques de la recherche ingénierique – vision systémique, lien entre

pratique et recherche, recueil et analyse de données, distanciation et objectivation, recours à une méthodologie scientifique, visée de compréhension et d'explicitation – mais elle diffère sur un point majeur : dans la recherche ingénierique il n'y a pas d'intervention directe sur le terrain qui ferait partie intégrante de la démarche de recherche. En effet, tandis que l'intervention (la transformation des pratiques) constitue, comme on l'a vu, le moteur de la recherche-action, la recherche ingénierique, elle, s'appuie, sans les modifier, sur des formations existantes qu'elle prend comme « une donnée préalable qu'il s'agit d'analyser, de comprendre et d'expliquer » (Nissen, 2014b, p. 25), même si une modification ultérieure (et consécutive) à la démarche de recherche n'est pas exclue. Par conséquent, parce que notre démarche de recherche part du constat d'un problème sur le terrain qu'elle prétend améliorer en proposant une intervention pédagogique qui sera mise à l'essai, elle ne relève pas de la recherche ingénierique au sens strict. En revanche, elle pourra largement s'appuyer sur les résultats de ce type de recherche dans l'élaboration de l'intervention pédagogique et dans l'analyse de celle-ci.

viii. Synthèse : méthodologie de recherche retenue

Avant de conclure sur la méthodologie de recherche retenue pour notre travail, reprenons notre problématique, issue du constat préalablement établi :

- Quel scénario pour une formation hybride en langues favoriserait le développement de compétences en anglais pertinentes pour des étudiant·e·s se spécialisant en psychologie ?

Ainsi que nos questionnements de départ :

1. Quels aspects entrent en jeu dans la scénarisation d'une FHL pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais à des spécialistes de psychologie ?
2. Quelle forme peut prendre un scénario pédagogique hybride cohérent et susceptible de répondre aux besoins dans le contexte d'enseignement-apprentissage ?
3. Un tel scénario est-il pertinent du point de vue des apprenant·e·s et de leur apprentissage ?

Compte tenu d'une telle problématique, la démarche de recherche-action nous a semblé la plus adéquate et servira donc de cadre méthodologique à notre recherche. Ainsi, notre méthodologie s'appuiera sur les grandes phases de la recherche-action : partant d'un constat, un plan d'action (l'élaboration d'un scénario pédagogique hybride) sera conçu, qui sera ensuite

mis en œuvre dans le contexte pour lequel il est prévu et dont les effets seront finalement évalués.

De façon à répondre à l'exigence de distanciation et d'objectivation vis-à-vis de l'objet de recherche, la première phase (étape d'identification et de formulation du problème à régler ou de l'objectif défini dans la recherche-action ; phase d'analyse dans l'ingénierie pédagogique) recourra aux théories de référence pertinentes concernant les trois aspects interreliés entrant en jeu dans la situation sur laquelle la recherche propose d'intervenir : les spécificités de l'anglais pour la psychologie dans une perspective d'enseignement-apprentissage avec un public LANSAD ; les compétences à cibler en anglais L2 avec ce public et les moyens didactiques de favoriser leur développement ; la conception d'une formation hybride en langues cohérente. Dans ce travail de « recueil de données théoriques », un appui majeur sera le résultat des recherches ingénieriques sur la formation hybride en langues. Cette première phase recourra également à une analyse des besoins, comme cela est typiquement fait dans le processus ingénierique, qui s'attellera à recueillir, à analyser et à croiser des données issues de différentes sources, ce afin d'informer au mieux l'élaboration du scénario pédagogique hybride et de l'adapter au contexte spécifique pour lequel il est destiné.

Dans la deuxième phase de définition du scénario pédagogique hybride, la démarche s'appuiera sur une vision systémique caractéristique du processus ingénierique, de façon à prendre en compte les différentes composantes de la formation hybride dans leur interaction et leur interdépendance. L'explicitation en référence au cadre théorique et à l'analyse des besoins participera à établir le bien-fondé de la proposition d'intervention aussi bien sur le plan scientifique que sur le plan empirique. La phase d'élaboration du scénario pédagogique hybride permettra également de préciser les conditions de son évaluation pour laquelle une méthodologie de recherche propre devra être précisée (questions d'analyse spécifiques et recueil des données nécessaires) avant qu'il soit mis à l'épreuve du terrain.

Enfin, la dernière phase d'évaluation s'attachera à fournir un retour évaluatif sur la démarche d'intervention, qui, à nouveau à partir du recueil et de l'analyse de données, prendra en compte les perceptions des apprenants (avis et satisfaction vis-à-vis de la formation) mais également, comme cela est préconisé aussi bien dans la recherche-action que dans la démarche d'ingénierie pédagogique, les compétences ayant été mobilisées, voire développées, en lien avec les objectifs de la formation. La finalité de cette phase d'évaluation ne sera pas d'établir la « supériorité » du scénario proposé par rapport à un autre, mais de comprendre comment se réalise l'apprentissage dans un contexte donné, qui aura été précédemment explicité.

Les différentes phases de notre méthodologie de recherche sont présentées dans le tableau 3, qui précise également la nature du travail de recherche et les objets de recherche à chaque phase. Ces phases seront reflétées dans l'architecture du présent manuscrit et serviront de trame à sa lecture.

Phases de la recherche	Nature du travail de recherche	Objets de recherche
Phase 1 : établir les aspects qui entrent en jeu dans la scénarisation d'une FHL pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais à des spécialistes de psychologie	a : Elaboration du cadre théorique	<ul style="list-style-type: none"> • spécificités de l'anglais pour la psychologie dans une perspective d'enseignement-apprentissage avec un public LANSAD • compétences à cibler en anglais L2 avec ce public et moyens didactiques de favoriser leur développement • conception d'une FHL cohérente
	b : Conduite d'une analyse des besoins*	<ul style="list-style-type: none"> • besoins cibles et besoins d'apprentissage en anglais de notre public d'étudiant·e·s en licence de psychologie
Phase 2 : définir un scénario pédagogique hybride cohérent et susceptible de répondre aux besoins dans le contexte d'enseignement-apprentissage	Description du scénario pédagogique conçu	<ul style="list-style-type: none"> • éléments pertinents du cadre théorique et de l'analyse des besoins
Phase 3 : mettre le scénario pédagogique hybride conçu à l'épreuve	Observation et recueil de données servant à l'évaluation	-
Phase 4 : décrire la manière dont un tel scénario est vécu du point de vue des apprenant·e·s et de leur apprentissage	Evaluation du scénario pédagogique*	<ul style="list-style-type: none"> • perception des apprenant·e·s • compétences langagières mobilisées, voire développées par les apprenant·e·s

Tableau 3 : Différentes phases de la recherche

*Phases nécessitant un recueil et une analyse de données issues du terrain

Pour conclure sur la méthodologie de recherche retenue pour ce travail de thèse, trois points méritent d'être soulevés.

Le premier point concerne la décision ayant été prise en entreprenant ce travail de thèse de ne pas avoir recours à plusieurs cycles de recherche, bien que les avantages de l'itération (les « va-et-vient » réguliers entre la pratique et la théorie, et les ajustements constants dans la

démarche) soient mis en avant dans la recherche-action et dans le processus ingénierique. La raison à cette décision relève de la faisabilité : dans la mesure où notre recherche porte sur la cohérence de la formation dans son ensemble et non sur un aspect particulier, le recours à différents cycles et ajustements successifs aurait nécessité de multiplier les itérations du scénario – donc de la formation dans son intégralité – ce qui aurait supposé de reporter chaque cycle potentiel à l’année universitaire suivante. Cela n’aurait pu être réalisé compte tenu des contraintes actuelles pesant sur la temporalité de la recherche doctorale.

Le deuxième point concerne le fait que notre recherche ne repose pas essentiellement sur la collaboration entre différentes parties prenantes, dans le sens où nous sommes seule initiatrice et responsable de la conduite de la recherche, bien que les avantages d’une recherche participative (collaborative) soient là-aussi mis en avant dans la recherche-action et dans le processus ingénierique. Sur ce point, c’est notre connaissance et notre compréhension du terrain qui sont entrées en jeu dans la décision de mener à bien notre recherche de manière essentiellement solitaire. En effet, les contraintes en termes de charge de travail et de responsabilités pesant sur nos collègues de l’équipe LANSAD à l’USMB (pour la grande majorité des enseignant·e·s du second degré affecté·e·s dans le supérieur ou des enseignant·e·s vacataires) sont telles qu’il aurait été peu réaliste d’attendre d’eux et d’elles un investissement conséquent dans une démarche de recherche qui, certes, vise à terme à améliorer l’efficacité globale des pratiques relatives aux formations hybrides LANSAD dans lesquelles ils et elles sont investi·e·s, mais qui, dans l’immédiat, n’a pas de bénéfices immédiats sur leur propre pratique. De la même façon, notre connaissance des équipes d’enseignant·e·s-chercheur·e·s du département de psychologie, de leurs tâches et responsabilités, nous ont amenée à ménager les sollicitations à leur égard.

Enfin, le dernier point concerne notre posture de chercheure-praticienne, car dans la situation faisant l’objet de la présente recherche, nous sommes directement impliquée, en tant que 1) enseignante, 2) (re-)conceptrice de la formation, et 3) chercheure. Comme indiqué plus haut, une telle posture de « participante-observante » s’accompagne d’une part de subjectivité, et il nous faudra identifier les biais que cela induit dans la recherche, ce qui sera fait à la phase d’évaluation de l’intervention.

Par conséquent, il nous faut en premier lieu établir les aspects qui entrent en jeu dans la scénarisation d’une FHL pour l’enseignement-apprentissage de l’anglais à des spécialistes de

psychologie. Nous commencerons donc par exposer le cadre théorique que nous avons construit et qui reflète les théories jugées opératoires dans notre contexte (J.-P. Narcy-Combes, 2005, p. 118).

PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE

Chapitre 1 : L'anglais pour des étudiant·e·s LANSAD spécialistes de psychologie

La première dimension de notre problématique pour laquelle un cadrage théorique est nécessaire concerne la langue à enseigner et à apprendre dans le contexte donné. Ce chapitre vise donc à définir les spécificités de l'anglais pour la psychologie dans une perspective d'enseignement-apprentissage avec un public LANSAD. Le développement qui suit abordera tout d'abord la question de la place de la langue de spécialité dans le secteur LANSAD à l'université. Puis, une description des caractéristiques (culturelles, discursives, linguistiques) de l'anglais pour la psychologie pouvant servir à des fins d'enseignement-apprentissage sera proposée.

1.1. La place de la langue de spécialité dans le secteur LANSAD à l'université

Malgré leur emploi de plus en plus fréquent par les acteur·rice·s universitaires institutionnels et pédagogiques, une confusion persiste entre les termes « LANSAD » et « langue de spécialité ». Or, non seulement ils renvoient à deux notions distinctes mais la relation qu'ils entretiennent n'est pas si évidente qu'on ne puisse l'interroger et la remettre en question. « LSP et Lansad entretiennent-ils des liens naturels, nécessaires ou forcés ? » se demandent Terrier et ses collègues (2016).

Dans cette partie, nous présenterons d'abord le secteur LANSAD, après l'avoir préalablement replacé dans le paysage universitaire global. Ensuite, nous expliciterons ce qu'est la langue de spécialité, du point de vue de la recherche anglo-saxonne et française. Ceci nous permettra en conclusion de revenir à la question concernant le lien entre LANSAD et LSP et de plaider en faveur d'une intégration raisonnée de l'approche langue de spécialité dans le secteur LANSAD.

1.1.1. *Le secteur LANSAD à l'université en France*

1.1.1.1. Contexte universitaire global

La fin des années 90 marque le début de changements profonds dans l'enseignement supérieur en France sous l'impulsion d'une politique à l'échelle européenne qui a une incidence plus ou moins directe sur la situation d'enseignement-apprentissages des langues (Rivens Mompean, 2013, p. 24).

Le processus de Bologne, initié par la déclaration de Bologne signée en 1999 par 29 états européens, se donne pour projet la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Parmi les actions identifiées, plusieurs concernent plus ou moins directement les langues, notamment la promotion de la mobilité des étudiant·e·s et des enseignant·e·s (grâce à l'harmonisation des systèmes d'études supérieures et des programmes), et la nécessité de donner une dimension européenne à l'enseignement supérieur.

En France, ces principes sont entérinés et mis en application à partir de 2002 par la réforme dite du LMD (Licence-Master-Doctorat ou 3/5/8). Elle met en place une architecture globale compatible avec les standards européens, une organisation des enseignements en semestres et unités d'enseignement et le recours au système européen de transfert et d'accumulation de crédits dit « ECTS ». La réforme vise en outre une professionnalisation renforcée des formations, une mission inscrite dans la loi relative aux libertés et responsabilités des universités dite loi LRU de 2007, et l'intégration de l'apprentissage de « compétences transversales » telles que la maîtrise des langues vivantes étrangères et celle des outils informatiques. L'arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master indique ainsi que « le diplôme de master ne peut être délivré qu'après validation de l'aptitude à maîtriser au moins une langue vivante étrangère. Les parcours types de formation comprennent des enseignements permettant aux étudiants d'acquérir cette aptitude. » (article 6). Cela a eu pour conséquence la nécessité de refondre les maquettes et de donner davantage de poids aux langues dans les programmes (Poteaux, 2015) mais aussi un renversement du paradigme d'enseignement-apprentissage puisqu'est institué « le passage de formations universitaires basées sur des connaissances à enseigner, à une offre de formation organisée selon des compétences à faire acquérir » (RivensMompean, 2013, p. 25).

Parallèlement, le Conseil de l'Europe, un organe intergouvernemental de l'Union Européenne, travaille sur des propositions en matière de politiques linguistiques orientées vers le développement de la coopération entre états, de la mobilité des citoyens européens et du plurilinguisme. Il publie en 2001 le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Il s'agit au travers de ce document de circonscrire les problématiques concernant l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues dans le contexte européen et de fournir des pistes des réflexions et des recommandations pour la facilitation et la rationalisation de ces processus. Il offre « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9), avec deux apports ayant connu un rayonnement particulier en France : l'approche

actionnelle par compétences langagières et la définition d'échelles de compétences réparties en six niveaux (A1 à C2), caractérisées par une série de descripteurs et associées à un système d'(auto)-évaluation. Outil plus que méthode, il vise en particulier à « doter les pays et les institutions d'outils communs facilitant le repérage des compétences en langues et cultures étrangères dans leurs institutions ainsi que de la façon dont ils organisent les enseignements » (Poteaux, 2014, p. 21).

A côté des réformes politiques, le contexte sociodémographique en France a lui aussi des répercussions sur l'évolution des pratiques en matière d'enseignement-apprentissage des langues. Depuis les années 60, l'accès à l'université se massifie, surtout dans les premiers cycles universitaires, du fait à la fois de la croissance démographique et de l'élargissement de la réussite au baccalauréat. En 2013, 77% d'une génération sont bachelier·e·s (contre 10% au début des années 60), dont les trois quarts s'inscrivent dans l'enseignement supérieur à l'issue de leurs études secondaires (Endrizzi & Sibut, 2015, p. 2). Ainsi, la population étudiante se diversifie en même temps que l'offre de formation, avec notamment davantage de bachelier·e·s professionnel·le·s, d'étudiant·e·s étranger·e·s, ou d'étudiant·e·s travaillant à temps partiel (Endrizzi & Sibut, 2015, p. 3).

Par conséquent, le contexte politique et social a fait émerger un public étudiant aux besoins spécifiques en langues, orientés vers les compétences nécessaires à la mobilité et à l'usage professionnel, « public transversal aux différents cursus, hétérogène par les niveaux de langues et la motivation, très nombreux de fait » (Poteaux, 2015). Pour les universités, l'enseignement-apprentissage des langues à ce public de « non spécialistes » présente un certain nombre d'enjeux et de défis.

1.1.1.2. LANSAD : le secteur des langues pour « non spécialistes »

L'une des conséquences de la réforme LMD a donc été l'accroissement considérable du nombre d'heures de cours de langues à tous les niveaux d'études, pour un public qui n'était jusqu'alors pas systématiquement concerné : les « non spécialistes », soit pratiquement tou·te·s les étudiant·e·s sauf ceux et celles dont la discipline de spécialité est les langues comme les étudiant·e·s en Langues, Littératures, et Civilisations Etrangères et Régionales (LLCER) ou les étudiant·e·s en Langues Etrangères Appliquées (LEA). A partir du début des années 2000, ce secteur d'enseignement voit ainsi son périmètre augmenter et sa composition s'hétérogénéiser, puisqu'il se rapporte désormais à de nombreuses filières aussi diverses que l'art, le commerce

et la gestion, le droit, l'industrie, la santé, les sciences humaines et sociales, les sciences et techniques et les sciences politiques. A l'heure actuelle, cela ne représente pas moins de 90% des étudiant·e·s inscrit·e·s dans l'enseignement supérieur (Causa & Derivry-Plard, 2013, p. 91 cités par Poteaux, 2015). Dès lors, face au double défi d'offrir une insertion professionnelle à l'étranger à ses étudiant·e·s et de développer l'attractivité d'étudiant·e·s d'autres pays, chaque établissement universitaire est amené à examiner voire à faire évoluer sa propre politique des langues sur des questions telles que les objectifs de la formation en langues, son poids dans les maquettes, son ancrage dans les composantes et les filières, ou la place de la certification (Poteaux, 2014, p. 21).

La problématique concernant la place et le rôle de l'enseignement des langues aux non spécialistes n'est certes pas nouvelle. Dès les années 70 et 80, des cursus universitaires hors départements de linguistes ont compris des horaires destinés aux langues (Van der Yeught, 2014). Toutefois, en dehors d'un objectif communicationnel large, les missions pédagogiques de ces formations restent floues, les institutions confiant le plus souvent aux enseignant·e·s de langues eux-mêmes et elles-mêmes le soin de les définir (Van der Yeught, 2014). Il y a en effet une difficulté historique et persistante pour le secteur des langues pour non spécialistes à être reconnu et identifié en tant qu'objet d'enseignement (et de recherche), et ce malgré le fait qu'il soit devenu numériquement majoritaire (Rivens Mompean, 2013, p. 52).

Le domaine des études anglaises autour du Groupe d'Etude et de Recherche en Anglais de Spécialité (GERAS) créé en 1977, un domaine précurseur du fait de la position prédominante de l'anglais dans le secteur, se saisit de cet objet (Rivens Mompean, 2013, p. 53). Sous l'égide de figures telles que Michel Perrin, les travaux font émerger l'acronyme LANSAD en 1993 (Van der Yeught, 2014). L'appellation réductrice et négative de « langues pour non spécialistes » est alors substituée par la dénomination « Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines », qui s'est peu à peu répandue dans le langage des acteur·rice·s universitaires institutionnels et pédagogiques (Rivens Mompean, 2013, p. 53).

Définir l'objet d'enseignement du secteur LANSAD constitue une tâche nécessaire, mais complexe. Sur le terrain, on observe une « mosaïque fractionnée des pratiques » (Rivens Mompean, 2013, p. 34) qui d'après Terrier (2016) semble « dépendre au moins autant des compétences et de l'expertise des équipes pédagogiques en place et des fruits de la recherche que des contraintes ou injonctions institutionnelles locales et des moyens humains et matériels à disposition ». La Commission Formations de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur (SAES) relève ainsi que l'enseignement dans le secteur LANSAD correspond en

réalité à deux modalités d'organisation, partant deux approches pédagogiques distinctes : « un enseignement destiné à des étudiants d'une même discipline (médecine, droit, économie, mathématiques, génie, etc.) » d'une part ; et « un enseignement destiné à des étudiants issus de disciplines variées » d'autre part (Commission Formations de la SAES, 2011, p. 2). Sur le plan pédagogique, la première configuration renvoie aux formations en langues avec un fort ancrage disciplinaire et mettant l'accent sur le discours spécialisé du domaine auquel les étudiant·e·s appartiennent (approche « langue de spécialité »). La finalité est de « permettre l'insertion linguistique et culturelle du futur professionnel qu'est l'étudiant dans l'environnement socio-professionnel de sa spécialisation » (Commission Formations de la SAES, 2011, p. 2). Dans la deuxième configuration, l'ancrage disciplinaire est peu présent voire absent de la formation, l'approche étant de fait transdisciplinaire (approche « langue générale »).

Une enquête nationale menée en 2015 auprès de 36 responsables de structures LANSAD (Brudermann et al., 2016) fournit une photographie plus précise du secteur. En ce qui concerne les intitulés des structures, à l'instar des politiques linguistiques locales, une large variété est observée, allant de « département de langues », « centre de ressources en langues » (CRL), à « maison des langues », les cinq mots-clés les plus usités étant (par ordre décroissant) « langues », « centre », « service », « maison » et « département ». La langue prédominante quantitativement est l'anglais. Le volume horaire des cours est de 25,78h de TD en moyenne par semestre. Les contenus et les modalités d'organisation des enseignements sont une fois encore très variés. On observe que les formations proposées sont principalement des cours rattachés aux départements d'enseignement (47 %), ce qui correspondrait au premier cas de figure précédemment identifié (un enseignement destiné à des étudiant·e·s d'une même discipline). Seuls 21% des cours regroupent des étudiant·e·s issu·e·s de plusieurs départements (deuxième cas de figure mentionné plus haut). Les tests de positionnement et groupes de niveaux sont utilisés dans 61% des cas et la certification est imposée dans les mêmes proportions (61%), avec une prédominance du CLES 1 et 2. Un tiers des formations adopte une approche actionnelle et un tiers également s'appuie sur un enseignement hybride. A côté de la grande disparité des pratiques pédagogiques, deux autres aspects saillants ressortent de l'enquête et méritent d'être mentionnés pour compléter cet état des lieux. Premièrement, le manque de moyens humains disponibles dans ces structures, aussi bien en matière d'enseignant·e·s spécialistes de langues de spécialité et de didactique (61% des intervenant·e·s sont non titulaires, 31% sont des enseignant·e·s de statut « second degré » – PRAG et PRCE – et seulement 8% sont enseignant·e·s-chercheur·e·s) qu'en celle de personnels techniques ou

administratifs. Deuxièmement, le caractère très circonscrit du pilotage des structures (assurée dans la majorité des cas par les enseignants eux-mêmes), qui se limite principalement à une mission de gestion des personnels, les missions politiques ou de recherche étant très peu présentes.

Enfin, il faut noter que, si l'on voit émerger des « pôles » LANSAD parfois distincts des Unités de Formation et de Recherche (UFR) de langues, la structuration est plus difficile dans les universités de Lettres, Langues et Sciences Humaines (LLSH) où « le secteur LANSAD est souvent laissé pour compte et considéré comme une sous-discipline qui aurait moins de valeur que les autres » (Rivens Mompean, 2013, p. 56). Une telle situation est en partie due à la coexistence et à la proximité dans ces composantes de formations pour spécialistes (LEA, LLCER).

En bref et à la lumière de ces descriptions, le secteur LANSAD apparaît comme caractérisé par l'ampleur (en nombre d'étudiant·e·s et en volume horaire), la diversité (aussi bien des publics donc des besoins, que des dispositifs) et la contrainte (le manque de ressources humaines et un pilotage politique et scientifique souvent négligé).

Quoiqu'il en soit, l'objet d'enseignement du secteur LANSAD, la variété de langue à enseigner, ainsi que les moyens didactiques à mettre en œuvre pour son acquisition, ne semblent pas faire consensus chez les acteur·rice·s concerné·e·s. Si un rapprochement instinctif pourrait être fait entre LANSAD et langue de spécialité, comme nous l'avons vu, les approches sur ce point varient, beaucoup de formations privilégiant la langue générale, parfois au sein de groupes de niveaux, souvent pour des raisons pratiques ou pragmatiques liées au « cadre didactique contraint » et à la gestion des masses (Terrier et al., 2016). Avant de développer plus avant la discussion sur cette question, il convient avant tout de définir ce qui est entendu par « langue de spécialité » et « anglais de spécialité », l'objet qui nous concerne plus particulièrement.

1.1.2. L'anglais de spécialité

La langue de spécialité (LSP) fait référence à une variété spécifique ou sous-ensemble de la langue-cible lié à un domaine d'activité scientifique ou professionnelle, tel que le tourisme, le droit, la médecine ou les affaires. Dans cette perspective, l'étude de la langue au sens large, dans tous ses aspects littéraires, civilisationnels, et linguistiques (telle qu'elle est abordée dans la filière LLCER par exemple), n'est pas vue comme une fin en soi. En effet, la langue de spécialité est circonscrite à un domaine d'utilisation donné et donc largement

déterminée par sa dimension non-linguistique (l'activité scientifique ou professionnelle). La fonction instrumentale prévaut car, de ce point de vue, la langue sert avant tout à véhiculer des contenus dans un but précis (Tardieu, 2008, p. 95).

En anglais, *English for Specific Purposes (ESP)*, notion qui précède et est à l'origine de celle d'anglais de spécialité, relève du champ de la linguistique appliquée. *ESP* renvoie à une approche de l'enseignement de l'anglais qui s'adresse à un groupe d'apprenant·e·s dont le but est d'utiliser la langue-cible dans un domaine d'application particulier :

English for specific purposes (ESP) refers to the teaching and learning of English as a second or foreign language where the goal of the learners is to use English in a particular domain. (Paltridge & Starfield, 2013, p. 2).

Né dans les années 60 du besoin de communiquer au-delà des barrières linguistiques dans les secteurs du commerce et des technologies (Paltridge & Starfield, 2013, p. 2), l'*ESP* se décline désormais dans un large éventail de domaines, les plus connus étant *English for Academic Purposes* (anglais sur objectifs universitaires) et *English for Occupational Purposes* (anglais sur objectifs professionnels), qui lui-même comprend des variantes telles que *English for Business Purposes* (anglais des affaires), *English for Medical Purposes* (anglais médical), ou *English for Legal Purposes* (anglais juridique). L'approche reposant sur la « spécificité » (Hyland, 2016), il y a en théorie autant de types d'*ESP* qu'il y a de besoins spécifiques et de communautés-cibles (Belcher, 2009, p. 2). Toutefois, il faut remarquer qu'un domaine en particulier est très peu représenté dans les publications scientifiques et pédagogiques en *ESP* : celui des sciences humaines et sociales (comme la géographie, l'histoire, la philosophie, la psychologie ou la sociologie) (Terrier et al., 2016).

Les objectifs et les méthodes de l'approche *ESP* reposent avant tout sur les raisons (*purposes*) qu'ont les apprenant·e·s d'apprendre l'anglais en lien avec les pratiques en vigueur dans leur domaine de spécialité :

ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning. (Hutchinson & Waters, 1987, p. 19)

ESP is defined to meet specific needs of the learner; ESP makes use of the underlying methodology and activities of the discipline it serves; ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities. (Dudley-Evans & St John, 1998, p. 4-5)

L'approche *ESP* est par conséquent centrée sur les besoins spécifiques en anglais des apprenant·e·s, qu'il s'agisse des besoins immédiats (comme ceux nécessaires à suivre des études

dans la spécialité choisie) ou des besoins-cibles (en lien avec la carrière envisagée par exemple) (Hutchinson & Waters, 1987 cités par Braud, 2008). Ceci explique que l'analyse des besoins soit une phase incontournable dans l'approche *ESP*. En effet, le recueil et l'analyse de données quantitatives et qualitatives auprès de différentes parties prenantes, dont en premier lieu les apprenant·e·s, par différentes méthodes (observation, questionnaire, entretiens, analyse de corpus, etc.) est utilisée aussi bien en amont de la formation, pour concevoir les méthodes et contenus, que pendant son déroulement, pour ré-évaluer et ajuster ceux-ci (Bocanegra-Valle, 2016; Flowerdew, 2013).¹⁷

Inspiré de ce concept originel anglo-saxon d'*English for Specific Purposes*, l'anglais de spécialité (ASP) a d'abord été défini au sein de la communauté des anglicistes de l'enseignement supérieur français comme une discipline et un champ de recherche spécifique des études anglaises (aux côtés de la littérature, la linguistique et la civilisation) : c'est « la branche de l'anglistique qui traite de la langue, du discours et de la culture des communautés professionnelles et groupes sociaux spécialisés anglophones et de l'enseignement de cet objet » (Petit, 2002). Sur la base de cette première définition, le document produit par la Commission Formations de la SAES en 2011 (« Evolution et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur LANSAD ») s'attèle à caractériser la langue de spécialité comme l'objet d'étude scientifique attaché (mais pas restreint) au secteur d'activité LANSAD. Les définitions suivantes sont données (2011, p. 3) :

« Langues de spécialité » : Une langue de spécialité est l'expression d'un domaine spécialisé dans une langue.

« Anglais de spécialité » : Une variété spécialisée de l'anglais (souvent appelée « langue de spécialité » par commodité) est l'expression d'un domaine spécialisé de cette langue. En tant que discipline, l'ASP est la branche de l'anglistique qui étudie ces objets et qui développe la réflexion didactique propre à son enseignement et son apprentissage.

En d'autres termes, la langue de spécialité est à la fois un objet de connaissance ou « savoir-savant » (Terrier, 2016) et un objet à enseigner et à apprendre. Ainsi, la langue de spécialité peut être étudiée sous deux angles distincts : un angle linguistique qui vise à décrire et organiser les différentes variétés spécialisées d'une langue donnée ; et un angle didactique qui examine les moyens à mettre en œuvre pour faciliter leur acquisition par les apprenant·e·s (Terrier, 2016).

¹⁷ Le principe ainsi que les méthodes de l'analyse des besoins en *ESP* seront décrites plus en détail dans la partie concernant l'analyse des besoins qui a été menée dans le cadre de cette recherche.

S'appuyant par exemple sur la linguistique de corpus, l'étude descriptive d'une langue de spécialité permet de qualifier l'expression de la spécialité dans la langue. Celle-ci se manifeste sur trois plans : au plan linguistique, par le biais de moyens se situant au niveau infra-phrastique tels que le lexique ou la terminologie ; au plan discursif, par le biais de moyens se situant cette fois au niveau supra-phrastique tels que la phraséologie, la stylistique, la rhétorique ou des genres discursifs spécifiques ; et enfin au plan culturel, par le biais des représentations sociales, de l'histoire et de la civilisation telles qu'elles sont véhiculées par la langue (Van der Yeught, 2016).

Dans une perspective didactique, la finalité de telles descriptions est de fournir aux praticien·ne·s du secteur LANSAD les éléments qui peuvent informer leurs choix en caractérisant la langue utilisée par les locuteur·rice·s de la langue-cible dans un contexte particulier ou dans un objectif précis (Whyte, 2016). L'accent étant mis sur les connaissances disciplinaires, il s'agit ainsi d'identifier et de transmettre les moyens linguistiques de communiquer efficacement ses connaissances dans la langue-cible, qu'il s'agisse de connaissances déjà au moins partiellement acquises ou de connaissances nouvelles, que les apprenant·e·s abordent alors directement dans la langue étrangère, comme c'est le cas dans l'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère (EMILE) (Whyte, 2016). Généralement, les apprenant·e·s s'approprient la langue de spécialité au travers de la réalisation dans l'environnement d'apprentissage de tâches similaires à celles typiquement accomplies dans la communauté-cible (Van der Yeught, 2016; Whyte, 2016). Bien entendu, la transposition didactique de l'objet de connaissance (la langue de spécialité) en objet d'enseignement est fortement dépendante du cadre institutionnel dans lequel la langue de spécialité est enseignée.

Ainsi, nous avons vu que si l'on confond parfois LANSAD et langue de spécialité (LSP), les deux notions ne sont pas interchangeables. En effet, LANSAD fait référence à un secteur d'enseignement universitaire concernant un public identifié, les étudiant·e·s qui se spécialisent dans des disciplines autres que les langues, secteur très vaste et encore en cours de structuration. En revanche, LSP fait référence à une approche de l'enseignement-apprentissage des langues qui met l'accent sur des objectifs spécifiques en lien avec la discipline étudiée et/ou avec le futur domaine professionnel. Si les formations LANSAD sont très présentes dans le paysage universitaire français, elles ne privilégient pas toutes une approche LSP, loin s'en faut. Dès lors que les pratiques pédagogiques diffèrent, la question de l'approche de la langue dans le secteur

LANSAD se pose légitimement : pourquoi faire le choix d'une approche axée sur la LSP plutôt qu'une approche axée sur la langue de communication générale ?

1.1.3. Pour l'enseignement de l'anglais de spécialité dans le secteur LANSAD

A l'instar de Van der Yeught (2014) et Wozniak & Millot (2016), nous souscrivons à l'idée que la langue de spécialité peut et doit être enseignée dans le secteur LANSAD, à condition que cette approche soit en adéquation avec les besoins spécifiques du public visé et que le dispositif prévoie, en plus d'un étayage suffisant, un degré d'ouverture qui puisse prendre en compte la diversité des parcours individuels.

Plusieurs arguments peuvent être mis en avant pour soutenir cette thèse. Ceux-ci concernent la spécificité de la langue, la spécialisation et la professionnalisation des formations universitaires, l'acquisition d'une culture disciplinaire, l'intégration de la langue et des contenus disciplinaires (en lien avec l'approche par les tâches), et enfin la motivation des apprenant·e·s.

1.1.3.1. Spécificité de la langue

Comme il a été vu, l'approche inverse à celle axée sur la langue de spécialité, approche que Williams (1978, cité par (Dudley-Evans, 1993, p. 1) qualifie de *wide-angle* (« grand angle ») et qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de compétences langagières transversales à travers une variété de sujets d'intérêt général (Dudley-Evans, 1993, p. 1) est parfois préférée pour des apprenant·e·s LANSAD. Une des raisons à cela est que la langue dont ces dernier·e·s ont besoin ne présenterait pas de spécificité propre à leur domaine d'étude. Evoquant plus spécifiquement l'*EAP* (l'anglais sur objectifs universitaires), Hutchinson et Waters (1987, cités par Hyland, 2016) sont d'avis que les caractéristiques linguistiques – la grammaire, les fonctions, ou les structures discursives – ne varient pas suffisamment d'une discipline à l'autre pour justifier une approche spécifique au domaine. Johns (1997, cité par Hyland, 2016, p. 19) a pu ainsi composer une liste des caractéristiques transversales de la prose universitaire, parmi lesquelles figurent le caractère explicite, l'intertextualité, l'objectivité, la neutralité émotionnelle, ou l'utilisation du métadiscours (cf. *infra*, 1.2.2 Caractéristiques discursives et linguistiques : le cas de l'article de recherche IMRaD). Sur le plan pédagogique, il est possible selon cette perspective de définir un « tronc commun » (*common core*) (Bloor & Bloor, 1986) de compétences langagières (*skills*) utiles aux apprenant·e·s quel que soit le

contexte d'utilisation, comme par exemple les stratégies de *skimming* (survol) et de *scanning* (repérage) en compréhension de l'écrit, la paraphrase et le résumé en production écrite, la prise de notes lors de cours magistraux ou de conférences en compréhension de l'oral et les exposés en production orale (Hyland, 2016, p. 19). Une approche pédagogique axée sur l'acquisition de ces compétences serait donc plus efficace car de telles compétences seraient potentiellement transférables à différents contextes d'utilisation.

Cependant, cet argument n'est que partiellement recevable. Tout d'abord, il ne rend compte que des besoins en anglais en lien avec les pratiques universitaires ou scientifiques (*EAP*), pas de ceux en lien avec les (futurs) pratiques professionnelles (*EOP*). Or, les spécificités propres à l'anglais de nombreux domaines professionnels ont été mises à jour par les recherches en linguistique appliquée, tels que le droit (cf. Northcott, 2013), la médecine (cf. Ferguson, 2013) ou l'aviation (cf. Moder, 2013) pour ne citer que quelques exemples.

De plus, en pratique, les exigences en matière de littéracie universitaire varient d'une filière à l'autre si bien que les étudiant·e·s, en particulier ceux qui suivent un cursus dans une université anglophone, ont effectivement besoin d'être préparé·e·s à s'adapter à ces particularités (Dudley-Evans, 1993), par exemple pour lire les textes de référence ou pour rédiger les devoirs en conformité avec les genres ou les discours typiques de leur domaine. L'analyse de discours a ainsi montré qu'il y a des différences significatives dans le type d'écrit auquel sont soumis les étudiant·e·s en sciences et en sciences de l'ingénieur·e d'un côté et les étudiant·e·s en sciences sociales et sciences humaines de l'autre (Dudley-Evans, 1993, p. 1).

Par conséquent, il semble pédagogiquement utile de montrer la manière dont chaque culture disciplinaire préfère certains moyens rhétoriques, certains modes d'argumentation, certains schémas discursifs pour incarner les savoirs (Dudley-Evans, 1993, p. 1). Or, les conventions et pratiques discursives du domaine sont rarement enseignées explicitement par les spécialistes eux-mêmes, beaucoup considérant que celles-ci vont de soi (Hyland, 2016). Le cours de langues peut être le lieu où les apprenant·e·s examinent et s'approprient ces conventions.

Par ailleurs, si comme il a été dit on peut identifier un certain nombre de formes lexicales, grammaticales et discursives communes, des nuances importantes existent dans le sens et dans l'emploi de ces formes en fonction du contexte d'utilisation (Hyland, 2016). C'est le cas par exemple des mots dits « semi-techniques » figurant dans la liste *Academic Word List* (*AWL*) (Coxhead, 2000) (cf. *infra*, 1.2.2 Caractéristiques discursives et linguistiques : le cas de l'article de recherche IMRaD) et identifiés comme étant très fréquents dans le registre

universitaire dans un large éventail de domaines. Hyland et Tse (2007) ont pu montrer d'une part que les occurrences de ces mots ne sont pas distribuées de manière égale dans les corpus qu'ils ont examinés en sciences de l'ingénieur·e, en sciences, et en sciences sociales ; et d'autre part que les acceptions et les collocations privilégiées divergent en fonction des domaines, faisant dire aux auteurs que « *all disciplines shape words for their own uses* » (Hyland & Tse, 2007, p. 240).

Ce point de vue est aussi exprimé par Wozniak et Millot (2016) pour qui la notion de « langue générale », parfois opposée à la langue de spécialité, est peu pertinente. Selon eux, « toute langue possède en son sein des variétés spécialisées », c'est pourquoi, lorsqu'on fait référence aux objectifs de l'approche inverse à celle axée sur la langue de spécialité, il est préférable de parler de « compétence générale en anglais ». Etant données les contraintes auxquelles sont soumis les cours de langues dans le secteur LANSAD, en particulier le temps et la place accordée dans les maquettes, nous partageons leur avis qu'il s'agit là d'un objectif « peu réaliste et peu légitime ».

1.1.3.2. Spécialisation et professionnalisation des formations universitaires

Si la légitimité d'une approche mettant l'accent sur l'acquisition de compétences générales en anglais peut être remise en question, c'est aussi parce qu'elle semble en contradiction avec l'objectif de spécialisation progressive et de professionnalisation mentionné par l'article 15 de l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master¹⁸. Les étudiant·e·s sont accompagné·e·s dans l'élaboration de leur projet personnel et professionnel qu'ils et elles construisent par étapes, à commencer par le choix d'un domaine et d'une mention, puis d'une mineure et enfin d'une spécialité en master. C'est par ce « processus de spécialisation au long cours [que ce] structure l'identité disciplinaire et professionnelle des futurs diplômés » (Wozniak & Millot, 2016). Dans cette perspective, l'éventail de compétences à acquérir est cohérent avec son orientation, c'est-à-dire que sont visées des compétences spécialisées « ou, du moins, fortement contextualisées » (Wozniak & Millot, 2016).

Dans le secteur LANSAD, a fortiori lorsque l'enseignement de l'anglais est obligatoire, il paraît logique de poursuivre ce même objectif de spécialisation progressive. Comme l'appelle Van der Yeught (2014) :

¹⁸ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028543525&categorieLien=id>

Il est souhaité, in fine, que les langues contribuent efficacement à la professionnalisation des apprenants. Il importe donc que tous les étudiants LANSAD soient formés à communiquer en langue étrangère dans la perspective professionnelle de la carrière qu'ils ont choisie, c'est-à-dire qu'ils étudient la langue de spécialité de leur domaine de formation.

Ceci revient à la visée de centration sur les besoins de l'apprenant·e évoquée plus haut, l'approche axée sur l'acquisition de l'anglais de spécialité (ESP) étant, par définition, « *one that attempts to give learners access to the language they want and need to accomplish their own academic or occupational goals* » (Belcher, 2004, p. 166).

De plus, la formation universitaire « favorise la cohérence entre les unités d'enseignement, le décloisonnement des apprentissages afin de permettre à l'étudiant d'établir des liens au sein d'une même formation et entre ses expériences de formations » (article 4 de l'arrêté du 22 janvier 2014). Par la place fondamentale qu'occupe la langue dans la construction des savoirs universitaires (Hyland, 2016, p. 22), le cours d'anglais peut être un lieu privilégié d'interdisciplinarité au travers de la mise en relation entre contenus disciplinaires et compétences langagières. Ainsi, une pratique courante en LSP est la réalisation de projets transversaux impliquant une collaboration entre enseignant·e·s de langues et enseignant·e·s des disciplines de spécialité, tel que celui décrit par Hyland (2016, p. 61-62) où, dans le cadre d'un cours d'anglais en pharmacie clinique, les étudiant·e·s ont réalisé un « *drug information project* » conçu et évalué conjointement avec les membres de la faculté de pharmacologie et de pharmacie. De cette manière, l'étude de l'anglais est rendue directement et explicitement pertinente aux étudiant·e·s puisqu'elle participe à part entière à leur formation disciplinaire.

1.1.3.3. Acquisition d'une culture disciplinaire

Au-delà de cela, ce qui est visé par la spécialisation progressive des formations dans l'enseignement supérieur précédemment évoquée c'est l'acquisition par l'apprenant·e de la culture de sa discipline de spécialité et, à terme, son intégration dans une communauté de spécialistes ou de professionnel·le·s.

En France, les disciplines sont un élément fort de structuration de l'enseignement supérieur et de la recherche (Endrizzi, 2017, p. 2). Elles délimitent « un horizon de savoir entendu comme la maîtrise cognitive croissante d'un objet préalablement défini comme limité » (Fabiani, 2012, cité par Endrizzi, 2017, p. 2). Millet (2003, cité par Endrizzi & Sibut, 2015, p. 18) emploie l'expression de « matrice disciplinaire » pour désigner les éléments structurant une discipline, sur le plan à la fois épistémologique, cognitif et social. La matrice disciplinaire

« véhicule et met en œuvre des traditions intellectuelles, un ensemble de savoirs, de formes de transmission et d'exercices de connaissance. Elle constitue un univers spécifique de pratiques et d'exigences ».

Parmi ces éléments structurants, les pratiques langagières jouent un rôle de premier ordre ; c'est à travers elles que les savoirs disciplinaires sont construits, en particulier à l'écrit (Boch & Frier, 2015, p. 40). En référence à la doctrine philosophique du constructivisme social selon laquelle le savoir est le fruit d'une construction sociale, Hyland (2016, p. 55) remarque ainsi que « *disciplines and professions are largely created and maintained through the distinctive ways that members jointly construct a view of the world through their discourse* ».

En effet, comme cela été vu précédemment, on observe des variations marquées dans le discours des différentes disciplines, en particulier en termes de genres et de structures argumentatives ou rhétoriques privilégiées. Par exemple, le discours des sciences est caractérisée par sa technicité à travers la définition, la classification et l'explication, tandis que le discours des sciences humaines, comme l'histoire ou la philosophie, repose plutôt sur l'abstraction, partant de l'exemple contextualisé pour aller à la généralisation (Hyland, 2016, p. 55).

Dans ces conditions, il paraît difficile de séparer l'acquisition des savoirs disciplinaires des compétences littéraciques du domaine. La langue constitue un élément important de la construction sociale des individus et a fortiori des futurs spécialistes. Elle s'apprend et s'emploie dans un contexte et dans une culture donnés, autrement dit dans une communauté spécifique, et ce qui est vu comme un argument convaincant, un ton approprié, ou une interaction probante, dépend fortement du public auquel on s'adresse (Hyland, 2016, p. 55). Intégrer (progressivement) une communauté, disciplinaire ou professionnelle, suppose donc de s'appropriier le discours et les codes de celle-ci. Le cours de langues étrangères peut évidemment jouer un rôle dans cette appropriation et, plus largement, dans leur « acculturation » disciplinaire (Boch & Frier, 2015, p. 33).

1.1.3.4. Intégration de la langue et des contenus disciplinaires, approche par les tâches et niveaux de langues

Dans le prolongement de cette idée, en intégrant l'apprentissage de la langue aux contenus disciplinaires et en mettant l'accent sur le développement de la compétence à communiquer en L2 à propos de connaissances spécialisées, l'approche LSP peut favoriser

l'acquisition de la langue. Cette approche reconnaît en effet l'importance du contexte d'utilisation de la langue, ce qui est congruent avec l'hypothèse du domaine de discours dans les recherches en acquisition des langues secondes (Selinker et Douglas, 1985, cités par Whyte, 1994). Selon cette hypothèse, les performances linguistiques des apprenant·e·s seraient meilleures lorsque leur discours traite de sujets qu'ils et elles maîtrisent cognitivement, dont ils et elles parlent fréquemment et qui sont importants à leurs yeux (Whyte, 1994, p. 289).

En effet, il s'agit de donner aux apprenant·e·s les conditions pour que l'acquisition se produise, à savoir fournir un *input* pertinent mais aussi donner des occasions d'interaction et de réflexion sur la L2 qui soient porteuses de sens (*meaningful*). L'approche LSP se base sur le postulat que des contenus spécialisés orientés vers la réalisation d'activités typiques du domaine de spécialité répondent à ces critères de pertinence et de sens pour le public concerné. La familiarité avec le contenu ou le type de tâche spécialisé permettrait ainsi d'augmenter l'engagement (un point de vue certes discutable, voir plus bas le développement sur la motivation des apprenant·e·s), de réduire la charge cognitive (J.-P. Narcy-Combes, 2012, p. 72), et d'accroître les automatismes et la fluidité du discours en production (Bygate *et alii*, 2001, cités par Narcy-Combes, 2012, p. 61-62).

En ce sens, l'approche LSP se conjugue bien avec l'approche par les tâches (Whyte, 2016), une approche pédagogique de l'enseignement-apprentissage des langues ayant pour but la réalisation de tâches communicatives où l'apprenant·e est mis·e en position de se préoccuper du sens à véhiculer tout en se posant des questions sur les moyens formels d'exprimer ce sens, permettant ainsi de créer des liens entre contenu et langue supposés favoriser l'acquisition (J.-P. Narcy-Combes, 2012)¹⁹.

En outre, l'hétérogénéité étant une préoccupation de premier plan dans le secteur LANSAD, l'approche par les tâches (conjuguée à l'approche LSP) présente l'avantage de fournir un cadre pédagogique permettant de prendre en compte différents niveaux de compétences en langue, mais aussi différents niveaux de compétences dans la discipline de spécialité, comme le souligne Whyte (2016) : « *[Task-Based Language Learning] can be applied at both lower and more advanced levels of language proficiency, and adapted to L2 users with greater or lesser control of specific academic content.* »

¹⁹ L'approche par les tâches fait l'objet d'un développement approfondi plus loin (cf. *infra*, 2.1.3 Potentiel de l'approche par les tâches pour la scénarisation d'une FHL).

A ce sujet, Terrier *et al.* (2016) relèvent que certain·e·s chercheur·e·s et praticien·ne·s posent la question du niveau de compétence nécessaire à l'introduction d'une approche ASP : ne faut-il pas avoir d'abord acquis un socle de compétences linguistiques de base avant de pouvoir aborder l'apprentissage de compétences spécialisées ? Deux réponses peuvent être apportées à ce questionnement.

En premier lieu, la recherche en acquisition des langues secondes montre que l'apprentissage n'est pas nécessairement facilité par un séquençage qui irait du général au spécialisé, ni ne suit par voie de conséquence l'ordre déterminé par un curriculum préétabli ; il se produit plutôt de façon incidente, en fonction des besoins communicatifs qui émergent dans l'interaction (Ellis, 1994, cité par Hyland, 2016, p. 53). Pour Hyland (2016, p. 53), s'il est sans doute bon de prévoir une remédiation sur les aspects linguistiques posant des problèmes aux apprenant·e·s les plus faibles, il n'y a pas de raison d'ignorer les caractéristiques discursives propres à la discipline de spécialité à aucun niveau de compétence.

En second lieu, il n'est pas nécessairement souhaitable ni réaliste (surtout au regard des volumes horaires accordés à l'enseignement-apprentissage des langues dans le secteur LANSAD) de viser un niveau de compétence uniforme à atteindre, c'est-à-dire par exemple un niveau B2 dans toutes les habiletés langagières. Une approche par compétences dissociées (Fries-Verdeil, 2009), qui met l'accent sur l'acquisition des compétences les plus utiles en lien avec la discipline de spécialité (par exemple « comprendre les descriptions techniques dans un catalogue de fabricant de matériel d'escalade, résoudre un problème professionnel par courriel, affiner sa connaissance de son domaine spécialisé en anglais, etc. » (Wozniak & Millot, 2016)) peut s'avérer plus pertinente et potentiellement plus aisée à mettre en œuvre avec tout type de public, y compris en premier cycle universitaire.

1.1.3.5. Motivation des apprenant·e·s

Enfin, un cours de langues qui s'inscrit pleinement dans la formation disciplinaire ou professionnelle des apprenant·e·s et qui donc répond à leurs besoins immédiats et spécifiques, a potentiellement plus de chances d'être préféré à un cours qui vise des compétences générales et où l'effort d'application ou de transfert au(x) contexte(s) d'utilisation pertinent(s) est laissé aux apprenant·e·s eux-mêmes et elles-mêmes. Autrement dit, une approche axée sur la langue de spécialité constitue un facteur potentiel de motivation pour les apprenant·e·s.

En effet, comme l'ont montré plusieurs études s'intéressant à la motivation dans différents contextes d'*EAP* (Malcom, 2013, Kember, Ho and Hong, 2008 et Woodrow, 2013, cités par Hyland, 2016, p. 57), les apprenant·e·s éprouvent le besoin de percevoir la pertinence (« *relevance* ») du cours de langue pour leurs études. Cette pertinence se réalise pour eux et elles au travers des liens explicites entre théorie et pratique et entre les concepts étudiés et leur future profession, ainsi que par la mise en application de ces concepts. Les apprenant·e·s apprécient donc les cours dont les contenus et objectifs sont en prise directe avec la réalité et l'expérience, immédiates ou futures ; et qui servent leurs projets au-delà de la seule formation intellectuelle.

Il ne faut pas perdre de vue que, s'agissant du secteur LANSAD, les apprenant·e·s concerné·e·s ont choisi en s'inscrivant à l'université de poursuivre des études dans un domaine de spécialité, mais n'ont pas choisi de poursuivre l'étude d'une langue étrangère. Le cours de langues, lorsqu'il n'est pas facultatif, fait partie du socle de formation, au même titre que d'autres matières figurant dans des unités d'enseignement dites « transversales », « additionnelles » ou « d'ouverture », comme la méthodologie du travail universitaire, l'informatique / la préparation au C2i, ou les cours d'expression et de communication en français.

« Etincelle initiale » (Oxford, 2011, p. 72), cette notion de choix constitue un des aspects de la motivation ; elle détermine l'engagement dans l'action (pourquoi on décide de faire quelque chose) et peut conditionner la persévérance dans l'action (combien de temps on s'y tient) et l'effort consacré à l'action (le mal qu'on se donne) (Dörnyei & Ushioda, 2010, p. 4). Or, pour beaucoup de chercheur·e·s et praticien·ne·s, dont Dörnyei (2005, p. 65), la motivation est l'un des facteurs-clé influençant la réussite de l'apprentissage. Il est donc important de tout simplement prendre en considération ce choix initial, encore une fois par souci de centration sur l'apprenant·e. Il n'est pas question de dire que tou·te·s les étudiant·e·s du secteur LANSAD subissent l'apprentissage des langues à leur corps défendant, et que par conséquent leur motivation est systématiquement de nature extrinsèque. Mais il faut reconnaître que cet apprentissage est subordonné à une finalité autre, ce qui influe nécessairement l'ampleur et la direction de leur motivation. En alignant l'ensemble de la formation, y compris le cours de langues, sur cette finalité, on augmente la probabilité que les apprenant·e·s s'y engagent pleinement et y trouvent du sens.

Ceci étant dit, les études comparatives ciblant la motivation des étudiant·e·s du secteur LANSAD en fonction de l'approche (langue de spécialité ou langue générale) manquent (cf.

Crosnier, 2008), si bien qu'il est difficile d'affirmer que l'une ou l'autre approche est plus motivante a priori²⁰.

De plus, il convient de nuancer l'hypothèse avancée précédemment que la langue de spécialité, parce qu'elle répond à la finalité de leur formation disciplinaire, a plus de chance de séduire les étudiant·e·s LANSAD, ce pour deux raisons.

Premièrement, l'orientation n'est pas stabilisée pour un certain nombre d'étudiant·e·s s'engageant dans un domaine de formation, en particulier en premier cycle. Ainsi, l'orientation par défaut et les parcours non linéaires affectent un certain nombre de filières, par exemple la sociologie (Endrizzi & Sibut, 2015). En L1, un·e étudiant·e sur quatre n'entre pas dans la filière de son (premier) choix suite à la procédure d'affectation tandis que, en fin de L1, plus d'un·e étudiant·e sur quatre se réoriente ou abandonne les études supérieures (Endrizzi & Sibut, 2015, p. 14). A ce stade de formation, il est donc difficile d'évaluer et a fortiori de prendre en compte les besoins et les projets d'une telle population, par nature hétérogènes et instables (Fade, 1993).

Deuxièmement, tou·te·s les apprenant·e·s du secteur LANSAD ne sont pas réceptif·ve·s à une approche pragmatique où l'apprentissage de la langue est subordonnée à une finalité disciplinaire ou professionnelle. En effet, une critique couramment formulée à l'encontre de l'approche LSP est l'étroitesse de sa portée et son caractère utilitariste, qui peut entraîner un certain conformisme : « *[ESP] teaches learners enough English to survive in certain narrowly defined venues but not enough to thrive in the world at large* » (Belcher, 2004, p. 165). De plus, il n'est pas rare de constater que certain·e·s apprenant·e·s « souhaitent « respirer » en abordant d'autres aspects en classe d'anglais. Certains souhaiteraient donner priorité à la langue et à la culture » (Crosnier, 2008).

Ceci vaut peut-être plus particulièrement pour les apprenant·e·s dont la motivation est plus autodéterminée (Deci & Ryan, 2008), c'est-à-dire ceux et celles qui agissent moins sous l'effet de contrôles externes (comme la menace de sanctions, la promesse de récompenses, ou un sentiment de devoir se conformer aux attentes et aux normes) que par conviction personnelle, par intérêt ou même par plaisir. Dans leur cas, une approche purement instrumentale de l'apprentissage de la langue pourrait même constituer un facteur de démotivation.

²⁰ Dans sa thèse, Schug (2019) a tenté de comparer la motivation des apprenant·e·s pour l'apprentissage de l'anglais en fonction de leur niveau de compétence (A2 ou B1) et de l'approche (anglais général ou anglais de spécialité). Mais les limites méthodologiques de l'étude (notamment l'absence de définition précise de la spécialité donnée – l'anglais des arts – et le manque de contrôle sur des variables telles que l'effet de l'enseignant·e) ne semblent pas autoriser à généraliser les conclusions qui sont établies.

Quoi qu'il en soit, il faut garder en tête que, à l'échelle individuelle, il peut y avoir un décalage entre les objectifs à visées disciplinaires ou professionnelles définis par l'institution et les aspirations personnelles des apprenant·e·s (Crosnier, 2008). Pour cette raison, il est important que le cours de langue présente une flexibilité suffisante et donne en partie à l'apprenant·e les moyens de déterminer lui-même et elle-même ses besoins spécifiques. (Hyland, 2016, p. 23), ce que l'approche par les tâches peut rendre possible.

Pour résumer, l'approche LSP peut se justifier pour des apprenant·e·s LANSAD premièrement en raison de la langue dont ils ont besoin, qui présentent des spécificités propres à la discipline de spécialité. Deuxièmement, l'approche LSP est cohérente avec la visée globale de spécialisation et de professionnalisation des formations universitaires et facilite la mise en œuvre de projets interdisciplinaires. Troisièmement, elle participe à l'acculturation disciplinaire des apprenant·e·s et, à terme, à leur intégration dans la communauté-cible, notamment par l'apprentissage des compétences littéraciques de celle-ci. Quatrièmement, l'approche LSP facilite l'intégration de la langue et des contenus spécialisés, favorable à l'acquisition langagière, et entretient des liens logiques avec l'approche par les tâches, elle-même susceptible de favoriser l'acquisition et de prendre en compte l'hétérogénéité du public. Et enfin cinquièmement, la motivation des apprenant·e·s augmente potentiellement lorsque les objectifs, les contenus et les tâches du cours de langues sont alignés sur la finalité globale de leur formation.

Dans la partie qui suit, sont examinées plus en détail les caractéristiques de l'anglais de spécialité appliquées spécifiquement à un genre et à un domaine pertinents dans le cadre de notre recherche : l'écrit scientifique en psychologie.

1.2. Une description pragmatique de l'anglais pour la psychologie : caractéristiques culturelles, discursives et linguistiques

En préambule, rappelons que les publications scientifiques sur l'ASP dans le domaine des sciences humaines et sociales, et plus particulièrement sur l'ASP en psychologie, manquent (Terrier et al., 2016). Ceci représente un obstacle car l'objet de notre recherche n'est pas l'étude descriptive de la langue de spécialité en psychologie, mais l'étude d'un dispositif de formation hybride visant l'acquisition de compétences linguistiques en anglais utiles aux étudiant·e·s en

psychologie. Notre approche est donc nécessairement pragmatique. Pour définir ces compétences, nous nous appuyons avant tout sur la connaissance du contexte d'enseignement-apprentissage, et plus spécifiquement sur les spécificités de la formation universitaire en psychologie et sur la place de l'anglais pour la poursuite d'études et pour l'exercice d'une activité professionnelle dans ce domaine. L'analyse des besoins que nous décrivons plus avant (cf. *infra*, PARTIE 2 : ANALYSE DES BESOINS) aura pour but de vérifier les observations présentées ici.

Cette partie vise à cerner les besoins en anglais des (futur·e·s) spécialistes de psychologie. Pour commencer, nous examinerons les caractéristiques culturelles de la psychologie en considérant son histoire en tant que discipline scientifique, les méthodes de recherche qui prévalent pour construire les connaissances, la formation universitaire et les domaines d'exercice professionnel. Puis, nous nous intéresserons plus spécifiquement aux pratiques discursives en anglais dans ce domaine. Enfin, nous dégagerons les implications didactiques de ces observations en termes d'objectifs d'apprentissage et de moyens pour faciliter l'acquisition des compétences en anglais les plus utiles aux (futur·e·s) spécialistes de psychologie.

La description de l'anglais pour la psychologie que nous proposons ici s'inspire du protocole de description des langues de spécialité avancé par Van der Yeught (2016) selon lequel trois ensembles dans lesquels la spécialité s'exprime dans la langue doivent être examinés : l'ensemble culturel, dans lequel la spécialité s'exprime en référence à la culture disciplinaire et/ou professionnelle ; l'ensemble discursif, dans lequel la spécialité s'exprime au niveau supra-phrastique « par le biais de moyens phraséologiques, stylistiques et rhétoriques ou de genres discursifs spécifiques » (*ibid.*) ; et l'ensemble linguistique, dans lequel la spécialité s'exprime au niveau infra phrastique, par le biais de moyens tels que le lexique ou terminologie. Précisons que, parce que la définition que nous proposons est davantage pragmatique que systémique, nous n'emploierons pas le terme de « langue de spécialité » mais celui d'« anglais pour la psychologie ». De futures études descriptives devront s'appliquer à circonscrire cette description en ayant recours aux outils de la linguistique de corpus et, le cas échéant, établir l'anglais pour la psychologie comme langue de spécialité à part entière.

1.2.1. Caractéristiques culturelles : histoire scientifique de la psychologie, méthodes de recherche, formation universitaire et domaines professionnels

Il convient tout d'abord de situer la discipline de la psychologie dans le paysage scientifique et universitaire français. La psychologie occupe une place à part dans le champ des sciences humaines et sociales. Née de la philosophie et de la médecine, elle s'est constituée comme science autonome entre la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle (Nicolas & Ferrand, 2008). Science du comportement et des processus mentaux (UNIL, 2018), la psychologie couvre en réalité une pluralité de sous-disciplines, les principales étant la psychologie cognitive, la psychologie du développement, la psychologie sociale, la psychologie du travail, la psychologie clinique et la psychopathologie, soit autant de domaines d'investigation et d'application qui se recoupent partiellement mais diffèrent par leur approche et leurs méthodes. En bref, les questions que la psychologie aborde concernent ce qui parvient à l'esprit (la perception et l'attention), ce qui reste à l'esprit (l'apprentissage et la mémoire), la manière dont on utilise ce qu'on a à l'esprit (la pensée, le raisonnement, la communication), les raisons pour lesquelles on agit (la motivation, les émotions), la manière dont on évolue au cours de la vie (le développement), ce qui nous distingue des autres (l'intelligence, la personnalité), la manière dont on s'influence les uns les autres (les interactions entre individus et entre groupes) et enfin les troubles mentaux et leur prise en charge thérapeutique (Butler & McManus, 2000).

En France, le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) inscrit aujourd'hui la psychologie dans les sciences biologiques (section 26 : comportement, cognition, cerveau) tandis qu'à l'Université, les départements de psychologie sont généralement rattachés au secteur des sciences humaines et sociales. Ceci indique que la psychologie aborde l'étude du comportement et des processus mentaux aussi bien dans un paradigme biologique (en lien notamment avec le fonctionnement du cerveau) que dans un paradigme culturel, historique et sociétal (en lien avec des éléments non biologiques comme la culture et la société dans laquelle l'individu ou le groupe d'individus a grandi) (Carreras & Raufaste, 2018). Dans les publications spécialisées en *ESP* contrastant les variations disciplinaires, par exemple les articles de la revue internationale *English for Specific Purposes*, la psychologie est généralement rangée dans les sciences sociales (à côté de disciplines comme l'économie, les sciences de l'éducation ou la sociologie)²¹, ou plus largement dans les *soft sciences* (avec la philosophie, les sciences

²¹ Gea-Valor et al. (2014, p. 48) justifient ce choix en se référant à la Classification Internationale Type de l'Éducation de l'UNESCO, qui place la psychologie dans le groupe des sciences sociales et comportementales.

politiques ou l'histoire), par opposition aux *hard sciences* (comme la physique, la biologie ou l'astronomie). Elle est tantôt associée à des approches positivistes (cf. Bruce, 2014), tantôt à des approches interdisciplinaires (cf. Kuteeva & Negretti, 2016), ce qui souligne la diversité des paradigmes de recherche convoqués en psychologie par comparaison à d'autres disciplines (cf. Cotos, Huffman, & Link, 2017).

Il s'avère que la recherche en psychologie s'appuie sur trois grands types de méthodologies, la démarche expérimentale, la démarche clinique et la démarche d'enquête psychosociologique (Lavarde, 2008, p. 135). La méthode expérimentale, basée sur une logique hypothético-déductive et suivant le schéma hypothèses-expérimentation-validation, est considérée comme « le noyau dur de la discipline » (Lavarde, 2008, p. 136) et à ce titre est enseignée dès le début de la licence à l'Université, tout comme l'outil de validation privilégié par cette méthode, les statistiques (descriptives et inférentielles). Grâce à cette méthode, le ou la chercheur·e en psychologie peut construire des expériences en laboratoire et bâtir des théories qui permettent de prédire les faits psychologiques qu'il ou elle étudie, par exemple le temps qu'un sujet mettra à effectuer une tâche, son taux d'erreurs, ou l'existence de réactions physiologiques dont le sujet n'a pas nécessairement conscience (Carreras & Raufaste, 2018).

Les connaissances produites par la recherche en psychologie nourrissent les pratiques professionnelles, « l'exercice du métier de psychologue s'inscri[va]nt dans un contexte théorique » élaboré grâce à « une démarche rigoureuse faisant appel aux méthodes qui président à la recherche scientifique » (Benedetto, 2007, p. 8). En effet, « c'est grâce à cette démarche que la psychologie, longtemps considérée comme une sous-branche de la philosophie, a obtenu une place singulière parmi les sciences humaines et sociales et a acquis par là-même une totale autonomie disciplinaire » (Benedetto, 2007, p. 8). Inversement, la pratique professionnelle peut nourrir les connaissances théoriques, au travers de l'étude de cas cliniques ou de la recherche-action, par exemple pour évaluer les résultats de psychothérapies (Lavarde, 2008).

Sur le plan de la formation, les études supérieures de psychologie en France regroupent des enseignements théoriques, des enseignements méthodologiques, et des stages pratiques. Elles visent à couvrir la pluralité d'approches et de méthodes du domaine, ainsi que l'illustre le programme de licence de psychologie à l'Université Savoie Mont Blanc : psychologie théorique (étude du comportement humain sous l'angle cognitif, affectif et social ; psychopathologie) ; méthodologie scientifique (méthode d'enquête ; utilisation de tests psychologiques ; méthode expérimentale) ; statistiques descriptives et inférentielles ; physiologie (neurosciences comportementales ; physiologie du comportement ;

neurophysiologie)²². Comme l'indique la page consacrée aux études de psychologie sur le site de l'Etudiant (2018b), la formation requiert « un certain goût pour les sciences », notamment parce qu'elle comporte des enseignements de statistiques et de biologie, ce qui pourrait expliquer pourquoi les titulaires d'un baccalauréat scientifique réussissent mieux leur première année de licence de psychologie que les titulaires d'un baccalauréat littéraire (67% contre 47%, (L'Etudiant, 2018a). Une autre difficulté à laquelle sont confronté·e·s les néo-bachelier·e·s est le fait que, contrairement à l'histoire-géographie ou à la physique par exemple, les études supérieures de psychologie abordent des sujets rarement enseignés au lycée, hormis quelques séances de découverte dans le cadre du cours de philosophie en terminale ; il est donc « difficile dans ces conditions pour les lycéens de s'y projeter » (Djavadi, 2017). Pourtant, c'est l'une des filières post-bac les plus convoitées avec plus de 10 000 inscrit·e·s chaque année en première année de psychologie (L'Etudiant, 2018a). Ceci peut peut-être en partie s'expliquer par la forte présence de la psychologie dans la culture populaire, en particulier au travers de fictions télévisées, cinématographiques et romanesques, mais aussi au travers de documentaires télévisés, de podcasts et émissions radiophoniques, et de magazines et sites web de vulgarisation scientifique.

En France, pour obtenir le titre de psychologue, il faut avoir suivi et validé une formation de cinq années comprenant une licence de psychologie et un master professionnel de psychologie ainsi qu'un stage professionnel d'une durée minimale de 500 heures (article 44 de la loi du 25 juillet 1985 ; décret n°90-255 du 22 mars 1990 ; arrêté du 19 mai 2006). Mais le périmètre du métier de psychologue est large : il existe une grande diversité dans les conditions d'exercices (temps complet ou partiel, un ou plusieurs employeurs), les lieux d'exercice (crèches, hôpitaux, entreprises, etc.), les domaines d'intervention (aide aux victimes, bilan de compétences, orientation scolaire, psychothérapie familiale, soins palliatifs, etc.), les statuts (fonction publique hospitalière, salarié du secteur associatif, activité à titre libéral, etc.), et donc dans les compétences spécialisées (Paineau, 2004; Syndicat National des Psychologues, 2002). Les faibles capacités d'absorption du marché de l'emploi expliquent en partie pourquoi l'admission en master de psychologie est sélective avec seulement 2600 places offertes en M2 et un nombre de masters délivrés limités à 5500 chaque année (Mareau et al., 2010, p. 120). Tous les inscrits et toutes les inscrites en licence de psychologie ne deviendront donc pas psychologues : seul·e·s 2000 d'entre eux et elles environ trouveront du travail dans cette branche en fin de parcours (Seingier, 2017) tandis que beaucoup intégreront d'autres formations

²² Voir <http://www.llsh.univ-savoie.fr/web/141-licence-de-psychologie.php>

préparant par exemple aux métiers d'orthophoniste, d'assistant·e social·e ou d'éducateur·rice (Mareau et al., 2010) ou se réorienteront vers d'autres domaines, comme l'enseignement, les ressources humaines, l'ergonomie ou le conseil (Djavadi, 2017).

Quant à l'anglais, il est reconnu utile pour la formation initiale en psychologie, mais aussi pour la formation tout au long de la vie dans l'exercice du métier de psychologue. En effet, lors de la formation initiale en psychologie, les étudiant·e·s sont amené·e·s à s'approprier les cadres théoriques, concepts et méthodes du domaine par confrontation directe avec les publications spécialisées de référence dont la plupart ne sont disponibles qu'en anglais. Ils et elles doivent donc rapidement s'habituer à « découvrir des articles de recherche en V.O. » (Djavadi, 2017), non seulement au grade licence, qui a notamment pour finalités de « sensibiliser à la recherche » sur la base d'une « spécialisation progressive des études » (article L612-2 du code de l'éducation), mais aussi a fortiori au grade master, qui vise l'acquisition d'« un haut niveau de compétences professionnelles, tant disciplinaires que didactiques et scientifiques, ainsi que celles spécifiquement liées au contexte d'exercice du métier » (arrêté du 27 août 2013). Comme le soulignent Mareau et al. (2010, p. 103), « La langue anglaise fera l'objet d'un enseignement dès la première année, qui se poursuivra parfois jusqu'en master. L'essentiel des communications et des recherches se faisant sous forme de publications en anglais, vous devrez être à même de lire en anglais, et d'assurer la synthèse d'articles ayant trait aux objets de la psychologie. » Ceci explique sans doute que, à compter du 22 janvier 2018, le portail d'affectation des bachelier·e·s en première année d'études supérieures, Parcoursup, liste parmi les « attendus » pour l'admission en licence de psychologie la maîtrise d'au moins une langue étrangère, l'anglais étant « fortement recommandé » (Graveleau, 2018).

Mais l'utilité de l'anglais ne se limite pas à la formation initiale, car si la lecture de publications de référence est nécessaire à la formation initiale des futur·e·s spécialistes de psychologie, elle l'est certainement tout autant dans une perspective de veille scientifique et de formation tout au long de la vie dans l'exercice d'activités professionnelles dans le domaine. C'est en tout cas ce qu'indique le code de déontologie des psychologues (AEPU et al., 1996) : le ou la psychologue tient sa compétence de son titre, mais aussi de la « réactualisation régulière de ses connaissances ». Enfin, il faut noter l'existence depuis 2010 de la certification européenne « EuroPsy » qui valide la qualité de formation, le niveau de compétence, et le code déontologique des praticien·ne·s, dans le but notamment de promouvoir la mobilité

transfrontalière des usager·e·s ainsi que des psychologues (CoFraDec EuroPsy, 2018)²³. Dans cette perspective, la maîtrise de langues étrangères, dont l'anglais, permet de répondre à un possible usage conversationnel dans la démarche de consultation mais aussi dans la collaboration avec des collègues non-francophones.

En bref, la psychologie se caractérise par la diversité de ses objets, de ses méthodes et de ses domaines d'application. Elle ne s'est que relativement récemment établie en tant que science et ce par éloignement de la philosophie et par rapprochement avec les sciences dites « dures ». La formation universitaire en psychologie, très plébiscitée, comporte une dimension scientifique exigeante à laquelle les étudiant·e·s sont inégalement préparé·e·s. L'anglais y occupe une place incontournable.

Cet état des lieux synthétique sur les pratiques scientifiques, professionnelles et formatives dans le domaine de la psychologie permet de dégager deux champs de compétences potentiellement utiles pour la formation en anglais d'étudiant·e·s en psychologie. En premier lieu, la lecture et la synthèse d'articles scientifiques en anglais, et particulièrement d'articles s'appuyant sur la méthode expérimentale, la plus répandue en psychologie, répond à un besoin de découverte et d'approfondissement de contenus spécialisés. De manière secondaire, l'aisance à communiquer en anglais sur son domaine peut également servir en formation initiale ou continue, notamment dans une éventuelle perspective de mobilité étudiante ou professionnelle.

Dès lors, nous choisissons de nous focaliser sur la lecture et la synthèse d'articles spécialisés. Quelles sont donc les caractéristiques de ce genre de textes sur le plan rhétorique et sur le plan lexico-grammatical ? Comment amener les étudiant·e·s à s'approprier celles-ci pour leurs besoins universitaires ? Ces questions sont examinées dans les parties suivantes.

1.2.2. Caractéristiques discursives et linguistiques : le cas de l'article de recherche IMRaD

Nous avons vu que, dans le cadre de leur formation, les étudiant·e·s de psychologie doivent se familiariser avec le discours de leur communauté cible, celle des chercheur·e·s et des

²³ Le COFRADEC, Comité Français de Délivrance de la Certification Européenne (EUROPSY) a accrédité en 2012 les spécialités "neuropsychologie" et "Enfant - Adolescent" du master de psychologie de l'Université Savoie Mont Blanc. Ces spécialités sont parmi les premières à être accréditées au niveau national. Seules 6 universités françaises peuvent à ce jour se prévaloir d'une telle certification-accréditation. <http://www.11sh.univ-savoie.fr/web/144-master-specialite-neuropsychologie.php>

professionnel·le·s du domaine. Or, caractériser le discours d'une communauté et en identifier les éléments saillants et potentiellement utiles aux futur·e·s spécialistes requiert d'examiner la manière dont cette communauté communique pour ses différents besoins, entre spécialistes et avec les non-spécialistes, ainsi que les moyens qu'elle utilise pour ce faire. La notion de « genre » de discours peut servir à cette fin.

1.2.2.1. Genres discursifs

En effet, un genre discursif désigne la manière dont les locuteur·rice·s utilisent habituellement la langue en réponse à des situations récurrentes (Hyland, 2018). D'après Swales (1990) qui a le premier introduit la notion de genre à partir de travaux sur la structure discursive et les caractéristiques linguistiques des rapports scientifiques, un genre de discours renvoie à une « catégorie d'événements communicatifs » à l'oral ou à l'écrit, tel qu'une conférence, un cours magistral, une dissertation ou encore un rapport d'activité commerciale, caractérisés par un but communicatif précis (Paltridge, 2013, p. 347-348). De tels événements sont organisés, structurés et conçus pour répondre à ce but (Hyland, 2013, p. 98), si bien qu'il y a « une relation fonctionnelle et stratégique entre [la forme] et la situation rhétorique » (Coe, 2002, p. 203, cité par Belcher, 2004, p. 170). Généralement, les membres d'une communauté donnée reconnaissent aisément les similitudes dans les textes qu'ils utilisent fréquemment et peuvent se reposer sur leur expérience et leur connaissance de ces textes (qui constituent un répertoire commun de schèmes existants) pour les lire, les comprendre et éventuellement les produire eux-mêmes, c'est-à-dire pour communiquer efficacement au sein de leur communauté (Hyland, 2018). La notion de genre discursif est congruente avec une approche ASP dans le sens où orienter l'enseignement-apprentissage de la langue sur la base des genres communément utilisés par la communauté-cible met l'accent à la fois sur la communication (pourquoi on utilise la langue, dans quel but, pour satisfaire quels besoins) et sur la dimension sociale (pour qui et avec qui on communique). De cette façon, ce sont moins les efforts et besoins d'expression isolés d'un individu qui sont pris en compte que ceux de membres de groupes sociaux interagissant les uns avec les autres et dont les intérêts coïncident. Pour Hyland (2013, p. 96), selon cette vue de l'ASP, c'est dans la communauté que se forme la communication, ce qui d'après lui est un héritage de plusieurs courants de recherche concernant aussi bien la compétence communicative en linguistique appliquée (Canale & Swain, 1980), l'apprentissage situé en éducation (Lave & Wenger, 1991), ou le constructivisme social dans les sciences sociales (Berger & Luckmann, 1966). Enfin, parce que le but communicatif ne

saurait être complètement exprimé en une seule et simple étape, un genre est en principe constitué d'un certain nombre de mouvements (ou phases) rhétoriques, dont l'ordre et la forme sont plus ou moins contraints (Hyland, 2018). Ainsi, les mouvements d'un genre tiennent lieu de patron ou de structure prototypique (Hyland, 2013, p. 98). Il s'agit en quelque sorte de formules ou de conventions utilisées pour mettre en scène les savoirs disciplinaires.

D'un point de vue didactique, il paraît nécessaire de distinguer les genres utiles en réception des genres utiles en production, en particulier pour le premier cycle de l'enseignement supérieur universitaire (le public qui fait l'objet de la présente recherche). Ainsi, à ce niveau de formation, c'est évidemment en réception que l'article de recherche IMRaD, précédemment identifié comme un genre dominant dans le domaine de la psychologie, semble utile aux étudiant·e·s. Ce type d'écrits, des « écrits de recherche », a pour finalité la production de connaissances scientifiques et peut être abordé dès le début de la licence au travers de la lecture (Boch & Frier, 2015, p. 35). Par contraste, les « écrits académiques » désignent les écrits que « les étudiants sont amenés à produire tout au long du cursus pour valider leurs études, qui sont à la fois des écrits d'examen et des écrits qui accompagnent leur formation intellectuelle » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, p. 24-25) » (Boch & Frier, 2015, p. 35). Les deux, écrits de recherche et écrits académiques, sont couramment liés dans les pratiques qualifiées de « *Reading for Writing* » (lire pour écrire) qui intègrent compétences de réception et compétences de production, généralement dans le but de motiver l'accès au savoir savant à l'écrit et de développer une perspective critique vis à vis de ce savoir (Hirvela, 2016). La synthèse d'articles scientifiques précédemment évoquée constitue un exemple de ce type de pratiques. En effet, c'est la spécificité de la lecture en ASP que d'être orientée vers un but précis, lié à l'appropriation ou à la production de savoirs. Le texte est principalement vu comme « un vecteur d'information », non comme « un objet linguistique », (Hirvela, 2013, p. 79), et la lecture comme « un tremplin » vers d'autres actes communicatifs, et tout particulièrement vers la rédaction (*ibid.*, p.86). Il n'est donc pas surprenant que « *Reading for Writing* » se trouve au cœur des approches didactiques en ASP centrées sur les genres discursifs, telles que celles développés par John Swales, qui visent le transfert de la lecture et l'analyse de textes sources (dans des genres pertinents pour un public donné) à une activité de production écrite (Hirvela, 2013, p. 80).

Cette distinction entre genre utile en réception (en l'occurrence l'article IMRaD) et genre utile en production (tel que la synthèse d'articles) nous semble fondamentale. Dans la suite de ce chapitre, nous nous focaliserons sur le premier type afin de relever les

caractéristiques discursives et linguistiques de l'article de recherche IMRaD dans une perspective d'enseignement-apprentissage auprès d'un public se trouvant confronté à la lecture de ce genre de textes. Plus loin (cf. *infra*, 3.4 Approches didactiques de la PE en anglais pour spécialistes d'autres disciplines), nous examinerons les applications didactiques possibles de cette analyse, notamment dans le cadre d'activités « *Reading for Writing* ».

1.2.2.2. La structure IMRaD

En tant que principal lieu de construction du savoir, l'article de recherche est le genre le plus étudié par la recherche en anglais sur objectifs universitaires (*EAP*) (Samraj, 2016, p. 403). A partir des travaux séminaux de John Swales (1990) ayant établi le modèle CARS (*create-a-research-space*) pour l'introduction, les études en *EAP* sur l'article de recherche examinent son organisation rhétorique en identifiant ses différentes sections (comme l'introduction ou l'abstract), et, à l'intérieur de ces sections, les mouvements et étapes qui jalonnent l'argumentation scientifique (comme commenter des résultats lors de la discussion) ainsi que les moyens lexico-grammaticaux utilisés pour bâtir l'argumentation. Une perspective *ESP* dans ce type de travaux s'intéresse plus particulièrement aux spécificités propres à une discipline ou à un domaine.

Dans les publications en anglais, la macro-structure la plus répandue d'un article de recherche primaire (faisant l'analyse de données empiriques originales, par opposition à un article théorique, à une recension ou à un état de l'art) est la structure IMRD ou IMRaD (Introduction-Méthode-Résultats-Discussion) (Samraj, 2016, p. 404). La structure IMRaD a ses origines dans les sciences de la santé, mais elle s'est aujourd'hui répandue dans de nombreuses disciplines, pas seulement dans les sciences naturelles (Gjesdal, 2013). D'après Huth (1987, cité dans Sollaci & Pereira, 2004), sa place prépondérante peut être attribuée en grande partie aux éditeurs de revues scientifiques, pour qui une mise en forme claire et standardisée facilite le processus d'examen par les pairs et la lecture, souvent modulaire, de ce type de texte. En effet, il est courant qu'un lecteur ou une lectrice ne lise pas un article scientifique de manière linéaire mais le parcourt à la recherche d'informations spécifiques, en s'appuyant sur les sections préétablies de l'article (Meadows, 1998, cité dans Sollaci & Pereira, 2004). Pour les auteur·e·s, la structure IMRaD représente une contrainte normative à laquelle ils et elles doivent fréquemment se plier en vue d'une publication (Gjesdal, 2013).

C'est notamment la structure recommandée pour les études empiriques par le guide de rédaction et de publication de l'association américaine de psychologie (*American Psychological Association*, APA), une société savante et professionnelle à l'influence mondiale (American Psychological Association, 2010). Ce guide nous informe sur les normes en termes de structure, de style et de référencement exigées par les revues spécialisées en psychologie (et dans d'autres sciences sociales et comportementales qui utilisent le format APA). Le style APA a ainsi été décrit comme un « genre » d'écrit plus particulièrement indiqué pour présenter les résultats de recherche en psychologie (Price et al., 2015, p. 215). Le guide est à la fois prescriptif, dans la mesure où il fournit des critères d'exigence pour les publications scientifiques, et descriptif, parce qu'il s'appuie sur la littérature scientifique existante pour établir ces critères (American Psychological Association, 2010, p. 5). Le guide mentionne d'autres types d'articles de recherche, tels que les revues de littérature, les articles théoriques, les articles méthodologiques ou les études de cas, mais une part importante est consacrée aux rapports d'études empiriques ainsi qu'à leur structure. Celle-ci est décrite comme étant composée de différentes sections reflétant les étapes du processus de recherche et apparaissant dans l'ordre canonique introduction-méthode-résultats-discussion. De manière schématique, l'introduction développe le problème faisant l'objet de la recherche, y compris ses antécédents historiques, et énonce le but de la recherche ; la méthode décrit les procédures utilisées pour conduire la recherche ; les résultats font le compte-rendu des résultats et des analyses ; et la discussion présente un résumé de la recherche, propose une interprétation des résultats et discute de leurs implications (American Psychological Association, 2010, p. 10). Aux quatre sections s'ajoute l'abstract qui accompagne l'article de recherche. Sa structure a été décrite comme étant proche de la structure IMRaD, bien qu'en réalité il ne s'agisse pas d'un simple résumé factuel puisqu'il remplit aussi une fonction promotionnelle et persuasive (Samraj, 2016, p. 405).

Chaque section de la structure IMRaD est composée de mouvements qui remplissent différentes fonctions rhétoriques. De manière non exhaustive, dans un article empirique en psychologie, ces mouvements peuvent être tels que présentés dans le tableau 4 (American Psychological Association, 2010, p. 27-36) :

Introduction	<ul style="list-style-type: none"> • Introduire le problème ; • Explorer l'importance du problème (dire pourquoi le problème mérite une nouvelle recherche) ; • Décrire la littérature pertinente et démontrer la continuité logique entre les travaux passés et présents ; • Formuler les hypothèses et leur lien avec le plan de recherche.
Méthode	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire en détail la manière dont l'étude a été menée pour permettre aux lecteur-riche-s d'évaluer la pertinence des méthodes et la fiabilité et la validité des résultats ; les détails à fournir comprennent : • Les caractéristiques des participant·e-s ; • Les procédures d'échantillonnage ; • La taille, la force et la précision de l'échantillon ; • Les mesures ainsi que les méthodes et instruments utilisés pour réaliser les mesures ; • Le plan de recherche ; • Les manipulations expérimentales ou interventions.
Résultats	<ul style="list-style-type: none"> • Résumer les données collectées et l'analyse effectuée à partir de ces données (s'appuyant sur les statistiques) ; • Justifier les conclusions ; • Mentionner tous les résultats pertinents, y compris ceux qui vont à l'encontre des attentes.
Discussion	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluer et interpréter les implications des résultats, en lien avec les hypothèses de départ ; • Examiner, interpréter et nuancer les résultats et en tirer des inférences et des conclusions ; • Mettre l'accent sur toute conséquence théorique ou pratique des résultats ; • Tenir compte des limites de la recherche et mentionner les explications alternatives aux résultats ; • Discuter de la généralisation ou validité externe des résultats ; • Terminer la discussion par un commentaire motivé et justifié sur l'importance des résultats.

Tableau 4 : Mouvements des différentes sections de la structure IMRaD

L'argumentation suit une progression typique en forme de sablier (Samraj, 2016, p. 404), partant du général (contexte du problème dans le domaine large) au particulier (création d'une niche et resserrement à une question de recherche précise) puis du particulier (méthodes et résultats spécifiques en réponse à la question de recherche) au général (généralisation et implications des résultats) (Heard, 2016, p. 76-77). On remarque qu'un certain nombre de mouvements remplissent une fonction persuasive, voire promotionnelle, (Samraj, 2016, p. 405),

et ont pour but de mettre en avant la valeur et l'importance de la recherche, notamment en introduction.

Il faut souligner que la progression argumentative décrite ci-dessus correspond surtout à de recommandations (émanant de l'APA en l'occurrence) visant à normaliser les pratiques de rédaction selon un modèle a priori idéal. En pratique, des études ont montré que la structure IMRaD est appliquée de manière moins uniforme qu'il n'y paraît. Lin et Evans (2012) notent ainsi la présence fréquente d'une revue de littérature entre la partie « Introduction » et la partie « Méthode » ainsi que d'une conclusion, parfois intégrée à la « Discussion » ; les parties « Résultats » et « Discussion » sont également fréquemment fusionnées. Par ailleurs, des variations inter- et intradisciplinaires sont observées. La structure IMRaD « pure » (telle que précédemment présentée) est plus fréquemment employée dans les sciences appliquées, telles que la technologie sanitaire, l'informatique, la biologie appliquée, la technologie chimique, ou les sciences de rééducation, et dans deux sciences sociales, à savoir la psychologie et les sciences de l'éducation. Elle est en revanche rarement utilisée dans l'ingénierie ou les sciences humaines (*ibid.*).

1.2.2.3. Procédés rhétoriques et lexico-grammaticaux

Pour développer leurs arguments à l'intérieur de la structure IMRaD et établir une relation avec les lecteurs et lectrices, les auteur·e·s ont recours à un certain nombre de procédés rhétoriques et lexico-grammaticaux. Étant donné le grand nombre d'études portant sur le registre scientifique, seules les principales caractéristiques, potentiellement utiles dans une perspective didactique, sont présentées ici.

S'appuyant sur les recherches sur les pratiques et les genres discursifs universitaires, Johns (1997, p. 58-64) propose une description des caractéristiques générales de la prose universitaire en anglais qui, selon elle, sont partagées partout dans le monde, à l'exception peut-être, précise l'auteure, de la littérature et de certaines disciplines des sciences humaines. Huit de ces caractéristiques sont présentées brièvement dans le tableau 5 et détaillées ci-dessous.

Caractéristique	Manifestations lexico-grammaticales
Le caractère explicite	Lexique précis ; pas de jargon ; pas d’ambiguïté ; économie d’expression
L’intertextualité	Intégration de citations, paraphrases, résumés ou gloses de textes externes dans l’argumentation ; respect des conventions de référencement ; pas de plagiat
L’objectivité	Pas de pronoms personnels à la 1 ^{ère} personne ; recours à la voix passive et à des tournures impersonnelles
La neutralité émotionnelle	Lexique objectif ; pas de qualificatifs exprimant une réaction affective ; pas de biais de langage
La prudence (« <i>hedging</i> »)	Atténuation des affirmations à l’aide de la modalité épistémique et d’autres formes (adjectifs, adverbes, verbes) exprimant le degré de certitude.
L’utilisation du métadiscours	Guidage explicite de la lecture en faisant apparaître l’ordre des différentes parties, les liens logiques, et les actions rhétoriques à l’aide de divers moyens linguistiques (verbes, adverbes, connecteurs logiques, etc.)
La conformité aux genres	Respect des conventions discursives liées aux genres en vigueur dans la communauté-cible
Le respect de la vision disciplinaire	Manifester une vision de la réalité partagée par les membres de la communauté discursive à laquelle on s’adresse

Tableau 5 : Principales caractéristiques de la prose universitaire en anglais

La première caractéristique des textes universitaires concerne leur caractère explicite, c’est à dire qu’ils visent la précision et la clarté d’expression et ne laissent place à aucune ambiguïté dans l’argumentation. Cela est particulièrement manifeste dans le choix du vocabulaire utilisé. Ainsi, le chapitre du guide de rédaction et de publication de l’APA intitulé « *Writing clearly and concisely* » recommande d’éviter les approximations de quantité ou le jargon, mais aussi de s’assurer que l’antécédent des pronoms n’est pas ambigu ou difficile à identifier (American Psychological Association, 2010, p. 67). Cet aspect va de pair avec l’économie d’expression généralement typique de ces textes. En effet, il est préconisé d’éliminer les redondances, la verbosité, les expressions vagues ou les circonlocutions et de privilégier des mots et des phrases courtes, de façon à « ne dire que ce qui doit être dit » (American Psychological Association, 2010, p. 67).

La deuxième caractéristique de la prose universitaire, particulièrement difficile à appréhender pour des écrivain·e·s novices, et a fortiori pour des apprenant·e·s dont l'anglais n'est pas la première langue, est l'intertextualité. L'intertextualité se manifeste à travers l'intégration et/ou la transformation d'un ou de plusieurs autres textes dans le texte rédigé sous la forme de citations, paraphrases, résumés ou gloses (Hirvela, 2016, p. 129). Parce que les écrits universitaires puisent dans les recherches antérieures l'information utile à la construction de leur argumentation, il convient d'indiquer explicitement ces sources en les référençant selon les conventions en vigueur dans le domaine de spécialité, ce afin d'éviter le plagiat. Sur le plan syntactique, les auteur·e·s des textes référencés peuvent être mis en avant par rapport à l'information citée, paraphrasée ou résumée (ce qui est plus courant dans les sciences humaines) ou mis en retrait (ce qui est plus courant dans des disciplines comme la physique ou l'ingénierie) (Hyland, 1999, cité dans Samraj, 2016, p. 408). Dans le second cas, le nom de l'auteur·e est relégué à une référence entre parenthèses à la suite de l'information citée, paraphrasée ou résumée, en fin de phrase ou de paragraphe. Dans le premier cas, lorsque l'auteur·e est mis en avant, son nom est intégré dans la phrase et suivi d'un verbe de report (ou d'attribution) tels que *claim*, *argue*, *observe*, *show*, *find*, *etc.* Sur ce point aussi, les pratiques varient en fonction des disciplines. En raison de l'importance de la démonstration logique et de l'argumentation en philosophie et en linguistique appliquée, les textes dans ces disciplines ont plus fréquemment recours à des verbes tels que *discuss* ou *hypothesize*, tandis que dans les sciences et en ingénierie on observe plutôt l'emploi fréquent de verbes de recherche comme *observed* ou *developed*, ce qui souligne la valeur accordée à l'observation impartiale et à l'objectivité (Samraj, 2016, p. 408).

L'objectivité, ou « l'apparence d'objectivité » (Johns, 1997, p. 60), est précisément une autre caractéristique majeure de la prose universitaire en anglais dans beaucoup de domaines de spécialité. La langue employée doit permettre à l'auteur·e de prendre ses distances vis-à-vis du texte, au point d'en être personnellement « évacué·e » (Geertz, 1998, cité par Johns, 1997, p. 60). Sa voix individuelle est absente, ce qui se manifeste par l'utilisation limitée ou l'absence d'utilisation de pronoms personnels à la première personne (*I*, *we*) et par le recours à la voix passive ou à d'autres tournures impersonnelles. Il convient toutefois de préciser, une fois de plus, que les pratiques varient en fonction des disciplines. Samraj (2016, p. 409) note ainsi que les pronoms à la première personne sont davantage utilisés dans les sciences humaines que dans les sciences exactes, mais aussi que les textes issus de disciplines telles que la philosophie, la sociologie et la linguistique interagissent plus avec le lecteur ou la lectrice que dans les sciences

exactes, par exemple à travers l'emploi de pronoms se référant à lui ou elle (*you*), de questions ou d'impératifs (*see, consider, suppose*), ce qui montre que la nature épistémologique d'une discipline influence les normes de rédaction. Hyland (1998a) fait un constat similaire concernant la faible fréquence de marqueurs d'attitude (par exemple, *unfortunately, I agree*) ou relationnels (par exemple, *note that, you can see*) dans les articles de recherche issus des « sciences dures » (l'astrophysique et la microbiologie en l'occurrence) par comparaison aux sciences humaines ou appliquées (ici, la linguistique appliquée et le marketing) : selon lui, cela suggère qu'un aspect important de l'épistémologie positiviste-empirique (dominante dans les « sciences dures ») est que l'autorité de l'individu est subordonnée à l'autorité du texte, d'où une réticence à mettre en avant la présence de l'auteur·e dans un discours visant à convaincre la communauté-cible.

La quatrième caractéristique de la prose universitaire, la neutralité émotionnelle, est directement liée à l'exigence d'objectivité. Il s'agit pour les auteur·e·s de se retirer de leurs textes non seulement personnellement mais aussi émotionnellement, en maintenant une voix et un registre « gantés de caoutchouc » (Johns, 1997, p. 60). Les choix grammaticaux et syntaxiques précédemment évoqués (absence de pronoms personnels à la 1^{ère} personne, recours à la voix passive et aux tournures impersonnelles) servent cette visée, mais c'est surtout au travers des choix lexicaux que la neutralité émotionnelle peut être atteinte, en s'abstenant par exemple d'employer des qualificatifs exprimant une réaction affective tels que « *wonderful* » ou « *disgusting* ». On peut rapprocher cette pratique d'une recommandation mise en avant par le guide de rédaction et de publication de l'APA incitant à réduire les biais de langage, notamment dans la description des personnes et des groupes de personnes en termes de genre, d'orientation sexuelle, d'identité raciale et ethnique, de handicap ou d'âge (American Psychological Association, 2010, p. 70-76).

La cinquième caractéristique de la prose universitaire concerne la prudence (« *hedging* »). A l'origine, « *hedging* » signifie « se cacher » (derrière une haie métaphorique), et, par extension, « se couvrir », « se protéger ». En rhétorique, « *hedging* » désigne le fait d'atténuer la force d'engagement des dires (Herman, 2015) par l'expression de l'incertitude, du doute, ou la prise en compte de points de vue divergeant du sien, en particulier dans l'interprétation des résultats et les conclusions (Johns, 1997, p. 60) ou dans toute partie du discours présentant des propositions nouvelles, non factuelles ou non encore reconnues par la communauté, et où l'auteur·e juge nécessaire de faire preuve de circonspection (Hyland, 1998b). En anglais, cela est réalisé à l'aide de modaux épistémiques tels que *may* ou *might* ou

d'autres formes linguistiques exprimant le degré de certitude telles que *it is possible that* (Johns, 1997, p. 60), de verbes spéculatifs (*assume, predict*), d'adverbes ou de locutions adverbiales (*possibly, to some extent*). La prudence relève de la posture de l'auteur·e, soit l'image donnée de soi et de son travail à travers son discours : en nuancant ses propos, en évaluant ses idées et en reconnaissant des positions alternatives, l'auteur·e emploie une « diplomatie oratoire » (GERAS, 2014) visant à la fois à prouver sa crédibilité et à gagner l'approbation de la communauté destinataire du discours (Hyland, 1998b). Les *hedges* s'opposent aux *boosters*, ou marqueurs d'emphase, tels que *clearly, obviously, it is clear that*, qui sont d'autres traces de la présence discursive dans la prose universitaire permettant d'entrer dans un « pseudo-dialogue » avec le lecteur ou la lectrice (Herman, 2015).

La sixième caractéristique de la prose universitaire relève également de la prise en compte du lecteur ou de la lectrice : il s'agit de la présence de métadiscours. Par métadiscours, nous entendons les aspects du texte qui font explicitement référence à l'orientation, au but et à l'organisation interne du discours, ce que Hyland nomme « métadiscours textuel » (Hyland, 1998a) ou « ressources interactives » (Hyland & Tse, 2004), par opposition au « métadiscours interpersonnel » (ou « ressources interactionnelles ») qui a une valeur plus évaluative et qui comprend les « *hedges* » et « *boosters* » que nous venons d'évoquer, ainsi que d'autres marqueurs d'attitude. Le métadiscours textuel englobe un ensemble de moyens linguistiques servant à gérer le flux d'informations, à jalonner l'argumentation et à aider à la navigation et plus généralement à la compréhension du texte (Johns, 1997, p. 59). Hyland (1998a) identifie 5 catégories de métadiscours textuel dans la prose universitaire ; nous les présentons dans le tableau 6 ci-dessous.

Catégorie	Fonction	Exemples
Connecteurs logiques / transitions	Exprimer une relation sémantique entre les phrases et propositions	<i>in addition / but / therefore / thus / and</i>
Marqueurs de structure	Se référer à des actes discursifs, à des successions ou à des étapes du texte	<i>finally / to repeat / Our aim here/we try</i>
Marqueurs endophoriques	Renvoyer à des informations à d'autres endroits du texte	<i>noted above / see Fig 1 / table 2 /below</i>
Marqueurs évidentiels (de preuve)	Renvoyer à des sources d'information extérieures au texte	<i>according to X / Y, 1990 / Z states</i>
Gloses	Aider les lecteurs et lectrices à saisir la signification du contenu idéationnel	<i>namely / eg / in other words / such as</i>

Tableau 6 : Fonctions du métadiscours textuel dans la prose universitaire

Le recours à ces moyens métadiscursifs aide à renforcer la cohérence et l'intelligibilité du texte mais aussi à le rendre plus convaincant, partant du principe que les idées sont mieux accueillies lorsqu'elles prennent en compte les besoins et les attentes du lectorat-cible (Hyland, 2015).

La septième caractéristique des textes universitaires est que ceux-ci se conforment généralement aux exigences des genres en vigueur dans la communauté-cible (Johns, 1997, p. 63). Nous avons vu précédemment que les genres discursifs désignent la manière dont une communauté donnée utilise habituellement la langue pour communiquer dans différentes situations récurrentes. Cela implique que les locuteur·rice·s aient « une compréhension pragmatique et éclairée de la manière dont construire et interpréter les genres-clés de leur domaine » (Hyland, 1998a). Autrement dit, il est nécessaire de se familiariser avec les conventions discursives communes, comme par exemple les normes et le « style » APA ou l'organisation et les mouvements de l'article IMRaD décrits plus hauts. D'après Johns (1997, p. 63), la conformité aux genres concerne aussi les genres pédagogiques, tels que l'« *essay* », dont les attentes sont souvent décrites de manière approximative ou insuffisante. Il n'est pas rare en effet que les spécialistes du domaine considèrent les conventions discursives de leur domaine comme allant de soi et ne prennent pas le temps d'enseigner les procédés qui les sous-

tendent (Hyland, 2016, p. 19), un état de fait que Lillis et Tuck (2016, p. 33) nomment la « pratique institutionnelle du mystère ». Or, selon ces auteures, depuis la massification de l'enseignement supérieur, il n'est plus possible de tenir pour acquis l'acculturation aux pratiques littéraciques universitaires (Lillis & Tuck, 2016, p. 30). Boch et Frier (2015, p. 33-34), s'appuyant sur le contexte français, vont dans le même sens : la maîtrise des usages de l'écrit constitue une entrave à la réussite de beaucoup d'étudiant·e·s se trouvant aux prises avec des pratiques nouvelles et complexes, l'écrit étant le médium privilégié à l'université pour penser et agir. Face à ce constat, il paraît évident qu'un rôle majeur des enseignements d'anglais de spécialité est de rendre les règles sous-tendant les pratiques littéraciques de leur domaine explicites et visibles et de préparer les apprenant·e·s à examiner la manière dont les textes sont construits socialement.

La huitième et dernière caractéristique de la prose universitaire mise en avant par Johns (1997, p. 61) est le respect de la vision disciplinaire. Les textes doivent manifester des vues de la réalité partagées par les membres de la communauté discursive à laquelle ils sont adressés. Cet aspect dépasse à proprement parler les procédés rhétoriques et lexico-grammaticaux et englobe la culture de la discipline de spécialité, que nous avons sommairement décrite plus haut (cf. *supra*, 1.2.1 Caractéristiques culturelles : histoire scientifique de la psychologie, méthodes de recherche, formation universitaire et domaines professionnels). Selon nous, la vision disciplinaire de la psychologie se manifeste notamment au travers des éléments suivants :

- Rapprochement à la fois des sciences biologiques (étude des phénomènes psychologiques en lien avec le comportement, la cognition et le cerveau) et des sciences humaines (étude des phénomènes psychologiques en lien avec des éléments non biologiques comme la culture et la société) ;
- Diversité des approches liée à l'existence de multiples sous-disciplines (psychologie cognitive, psychologie du développement, psychologie sociale, psychologie du travail, psychologie clinique, psychopathologie, parmi d'autres) ;
- Prépondérance de la méthode expérimentale et des statistiques dans la construction des connaissances ;
- Lien de réciprocité entre la recherche et les pratiques professionnelles ;
- Dominance de l'anglais dans les publications scientifiques.

Sur ce point encore, Johns (1997, p. 61) souligne le fait que ces vues de la réalité sont souvent implicites, inavouées, non reconnues par le corps de spécialistes et non révélées aux étudiant·e·s.

En conclusion, ce chapitre s'est focalisé sur la visée d'une formation en anglais pour spécialistes d'autres disciplines en SHS, et plus spécifiquement pour les spécialistes de psychologie. Nous avons vu que, bien que LANSAD et langue de spécialité ne soient pas synonymes, un certain nombre d'arguments d'ordre linguistique, socioculturel, acquisitionnel et psychologique justifient que la formation en anglais dans le secteur LANSAD privilégie l'acquisition de compétences spécialisées en anglais plutôt que des compétences communicatives générales. Sur la base de ce constat, nous avons proposé une description pragmatique de l'anglais pour la psychologie visant à identifier les besoins de (futur·e·s) spécialistes du domaine, fortement liés aux pratiques discursives en vigueur dans le contexte socioculturel. Il reste à définir quels aspects privilégier dans une perspective d'enseignement de la langue à un niveau licence et par quels moyens didactiques faciliter leur acquisition, sachant la nécessité en psychologie de construire son savoir par la lecture d'articles de recherche spécialisés suivant la structure IMRaD. Cela sera examiné plus spécifiquement dans le dernier chapitre théorique (cf. *infra*, Chapitre 3 : Développement de compétences en production écrite en anglais L2). Pour l'heure, la somme de ces observations nous fournit un point d'entrée pour la conception d'un scénario pédagogique hybride, car elles participent à définir les objectifs d'apprentissage et esquissent le choix de la méthodologie d'enseignement qui sera la plus à même d'aider les apprenant·e·s à atteindre ces objectifs.

Chapitre 2 : Conception d'une formation hybride en langues cohérente

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons aux aspects ingénieriques et didactiques liés au contexte de formation observé dans cette recherche, la formation hybride en langues (FHL). Le questionnement qui motive ce développement est le suivant : comment mettre à profit la FHL pour favoriser l'acquisition de compétences spécifiques en anglais (par un public spécialiste d'autres disciplines) ? Plus spécifiquement, nous nous demanderons comment structurer un scénario cohérent s'appuyant sur deux modes (le présentiel et le distanciel), quels aspects et compétences privilégier dans chacun des modes, par quels moyens favoriser les interactions dans ce type de dispositif, et quelle place donner à l'autonomie des apprenant·e·s. Sur le plan ingénierique, les réponses à ces questions visent à rationaliser la (re-)conception du scénario et résoudre les problèmes identifiés ; sur le plan de la recherche, elles visent à cerner les éléments liés au dispositif qui doivent être pris en compte pour l'analyse des effets de la démarche de formation.

2.1. Scénariser une FHL et articuler ses différentes composantes

S'interroger sur la scénarisation de la FHL et l'articulation de ses différentes composantes requiert avant toute chose de définir ce qui est entendu par « FHL », d'en identifier lesdites composantes, de cerner les raisons qui justifient d'y avoir recours, mais aussi de s'interroger sur ses effets sur l'apprentissage.

2.1.1. *La formation hybride en langues*

2.1.1.1. Définition de la FHL

La formation hybride, aussi appelée « dispositif hybride » par certain·e·s auteur·e·s, renvoie à un type de dispositif d'enseignement-apprentissage non spécifique aux langues « 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 plate-forme de formation » (Charlier et al., 2006, p. 470). Au sens le plus minimal du terme, la formation hybride renvoie donc à la combinaison de deux modèles d'enseignement-apprentissage historiquement distincts, la formation traditionnelle en face à face et la formation à distance, tout en mettant l'accent sur le rôle central des technologies pour l'apprentissage (Graham, 2006).

Ce que d'aucun·e·s considèrent comme son équivalent en anglais, *blended learning*, n'est pas étroitement synonyme de « formation ou dispositif hybride » puisque *blended learning* peut englober différents types de dispositifs qui mélangent (« *blend* ») ou associent plusieurs éléments, et non seulement deux modes de formation (le présentiel et le distanciel) (Sharma, 2010). Comme le souligne Marsch (2012, p. 3-4), si au début des années 2000 *blended learning* était souvent associé à l'ajout d'activités d'auto-apprentissage en ligne à l'apprentissage traditionnel en classe, une décennie plus tard le terme renvoie à toute combinaison de différentes méthodes d'apprentissage, de différents environnements d'apprentissage ou de différents styles d'apprentissage qui vise à tirer le meilleur parti des possibilités et des outils disponibles pour concevoir l'environnement d'apprentissage « optimal » dans un contexte donné. En effet, l'optimisation de modèles d'enseignement-apprentissage distincts aux atouts complémentaires en un tout cohérent est à la base de la conception de ce type de dispositifs (Mendieta Aguilar, 2012, p. 169), comme nous le verrons ci-après.

Une distinction est parfois faite entre deux termes proches, « *blended* » et « *hybrid* », à l'instar de Smith et Kurthen (2007, p. 457) qui dans leur taxonomie différencient « *web-enhanced* » (un cours qui incorpore un nombre minimal d'éléments basés sur le Web, comme le programme d'études et les annonces de cours, mais qui reste très majoritairement présentiel), « *blended* » (un cours encore majoritairement présentiel mais auquel on ajoute davantage d'activités en ligne comme des quiz ou des forums de discussion), « *hybrid* » (un cours dans lequel les activités en ligne remplacent 45 à 80% du présentiel), et « *fully online* » (un cours dans lequel les activités en ligne remplacent 80% ou plus du présentiel). Degache et Nissen (2008) ont eux-aussi proposé de circonscrire l'hybridation en s'appuyant sur des critères similaires ; dans leur analyse des interactions en ligne dans 15 formations en langues pour spécialistes d'autres disciplines intégrant le numérique, 4 catégories sont proposées :

- Catégorie 1 – Formations où le distanciel fonctionne comme un complément ou un ajout, sans incidence fonctionnelle sur le cours en présentiel ;
- Catégorie 2 – Formations avec interdépendance et une alternance fonctionnelle entre le présentiel et le distanciel, si bien que les étudiant·e·s ne sont pas en mesure de suivre le cours en présentiel s'ils n'ont pas suivi la part de formation en ligne et inversement ;
- Catégorie 3 – Formations basées sur le travail collaboratif avec d'autres groupes distants (également caractérisées par l'interdépendance des modes et l'alternance fonctionnelle) ;

- Catégorie 4 – Formations avec distantiel majoritaire, où toutes les aptitudes sont visées en ligne mis à part l'interaction orale qui est travaillée au moment des quelques regroupements présentiels et où le tutorat en ligne est individualisé et plus clairement défini.

Distinguer ainsi les pratiques en estimant le temps de travail passé à distance peut être utile, au moins d'un point de vue institutionnel, pour la rémunération ou la prise en compte du travail que génère la part distancielle de la formation pour les concepteur·rice·s, les enseignant·e·s-tuteur·rice·s, mais aussi pour les apprenant·e·s. En effet, parce que le recours à des plateformes d'enseignement à distance s'est généralisé dans l'enseignement supérieur depuis une dizaine d'années (Peltier & Peraya, 2013) et parce qu'il est rare aujourd'hui qu'un cours ne s'appuie pas sur ce type d'outils, a minima pour y déposer des ressources à consulter (comme le plan du cours, les diaporamas utilisés en présentiel ou une liste de références bibliographiques), de plus en plus de formations ont tendance à s'hybrider. Mais sur un continuum allant du présentiel augmenté à la formation entièrement en ligne, ou d'une hybridation « faible » à une hybridation « forte », les pratiques varient grandement.

En tout état de cause, le qualificatif « hybride » marque une association entre les modes qui est plus complexe que le simple assemblage ou la simple addition : tout comme une espèce hybride en botanique ou en génétique, la formation hybride renvoie à « une nouvelle entité issue du croisement de deux autres dont elle reprend et réorganise les caractéristiques » (Charlier et al., 2006, p. 473). Autrement dit, le croisement d'un mode présentiel et d'un mode distancié engendre un type de formation complexe formant une entité cohérente dans laquelle chacun des modes est enrichi et transformé par la présence de l'autre. Ce principe est mis en avant par différents auteurs ayant travaillé à la description de la FHL pour des besoins de conception et/ou d'analyse, comme Neumeier et Bañados qui, dans leurs définitions de la FHL, appuient la nécessaire unité de la FHL par l'emploi de l'article indéfini singulier « *a* » et des qualificatifs « *single* » et « *complete* » :

“[Blended learning] is defined as a combination of face-to-face and computer assisted learning in **a single** teaching environment” (Neumeier, 2005, p. 164)

«In general, [blended] learning is defined as a combination of technology and classroom instruction in a flexible approach to learning that recognized the benefits of delivering some training and assessment online but also uses other modes to make up **a complete** training programme which can improve learning outcomes and/or save costs” (Bañados, 2006, p. 534)

Ainsi, l'articulation réfléchie des modes est un principe central dans la conception d'une formation hybride. Garrison et Kanuka insistent en effet sur le fait que ce type de formation ne

se contente d'« ajouter une couche » (« *layering* ») de formation à distance sur une formation présentielle existante : « *The real test of blended learning is the effective integration of the two main components (face-to-face and Internet technology) such that we are not just adding on to the existing dominant approach or method.* » (2004, p. 97). Par conséquent, ce qui fait la particularité de la formation hybride est moins le pourcentage de distanciel ou d'apprentissage médié par les technologies intégré au cours présentiel (qui peut varier d'un contexte à l'autre) que sa cohérence globale reposant sur la mise à profit adéquate et l'interdépendance des deux modes pour les besoins de l'apprentissage.

Etablir un état des lieux du continuum des pratiques en matière d'hybridation dans l'enseignement supérieur et étayer ces pratiques par un ancrage dans la recherche (Deschryver & Charlier, 2014) sont les raisons qui ont motivé le projet européen Hy-Sup mené entre 2009 et 2012. L'objectif initial du projet était donc de décrire les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur et tenter de mettre en évidence une typologie, que les auteur·e·s nomment des « configurations ». Dans un second temps, la recherche a porté sur l'analyse des effets de ces configurations sur les différent·e·s acteur·rice·s impliqué·e·s (les apprenant·e·s et leurs apprentissages, les enseignant·e·s et leur développement professionnel, les gestionnaires et leur organisation) (Deschryver & Charlier, 2012). Le collectif de chercheur·e·s justifie leur démarche ainsi : « Une bonne modélisation des dispositifs hybrides en tant que construit théorique guidant des descriptions fondées empiriquement constitue donc une des conditions préalables à la compréhension comme à l'analyse des effets produits » (Peraia et al., 2014, p. 18).

Cinq dimensions principales ont été retenues pour établir la typologie des dispositifs hybrides : l'articulation présence-distance, l'accompagnement humain, les formes de médiatisation, les formes de médiation, et le degré d'ouverture du dispositif. Ces dimensions regroupent 14 composantes (Burton et al., 2011, p. 76), qui sont détaillées dans le tableau 7 ci-dessous :

1. Articulation présence/distance
Composante 1 – Participation active des étudiant·e·s en présence
Composante 2 – Participation active des étudiant·e·s à distance
2. Accompagnement
Composante 10 – Accompagnement méthodologique par les enseignant·e·s
Composante 11 – Accompagnement métacognitif par les enseignant·e·s
Composante 12 – Accompagnement par les étudiant·e·s
3. Médiatisation
Composante 3 – Mise à disposition d’outils d’aide à l’apprentissage
Composante 4 – Mise à disposition d’outils de gestion, de communication et d’interaction
Composante 5 – Ressources sous forme multimédia
Composante 6 – Travaux sous forme multimédia
Composante 7 – Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés
4. Médiation
Composante 8 – Possibilité de commentaire et d’annotation des documents par les étudiant·e·s
Composante 9 – Objectifs réflexifs et relationnels
5. Ouverture
Composante 13 – Choix de liberté des méthodes pédagogiques
Composante 14 – Recours aux ressources et acteur·rice·s externes

Tableau 7 : Principales dimensions et différentes composantes des dispositifs hybrides (recherche Hy-Sup)

Un outil d’autopositionnement disponible en ligne²⁴ a été élaboré à partir de ces dimensions caractérisantes et sous-composantes afin de permettre aux enseignant·e·s et concepteur·rice·s de décrire une formation hybride donnée et d’identifier de quel type elle se rapproche le plus.

En effet, l’analyse réalisée dans le cadre du projet Hy-Sup à partir de données issues de formations dans 22 établissements d’enseignement supérieur en Europe et au Canada a fait

²⁴ <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/hysup/>

ressortir six « configurations » de dispositifs hybrides qui sont présentées succinctement dans le tableau 8 et explicitées ci-après (Deschryver & Charlier, 2012, p. 57-60).

Types de dispositifs		Principales caractéristiques
Centrés sur l'enseignement	Type 1 – La scène	<ul style="list-style-type: none"> • Orienté contenus • Soutien au cours présentiel • Mise à disposition de ressources essentiellement textuelles
	Type 2 – L'écran	<ul style="list-style-type: none"> • Orienté contenus • Soutien au cours présentiel • Mise à disposition de nombreuses ressources multimédia
	Type 3 – Le cockpit	<ul style="list-style-type: none"> • Orienté organisation du cours • Usage d'outils de gestion • Tend vers l'intégration d'objectifs relationnels et réflexifs
Centrés sur l'apprentissage	Type 4 – L'équipage	<ul style="list-style-type: none"> • Centré sur le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles
	Type 5 – Le métro	<ul style="list-style-type: none"> • Centré sur l'ouverture du dispositif à des ressources externes au cours • Favorise la liberté de choix des apprenant·e·s dans leur parcours d'apprentissage
	Type 6 – L'écosystème	<ul style="list-style-type: none"> • Exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques

Tableau 8 : Configurations de dispositifs hybrides et leurs principales caractéristiques (recherche Hy-Sup)

Dans « la scène » et « l'écran », l'enseignant·e joue un rôle central de transmission des savoirs tandis que l'apprenant·e reçoit ces savoirs (de nature textuelle ou multimédia) à la manière d'un spectateur. Ces deux configurations favorisent le mode présentiel et ne scénarisent pas explicitement le mode distanciel. L'environnement technopédagogique a pour fonction principale le dépôt, le stockage, la consultation et le retrait de ressources (Deschryver & Charlier, 2012, p. 58).

Le « cockpit » a un mode de fonctionnement proche de « la scène » et de « l'écran », à ceci près qu'il met l'accent sur le « pilotage » (c'est à dire l'organisation et la gestion) du cours à travers l'utilisation d'outils tels que des calendriers, des systèmes de dépôts de devoirs ou d'outils d'interactions, outils qui sont le plus souvent simplement mis à disposition des

apprenant·e·s sans être nécessairement intégrés dans le scénario pédagogique (Deschryver & Charlier, 2012, p. 58-59).

Les dispositifs relevant de la configuration « l'équipage » se distinguent par une attention particulière au processus d'apprentissage et à la collaboration entre les apprenant·e·s qui sont mis·e·s en relation dans la poursuite d'un but commun, à la manière du personnel embarqué à bord d'un navire œuvrant pour arriver à bon port. Cela se traduit par le recours aux outils d'interaction et/ou de réflexion comme les forums ou les journaux de bord et par la mise en place d'un accompagnement méthodologique et/ou métacognitif. Toutefois, les interactions restent circonscrites aux pairs et à l'enseignant·e, les ressources et acteur·rice·s externes n'étant pas ou peu mis à profit dans cette configuration (Deschryver & Charlier, 2012, p. 59).

A la différence de « l'équipage », « le métro » représente des dispositifs hybrides ouverts où chacun peut évoluer à sa guise grâce à l'ouverture et la liberté de choix offertes. Ainsi, les apprenant·e·s bénéficient d'une certaine latitude dans leur parcours d'apprentissage, à la fois sur les méthodes et les modalités, et d'un accompagnement rapproché de la part des enseignant·e·s qui offrent un guidage les aidant à circuler et opérer des choix. Le recours aux ressources et acteur·rice·s externes au cours est également très fréquent (Deschryver & Charlier, 2012, p. 59-60).

Enfin, « l'écosystème » représente la configuration la plus riche et la plus aboutie de la typologie dans le sens où elle exploite de façon optimale toutes les dimensions offertes par l'environnement hybride (l'articulation présence/distance, l'accompagnement, la médiatisation, la médiation et l'ouverture) (Deschryver & Charlier, 2012, p. 60).

Une distinction importante est opérée entre deux groupes de configurations selon que le dispositif est plutôt centré sur le processus d'enseignement (types 1 à 3) ou sur le processus d'apprentissage (types 4 à 6) : dans le premier cas de figure, « le rôle principal est assuré par l'enseignant ; la participation active des étudiants est peu fréquente ; l'approche pédagogique est plutôt orientée sur les contenus ; les activités distantes ne sont ni organisées ni scénarisées » ; dans le second, « le rôle principal est joué par l'apprenant ; l'approche pédagogique est orientée sur l'apprentissage (les modalités d'apprentissage sont diversifiées) ; les activités distantes sont organisées et scénarisées » (Deschryver & Lebrun, 2014, p. 78-79). Cette distinction renvoie à une rupture dans la posture des enseignant·e·s relative au degré de contrôle pédagogique exercé par le dispositif sur les situations d'apprentissage (Jézégou, 2014, p. 143). Dans les dispositifs centrés sur l'enseignement, le degré de contrôle pédagogique est

élevé ; ce type de dispositifs se caractérise par l'hétérostructuration et une logique de transmission des savoirs laissant peu d'initiative à l'apprenant·e. Par contraste, dans les dispositifs centrés sur l'apprentissage, le contrôle pédagogique est plus faible et le contrôle psychologique de l'apprenant·e sur son apprentissage (son autodirection) est davantage encouragée (Jézégou, 2014, p. 143), l'hypothèse étant que cette posture est plus à même de soutenir l'apprentissage (Deschryver & Lebrun, 2014, p. 79).

Il faut noter que la recherche Hy-Sup vise la caractérisation de la formation hybride en général, dans des domaines aussi larges et divers que les sciences appliquées et techniques, les sciences de la terre, de la vie et de la nature, les sciences de la santé, les sciences humaines et sociales, les arts et lettres, et le droit ; elle ne fait pas de référence explicite aux langues. Or, comme le fait remarquer Nissen (2019, p. 12-13), la spécificité de l'enseignement-apprentissage des langues, qui par essence repose sur l'interaction, la participation active des apprenant·e·s, ou encore l'utilisation d'une variété de ressources y compris audiovisuelles et multimédia, tend à inscrire toute FHL dans la configuration la plus aboutie, « l'écosystème ».

Il y a en effet un besoin de prendre en compte la spécificité du domaine concerné – les langues – par rapport à d'autres disciplines pour fournir une description opérationnelle des FHL. En s'appuyant sur l'analyse de FHL dans l'enseignement supérieur ainsi que sur ses propres recherches ingénieriques, c'est ce que propose Nissen (2019, p. 35) avec la définition suivante :

La formation hybride en langues (FHL) articule au sein de son ou de ses scénario(s) pédagogique(s) deux modes, le distanciel et le présentiel. Elle correspond à une forme de formation spécifique, dont chacun des modes est également spécifique par rapport à une formation qui se déroulerait entièrement, respectivement, à distance ou en présentiel. La FHL fait appel à un accompagnement et elle intègre l'interaction, dans un mode comme dans l'autre, à travers la présence d'un (ou de plusieurs) scénario(s) de communication. Elle se base, au moins partiellement, sur une pédagogie active.

Cette définition reprend des éléments déjà avancés, comme la coprésence d'un mode présentiel et d'un mode distanciel dans une seule et même entité cohérente ; l'interdépendance entre les modes se manifestant par leur enrichissement et leur transformation mutuels, et la présence d'un accompagnement, notamment par l'enseignant·e-tuteur·rice, ces deux derniers éléments. Ce qui relève plus spécifiquement de l'enseignement-apprentissage des langues concerne l'intégration de l'interaction dans les deux modes et sur l'adoption d'une pédagogie active, deux principes dont il convient d'explicitier le lien avec la FHL.

Tout d'abord, la nécessité d'interactions dans les deux modes résulte de l'idée aujourd'hui communément acceptée que l'apprentissage d'une langue repose largement sur la

pratique langagière à travers les échanges oraux et écrits, que ce soit avec l'enseignant·e, entre pairs, ou avec des personnes extérieures à la formation. Une FHL se doit donc a minima d'offrir la *possibilité* d'échanger en langue étrangère dans les deux modes, et non seulement en présentiel (Nissen, 2019, p. 36). En effet, lorsque l'interaction en ligne est absente ou sous-estimée, comme c'est le cas dans 40% des 15 FHL analysées par Degache et Nissen (2008), cela fragilise l'intégration de la modalité distancielle dans la formation et peut amener à la perception d'un manque, que certain·e·s utilisateur·rice·s, apprenant·e·s et enseignant·e·s, des formations concernées dans cette étude ont cherché intuitivement à combler en s'emparant des outils de communication disponibles mais dont l'exploitation n'était pas prévue. Ceci explique sans doute que de nombreuses FHL décrites plus récemment dans la littérature intègrent une interaction à distance, notamment celles qui reposent sur un positionnement socio-constructiviste selon lequel le développement cognitif se co-construit au travers de l'interaction avec autrui et de l'utilisation de la langue (Lantolf, 2005; Vygotsky, 1978) et celles qui s'appuient sur la perspective actionnelle, une méthodologie d'enseignement-apprentissage qui, conformément à la philosophie du CECRL, accorde « une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18) (cf. *infra*, 2.1.3.3 Approches par les tâches en DDL (approche communicative et perspective actionnelle)). On peut citer à titre d'exemple la FHL (qu'il nomme « dispositif médiatisé ») développée par Sarré (2010) pour un cours en anglais des sciences du vivant au niveau Master axé sur la communication scientifique. Dans ce dispositif, le cours en présentiel (20h de TD pour un semestre) est agrémenté d'une partie à distance sur une plateforme Dokéos à partir de laquelle les apprenant·e·s pratiquent le travail collaboratif médiatisé par ordinateur selon différentes modalités (déterminées par les besoins de la recherche quasi-expérimentale) : en mode synchrone à base écrite (outil de clavardage), en mode synchrone à base orale (outil de visioconférence), en mode asynchrone à base écrite (forum électronique). L'objectif spécifique de la modalité distancielle est de développer la compétence d'interaction orale des apprenant·e·s, ce que le cours en présentiel seul ne permettait pas suffisamment. Pour ce faire, 5 scénarios thématiques en lien avec le domaine de spécialité des apprenant·e·s sont abordés et organisés vers l'accomplissement de « missions » (ou « macro-tâches ») conduisant à l'élaboration de produits langagiers tels qu'une brochure publicitaire, un poster reprenant les règles de sécurité à observer dans un laboratoire, ou un guide à destination du grand public concernant une nouvelle technique de décontamination pour certains sites pollués. Les scénarios alternent tâches individuelles et tâches collaboratives

nécessitant une interaction des apprenant·e·s avec leurs pairs pour échanger et se mettre d'accord sur le contenu et la forme du produit final.

Concernant le lien entre la FHL et la pédagogie active, il s'impose naturellement pour plusieurs raisons. Premièrement, la pédagogie active permet une intégration plus complète des deux modes dans le sens où l'un ou l'autre n'est pas simplement relégué à la transmission de savoirs (comme c'est par exemple le cas pour le distanciel dans les configurations « la scène » et « l'écran » de la typologie Hy-Sup). En effet, centrer la formation non sur l'activité dirigée par l'enseignant·e mais sur la participation active des apprenant·e·s dans les deux modes rend leur engagement plus probable, ce qui est d'autant plus nécessaire dans une FHL que le travail à distance demande davantage de responsabilisation et que celui-ci conditionne en général le bon déroulement de la partie présentielle. Or, d'après Nissen (2019, p. 66), l'investissement en temps et en énergie nécessaire ne sera fourni par l'apprenant·e « que s'il en voit l'intérêt, dans le cadre de la formation (ce qui revient une fois de plus à dire que le lien entre distanciel et présentiel doit être clairement indiqué) et pour lui-même ». D'autre part, la pédagogie active est également cohérente avec la méthodologie d'enseignement dominante en langues à l'heure actuelle, à savoir la perspective actionnelle, selon laquelle l'apprentissage (et l'usage) d'une langue étrangère vise, au-delà de la communication, l'*action* commune conjointe à travers l'accomplissement de tâches (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15) et qui prône une centration sur les apprenant·e·s en ancrant la formation en langues sur leurs besoins, leurs motivations, leurs caractéristiques et leurs ressources (Conseil de l'Europe, 2001, p. 4) (cf. *infra*, 2.1.3.3 Approches par les tâches en DDL (approche communicative et perspective actionnelle)). Le document à l'origine de la perspective actionnelle, le CECRL, considère d'ailleurs qu'avant tout « l'usager et l'apprenant d'une langue [sont] des *acteurs* sociaux » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Un exemple de FHL reposant sur une pédagogie active est celle mise en place par Brudermann (2010b) pour répondre au besoin d'apprenant·e·s préparant l'épreuve d'anglais du concours de recrutement des professeur·e·s des écoles. La formation fonctionne comme un tout cohérent combinant des tâches collectives réalisées en présentiel suscitant l'interaction orale et la collaboration sur des problématiques en lien avec l'éducation, des tâches individuelles visant la prise de parole en présentiel, des tâches individuelles à distance, en production écrite notamment, ciblant le travail sur les besoins langagiers individuels et la remédiation à l'aide d'un « centre de ressources en ligne » et de l'accompagnateur pédagogique, ainsi que des forums de discussion à distance incitant la réflexion et le débat sur des sujets polémiques comme le respect d'autrui en classe par exemple. L'accent est mis sur des activités orientées

vers la production langagière et faisant sens pour les apprenant·e·s dont l'implication dans les différents aspects de la formation est primordiale car tous sont interconnectés et complémentaires. Comme le souligne l'auteur, cette formule de pédagogie hybride « rend (...) possible une individualisation des parcours d'apprentissage, en engageant les apprenants à construire leurs connaissances et à établir des connexions significatives entre elles. Dans une telle perspective, l'apprenant devient (...) le centre organisateur essentiel de son savoir (...), ce qui implique une démarche active d'apprentissage de sa part (...) ».

Il faut souligner pour conclure, comme l'indique Nissen (2019, p. 66), que le fait que la FHL s'appuie sur une pédagogie active n'exclut pas que, dans un souci de centration sur les besoins des apprenant·e·s, la méthodologie d'enseignement-apprentissage combine différentes approches, typiquement « des phrases de travail individuelles à distance, parfois à partir d'exercices fermés et prescrits, et d'autres où l'apprenant prend davantage de décisions dans le déroulement de l'activité ». Un tel éclectisme est fréquent dans la FHL (comme dans les FHL conçues par Brudermann et Sarré précédemment décrites qui associent travail individuel guidé et activités collaboratives ouvertes) car il découle naturellement de la flexibilité inhérente à ce type de dispositifs.

En un mot, la FHL est un type de dispositif d'enseignement-apprentissage apparu relativement récemment mais aujourd'hui largement répandu, en particulier dans l'enseignement supérieur, en vertu de sa flexibilité et de sa capacité à intégrer les TICE. Elle revêt des formes diverses selon l'approche pédagogique et l'importance accordée à l'activité des apprenant·e·s au sein du dispositif. L'articulation entre deux modes (présentiel et distanciel) et la nécessaire cohérence de son ensemble en font un dispositif complexe à appréhender, pour les usager·e·s mais aussi pour les concepteur·rice·s. Cela nous amène à nous interroger sur les paramètres qui permettent de réaliser cette articulation.

2.1.1.2. Différents paramètres de la FHL

Définir des principes absolus et universels pour réaliser une articulation cohérente des deux modes paraît difficile, tant cette cohérence est dépendante du contexte spécifique de la formation (Sharpe et al., 2006, p. 3), si bien qu'elle se concrétisera de différentes manières dans différents dispositifs en fonction des objectifs d'apprentissage et des besoins des apprenant·e·s. En effet, d'après Neumeier (2005, p. 164), *“the most important aim of a Blended Learning*

design is to find the most effective and efficient combination of the two modes of learning for the individual learning subjects, contexts and objectives”. Ce qui doit présider au choix d’adopter une formation hybride plutôt qu’un autre type de formation et ce qui doit guider le processus de conception est la valeur ajoutée pour l’apprentissage :

“What matters most when making a decision to use a blended learning approach is its contextual appropriacy and the likelihood that it will be more beneficial for the learners than a purely face-to-face or purely online course. What matters most also when deciding how many and which components to deliver online in a BL course is the likelihood of benefits for the learner.” (Tomlinson & Whittaker, 2013, p. 222).

C’est donc avant tout la connaissance approfondie du contexte de formation qui devra nourrir la réflexion didactique et qui permettra de prendre les décisions adéquates. Ensuite seulement se poseront des questions ingénieriques spécifiques à l’hybridation, au premier rang desquelles figure la question de l’articulation de ses différents paramètres.

Par comparaison à d’autres propositions de caractérisation de la formation hybride, celle de Neumeier (2005) se focalise particulièrement sur la spécificité de ce type de dispositifs pour l’enseignement et l’apprentissage des langues. Elle part d’une volonté d’informer la conception des FHL afin que celle-ci soit autant basée sur la recherche que sur l’expérience pratique. Pour ce faire, elle s’appuie à la fois sur les théories en apprentissage des langues médié par les technologies (ALMT) et en acquisition des langues secondes (ALS) et sur sa propre expérience de la FHL au sein du projet *Jobline MTU*. La finalité de la caractérisation proposée par Neumeier est de fournir un cadre flexible pour décrire et concevoir des dispositifs qui optimisent les différentes caractéristiques des FHL tout en répondant aux exigences du contexte et des besoins des apprenant·e·s. Les 6 paramètres qu’elle identifie sont présentés sous forme abrégée dans le tableau 9 et explicitée ci-dessous :

Paramètre	Descripteurs individuels
1. Mode	<ul style="list-style-type: none"> • Mode dominant • Répartition des modes • Choix des modes
2. Modèle d'intégration	<ul style="list-style-type: none"> • Enchaînement de chaque mode • Niveau d'intégration
3. Répartition du contenu et des objectifs d'apprentissage et buts attribués	<ul style="list-style-type: none"> • Parallèles ou isolés
4. Méthodes d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Méthodes d'enseignement employées dans chaque mode
5. Implication des sujets (apprenant·e-s, tuteur·rice-s et enseignant·e-s)	<ul style="list-style-type: none"> • Schémas d'interactions : activité d'apprentissage individuelle ou collaborative • Variété des rôles de l'enseignant·e et de l'apprenant·e • Niveau d'autonomie
6. Lieu	<ul style="list-style-type: none"> • Dans la salle de classe, à domicile, dehors, dans le laboratoire multimédia, dans le cadre institutionnel

Tableau 9 : Paramètres pour la description et la conception de dispositifs hybrides en langues (Neumeier, 2005)

Le premier paramètre concerne le mode. Un choix déterminant au sujet de ce paramètre est celui du mode dominant, qui renvoie généralement au mode dans lequel les apprenant·e-s passent le plus de temps, mais surtout à celui qui les guide dans le processus d'apprentissage, notamment en fournissant un cadre méthodologique qui présente les consignes et le déroulement de la formation. Selon Neumeier, déterminer le mode dominant est une façon d'augmenter l'accessibilité du dispositif pour les apprenant·e-s en en réduisant la complexité. La répartition des modes renvoie au temps passé en présence et à distance, qui est déterminé par les objectifs et les contenus du cours, l'aisance des participant·e-s avec les outils technologiques, et l'infrastructure institutionnelle. Enfin, le choix des modes désigne le choix des modalités d'apprentissage, des outils et des technologies en présence et à distance.

Le deuxième paramètre, le modèle d'intégration, comprend tout d'abord l'enchaînement des modes, qui peuvent soit alterner, soit fonctionner en parallèle. Le deuxième aspect de ce paramètre, le niveau d'intégration, renvoie, avec le choix du mode dominant, à un autre principe déterminant de la FHL. Il fait référence à la flexibilité du dispositif et au choix offert à l'apprenant·e : plus les activités ou les parcours d'apprentissage sont contraints, c'est-à-dire

rendus obligatoires, plus le niveau d'intégration est élevé. Les contraintes étant généralement plus fortes dans la modalité présentielle, c'est plutôt à distance que la flexibilité et la liberté de choix entrent en jeu. Toutefois, l'auteure met en garde sur le fait qu'un dispositif présentant peu de contraintes et laissant beaucoup de choix à l'apprenant·e peut avoir des conséquences négatives sur l'apprentissage, en particulier, dit-elle, chez les apprenant·e·s peu habitué·e·s à l'apprentissage médiatisé.

Le troisième paramètre de la FHL identifié par Neumeier, concerne la répartition du contenu et des objectifs d'apprentissage et buts attribués. Utilisés en parallèle, les deux modes sont mis à profit conjointement pour l'apprentissage d'une compétence ou d'un aspect langagier. A l'inverse, on peut choisir d'isoler une compétence ou un aspect langagier et de le travailler exclusivement dans un des modes. De la même façon, l'attribution de buts spécifiques aux activités d'apprentissage (introduction d'un nouvel élément langagier, révision, entraînement, évaluation, etc.) peut s'envisager de manière parallèle ou isolée.

Les méthodes d'enseignement, le quatrième paramètre, renvoient au choix et à la combinaison des approches pédagogiques, sachant qu'une approche pédagogique identique ou similaire peut être utilisée dans les deux modes conjointement, ou au contraire on peut opter pour des approches différentes en présence et à distance. Du fait de la rigidité inhérente aux environnements médiatisés en ligne par comparaison à l'enseignement présentiel, par essence plus flexible et plus apte à s'adapter au changement, l'apprentissage en ligne est encore associé à un fort guidage, en tout cas au moment où l'article est publié au début des années 2000. En contrepartie, de nombreuses formations hybrides optent pour des méthodes d'enseignement plus actives en présence, un pis-aller qui peut être évité en adoptant une variété d'approches dans les deux modes afin de prendre en compte la diversité des besoins des apprenant·e·s. En réalité, il y aurait sans doute, dit Neumeier, une nécessité de penser une approche pédagogique spécifique à la FHL.

Le cinquième paramètre, l'implication des sujets comprend avant tout les schémas d'interaction qui désignent à la fois les différentes formes de communication et de travail en présence (individuelle, par pairs ou par groupes) et les interactions à distance, ces dernières pouvant relever de trois catégories : les interactions *par l'intermédiaire* des ordinateurs ou des réseaux (synchrones ou asynchrones), les interactions *avec* les ordinateurs ou les réseaux (ce qui renvoie à l'interactivité des activités médiatisées), et les interactions *devant* les ordinateurs ou les réseaux (notamment pour des activités collaboratives). Ces schémas d'interactions ainsi que le recours à la technologie ont pour conséquence potentielle que les participant·e·s

assument une plus grande variété de rôles. L'enseignant·e peut être à la fois un·e instructeur·rice, une ressource, une aide, un·e partenaire ou un·e facilitateur·trice. De la même façon, l'apprenant·e peut assumer un rôle plus ou moins actif vis-à-vis des contenus et des processus d'apprentissage – simple bénéficiaire, partenaire ou expert·e. Ceci requiert de développer une autonomie et de savoir gérer différents degrés de responsabilité, c'est pourquoi les apprenant·e·s doivent savoir précisément ce qui est attendu d'elles et d'eux et quelle est leur marge de manœuvre. L'autonomie à distance doit être soutenue, au travers de la structuration des ressources et du dialogue avec l'enseignant·e.

Enfin, le sixième paramètre, le lieu, renvoie simplement aux différents espaces où l'apprentissage peut avoir lieu, qu'il s'agisse de la salle de classe (équipée ou non d'ordinateurs), à la maison, à l'extérieur, dans une salle multimédia, dans une résidence étudiante, à l'arrêt de bus, etc. Un avantage évident de la FHL est de donner une certaine flexibilité géographique grâce à la partie distancielle de la formation, mais il est important dans le processus de conception d'envisager cet aspect du point de vue des apprenant·e·s, en tenant compte de leurs habitudes d'apprentissage, des aspects logistiques, et éventuellement d'un certain besoin de stabilité.

Au-delà des paramètres eux-mêmes, de la caractérisation de la FHL esquissée par Neumeier ressortent plusieurs principes clés pour concevoir et scénariser ce type de formation : premièrement, la nécessité de déterminer un mode dominant qui fournisse un point d'entrée et un cadre structurant à la formation ; deuxièmement, le besoin de donner de la flexibilité et du choix, notamment à distance, tout en parant aux potentiels effets pervers sur l'apprentissage d'un plus grand degré d'autonomie ; troisièmement, la communication claire aux apprenant·e·s des attentes concernant leurs rôles et leurs responsabilités dans les différentes phases et configurations de l'apprentissage. Toutefois, bien que la description des différents paramètres de la FHL par Neumeier fournisse une feuille de route utile pour guider la conception et l'analyse du fonctionnement des FHL dans le sens où elle pose la variété des possibles, une limite importante est qu'elle ne se focalise pas sur le caractère systémique de la FHL et l'interdépendance de ces paramètres, qui, comme nous l'avons vu, constituent un principe déterminant de ce type de dispositifs et ce qui fait toute la complexité de leur conception et de leur analyse.

Au contraire, le principe d'articulation au cœur de la FHL constitue le point d'entrée de la modélisation fournie par Nissen (2019). En s'appuyant sur les différents modèles et caractérisations des FHL fournis par la littérature, dont ceux précédemment décrits de Neumeier

et de la recherche Hy-Sup, Nissen conceptualise le fonctionnement des FHL à un niveau méso afin d'en identifier non seulement les composantes distinctives mais aussi les relations qu'entretiennent ces composantes entre elles. Le modèle met en lien les différents paramètres d'articulation de ce type de dispositif et les hiérarchise en plusieurs niveaux, du niveau 1 au niveau 3, comme l'illustre la figure 5 :

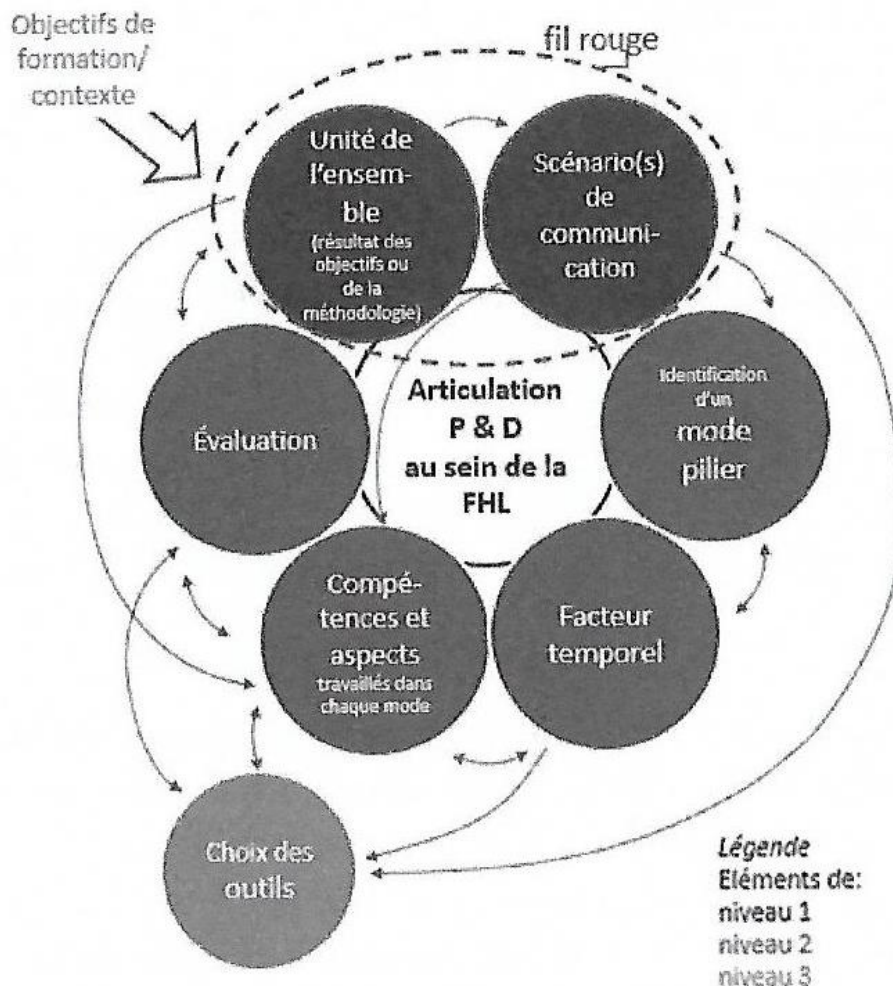


Figure 5 : Paramètres d'articulation des deux modes distanciel et présentiel dans un scénario pédagogique cohérent (Nissen, 2019, p. 73)

Le premier niveau est aussi appelé « fil rouge » en tant que principal guide dans l'élaboration et la caractérisation d'une FHL. Il détermine en grande partie la cohérence de la formation. Ce niveau comprend l'unité de l'ensemble et le scénario de communication. L'unité de l'ensemble dépend directement des objectifs de la formation et du contexte et elle est le plus souvent définie par la méthodologie d'enseignement-apprentissage (par exemple la perspective actionnelle), parfois par une compétence ou un aspect langagier particulier (comme la compréhension de l'oral, la progression grammaticale, ou l'autonomie d'apprentissage). Elle

donne « une orientation commune » aux modes distanciel et présentiel de la FHL, que les deux contribuent, ensemble, à atteindre (Nissen, 2019, p. 70). Le scénario de communication, qui se rapproche des « schémas d'interaction » de Neumeier, désigne le type d'interactions prévues en présence et à distance (travail individuel ou collectif, intégration d'acteurs extérieurs ou non, à quel moment et par quels moyens, etc.), soit autant d'éléments qui « ont une influence forte sur la planification et le déroulement de la formation » (Nissen, 2019, p. 70).

Au deuxième niveau se trouvent des paramètres qui dépendent partiellement des choix opérés au niveau supérieur. Le premier est la répartition des compétences, au sens d'« habiletés langagières » (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, production écrite et interaction), et des aspects (tels que la phonologie, le vocabulaire ou la grammaire) travaillés dans chaque mode. Différentes compétences ou différents aspects peuvent être travaillés soit en présence, soit à distance, de façon à mettre à profit les spécificités de chaque mode et leur complémentarité (cf. *infra*, 2.2 Mettre à profit chaque mode). Il est possible aussi de travailler une même compétence alternativement dans un mode puis dans l'autre, éventuellement avec des approches méthodologiques différentes (Nissen, 2019, p. 90-91). L'évaluation est le deuxième paramètre à ce niveau. L'évaluation dépend évidemment des objectifs de la formation, mais aussi des choix opérés concernant l'approche pédagogique et le type d'activités avec lesquels, dans l'idéal, elle est alignée. D'après Nissen (2019, p. 71), « l'évaluation représente un élément important pour lier les modes dans la perception des apprenants, car une évaluation qui ne tiendrait compte que des compétences travaillées dans un seul des modes contribuerait automatiquement à affaiblir l'importance que les apprenants accordent à l'autre ». Le troisième paramètre du niveau 2 est le facteur temporel, autrement dit comment les modes s'enchaînent ou alternent dans le temps, à quelle fréquence, et s'ils fonctionnent de manière synchrone ou asynchrone. Enfin, le dernier paramètre est l'identification d'un mode pilier. Comme le « mode dominant » de Neumeier, le mode pilier est désigné ainsi car il soutient la charge du scénario pédagogique dans la mesure où la conception est centrée sur ce mode, l'autre mode venant s'articuler à celui-ci. C'est aussi en général le mode où les apprenant·e·s passent le plus de temps et dans lequel sont introduites les consignes et les explications sur le déroulement de la formation.

Pour finir, le choix des outils se situe au troisième niveau des paramètres d'articulation car largement subordonné aux deux premiers. En effet, d'après Nissen (2019, p. 71), « l'entrée retenue ici, dans la conception de la FHL est délibérément d'ordre pédagogique et, sans aucunement nier l'influence des affordances possibles et l'importance des outils dans les

interactions en ligne ainsi que dans l'apprentissage en général, ils gardent néanmoins un statut secondaire dans l'articulation des modes ». Ces outils doivent donc soutenir les objectifs pédagogiques, s'aligner sur les visées et l'évaluation du cours, être facilement accessibles et adaptés à l'équipement et à la bande passante disponible, ne pas nécessiter des installations ou manipulations techniques trop exigeantes, ne pas être multipliés inutilement, et être soutenus par l'institution (Nissen, 2019, p. 125-126).

L'interdépendance entre ses différents paramètres est constitutive de la FHL, ce que signalent les flèches sur le schéma. Il faut souligner également que les points d'entrée restent avant tout les objectifs de la formation, et le contexte (la situation au sein de l'institution, le soutien par cette dernière, le public cible, ses besoins et ses caractéristiques) qui conditionnent partiellement les objectifs (Nissen, 2019, p. 72).

La définition de la FHL qui a été donnée et l'identification de ses paramètres d'articulation nous outille d'une méthodologie utile pour la conception d'un scénario pédagogique cohérent s'appuyant sur deux modes et pour sa description systématique dans un but d'analyse, notamment afin de comprendre ses effets sur l'apprentissage. Mais avant aborder ce point, une question primordiale à laquelle il faut répondre est pourquoi recourir à la FHL ? Dans la partie qui suit, nous examinons les raisons, d'ordre pragmatique et pédagogique, qui justifient la mise en place de formations hybrides pour l'enseignement-apprentissage des langues.

2.1.1.3. Raisons qui justifient le recours à la FHL

A l'origine, la formation hybride s'est d'abord développée dans la formation en entreprise puis a été adoptée dans l'enseignement supérieur avant de faire son apparition dans l'enseignement-apprentissage des langues (Tomlinson & Whittaker, 2013, p. 11). La rentabilité et la flexibilité semblent être les deux raisons principales de son adoption dans le secteur privé, ses avantages dans ce contexte étant l'amputation moindre du temps de travail, la limitation des frais de déplacements, la réutilisation potentielle des ressources médiatisées, mais aussi la possibilité de prendre en compte la diversité des besoins et des styles d'apprentissage (Tomlinson & Whittaker, 2013, p. 13). Dans le secteur académique, la formation hybride est souvent envisagée comme une réponse à des demandes institutionnelles non seulement pour faire face à la massification de l'enseignement supérieur (cf. *supra*, 1.1.1.1 Contexte

universitaire global), notamment l'accroissement des effectifs et la diversification des publics (Tomlinson & Whittaker, 2013, p. 14), mais aussi pour reconnaître la place des pratiques liées à l'utilisation du web et pour répondre au besoin de se former tout au long de la vie :

“In agreement with Hicks, Reid, and George (2001), there are demands for universities to “provide for a larger and more diverse cross-section of the population, to cater for emerging patterns on educational involvement which facilitate lifelong learning and to include technology-based practices in the curriculum” (p. 143).” (Garrison & Kanuka, 2004, p. 96)

La formation en langues est sans doute plus spécifiquement atteinte puisque les conséquences de cette situation (exposition insuffisante à la langue, manque d'occasions de pratique, difficultés à prendre en compte les besoins individuels) constituent des obstacles majeurs à l'apprentissage d'une langue (Tomlinson & Whittaker, 2013, p. 221).

D'un point de vue pragmatique, grâce au principe qui la sous-tend de combiner de façon aussi optimale que possible cours traditionnels en classe et formation à distance, la formation hybride apparaît alors comme un moyen potentiellement rentable de rendre la formation accessible au plus grand nombre (Garrison & Kanuka, 2004, p. 100). C'est le cas par exemple de la formation hybride conçue à l'Université de Nantes pour un public de licence en Langues Etrangères Appliquées. (M.-F. Narcy-Combes & McAllister, 2011). D'après les chercheuses, les effectifs en licence 1 étant élevés et en constante hausse, le suivi individuel des étudiant·e·s est difficile à assurer, d'autant plus que les groupes de Travaux Dirigés (TD) constitués de 45 à 60 étudiant·e·s sont peu propices à l'interaction, et que le public est caractérisé par un fort taux d'abandon, un fort taux d'échec, des niveaux hétérogènes, voire inadéquats, ainsi que par des comportements marqués par le manque d'investissement, le consumérisme et l'absentéisme. La mise en place d'un dispositif hybride, associée à une approche pédagogique par les tâches, est envisagée comme une solution à ces problèmes censée susciter davantage de motivation et d'engagement grâce à l'ajout de travail à distance (qui vise à la fois à préparer des tâches communicatives présentées en présentiel et à réaliser des activités d'entraînement en lien avec les besoins langagiers individuels) et à l'optimisation du temps limité en présentiel (2h hebdomadaires dont 1h en classe entière en groupe de 45 pendant laquelle les apprenant·e·s travaillent compréhension orale, compréhension écrite et des aspects méthodologiques, et 1h en sous-groupes consacrées à la présentation des tâches orales préparées à distance et à la rétroaction de l'enseignant·e·). Ce type de constat pourrait expliquer qu'un tiers des formations universitaires françaises dans le secteur LANSAD y ont recours (Brudermann et al., 2016), ce secteur étant particulièrement atteint par le manque de moyens et les difficultés liées à la gestion

d'un public nombreux et aux besoins divers (cf. *supra*, 1.1.1.2 LANSAD : le secteur des langues pour « non spécialistes »).

Mais si la résolution de problèmes (d'ordre gestionnaire ou financier) peut être une raison déterminante à l'adoption de l'hybridation, cela n'exclut pas qu'une plus-value d'ordre pédagogique soit également envisagée, ni même que celle-ci en soit la motivation première. En effet, la mise en œuvre d'une formation hybride, à condition qu'elle soit faite de manière « appropriée » (Marsh, 2012, p. 4), est très fréquemment justifiée par son efficacité supposée pour l'apprentissage de la langue. Nissen (2019, p. 13-14) identifie les bénéfices pédagogiques attendus de la formation hybride pour l'enseignement-apprentissage des langues sur deux principaux aspects que sont la qualité de l'accompagnement d'une part, et la flexibilité d'autre part. Nous énumérons ces bénéfices ci-après et les illustrons par différents exemples de formations hybrides en langues les mettant en avant.

Concernant la qualité de l'accompagnement, Nissen (2019, p. 13-14) cite plusieurs raisons qui justifient le recours à l'hybridation, la première étant l'opportunité de modifier des approches d'enseignement et de les orienter davantage vers une pédagogie active et centrée sur l'apprenant·e. Cela peut être illustré par la formation hybride précédemment décrite (M.-F. Narcy-Combes & McAllister, 2011), ou par celle mise en place par Payre-Ficout (2011) qui visait à réduire le taux d'échec en première année de licence LLCER anglais en s'appuyant sur une approche par les tâches et sur l'association de parcours de renforcement linguistiques en ligne à des cours de soutien et des ateliers de conversation en présentiel. Dans les deux cas, l'hybridation a été une opportunité de changer de paradigme pédagogique et d'adopter une approche moins instructiviste que constructiviste (Stracke, 2007), voire socioconstructiviste. Une autre raison liée à la qualité de l'accompagnement est l'augmentation de l'interaction dans la langue, que ce soit au sein de la formation ou avec des personnes extérieures à cette dernière. A titre d'exemple, la formation hybride mise en place par Eydelman (2013) vise ainsi à développer les compétences en production écrite en anglais des apprenant·e·s en augmentant la collaboration, les feedbacks entre pairs et la possibilité d'interactions à distance grâce à l'utilisation d'un wiki. De la même façon, la formation hybride conçue par Nissen (2009, 2019, p. 23-27), *StudentenLeben in Deutschland* (vie étudiante en Allemagne), une formation en allemand à l'Université Grenoble Alpes qui repose sur la réalisation d'une série de tâches successives orientées vers la préparation de la mobilité étudiante, vise elle aussi à augmenter l'interaction au sein du groupe-classe à travers le travail en petits groupes de deux à trois étudiant·e·s et un accent mis sur la concertation, la négociation, l'aide et la correction mutuelle.

Mais la formation vise également à développer l'interaction (et la compétence interculturelle) avec des personnes extérieures à la classe à travers la télécollaboration avec des étudiant·e·s allemand·e·s de la Leibniz Universität à Hanovre et constitue en ce sens une forme de « mobilité virtuelle » (Nissen, 2019, p. 168). Enfin, un autre bénéfice attendu lié à la qualité de l'accompagnement est le fait que le contact avec la langue étrangère peut devenir plus fréquent et croître, comparé à une formation hebdomadaire entièrement présentielle. C'est en effet une des raisons qui a motivé le développement d'une formation hybride en anglais à l'Universidad de Concepción au Chili (Bañados, 2006) car le niveau insuffisant des étudiant·e·s en anglais nécessitait de leur fournir davantage d'exposition à la langue et d'opportunités d'interaction afin de les amener à minima vers un niveau B1. Cela s'est concrétisé par la conception d'une formation associant des cours en présentiel, un suivi à distance par l'enseignant·e du cours, des ateliers des conversation hebdomadaires, et du travail autonome sur une plateforme en ligne s'appuyant sur le potentiel des technologies pour l'acquisition de la langue, tel que l'exposition multimodale à la L2, l'input enrichi facilitant l'attention à la forme, l'interaction à travers la collaboration et la communication médiée par ordinateur ou les feedbacks correctifs (cf. Chapelle, 2001). L'auteure note d'ailleurs une amélioration significative des compétences en production orale des étudiant·e·s ayant suivi la formation.

L'autre aspect sur lequel porte les bénéfices attendus de la formation hybride en langues, l'accès et la flexibilité, est lié avant tout à la nécessité de pourvoir aux besoins d'un public diversifié (qui concilie parfois ses études et un travail, un stage ou la pratique d'un sport à haut niveau) et de pallier des contraintes liées à la composition des emplois du temps (et donc limiter la venue des étudiant·e·s à des horaires tardifs ou le week end) ou aux infrastructures (manque de salles disponibles ou salles trop petites). Dans la formation en anglais mise en place par Pardo-Gonzalez (2013) par exemple, le recours à l'hybridation se justifie entre autres raisons par le fait que le cours s'adresse à des étudiant·e·s de différentes filières (les mathématiques, l'ingénierie, la médecine, le droit, la littérature) dont les emplois du temps sont difficilement compatibles et dont les rythmes d'étude et les habitudes d'apprentissage diffèrent grandement. Par ailleurs, le campus où est rattaché la formation, dans le centre-ville de Bogota en Colombie, est peu étendu et les espaces d'étude sont limités ; la création d'un laboratoire en ligne adossé à la partie présentielle du cours a donc été envisagé comme une solution à ce manque d'espace et de salles afin qu'un plus grand nombre d'étudiant·e·s puisse bénéficier de la formation. Il faut préciser que le cours en question, intitulé « *Autonomy and Orality* », met non seulement l'accent sur l'acquisition de compétences langagières (orales) en anglais mais aussi sur

l'autonomisation des apprenant·e·s à travers un travail sur les stratégies d'apprentissage et fournit un soutien à distance grâce à des interactions et feedbacks de différentes natures (automatisés, entre pairs, délivrés par l'enseignant·e). En effet, d'après Nissen (2019, p. 14), ce qui relève d'un argument financier ou gestionnaire (dans ce cas-ci, l'économie faite par la moindre occupation des salles, mais il peut s'agir aussi de la réutilisation et du partage possible des ressources conçues) « est toutefois contrebalancé par la nécessité [...] d'un accompagnement des apprenants, ainsi que des interactions déjà mentionnées. L'intervention d'un ou plusieurs enseignants ainsi que l'organisation des interactions entre les apprenants restent donc incontournables. ». Ce point est particulièrement important à garder en tête lors de la conception et de la budgétisation d'une FHL, d'autant plus que la possibilité d'accorder plus de place à l'autoformation et à l'autonomisation est souvent mise en avant dans ce type de dispositifs (cf. Mangelot, 2008) ; il sera approfondi plus avant (cf. *infra*, 2.3 Accompagner l'autonomisation).

Enfin, comme le souligne Nissen (2019, p. 14), le bénéfice attendu de flexibilité va souvent de pair avec la volonté de s'adapter au rythme de chacun et à l'individualisation partielle des parcours. C'est le cas par exemple dans le dispositif d'enseignement de l'anglais auprès d'un public d'étudiant·e·s préparant le concours de recrutement des professeur·e·s des écoles mis en place par Brudermann (2010b). Ainsi, l'introduction de ce que l'auteur nomme un « centre de ressources en ligne » en complément des séances en présentiel, en plus de donner une certaine liberté d'organisation à ces apprenant·e·s soumis·e·s à de fortes pressions temporelles liées à la préparation du concours, vise à faire un travail de remédiation linguistique individualisé à distance permettant de cibler les besoins de ce public extrêmement hétérogène sur le plan linguistique, en même temps qu'il leur fournit une aide pour réaliser diverses tâches collectives et individuelles et dégage du temps en présence, désormais davantage consacré à la manipulation de la L2 et à l'interaction.

2.1.1.4. Point de vue des apprenant·e·s

Cette revue de littérature sur la FHL visant à cerner ses principes de fonctionnement et les motifs qui sous-tendent sa popularité croissante ne serait pas complète sans une discussion sur ses effets sur ses principaux bénéficiaires, les apprenant·e·s, et sur leur apprentissage. La FHL est-elle appréciée ? Est-elle efficace ?

Sous l'effet de changements sociaux, culturels, économiques et politiques (Tomlinson & Whittaker, 2013, p. 14), il semble en effet qu'une attente existe chez les apprenant·e·s de davantage de flexibilité et de modalités d'apprentissage qui prennent en compte à la fois leurs pratiques personnelles avec les technologies et les nombreuses contraintes liées à leur vie extérieure à la formation, en particulier lorsqu'il s'agit d'adultes (Hockly, 2011). A priori, la FHL paraît répondre à cette attente. Mais qu'en est-il en pratique ?

Les études sur la FHL focalisant sur le vécu et l'appréciation des apprenant·e·s vis-à-vis de ce mode de formation, notamment à travers des études de cas et des enquêtes de satisfaction, sont légion et rapportent dans une large mesure que l'expérience de la FHL est perçue comme positive et motivante (Tomlinson & Whittaker, 2013, p. 18).

Néanmoins, il apparaît que l'appréciation des apprenant·e·s est aussi et surtout conditionnée par la manière dont la FHL est mise en œuvre sur le plan didactique. Autrement dit, ce ne sont pas les vertus prétendues de la FHL en elles-mêmes qui sont appréciées, mais leur exploitation effective au service de l'apprentissage en termes de flexibilité, d'accompagnement et d'individualisation.

Ainsi, s'appuyant sur ses recherches qualitatives sur la façon dont des apprenant·e·s ont vécu l'expérience d'une formation hybride en français ou espagnol débutant, Stracke (2007) identifie les qualités les plus importantes à leurs yeux de ce type d'environnement comme étant la complémentarité entre des phases en présentiel et des phases d'apprentissage indépendant, l'utilisation d'une variété de média (numériques et sur papier), la communauté de la classe, la flexibilité vis-à-vis du temps et de l'espace, la possibilité de faire ses propres choix, et la présence et le guidage d'un·e enseignant·e. En outre, les apprenant·e·s ont souligné l'importance d'un environnement informatisé multimodal et interactif et d'un excellent support technique. Il est donc évident que cette appréciation dépend largement de la façon dont le scénario pédagogique tire profit de la co-présence de deux modes, du gain d'autonomie, notamment à distance, et des ressources disponibles pour soutenir l'apprentissage.

Etablir un lien entre la manière dont l'hybridation a été mise à profit et les effets perçus sur l'apprentissage est précisément l'un des objectifs de la recherche Hy-Sup introduite plus haut, à côté de la caractérisation des dispositifs hybrides (non spécifiques aux langues) dans l'enseignement supérieur. Partant du double constat que les dispositifs hybrides se sont largement déployés dans l'enseignement supérieur d'une part et qu'ils représentent des pratiques très variées d'autres part, les chercheur·e·s s'interrogent : « peut-on considérer qu'ils

ont tous les mêmes effets sur l'apprentissage ? », et, dans le cas contraire, « quelles configurations de ces dispositifs sont les plus à même de favoriser l'apprentissage ? » (Deschryver & Lebrun, 2014, p. 78). Pour répondre à ces questions, l'analyse effectuée dans le cadre de cette recherche a porté sur le lien entre les différentes configurations précédemment décrites (cf. *supra*, 2.1.1.1 Définition de la FHL) et des variables subjectives de perception concernant l'approche d'apprentissage (approche en profondeur, approche de surface ou approche stratégique), le sentiment d'efficacité personnelle (soit la croyance dans sa capacité à mener à bien une tâche donnée (Bandura, 1997, p. 2-3)), et l'effet perçu sur l'apprentissage (au travers de cinq facteurs, les motivations, les informations, les activités, les interactions et les productions) mesurées grâce aux déclarations des apprenant·e·s (Deschryver & Lebrun, 2014). Les résultats montrent un effet significatif du type de dispositif sur ces variables, les types 4 à 6 « orientés apprentissage » (l'équipage, le métro et l'écosystème) étant perçus comme plus favorables à l'apprentissage que les types 1 à 3 « orientés enseignement » (la scène, l'écran et le cockpit) (Deschryver & Lebrun, 2014, p. 96). Ceci relève qu'un dispositif mettant davantage à profit toutes les dimensions de l'hybridation, notamment au travers de l'organisation et de la scénarisation des activités distantes, et encourageant la participation active des apprenant·e·s est non seulement associé à un apprentissage plus en profondeur et à une motivation accrue à agir et à persévérer face aux difficultés, mais est aussi perçu comme soutenant davantage les différents facteurs d'apprentissage. Il faut préciser que la recherche a porté sur les effets *perçus* et *déclarés* sur l'apprentissage, et non sur les effets *réels* (performances des apprenant·e·s, compétences développées). Néanmoins, étant donné le poids des perceptions sur les comportements, les tendances qu'elle révèle procurent des informations utiles pour la conception et la mise en œuvre de dispositifs hybrides.

Bien évidemment, les apprenant·e·s n'apprécient pas inconditionnellement et universellement la FHL. S'appuyant sur plusieurs études de cas décrivant différentes formations hybrides en anglais, Tomlinson (2013, p. 61) notent que parmi les aspects qui n'ont pas été appréciés se trouvent le fait de « parler à des machines », de poster ses contributions en ligne et d'être soumis au jugement des pairs, de collaborer avec d'autres tout en devant respecter des délais exigeants, mais aussi la charge de travail supplémentaire que la FHL peut entraîner. L'auteur en conclut que, dans certains cas, la FHL implique un changement de paradigme plaçant l'apprenant·e dans un rôle plus actif qui peut être inconfortable : « *A blended course leads to a shift towards a more learner-centred approach, in which learners play a more active role as they have to take more decisions. This does not suit all the learners though and can result*

in disappointment. » (Tomlinson & Whittaker, 2013, p. 237). Sur la base de son analyse des perceptions d'apprenant·e·s sur la responsabilisation et l'autonomisation allant de pair avec une FHL, Nissen (2012) rejoint cette conclusion que la FHL ne convient pas à tou·te·s et note que « leur appréciation de la formation est très directement liée au fait que les apprenants en aient été ou non des acteurs "actifs" » (*ibid.*, p.22) ; or, « pour être acteur de sa formation, encore faut-il le vouloir » (*ibid.*, p.23). La motivation apparaît en effet être un facteur déterminant pour la prise en charge de son apprentissage et l'engagement dans une FHL, à côté d'autres facteurs tels que les habitudes d'apprentissage et le passé d'apprenant·e ou les représentations sur la langue et sur l'apprentissage de la langue, ce que nous avons montré à travers une étude sur les pratiques d'apprentissage à distance d'apprenant·e·s LANSAD dans une FHL à visée autonomisante (Freund, 2016).

Les représentations des apprenant·e·s ont aussi fait l'objet d'un pan de la recherche-action menée à bien sur la formation hybride en anglais pour les étudiant·e·s en licence LEA de l'Université de Nantes introduite plus haut (McAllister & Narcy-Combes, 2015). Les auteures s'intéressent plus particulièrement aux représentations dans le but de « mettre en évidence les facteurs pouvant faciliter ou, au contraire, bloquer l'appropriation du dispositif et l'apprentissage » (*ibid.*) et, l'étude étant longitudinale, de comparer leur évolution sur trois ans. Les mêmes apprenant·e·s sont consulté·e·s par questionnaire en fin de L1 et en fin de L3 sur leur niveau de satisfaction vis-à-vis du fonctionnement du dispositif hybride et de l'accompagnement mis en place. Plus précisément, la démarche vise à identifier les représentations concernant trois aspects que sont les usages et les non-usages du dispositif hybride, le travail en autonomie et le travail de groupe. L'analyse des réponses fait apparaître plusieurs points sensibles. Premièrement, les apprenant·e·s restent insatisfait·e·s du nombre d'heures en face-à-face avec l'enseignant·e (réduites au profit du travail à distance) et de la pratique de la grammaire, ce qui révèle un problème de perception de la FHL : le temps passé hors de la présence physique de l'enseignant·e n'est sans doute pas regardé comme du « vrai travail » ou comme faisant partie intégrante du cours. Deuxièmement, du point de vue de la plupart des apprenant·e·s, la FHL exige davantage d'investissement, le dispositif les « obligeant » à fournir plus de travail, grâce au rythme soutenu de préparation des tâches notamment. Certain·e·s voient là une opportunité pour progresser, d'autres déplorent une charge de travail personnel perçue comme excessive compte tenu de la place de l'anglais dans la formation. Un autre aspect sur lequel les représentations sont ambiguës est le travail de groupe. Si les apprenant·e·s reconnaissent des avantages à cette modalité de travail en termes

d'échange d'idées et d'entraide, beaucoup se plaignent de problèmes d'entente, de difficultés sur le plan organisationnel, de l'investissement inégal au sein du groupe, et de l'hétérogénéité des niveaux, un sentiment qui reste inchangé de la L1 à L3. Par contraste, les représentations sur l'autonomie semblent évoluer avec le temps. En L1, une part importante d'apprenant·e·s éprouvent une impression de déstabilisation voire d'abandon et semblent en attente de davantage d'encadrement et d'accompagnement. En L3 en revanche, « l'autonomie est acceptée, voire même accueillie, par la grande majorité des étudiants qui la perçoivent de manière plus positive que les L1 et n'y voient que des avantages » (McAllister & Narcy-Combes, 2015). En conclusion, les auteures identifient trois facteurs-clés interreliés qui déterminent les usages du dispositif et la manière dont les apprenant·e·s se l'approprient : l'adaptation à un apprentissage autonome, l'adaptation au travail collaboratif à distance, et l'implication et l'investissement de l'apprenant·e dans son travail.

L'acceptation peut être un concept utile pour étudier la perception des apprenant·e·s sur la FHL et les facteurs qui conditionnent l'appropriation de cet environnement d'apprentissage. Ce concept d'acceptation est au cœur de la recherche de Drot-Delange et Gomis (2012) s'intéressant à la manière dont des étudiant·e·s de licence en information et communication se sont appropriés un dispositif hybride pour l'apprentissage de l'espagnol à l'Université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand. Les auteures empruntent la définition de l'acceptation avancée par Bobillier-Chaumon et Dubois (2009, p. 362) qui désigne « le déploiement d'un ensemble des conduites réelles d'adoption mises en œuvre par l'individu et/ou un collectif (...). L'acceptation se présente donc comme la façon dont un individu, mais aussi un collectif, une organisation perçoivent au gré des situations quotidiennes les enjeux liés à ces technologies (atouts, bénéfices, risques, opportunité) et y réagissent (favorablement ou non) ». Le cadre d'analyse s'appuie sur plusieurs dimensions (intra-individuelle, inter-individuelle, méta-individuelle, transpersonnelle et impersonnelle) ainsi que sur les représentations sociales de l'apprentissage d'une langue étrangère (soit les croyances sur la langue-cible et sur l'apprentissage en général et sur celui des langues en particulier). L'analyse des déclarations recueillies par questionnaire fait ressortir une acceptation limitée et ambiguë. Plusieurs conclusions sont dignes de considération. La première concerne un lien entre le sentiment d'efficacité personnelle des apprenant·e·s (Bandura, 1997) (mesuré à travers l'auto-évaluation de leur niveau en langue-cible) et l'acceptation du dispositif, « ceux qui s'évaluent comme faibles ne considèr[ant] pas que le dispositif hybride les aide à progresser dans leurs apprentissages, notamment par le manque d'échanges avec les enseignants » (Drot-Delange & Gomis, 2012). De la même façon,

l'acceptation du dispositif apparaît être conditionnée par les représentations sur l'apprentissage de la langue, selon que les apprenant·e·s estiment que connaître une langue c'est la comprendre et être compris, acquérir les bases en vocabulaire et en grammaire, connaître la culture associée à la langue-cible, parler la langue, ou interagir/dialoguer. Les résultats mettent par ailleurs en lumière la nécessité de scénariser plus systématiquement la formation afin d'accompagner davantage les apprenant·e·s en pointant les objectifs à atteindre, en anticipant le déroulement des activités et en définissant précisément les rôles des différent·e·s acteur·rice·s. Ainsi, « le scénario d'apprentissage permettrait aussi de sécuriser les apprenants qui appréhendent le travail en totale autonomie en proposant dans une fonction de guidage un aspect formateur et une prise en charge minimale ». Enfin, les auteures concluent sur la difficulté ressentie par les apprenant·e·s de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage et sur la nécessité de les déconditionner d'une culture hétéroformative selon laquelle l'apprentissage s'effectue par transmission de l'enseignant·e à l'apprenant·e. Ainsi, une meilleure préparation au passage d'un système tout présentiel à un système hybride aurait pu éviter les échecs relatifs à l'acceptation de ce dernier.

En bref, il semble que les perceptions des apprenant·e·s sur la FHL reposent en grande partie sur deux facteurs. Le premier a trait à la scénarisation pédagogique : une FHL qui tire pleinement profit de son potentiel en termes de complémentarité entre les modes, de flexibilité, et d'accompagnement (en particulier à distance) est plus à même de satisfaire les apprenant·e·s et de répondre à leurs attentes. Le deuxième facteur, d'ordre psychologique, est lié : il concerne la capacité des apprenant·e·s à accepter que ce type de dispositifs d'enseignement-apprentissage les mette dans une position plus active et leur donne davantage de responsabilité, moyennant sans doute une « acclimatation » progressive.

2.1.1.5. Effets sur l'apprentissage

Concernant cette fois les effets de la FHL sur l'apprentissage (la FHL est-elle un dispositif efficace pour acquérir des compétences en langues ?), le constat est nuancé.

L'amélioration de l'apprentissage est souvent citée comme raison d'opter pour la formation hybride mais il semble que cette vertu présumée est en réalité peu explorée par la recherche (Tomlinson & Whittaker, 2013, p. 18). Ainsi, les études empiriques qui s'intéressent à la formation hybride se divisent en études comparatives et non comparatives. Les études comparatives examinent l'efficacité de tels dispositifs en comparant la formation hybride à la

formation entièrement présentielle ou à la formation entièrement à distance, tandis que les études non comparatives examinent la conception et la mise en œuvre de la formation hybride, ainsi que les attitudes des apprenant·e·s et des enseignant·e·s à l'égard de la formation (Grgurović, 2011, p. 101-102).

D'emblée, il faut relever une difficulté à déterminer l'efficacité globale de la formation hybride en tant que type de dispositif qui tient aux nombreuses variables intervenant dans la conception et la scénarisation et à la diversité des formations existantes qui en résulte (Nissen, 2014b, p. 40). Comme le fait remarquer Nissen (2014a), « la question se pose alors de savoir si ce qui est comparé est, en effet, comparable ». Pour preuve, différentes recherches examinant une somme d'études sur l'efficacité de la FHL aboutissent à des constats contradictoires : tantôt il est conclu que la FHL est plus efficace que la formation entièrement à distance ou entièrement présentielle (Bernard et al., 2014; Means et al., 2010, 2013), tantôt les résultats ne sont pas suffisamment cohérents ou significatifs pour établir une conclusion ferme (Mendieta Aguilar, 2012). En cas de résultats positifs (la formation hybride est plus efficace que la formation entièrement présentielle ou entièrement à distance), les conclusions sont généralement atténuées par une discussion modérant leur possible généralisation, à savoir que cette efficacité dépend aussi et surtout de la façon dont les opportunités fournies par l'hybridation ont été mises à profit dans le scénario pédagogique. Ainsi, au terme de leur méta-analyse concluant sur la supériorité des formations hybrides (incluant les langues mais non exclusivement) sur les autres types de formation, Means et ses collègues (2010, 2013) font une remarque importante : les formations hybrides prises en compte dans la recherche comprenaient plus de temps pour l'apprentissage et plus de ressources pédagogiques et encourageaient davantage l'interaction entre les participants que les formations tout à distance ou tout en présence - des variables qui ont pu évidemment parasiter les résultats.

Il s'agit là en effet d'une limite des études quantitatives s'appuyant sur des démarches (quasi-) expérimentales. Plus généralement, cela pose la question de la « preuve » de l'efficacité pédagogique d'un dispositif d'enseignement-apprentissage et de la nécessité, voire de la possibilité, que celle-ci puisse être apportée grâce à la méthode scientifique. Partant du constat des limites du schéma hypothético-déductif expérimental appliqué à la recherche en sciences de l'éducation, et plus spécifiquement à la recherche sur la valeur ajoutée des TICE (soit le fait de devoir composer avec de nombreuses variables difficilement contrôlables, et avec des résultats souvent non significatifs), Pout-Lajus (2000) se demande si cette question de la preuve de l'efficacité des TICE, qui « continue de reposer principalement sur les nombreux exemples

repérés de " bons usages " », n'est pas en réalité une question « impossible ». Il plaide en faveur d'approches plus qualitatives et davantage orientées vers la compréhension du déroulement de formations ayant recours aux TICE : « Les études de laboratoires gagneraient à être complétées par des approches plus empiriques, fondées sur des enquêtes de terrain, des études de cas, l'observation et l'analyse de situations non-expérimentales ».

En effet, toutes les recherches s'intéressant aux effets de la FHL sur l'apprentissage n'optent pas pour des méthodes visant à comparer des formations entre elles (hybride vs. présentielle ou tout à distance). Une grande partie de ces recherches sont des études micro ne visant pas à prouver l'efficacité de la formation hybride en général (Nissen, 2014b, p. 40) mais cherchent plutôt à comprendre le déroulement de l'apprentissage dans ce type de dispositif. Beaucoup ont recours pour ce faire aux enquêtes de satisfaction (Peraya et al., 2014, p. 18), ce qui n'est évidemment pas sans limites lorsque c'est la seule méthode sur laquelle repose la recherche. Certaines utilisent des méthodes mixtes, s'appuyant sur des données déclaratives mais aussi sur des données objectives permettant de déterminer si des compétences ont été ou non acquises, généralement grâce à des tests en début et fin de formation. C'est le cas par exemple de l'étude réalisée par Bañados (2006) qui établit un constat de progrès de la compétence linguistique, surtout de la production orale, des apprenant·e·s ayant suivi la FHL qu'elle a mise en place en comparant les résultats d'un test diagnostique en amont de la formation et des résultats à l'examen de fin de formation.

D'autres recherches se focalisent sur le potentiel de la FHL en lien avec une question spécifique, ce que fait par exemple Guo (2012) en examinant le développement de stratégies de compréhension de l'oral du chinois dans un scénario pédagogique hybride alternant des phases présentielles (axées un travail linguistique et méthodologique) et des phases distancielles (qui visent à préparer et à approfondir les aspects introduits en présentiel ainsi qu'à s'entraîner à partir d'exercices autocorrectifs). L'analyse est essentiellement qualitative ; elle se base sur des observations, en présence et à distance, des comportements favorisant le développement de la compréhension de l'oral et sur des verbalisations (questionnaires et entretiens). L'intérêt de ce type de recherche est l'identification des éléments de la FHL potentiellement favorables à l'acquisition de compétences langagières spécifiques à travers la description systématique du scénario pédagogique hybride et l'analyse de ses effets tels qu'ils se manifestent dans les actions et les perceptions des apprenant·e·s. Ses limites, comme le relève Guo elle-même (2012, p. 390), tiennent au fait qu'une telle approche (en l'absence de pré-test et post-test, de groupe témoin et d'étude longitudinale) permet seulement de se prononcer sur le *potentiel* du scénario

pédagogique hybride pour l'apprentissage des compétences visées, mais pas de dire si des compétences sont *réellement* acquises.

En résumé, parce que la FHL peut prendre des formes très diverses en fonction des choix opérés dans sa conception et sa scénarisation, il est difficile d'apporter des réponses à la question de son efficacité pour l'apprentissage sans circonscrire cette question à un aspect défini et précis, en lien avec le scénario pédagogique.

Par conséquent, vue son importance primordiale pour la satisfaction des apprenant·e·s vis-à-vis de la FHL, leur engagement dans celle-ci, et la qualité de leur apprentissage, la notion de scénario pédagogique mérite d'être examinée. Quels éléments le scénario pédagogique recouvre-t-il ? Pourquoi et pour qui scénariser ? Et quelles sont les spécificités d'un scénario pédagogique hybride par rapport à d'autres types de dispositifs ? Ces points sont approfondis dans la partie qui suit.

2.1.2. *Les spécificités d'un scénario pédagogique hybride*

Dès lors qu'une formation est médiatisée et se déroule partiellement à distance, la question de sa planification et de sa structuration devient primordiale. En effet, l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) aux pratiques d'enseignement-apprentissage, et plus spécifiquement le recours à la formation en ligne, a donné une importance de premier plan au scénario pédagogique (Nissen, 2004, p. 16). Cela est dû en premier lieu au besoin de formaliser et d'anticiper l'activité d'apprentissage en l'absence d'un·e enseignant·e, là où dans une formation se déroulant entièrement en présentiel l'activité peut se réguler de manière plus ou moins implicite et spontanée (Chachkine, 2011, p. 124). Cela est dû également à la nécessité, dans un paradigme constructiviste qui n'est plus axé sur la transmission de savoirs par l'enseignant·e ou par les médias mais sur l'activité de l'apprenant·e, d'exploiter l'interaction entre celui-ci ou celle-ci et les ressources technologiques (Henri et al., 2007, p. 16). Ainsi, à la manière dont la scénarisation d'un film planifie la mise en scène et découpe une histoire en différents plans et séquences pour donner vie à celle-ci et la rendre signifiante aux yeux des spectateur·rice·s, la scénarisation pédagogique « est devenue l'art de découper les savoirs en unités, de les relier pour faire sens, puis de construire une médiation visant à faciliter l'acquisition des connaissances » (Henri et al., 2007, p. 14).

Le scénario pédagogique est le résultat de ce travail de conception, d'organisation et de planification. Avant tout, c'est un cadre structurant qui a pour but de donner une cohérence à une situation d'enseignement-apprentissage complexe (Villiot-Leclercq, 2007, p. 33). Il décrit de manière systémique l'ensemble des composantes entrant en jeu pour l'atteinte des objectifs donnés, ces composantes étant interreliées et interdépendantes (Bourdeau et al., 2008, p. 15). Elles sont énumérées par différent·e·s auteur·e·s (Bourdeau et al., 2008, p. 15; Nissen, 2004, p. 15, 2006, 2019, p. 51; Villiot-Leclercq, 2007, p. 33) :

- le public cible ;
- les pré-requis ou compétences de départ ;
- les objectifs à atteindre ;
- les connaissances ou compétences à acquérir ;
- les activités d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des apprentissages ;
- les phases ou le déroulement dans le temps, et la manière dont les activités sont liées ;
- le matériel pédagogique, les ressources humaines et matérielles, et les outils nécessaires à la mise en œuvre des activités ;
- les rôles des différent·e·s acteur·rice·s ;
- les résultats ou productions attendu(e)s.

Utilisé *a priori*, le scénario pédagogique sert à anticiper et faciliter le déroulement d'une formation. Dans ce cas, à défaut d'être prescriptif, il a une valeur de guide pour les apprenant·e·s et autres acteur·rice·s leur indiquant à la fois les possibilités dont ils et elles disposent et leurs obligations (Nissen, 2019, p. 51). *A posteriori*, la description du scénario pédagogique peut être utile pour observer et analyser le déroulement de la formation tel qu'il a effectivement eu lieu. En tout état de cause, ce travail d'explicitation et de formalisation des intentions didactiques ouvre la possibilité de réutiliser voire de transposer le scénario, éventuellement avec d'autres acteur·rice·s ou dans d'autres contextes (Villiot-Leclercq, 2007).

Dans le domaine des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH), le scénario pédagogique relève de l'ingénierie pédagogique (équivalent de l'anglais *learning design* ou *instructional design*), dont l'objet est d'étudier et d'étayer la conception et le développement de dispositifs d'apprentissage, notamment de dispositifs d'apprentissage informatisés, complexes par essence et nécessitant le recours à des outils organisationnels et des démarches cohérentes (Chachkine, 2011, p. 125). Nissen (2019, p. 53) rapproche l'ingénierie pédagogique de l'ingénierie de formation (en entreprise), cette dernière intervenant

à un niveau de granularité plus grand : « [l'ingénierie de formation] définit les objectifs et caractéristiques dans les grandes lignes, à un niveau organisationnel, tandis que l'ingénierie pédagogique se préoccupe davantage des activités, des méthodes et du déroulement de la formation » . Bien que mettant l'accent sur différents aspects du processus ingénierique (l'élaboration de la formation et l'atteinte de ses objectifs en ce qui concerne l'ingénierie de formation ; la rationalisation de la conception du scénario pédagogique en ce qui concerne l'ingénierie pédagogique), « les deux courants partagent néanmoins une même préoccupation d'une structuration cohérente de la formation, d'une planification et d'un affichage de son déroulement [...] » (Nissen, 2019, p. 54).

Il faut toutefois souligner que, si l'ingénierie pédagogique, et plus spécifiquement la scénarisation, présentent l'avantage de rationaliser le travail de conception de dispositifs d'apprentissage afin de gagner en systématisme, en productivité et en réutilisabilité, un risque existe que cela se fasse « au détriment de la souplesse, de la malléabilité et de l'adaptabilité de l'intervention pédagogique. » (Henri et al., 2007, p. 19-20). Henri et ses collègues invitent ainsi les praticien·ne·s-concepteur·rice·s à prendre en compte la manière dont le dispositif scénarisé est édicté (Varela, 1989, cité par Henri et al., 2007, p. 21) : comment le scénario est-il interprété et vécu par les acteur·rice·s (enseignant·e·s-tuteur·rice·s et apprenant·e·s) ? s'ajuste-t-il suffisamment aux besoins des apprenant·e·s et aux buts qu'ils et elles poursuivent ? prévoit-il des moments de régulation ? rend-il explicite le choix des activités et leur sens ? Dans cette perspective, « un scénario pédagogique devrait intégrer des stratégies pour son propre ajustement : analyse des besoins, évaluations en cours de formation et suivi individuel des apprenants. » (Henri et al., 2007, p. 22). Nous revenons sur ces principes en lien avec les notions de flexibilité et d'ouverture du dispositif dans la partie concernant l'autonomisation (cf. *infra*, 2.3 Accompagner l'autonomisation).

Dans une formation hybride en langues, le scénario pédagogique présente deux spécificités qui tiennent d'une part à l'objet d'apprentissage (la langue) et d'autre part à la modalité d'apprentissage (la co-présence d'un mode présentiel et d'un mode distanciel).

Premièrement, vue la place centrale des interactions pour l'apprentissage des langues, certain·e·s auteur·e·s soulignent la pertinence d'inclure dans le scénario pédagogique d'une formation en langues un scénario de communication, soit « l'ensemble des possibilités d'interaction qu'a l'apprenant à sa disposition et qui lui sont clairement indiqués dans le cadre de sa formation (partiellement) en ligne » (Nissen, 2006, p. 47). En effet, du moment qu'une partie ou la totalité de la formation en langues se déroule à distance et que des outils

technologiques sont utilisés pour communiquer, il est utile d'anticiper et de formaliser la manière dont les interactions pourront se dérouler au mieux et ainsi favoriser l'apprentissage de la langue. Mangenot (2017, p. 72) propose 5 paramètres à prendre en considération pour concevoir le scénario de communication auxquels il associe des questions que le concepteur ou la conceptrice doit se poser :

- paramètres de travail collectif (ex : quel degré de collaboration entre les apprenant·e·s envisage-t-on ?)
- paramètres sociaux et communicationnels (ex : qui communique avec qui ? de manière publique ou privée ? quels rôles endossent les participant·e·s ?)
- paramètres temporels (ex : travaille-t-on en synchronie ou en asynchronie ou panache-t-on les deux modes ? quel est le rythme des échanges ?)
- paramètres instrumentaux (ex : quelles sont les caractéristiques des outils utilisés ? quelle modalité, orale ou écrite, est utilisée pour les échanges ?)
- paramètres d'encadrement (ex : quelle est la disponibilité de la personne qui assure le tutorat ? Ce tutorat est-il réactif ou proactif ?)

Les réponses à ces questions peuvent être en partie dictées par des contraintes telles que le nombre d'apprenant·e·s concerné·e·s ou la possibilité ou non de budgétiser un tutorat en ligne par exemple (Nissen, 2006, p. 8). Elles peuvent également être dictées par des choix opérés par ailleurs car, comme pour le scénario pédagogique dans son ensemble, il faut envisager les différentes composantes du scénario de communication d'un point de vue systémique étant donné leur interdépendance ainsi que leur dépendance aux autres éléments du scénario pédagogique (les objectifs de la formation et les activités notamment) (Mangenot, 2017, p. 72).

Deuxièmement, par comparaison à une formation tout en présence ou tout à distance, la conception du scénario pédagogique (et du scénario de communication) d'une formation hybride requiert en plus que la co-présence et l'articulation des deux modes, le présentiel et le distanciel, soient prises en compte dans les réflexions et les décisions prises (Nissen, 2019, p. 40-41), en se demandant notamment « quelles activités sont réalisées à distance ou bien en présentiel, à quel moment et dans quel mode sont mises à disposition les ressources humaines et matérielles, et quels sont les outils impliqués. » (Nissen, 2019, p. 51)²⁵. Les choix opérés en

²⁵ Nous revenons sur le principe d'articulation des modes présentiel et distanciel plus loin (cf. *infra*, 2.2 Mettre à profit chaque mode).

réponse à ces questions dépendent de l'unité de l'ensemble de la FHL qui, comme cela a été dit plus haut, est parfois définie par la focalisation sur une compétence ou un aspect langagier particulier mais le plus souvent par la méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues. Or, d'après Nissen (2019, p. 87),

(...) la plupart des FHL de l'enseignement supérieur en France s'inscrivent aujourd'hui dans la méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues actuellement dominante, la perspective actionnelle, et se centrent sur la réalisation d'une ou plusieurs tâches. Cette focalisation sur la tâche revêt alors une importance primordiale pour la définition du scénario pédagogique de ces formations : l'ensemble du scénario, ou du moins une partie importante, est orienté vers l'accomplissement de cette ou ces tâche(s) actionnelle(s).

En effet, la scénarisation pédagogique s'appuyant sur l'approche par les tâches ou la perspective actionnelle est largement représentée dans les exemples de FHL qui ont été examinés jusqu'ici (Brudermann, 2010b; M.-F. Narcy-Combes & McAllister, 2011; Nissen, 2009; Payre-Ficout, 2011; Sarré, 2010). Il convient donc de s'interroger : dans quelle mesure l'approche par les tâches est-elle pertinente pour scénariser une FHL ?

2.1.3. Potentiel de l'approche par les tâches pour la scénarisation d'une FHL

Dans le développement qui suit, nous examinerons tout d'abord la notion de tâche en didactique des langues (DDL) : son ancrage dans la recherche en acquisition anglo-saxonne, ainsi que sa place dans l'approche communicative puis dans le CECRL et la perspective actionnelle. Nous verrons ensuite comment l'approche par les tâches peut être mise en œuvre dans le contexte d'une FHL afin de faciliter l'apprentissage de la langue et tirer au mieux profit des différents paramètres de ce type de dispositif.

2.1.3.1. Apports de la tâche en ALS

La notion de tâche apparaît dans la recherche anglo-saxonne des années 1980 (Robert & Rosen, 2010, p. 272) et trouve ses origines dans les courants cognitivistes et interactionnistes de la théorie de l'acquisition d'une langue seconde (ALS) (Guichon, 2012a, p. 113) qui focalisent sur les processus mentaux internes et le rôle actif joué par l'apprenant·e dans la construction de ses compétences.

Dans les années 1970 déjà, l'approche communicative avait mis en évidence le fait qu'une simple focalisation sur la structure de la langue, au travers d'exercices structuraux d'essence behavioriste par exemple, est insuffisante et que celle-ci doit s'accompagner d'un

développement à exprimer du sens (Skehan, 2003, p. 1). Parallèlement à ces développements pédagogiques, les travaux de recherche de Stephen Krashen en ALS (1985) ont mis en avant l'hypothèse de l'*input* (les échantillons de langue parlée ou écrite auxquels l'apprenant·e a accès et qui lui fournissent des preuves de la manière dont la langue fonctionne), affirmant le besoin d'exposition naturaliste à la langue comme pré-requis pour le développement de l'interlangue de l'apprenant·e (sa compétence dans la langue seconde en cours de développement).

L'hypothèse de l'interaction avancée par Michael Long (1985) apporte l'idée que l'*input* seul n'est pas suffisant et que l'interaction, à travers la conversation avec des locuteur·rice·s natif·ve·s ou avec d'autres apprenant·e·s, est cruciale pour l'acquisition. En effet, l'interaction crée le besoin de négocier du sens, en particulier lors d'obstacles communicationnels, et ce faisant fournit des occasions pour l'apprenant·e de recevoir des feedbacks, par exemple sous la forme de reformulations de la part de son interlocuteur·rice (Skehan, 2003, p. 1-2). Ces feedbacks, parce qu'ils sont personnalisés et apportés au moment même où l'apprenant·e en a besoin, lui donnent un *input* compréhensible et sont susceptibles d'attirer son attention sur la forme adéquate à utiliser pour exprimer un sens donné puis d'être intégrés dans sa propre production (Skehan, 2003, p. 1-2).

Deux théories complémentaires peuvent étayer cette hypothèse. La première est celle de *noticing* (Schmidt, 1990), selon laquelle l'attention sélective est un point de départ essentiel à l'acquisition, dans le sens où l'*input* ne devient *intake* (la saisie, soit la partie de l'*input* traitée par l'apprenant·e) que s'il est consciemment repéré. La seconde est celle de *focus on form* (Long, 1991) selon laquelle l'acquisition est facilitée par l'attention « accidentelle » (*incidental*) que porte l'apprenant·e à la forme pendant la réalisation d'activités centrées sur le sens et la communication.

L'interaction reste au centre de la théorie socioculturelle qui émerge dans les années 1990 sous l'influence des travaux du psychopédagogue Lev Vygotski (1997), bien que cette fois-ci dans une perspective où l'acquisition d'une L2, comme tout développement de fonctions cognitives de haut niveau, n'est plus simplement associée aux processus mentaux individuels (d'attention, de traitement de l'information et de mémorisation) mais est vue comme foncièrement liée aux pratiques sociales : « *while human neurobiology is a necessary condition for higher order thinking, the most important forms of human cognitive activity develop through interaction within these social and material environments* » (Lantolf & Thorne, 2007, p. 197-198). Dans cette perspective, le développement langagier se produit par la co-construction de sens au travers du dialogue (Skehan, 2003, p. 5), et l'acquisition « ne peut être réduite à

l'apprentissage ni d'un système ni de règles communicatives, mais apparaît comme le développement de la capacité même de participer à une pratique sociale » (Pekarek Doehler, 2000). L'authenticité des contextes sociaux dans lesquels la langue est utilisée est mise en avant, ce qui fait émerger la nécessité de proposer des situations pédagogiques « socialement vraisemblables » (Beacco, 2007, p.186, cité par Guichon, 2012, p. 111).

2.1.3.2. Définition(s) de la tâche

Ces avancées en ALS ont eu pour conséquence de donner une place primordiale à la tâche aussi bien dans la recherche que dans la pratique pédagogique. En effet, au sens minimal du terme, une tâche est un type d'activité d'apprentissage dont le but est de susciter l'utilisation de la langue par l'apprenant·e. Tandis que, dans un exercice, l'utilisation de la langue est axée sur la forme et l'apprentissage est intentionnel, une tâche vise principalement une utilisation pragmatique (c'est-à-dire en contexte) de la langue axée sur le sens et l'apprentissage se réalise de manière incidente, lorsque l'attention se porte sur le choix des formes à employer pour communiquer le sens voulu (Ellis, 2003, p. 3-4).

Il faut noter que la définition de ce qui constitue une tâche est sujette à débats. Ellis (2003) dresse un état des lieux de ces débats et, s'appuyant sur une somme de travaux (Breen, 1989 ; Long, 1985 ; Richards, Platt, & Weber, 1985 ; Crookes, 1986 ; Prabhu, 1987 ; Nunan, 1989 ; Skehan, 1996 ; Lee, 2000 ; Bygate, Skehan, & Swain, 2001), propose six critères définitoires :

1. Une tâche est un plan de travail : elle planifie l'activité de l'apprenant·e ;
2. Une tâche implique que l'accent soit mis principalement sur le sens : elle vise à ce que les apprenant·e s utilisent la langue à des fins pragmatiques et incorpore à cette fin un déficit ou manque (« *gap* ») d'information, d'opinion ou de raisonnement à combler ;
3. Une tâche implique des processus authentiques d'utilisation de la langue, qu'elle reproduise une activité de la vie réelle ou non ;
4. Une tâche peut impliquer les différents types d'activités langagières (production écrite et orale, réception écrite et orale) ;
5. Une tâche implique des processus cognitifs tels que sélectionner, classifier, ordonner, raisonner ou évaluer l'information ;
6. Une tâche a un résultat communicatif clairement défini.

Ceci l'amène à proposer la définition suivante :

« A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes” (Ellis, 2003, p. 16).

L’héritage des théories en ALS succinctement présentées plus haut est évident, à la fois dans l’orientation sur le sens à travers la réalisation d’activités qui présentent un véritable enjeu communicatif pour les apprenant·e s et qui émulent des pratiques sociales réelles, et dans le rôle fondamental conféré à l’interaction comme contexte dans lequel se développe la compétence à communiquer.

2.1.3.3. Approches par les tâches en DDL (approche communicative et perspective actionnelle)

Pédagogiquement, l’approche par les tâches repose donc sur l’activité de l’apprenant·e, qui est directement confronté·e à la résolution de problèmes dans la langue-cible à partir de « contenus d’apprentissage motivants [lui] permettant de participer de manière active et créative au cours » (Robert & Rosen, 2010, p. 18).

L’approche par les tâches s’est d’abord développée à l’intérieur de l’approche communicative dont les principes forts sont l’importance donnée au sens (via la grammaire notionnelle), une pédagogie non répétitive, grâce à des exercices de communication, basée sur l’hypothèse de bon sens que « c’est en communiquant qu’on apprend à communiquer », une centration sur l’apprenant·e, et un accent mis sur les aspects sociaux et pragmatiques de la communication (Rosen, 2009). Dans ce cadre, les tâches d’apprentissage recouvrent un éventail d’activités, comme par exemple la recherche d’informations sur un thème donné, des exercices plus ciblés de comparaison ou de remise en ordre, des projets de plus grande envergure, ou la participation à des débats suscitant des échanges d’opinions et d’idées (Robert & Rosen, 2010, p. 18). L’objectif est de développer la capacité des apprenant·e s à utiliser la langue pour la communication réelle (Ellis, 2003, p. 27), en un mot, parler avec l’autre.

Reflète des changements socio-économiques de son époque et des nouveaux enjeux linguistiques accompagnant la construction de l’Europe (Robert & Rosen, 2010, p. 14), la perspective actionnelle mise en avant par le CECRL (Conseil de l’Europe, 2001) vise cette fois non plus simplement la communication (où l’interlocuteur·rice-cible serait essentiellement un·e

étranger·e de passage avec qui on aurait des échanges ponctuels), mais l'action commune : il s'agit d'être capable d'agir avec l'autre en tant que citoyen·ne européen·ne et du monde et acteur·rice social·e à part entière (Rosen, 2009). Ainsi, avec la perspective actionnelle, la notion de tâche évolue :

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16)

Cette définition suit les conceptions de la recherche anglo-saxonne en ALS dans le sens où elle envisage la tâche comme « motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage » et « donn[ant] lieu à un résultat identifiable » (Goullier, 2005, p. 21). Cependant, la tâche dans son acception actionnelle se distingue par le fait qu'elle peut « comporter une composante langagière » mais peut « s'effectuer aussi bien sans recours à une activité langagière » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 19). Une autre distinction a trait au contexte d'utilisation de la langue et à l'authenticité de celui-ci. C'est en effet à l'aune du lien avec « la vie réelle » que le CECRL distingue plusieurs types de tâches, allant des tâches « authentiques de la vie réelle » effectuées par exemple par un·e touriste qui visite un pays étranger (saluer, faire un achat, écrire une carte postale, etc.) ou en communication professionnelle (lire les offres d'emploi, écrire des lettres de candidature, etc.) (Robert & Rosen, 2010, p. 272), aux tâches utilisées pour des besoins pédagogiques, dans la classe de langue. Ces dernières peuvent être des tâches « cibles », « de répétition » ou « proches de la vie réelle » et sont alors « choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte de l'apprentissage » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121). Elles peuvent également être plus éloignées de « la vie réelle » lorsqu'elles visent à faire acquérir des compétences spécifiques utiles à la communication en langue cible. Elles sont alors qualifiées de « tâches pédagogiques communicatives » engageant l'apprenant·e « dans un faire semblant accepté volontairement », par exemple au travers du jeu de rôles ou de la simulation, (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121) ; de « tâches de pré-communication pédagogique » désignant des « exercices formels hors contexte » de vocabulaire ou de grammaire (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121) ; ou de « tâches méta-communicatives » visant la réflexion sur la réalisation de la tâche et sur « la langue utilisée pour la mener à bien » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121).

2.1.3.4. L'authenticité de la tâche

L'authenticité d'une tâche se définit en lien avec le monde réel. Elle est perçue comme désirable en ce qu'elle prépare l'apprenant·e – ou futur·e usager·e – de la langue à l'action extérieure à la classe, alors vu comme espace protégé de répétition (Ollivier & Projet e-lang, 2018, p. 32) et de « simulation propédeutique à des usages authentiques » (Coste, 2009, p. 23). Cette préparation à l'action s'accomplit *dans* l'action (la réalisation d'une tâche) qui, idéalement selon Ellis (2003, p. 6), vise aussi bien l'authenticité interactionnelle (les apprenant·e·s sont amené·e·s à employer les mêmes processus communicatifs que ceux du monde réel) que l'authenticité situationnelle (la tâche correspond ou ressemble à une activité se produisant dans le monde réel). Cependant, à moins de s'inscrire dans une perspective socio-interactionnelle prônant la mise en œuvre de tâches « ancrées dans la vie réelle » (sur le web 2.0) (Ollivier & Projet e-lang, 2018), l'authenticité véritable semble difficile à atteindre en milieu scolaire, du fait de contraintes telles que la nécessité d'évaluer notamment (Guichon, 2012a, p. 123-124). L'authenticité de la tâche peut donc plutôt être envisagée sous l'angle de la perception des apprenant·e·s : leur « réaction à la tâche » (Skehan, 2003, p. 3) ou leur « engagement » dans la tâche s'avère tout aussi important que la proximité de celle-ci au monde réel « car à moins qu'un apprenant soit d'une manière ou d'une autre « engagé » par la tâche, à moins qu'il ne soit réellement intéressé par son sujet et par son but, et qu'il en comprenne la pertinence, les autres types d'authenticité peuvent alors compter pour très peu »²⁶ (Guariento & Morley, 2001, p. 350-351). Pour Guichon (2012a, p. 123-124), c'est l'authenticité de *l'enjeu* de la tâche qui prime, « c'est-à-dire (...) ce qui motive des apprenant·e·s à puiser dans leurs ressources langagières pour mener à bien la tâche parce qu'elle les implique cognitivement et personnellement ». Que la tâche ait un enjeu réel et immédiat, ou une utilité propédeutique à des usages ou des apprentissages futurs (Coste, 2009, p. 17), elle doit être signifiante aux yeux de l'apprenant·e pour susciter son adhésion, ce qui se produit « si la tâche présente un intérêt intrinsèque pour l'apprenant, s'il se sent à même de la réaliser et s'il considère qu'elle lui permet de progresser ». Mangenot et Penilla (2009, p. 83) quant à eux invitent à examiner la « plausibilité » d'une tâche, qu'ils définissent comme « la perception qu'ont les apprenants de la proximité des fins et des moyens avec la réalité » (2009, p. 83) et qui, toujours selon eux, dépend de « la pertinence et la vraisemblance de la mise en situation » mais également du « lien

²⁶ « (...) for unless a learner is somehow 'engaged' by the task, unless they are genuinely interested in its topic and its purpose, and understand its relevance, then the other types of authenticity may count for very little. »

entretenu par les ressources utilisées, le but de la tâche et les processus communicatifs avec la vie réelle des apprenants ».

Cette réflexion sur l'authenticité de la tâche dans une perspective actionnelle s'avère particulièrement pertinente dans le cadre d'une formation en langues pour spécialistes d'autres disciplines axée sur la langue de spécialité. En effet, la visée de l'apprentissage y est pragmatique et l'approche de la langue fonctionnelle. Autrement dit, les tâches sur laquelle la formation repose doivent permettre l'acquisition des compétences utiles pour l'action et la communication en contexte authentique, en lien avec le domaine d'études et/ou le (futur) exercice professionnel. L'analyse des besoins à laquelle ce type de formation a typiquement recours doit contribuer à circonscrire l'authenticité visée : à la fois déterminer quelles activités du monde réel peuvent constituer des tâches dans le cadre de la formation en langues (authenticité situationnelle), mais aussi quels processus communicatifs entrent en jeu dans ces activités (authenticité interactionnelle) ainsi que l'enjeu que les apprenant·e·s attachent à ces activités.

2.1.3.5. Macro-tâches et micro-tâches

D'après la typologie qu'esquisse le CECRL, les tâches sont extrêmement variées. Par ailleurs, elles peuvent être simples, ou complexes (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121). Si la tâche est complexe, sa réalisation peut nécessiter d'avoir recours à des « tâches intermédiaires » dont le nombre est fonction de la complexité de la tâche (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121; Robert & Rosen, 2010, p. 273). Certain·e·s auteur·e·s (Guichon, 2006, 2012a; J.-P. Narcy-Combes, 2005, 2012) ont ainsi introduit les concepts de « macro-tâches » et de « micro-tâches ». Les macro-tâches correspondent aux « tâches authentiques » ou « proches de la vie réelle » précédemment évoquées en ce qu'elles visent la réalisation d'une action réaliste dans la langue-cible avec une focalisation sur le sens ; elles sont donc « pertinent[es] socialement et/ou disciplinairement] » (J.-P. Narcy-Combes, 2005, p. 146). Ces macro-tâches, qui se présentent parfois sous une forme longue et complexe comme un projet, peuvent être décomposées en « étapes intermédiaires » organisées autour de micro-tâches (Guichon, 2006) qui, elles, visent l'acquisition de compétences spécifiques par le biais d'un entraînement – activités ou exercices – focalisant sur la forme. Idéalement, les micro-tâches sont adaptées aux besoins spécifiques de l'apprenant·e et facilitent le traitement de l'*input* et le repérage de formes langagières (*noticing*) (J.-P. Narcy-Combes, 2005, p. 146-147). En cela, elles peuvent faciliter

la « systématisation », soit l'acquisition des régularités de la langue-cible, mais aussi des régularités d'un genre discursif donné, au travers d'un ensemble d'activités conçu pour « démultiplier ce que l'on peut apprendre/comprendre d'une langue à partir des contacts, nécessairement limités, créés par l'exposition à des occurrences régulières, et à la perception de leur fonctionnement à l'emploi de celles-ci, jusqu'à leur automatisation » (Beacco, 2007, cité par Guichon, 2012, p. 128). Cela est possible si le scénario pédagogique prévoit de sélectionner certaines formes linguistiques et de les rendre saillantes – c'est-à-dire si l'attention de l'apprenant·e y est explicitement attirée dans le déroulement des tâches – et/ou si des moments de réflexion sur le code linguistique sont aménagés, notamment par le biais de rétroactions sur des productions intermédiaires.

La double focalisation sens/forme induite par le recours aux macro- et micro-tâches, à l'instar de la bifocalisation (Bange, 1987) dans les conversations exolingues, est susceptible de favoriser l'acquisition (Bérard, 2009, p. 40). Comme l'indique Nancy-Combes (2012, p. 76), macro-tâches et micro-tâches sont sous-tendues par des perspectives complémentaires sur l'apprentissage de la langue : les premières s'inscrivent dans une conception interactionniste et/ou socio-constructiviste/culturelle, tandis que les secondes reposent sur une conception cognitiviste ou constructiviste « qui présuppos[e] que le résultat d'un entraînement est transférable à des emplois « réalistes ».

Dans sa description de l'approche par les tâches dans des dispositifs médiatisés, Guichon (2012a) propose une modélisation de la macro-tâche qui intègre tâches intermédiaires et micro-tâches ; il la résume sous forme de schéma :

Figure B – Modélisation de la macro-tâche

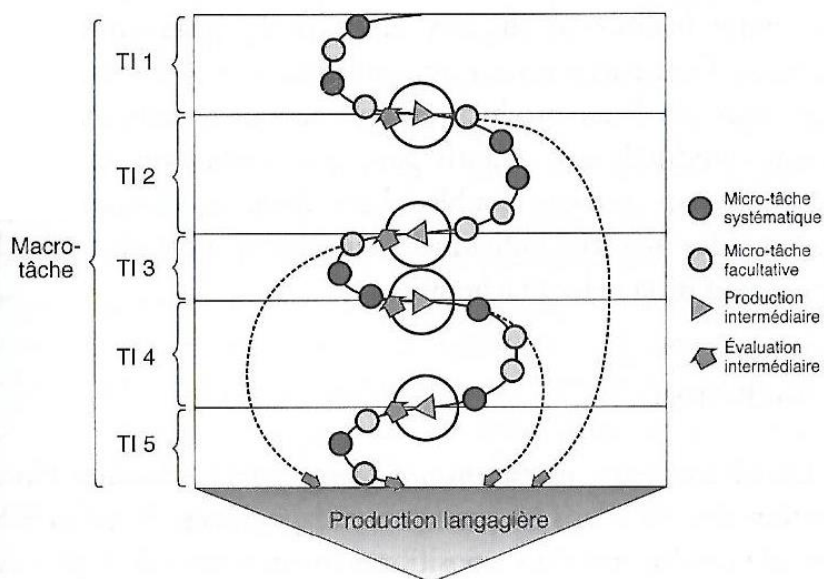


Figure 6 : Modélisation de la macro-tâche (Guichon, 2012a, p. 133)

Dans cette modélisation, les tâches intermédiaires représentent différents objectifs de développement langagier ou culturel en lien avec la réalisation de la macro-tâche et aboutissant si possible à une rétroaction qui permette à l'apprenant·e de mesurer l'écart entre sa performance et la L2. Quant aux micro-tâches, elles peuvent être systématiques ou facultatives selon qu'elles abordent ou non des aspects incontournables des compétences visées et jugés utiles pour l'ensemble des apprenant·e·s. Lorsqu'elles sont facultatives, les micro-tâches devraient faire l'objet d'une aide individuelle permettant aux apprenant·e·s d'être guidé·e·s selon leurs besoins propres. Guichon (2012a, p. 133-134) conclut : « La production langagière finale devra idéalement recycler les différents apprentissages effectués en amont et donnera à son tour lieu à une évaluation et à l'établissement de nouveaux objectifs individualisés en sus des objectifs du programme ».

2.1.3.6. Scénariser une FHL grâce à l'approche par les tâches

Maintenant qu'ont été examinés les principes acquisitionnels qui sous-tendent le recours à l'approche par les tâches, il convient de s'interroger sur son adéquation sur le plan didactique et ingénierique avec le type de dispositif qui nous concerne, la FHL.

En effet, en plus de donner du sens à l'apprentissage au travers de l'action et de l'interaction dans la langue-cible, de fournir un contexte réaliste de communication, et de faciliter l'acquisition par l'attention à la fois au sens et à la forme, le recours à l'approche par les tâches se justifie également par le fait qu'elle fournit un cadre pour la structuration de dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues, et plus particulièrement de dispositifs médiatisés tels que les FHL. Guichon (2012a, p. 116) avance ainsi que la tâche constitue un levier pour l'intégration efficace des TIC, par contraste avec des approches mettant l'accent sur la mémorisation ou le développement d'automatismes comme l'approche behavioriste par exemple.

L'approche par les tâches dans son incarnation actionnelle n'est pas la seule méthodologie utilisée pour donner une unité d'ensemble aux FHL, mais elle semble toutefois particulièrement adaptée pour scénariser ce type de dispositif, et ce pour plusieurs raisons.

En premier lieu, scénariser une FHL dans son ensemble, un type de dispositif complexe caractérisé par la co-présence de deux modes, autour de la réalisation d'une tâche permet d'orienter l'apprentissage se produisant dans les deux modes vers un but unique et commun et ainsi renforcer la cohérence du dispositif. En effet, si le travail en présence et le travail à distance participent tous deux (et de manière complémentaire) à la réalisation de la tâche, il est plus probable que les apprenant·e·s s'engagent dans les deux modes et ne délaissent l'un (typiquement le distanciel) pour l'autre, ce qui peut se produire si les activités proposées sont décontextualisées ou dissociées du but principal à atteindre. Comme le remarque Coste (2009, p. 21), « le succès d'une approche mettant l'accent sur les tâches, comme unité d'action finalisée passant notamment par des activités langagières, tient en partie à ce qu'elle présente l'avantage de définir des entités autonomes de travail, des blocs concrets à objectif en principe clair pour les acteurs qui y sont engagés, apprenants et enseignants ».

En second lieu, la scénarisation de la FHL autour d'une tâche de type actionnel se prête volontiers à un découpage en étapes ou « sous-tâches » dans le cas où la tâche est unique et complexe (par exemple, Jouannaud & Payre-Ficout, 2013, voir plus bas), ou en une « suite de tâches scénarisée » (Nissen, 2011) lorsque plusieurs tâches s'enchaînent dans une même FHL (par exemple, Buck & McAllister, 2011, voir plus bas). Un tel découpage permettant d'aborder la tâche de manière jalonnée et progressive plutôt qu'en un seul bloc peut faciliter la planification et l'organisation du travail (bien souvent collectif) pour les apprenant·e·s et ainsi d'alléger la charge cognitive induite par la complexité de ce type de dispositif. De plus, ce fonctionnement par étapes s'adapte bien à l'articulation de « tâches intermédiaires » et/ou de

« micro-tâches » en présence et/ou à distance permettant de jouer sur la complémentarité des modes (cf. *infra*, 2.2 Mettre à profit chaque mode).

Enfin troisièmement, le principe d'authenticité d'une tâche de type actionnel est particulièrement compatible avec la présence d'une dimension numérique dans la FHL au travers de la modalité distancielle. Ainsi, est facilité non seulement l'accès à des ressources (médiatisées) authentiques mais aussi, potentiellement, l'authenticité d'enjeu, surtout dans les cas de tâches réalisées sur le Web 2.0 aboutissant à la publication ou la diffusion de productions des apprenant·e·s, ou dans le cas de tâches impliquant l'interaction avec des interlocuteur·rice·s extérieur·e·s au groupe-classe, par exemple au travers de la télécollaboration (comme dans la formation hybride précédemment mentionnée conçue par Nissen (2009, 2019, p. 23-27), *StudentenLeben in Deutschland*, qui inclut un échange avec des étudiant·e·s allemand·e·s de la Leibniz Universität à Hanovre). Dans ces cas-ci, comme le remarque Bérard (2009, p. 44), l'intégration des TICE avec la modalité distancielle apporte « une fluidité entre l'apprentissage et la réalité, entre la classe et l'extérieur », et s'instaure « une continuité entre l'utilisation de la langue et son apprentissage, dans laquelle l'apprenant peut évoluer comme acteur social ».

Examinons à titre d'exemple deux types de scénarios de FHL s'appuyant sur l'approche par les tâches et ayant recours aux tâches intermédiaires et/ou aux micro-tâches. Le premier exemple est les formations en anglais pour étudiant·e·s de master MEF (Master Education Formation) et MES (Métiers de l'Enseignement Scolaire) préparant le concours de professeur·e des écoles à Nîmes et à Grenoble, formations conçues par Jouannaud et Payre-Ficout (2013). Le scénario de chacune de ces FHL reposent sur une tâche unique (macro-tâche) : à Nîmes il s'agit d'une tâche d'interaction orale sur la thématique de la malbouffe, et à Grenoble il s'agit de réaliser une mini base de données de chansons enfantines pouvant être utilisées en classe de langue. Dans la FHL de Nîmes, la tâche est scénarisée autour d'activités nécessitant des interactions orales (par visioconférence) et écrites (dans un wiki) sur une plateforme d'apprentissage en ligne. Des micro-tâches (exercices de compréhension orale et exercices ciblés de vocabulaire), et des cyber-enquêtes visent à aider les apprenant·e·s à préparer la tâche, notamment à repérer le vocabulaire, les structures grammaticales et les arguments utiles. Dans la FHL à Grenoble, le travail sur la tâche est amorcé en présentiel puis poursuivi à distance. Différentes étapes sont prévues pour la préparation de la tâche, telles que discuter des avantages et inconvénients d'utiliser des chansons en classe de langue en primaire, dresser une liste commune des chansons déjà connues, négocier pour décider des attributs essentiels pour classer les chansons, puis à distance dans un GoogleDrive utiliser les caractéristiques identifiées pour

analyser une ou plusieurs chansons par petits groupes, et enfin partager le travail réalisé avec les pairs mais aussi avec d'autres formateurs dans le but de permettre une utilisation en classe avec de jeunes enfants.

Un autre type de scénario de FHL reposant sur l'approche par les tâches est celui de la formation en anglais en 1^{ère} année de Langues Etrangères Appliquées (LEA) à l'Université de Nantes (Buck & McAllister, 2011). Là il ne s'agit plus d'une tâche unique mais d'une série de 8 tâches s'accompagnant chacune d'une mission dans laquelle l'apprenant·e est mis·e en situation en entreprise, à la manière des scénarios du Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES) ou du Diplôme de Compétence en Langue (DCL). Pour chacune des missions, des tâches préparatoires de différentes natures sont proposées en ligne et présentées comme des étapes successives dans la réalisation de la tâche. Il s'agit de micro-tâches focalisées sur le vocabulaire nécessaire pour accomplir la tâche et les stratégies pour apprendre ce lexique, des activités de recherche d'informations à partir de documents textuels et oraux, des recommandations liées au genre discursif ciblé par la tâche, et un rappel méthodologique. Une rétroaction par l'enseignant·e est prévue à l'issue de la tâche, soit à distance, soit en présentiel, soit les deux.

Ces exemples illustrent le fait que, en plus de ces vertus pour l'apprentissage, l'approche par les tâches, et en particulier la perspective actionnelle, peut faciliter le travail de scénarisation d'une FHL. Ce qui constitue l'objectif pour les apprenant·e·s, la réalisation d'une ou plusieurs tâche(s), peut être pris comme point de départ pour le concepteur ou la conceptrice de la formation (Nissen, 2019, p. 87). De ce point de départ peut être défini un parcours menant à la réalisation de la tâche, par exemple en décomposant cette dernière en étapes intermédiaires si la tâche est longue ou complexe pour guider la réalisation notamment sur le plan méthodologique ou organisationnel, comme les étapes de négociation et d'échanges visant à créer la trame de la base de données de chansons enfantines ensuite alimentée à distance. Ce point de départ (la réalisation de la tâche) permet également à la personne qui conçoit une FHL d'identifier des micro-tâches, systématiques ou optionnelles, qui visent l'acquisition de compétences spécifiques utiles ou potentiellement utiles à la réalisation de la tâche et focalisant davantage sur des aspects linguistiques et/ou discursifs. Il peut s'agir d'activités d'entraînement (comme les activités nécessitant l'interaction orale ou écrite en préparation de la tâche finale d'interaction sur la thématique de la malbouffe) ou d'exercices ouverts ou fermés (par exemple les exercices ciblant l'acquisition de lexique spécifique de type *Business English* dans chacune des tâches simulant des situations en entreprise). Enfin, scénariser une FHL à partir de la tâche

permet aussi de déterminer les aides nécessaires, qu'il s'agisse d'outils comme des dictionnaires, de conseils méthodologiques ou de rappels du calendrier et des objectifs (comme c'est prévu pour les tâches simulant des situations en entreprise).

En somme, l'approche par les tâches peut augmenter la cohérence du scénario d'une FHL car elle offre un cadre particulièrement adéquat pour planifier, structurer, cadencer et relier les compétences à acquérir. Reste un élément de complexité spécifique à la FHL à prendre en compte dans la scénarisation : l'articulation des modes présentiel et distanciel. Comment décider des aspects de la réalisation de la ou des tâche(s) qui sont effectués soit en présence, soit à distance, soit dans les deux modes ? Quelles sont les spécificités de chacun de ces modes dans une FHL et comment en tirer au mieux profit ? Ce sont ces points que nous abordons spécifiquement dans la partie suivante de ce chapitre consacré à la conception d'une FHL cohérente.

2.2. Mettre à profit chaque mode

Le développement précédent s'est donc focalisé sur le niveau 1 (le « fil rouge ») des différents paramètres qui interviennent dans l'articulation des modes présentiel et distanciel dans une FHL (cf. *supra*, Figure 5 : Paramètres d'articulation des deux modes distanciel et présentiel dans un scénario pédagogique cohérent (Nissen, 2019, p. 73)), et plus spécifiquement sur l'unité d'ensemble de la FHL, en l'occurrence la méthodologie d'enseignement-apprentissage. L'argumentation a consisté à mettre en avant le potentiel de l'approche par les tâches, en particulier de la perspective actionnelle, comme point d'entrée pour concevoir cette unité d'ensemble.

Dans la partie qui suit, l'attention se portera sur l'un des aspects du 2^{ème} niveau qui concerne les compétences et aspects travaillés dans chaque mode. La question principale qui y est approfondie est : comment mettre au mieux à profit la complémentarité des modes pour favoriser l'apprentissage ? Dans un premier temps seront examinées les spécificités du mode distanciel dans une FHL (notamment par contraste avec les formations tout à distance) et les conditions de sa plus-value pour l'apprentissage d'une L2. Ensuite, la même réflexion sera appliquée au mode présentiel d'une FHL (à distinguer d'une formation entièrement présentielle). Cet examen nous permettra d'étayer les décisions didactiques concernant les compétences et aspects langagiers pouvant être travaillés en présentiel et/ou en distanciel, et ainsi de proposer des principes pour une alternance fonctionnelle des modes, en particulier dans

le cas de FHL dont l'unité d'ensemble repose sur l'approche par les tâches / la perspective actionnelle.

2.2.1. *Spécificités du distanciel dans une FHL*

2.2.1.1. La distance dans le distanciel d'une FHL

Afin de mieux cerner les spécificités du mode distanciel dans une FHL, il est utile pour commencer de s'appuyer sur la notion de distance dans la formation en ligne, tout à distance.

En effet, la distance est évidemment au cœur même de l'expérience d'apprentissage dans la formation en ligne, définie de manière générale comme une situation dans laquelle les apprenant·e·s et enseignant·e·s, situé·e·s dans des espaces différents, utilisent le numérique pour les besoins de la formation « en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance » (Commission européenne, 2001).

La formation tout à distance présente des caractéristiques dont certaines s'appliquent également au mode distanciel d'une FHL et d'autres qui lui sont propres. Avant tout, une formation tout à distance se réfère évidemment à un type de formation où l'enseignant·e et les apprenant·e·s ne se trouvent pas physiquement ensemble dans un même lieu. Ceci a pour conséquence que la communication dans ce type de formation est entièrement médiatisée car elle ne peut s'effectuer que par le biais d'appareils numériques (Mangenot, 2017, p. 32). Par ailleurs, du fait de la médiatisation des ressources et des activités, la formation tout à distance laisse peu de place à l'improvisation et à l'ajustement en temps réel : elle anticipe l'apprentissage en « planifi[ant], prévoy[ant] et prépar[ant] longtemps à l'avance le scénario d'apprentissage, les documents de référence, les outils de travail et de communication que les étudiants utiliseront, les consignes et les conseils qui guideront l'apprentissage, les mécanismes d'accompagnement et de suivi, les modalités d'évaluation, etc. » (Henri, 2003, citée par (Mangenot, 2017, p. 33-34). Enfin, la formation tout à distance peut s'appuyer sur l'apprentissage collaboratif pour favoriser les interactions entre pairs mais elle peut aussi comporter une dimension autodirective si le scénario prévoit de donner du choix à l'apprenant·e (Mangenot, 2017, p. 36).

Dans la formation en ligne tout à distance, la distance – l'écart spatiotemporel entre apprenant·e·s et enseignant·e·s – peut être vue comme une perte ou un manque à combler, mais

elle peut aussi être envisagée du point de vue de ses apports (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003, p. 4). Ainsi, Jacquinot (1993) décrit le défi spécifique de la formation à distance comme étant d' « apprivoiser la distance et supprimer l'absence », ou, plus exactement, il s'agit selon elle de réfléchir aux moyens de signifier une « présence à distance ». En ce sens, une notion utile dans la conception et la description de dispositifs d'enseignement à distance est celle de distance transactionnelle introduite par Moore (1993). Elle désigne l'écart psychologique et communicationnel à franchir entre apprenant·e·s et enseignant·e·s et résulte de trois variables : premièrement, le dialogue pédagogique, qui renvoie à la qualité des interactions entre les participants, grâce notamment aux modalités de communication envisagées ; deuxièmement, la structure de la formation, qui désigne sa rigidité ou sa flexibilité en termes d'objectifs, de stratégies d'enseignement et méthodes d'évaluations, soit sa capacité à prendre en compte les besoins individuels des apprenant·e·s ; et troisièmement, l'autonomie de l'apprenant·e, c'est à dire dans quelle mesure c'est l'apprenant·e plutôt que l'enseignant·e qui détermine les principaux processus d'apprentissage (objectifs, activités, évaluations). Ces trois aspects sont interreliés dans la mesure où « plus la structure est rigide et plus le dialogue est faible dans une formation, plus l'apprenant·e doit exercer son autonomie » (Moore, 1993).

Bien qu'articulé avec une modalité présentielle, le mode distanciel d'une FHL présente des points communs avec la formation en ligne tout à distance. Comme l'indique Nissen (2019, p. 37), le mode distanciel d'une FHL est lui aussi caractérisé par la « non coprésence de l'enseignant et éventuellement des autres apprenants », soit par une « rupture de l'unité de lieu », et parfois aussi par une « rupture de l'unité de temps » lorsque ce distanciel s'effectue en mode asynchrone, c'est-à-dire lorsque les échanges entre participants ne se produisent pas en temps réel et ne nécessitent pas de connexion simultanée.

Les ressources et activités dans le mode distanciel d'une FHL sont, comme dans une formation tout à distance, elles aussi médiatisées étant donné que cette partie de la formation s'effectue en ligne. Les outils numériques utilisés peuvent être de différentes natures. Il peut s'agir d'outils conçus pour un usage pédagogique. Parmi ceux-ci, les plateformes d'apprentissage en ligne (par exemple, Blackboard, Chamilo, Claroline, Dokeos, ou Moodle) sont les plus couramment utilisées. Dans d'autres cas, il s'agit d'outils utilisés mais non conçus pour un usage pédagogique. Nissen (2019, p. 38) énumère une liste non exhaustive de ces derniers : « des outils de collaboration ou de communication (...) (tels que le mél, un wiki, un blog, un Padlet, un document partagé de type Framapad ou Googledoc, une *mindmap* partagée, un outil de visioconférence, un monde virtuel, etc.) ou encore des sites qui peuvent

éventuellement être détournés de leur usage d'origine à des fins d'apprentissage (par exemple des sites de réseaux sociaux tels que Twitter ou Facebook) ». Plus récemment, certaines FHL intègrent dans leur partie distancielle tout ou partie de *Massive Open Online Courses* (MOOC), un type de formation en ligne gratuite et ouverte à tou·te·s ayant connu un grand essor dans les années 2010, soit à partir de MOOCs existants (l'un des axes de travail du projet Idefi numérique ReflexPro qui a été porté par la Comue Grenoble Alpes est précisément l'hybridation de formations s'appuyant sur différents MOOCs créés pour d'autres besoins), soit à partir de contenus en ligne créés *ad hoc* pour les besoins spécifiques de la formation et s'inspirant des modèles du MOOC (le recours aux vidéos explicatives et aux quiz notamment). C'est ce que fait Ferreira (2015) par exemple dans le cadre d'une FHL en anglais naval ; selon lui, ce genre de FHL s'apparente à un *Small Private Online Course* (SPOC), c'est à dire à une formation « repos[ant] sur les mêmes principes techno-pédagogiques qu'un MOOC mais (..) réservé[e] à un public « captif », dont les individus sont connus des enseignants/tuteurs, du fait de leur petit nombre ».

En somme, les FHL exploitent tout type d'outils en ligne présentant un potentiel pour l'apprentissage d'une L2, dont le choix s'opère pour diverses raisons. A titre d'exemple, dans leur analyse de 20 formations hybrides en *EAP* et *ESP*, Tomlinson et Whittaker (2013, p. 229) font part de cette variété de pratiques concernant les outils utilisés pour la partie distancielle, mais il s'avère que le recours aux plateformes d'apprentissage en ligne, en l'occurrence Moodle, reste prédominante, ce qu'ils expliquent notamment par le niveau d'infrastructure et de soutien institutionnel mis en place.

Autre point commun avec la formation tout à distance, le mode distanciel nécessite une scénarisation : les activités y sont explicitement planifiées et organisées. Mais en plus, ces activités sont conçues pour fonctionner en lien avec le présentiel. Ainsi, « les réflexions sur le scénario pédagogique portent nécessairement sur les deux modes conjointement, l'un étant non seulement complémentaire de l'autre, mais les deux formant des parties inextricables d'un tout cohérent » (Nissen, 2019, p. 41). Cette conception forte de la FHL exclut de fait les formations dans lesquelles du travail est simplement ajouté à distance, comme c'est le cas par exemple dans un certain nombre de formations analysées dans la recherche de Degache et Nissen (2008) présentée plus haut (cf. *supra*, 2.1.1.1 Définition de la FHL) où le distanciel fonctionne comme un complément ou un ajout, « comme un cahier d'activités en ligne facultatif », sans incidence fonctionnelle sur le cours en présentiel.

Enfin, comme nous le verrons plus en détails dans les développements concernant l'autonomisation, la nécessité d'instaurer une « présence à distance », en prévoyant des possibilités d'échanges, en instaurant une ouverture vers des choix et en accompagnant l'autonomie, est également une préoccupation s'agissant du mode distanciel d'une FHL.

Pour résumer, le mode distanciel dans une FHL se produit en ligne et de ce fait a recours aux outils numériques. Les ressources et activités y sont scénarisées de manière à fonctionner conjointement avec le mode présentiel. Instaurer une « présence » dans le distanciel (afin de soutenir l'autonomie des apprenant·e·s) requiert que des interactions et un accompagnement y soient proposés.

2.2.1.2. Fonctions du distanciel

La scénarisation d'une FHL reposant sur l' « alternance fonctionnelle » (Nissen, 2019, p. 89) et la complémentarité des modes, une question qui se pose aux concepteur·rice·s est celle de la manière d'intégrer le mode distanciel et d'exploiter son potentiel pour servir les objectifs de la formation, en particulier dans les cas où la FHL est développée à partir d'un cours à l'origine entièrement présentiel, ce qui est le cas par exemple dans la plupart des 20 formations analysées par Tomlinson & Whittaker (2013, p. 230).

Quelles sont donc les fonctions généralement attribuées au mode distanciel dans une FHL ? Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur la synthèse de Nissen (2019, p. 47-49) que nous illustrons d'exemples de la façon dont différentes FHL intègre le mode distanciel au scénario pédagogique.

Tout d'abord, le distanciel est typiquement utilisé en amont, pour préparer des tâches qui seront réalisées en présentiel, qu'il s'agisse d'étapes ou tâches intermédiaires (comme des activités de recherche d'informations sur le web ou d'échanges d'idées dans un forum) ou de micro-tâches de focalisation sur la forme (comme des activités de repérage ou d'entraînement sur le lexique, les structures grammaticales, ou encore des aspects phonologiques en lien avec la tâche). Un exemple de cette fonction de préparation est la FHL conçue par Birch-Bécass et Hoskins (2017) pour l'apprentissage de l'anglais destiné à des étudiant·e·s en 5ème année de médecine dentaire à l'Université de Bordeaux. La tâche à réaliser en présentiel en fin de semestre consiste à présenter à l'oral un cas clinique rencontré lors de leur stage pratique, devant leurs pairs et leur enseignant·e·d'anglais, mais aussi devant leurs professeur·e·s en médecine dentaire. Tandis qu'au cours du semestre les séances en présentiel servent à introduire le genre

de l'étude de cas clinique, à l'écrit et à l'oral, à discuter de la préparation de la tâche et à recevoir du feedback, le distanciel est consacré, à partir d'un « centre de langue » en ligne, au travail en semi-autonomie sur des objectifs personnalisés visant l'activation ou la consolidation de compétences langagières spécifiques (liées au genre ciblé par la tâche) ou générales, travail plus ou moins directement utile pour la préparation de la tâche.

A l'inverse, le distanciel peut être le mode dans lequel se réalise ou se finalise une tâche, alors préparée en amont en présentiel. C'est le cas notamment lorsqu'il y a publication ou partage du produit de la tâche en ligne, comme dans la FHL pour étudiant·e·s de master MES à Grenoble présentée plus haut (Jouannaud & Payre-Ficout, 2013) : le travail sur la tâche (la réalisation d'une mini base de données de chansons enfantines) est amorcé en présentiel puis finalisé en ligne, dans un Google Drive, afin d'être partagé avec les pairs et utilisé dans le cadre d'autres formations.

Le distanciel peut aussi avoir pour fonction de prolonger en aval les activités réalisées en présentiel. C'est le cas par exemple dans la FHL conçue par Kern (2013). Il s'agit d'un cours d'anglais pour chauffeurs de taxis en Turquie dont l'objectif est d'améliorer leur compréhension et leur production orale dans le but de pouvoir communiquer efficacement avec les touristes. Le présentiel est consacré aux activités par pairs et de groupes axées sur l'introduction de faits de langues en contexte et sur la pratique orale à partir de dialogues-types entre un·e touriste et un·e chauffeur·e de taxi à différents stades des échanges (par exemple, renseigner sur le tarif de la course ou faire des recommandations sur les hôtels ou les endroits à visiter). Le distanciel a pour fonction de revoir et d'approfondir le vocabulaire et structures de phrase vues en présentiel, de s'exposer davantage à la langue orale, et de pratiquer la prononciation. Il a en partie été pensé pour un usage mobile comme il propose entre autres choses des podcasts (les enregistrements des dialogues vus en cours avec transcripts agrémentés de notes) facilement accessibles depuis un téléphone portable, ce qui est un avantage pour des chauffeur·e·s de taxi qui passent leur journée dans leur véhicule, avec parfois de longs moments d'attente.

Le distanciel peut également proposer des activités complémentaires au présentiel, c'est-à-dire que certaines compétences ou certains aspects sont privilégiés dans un mode, et d'autres compétences ou aspects sont privilégiés dans l'autre. Par exemple, dans la FHL conçue par Starkey-Perret et ses collègues (2015) à l'Université de Nantes pour l'apprentissage de l'anglais en licence de LEA, l'interaction orale se pratique exclusivement en présentiel, tandis que le distanciel est privilégié pour la production écrite individuelle et l'interaction écrite (entre

autres activités), une manière fréquente de répartir les compétences entre présentiel et distanciel dans les FHL.

Le distanciel sert généralement aussi à introduire de la flexibilité, à donner l'opportunité de travailler à son rythme, ce que permet moins un cours entièrement présentiel où la progression est généralement identique pour tou·te·s. Cette fonction est particulièrement appréciée dans les formations pour publics contraints, comme des professionnels en formation continue. C'est le cas dans la FHL en anglais pour pilotes et contrôleurs aériens qui a été conçue par Beagle et Davies (2013) pour répondre aux contraintes d'horaires de l'industrie aéronautique en permettant aux apprenant·e·s de travailler individuellement et à leur propre rythme sur une période de temps variable. La formation repose sur un mode distanciel dominant visant l'acquisition de compétences orales (en compréhension et en production) utiles pour les besoins professionnels à partir d'animations réalistes répliquant les conditions de communication (par radiotéléphonie), en particulier des simulations de vol et de radar ou de tour de contrôle. Le présentiel consiste en des séances de tutorat individuelles permettant à l'enseignant·e de contrôler les progrès des apprenant·e·s à partir de leur activité en ligne, d'évaluer leurs productions orales et de leur donner conseils et feedbacks.

Mais donner du temps est également une fonction du distanciel appréciée pour le travail sur certaines activités langagières, comme la production écrite, surtout lorsque celle-ci vise la réflexion, ou la compréhension orale. Il est en effet plus aisé à distance de permettre à l'apprenant·e de contrôler la diffusion d'un document sonore, pour pouvoir le réécouter plusieurs fois, revenir en arrière ou l'arrêter si besoin, et le télécharger pour un usage mobile, comme les podcasts destinés aux chauffeur·e·s de taxi. Le distanciel peut aussi donner du temps pour la réflexion lorsque le présentiel, du fait de contraintes horaires, le permet moins. Ainsi, dans la FHL conçue par Sokol (2013) pour des apprenant·e·s d'anglais de niveau secondaire en Lettonie, le distanciel est utilisé pour développer une approche réflexive de la grammaire (*the Thinking Approach*): les apprenant·e·s conçoivent et partagent en ligne des banques d'exemples contextualisés qui sont utilisées pour tester et développer leurs propres règles de grammaire, favorisant ainsi le développement de compétences pas seulement langagières, comme le repérage, l'auto-évaluation, ou l'élaboration d'hypothèses et de modèles. Dans d'autres cas, la distance peut être mise à profit pour réfléchir de manière plus générale à son apprentissage, par exemple sur des aspects liés à l'autonomie ou à une dimension interculturelle, à travers des écrits ou oraux réflexifs, comme des carnets de bords ou des productions orales enregistrées (voir les exemples de FHL de (Chateau & Zumbihl, 2010) et C.

Wigham présentés plus bas). Comme le souligne Soubrié (2008b), le distanciel se prête aisément à la prise de recul par rapport aux contenus et aux stratégies d'apprentissage et en ce sens la distance cognitive qu'il induit peut être bénéfique.

Une autre fonction courante du distanciel est de diversifier les activités et ressources, et laisser du choix à l'apprenant·e, souvent dans une optique d'autonomisation. Pour prendre un exemple qui n'a pas été décrit jusqu'ici, on peut citer la FHL mise en place par Martin (2015) à l'Université de Lorraine. Ce cours d'anglais regroupe des étudiant·e·s de Master 2 de différentes spécialités (histoire, géographie, histoire de l'art, archéologie, musicologie, philologie) et différents parcours (enseignement, recherche, patrimoine) aux besoins et aux intérêts divergents. Une des solutions proposées pour pallier cette difficulté a été de donner une liberté aux apprenant·e·s dans le mode distanciel qui consiste à la fois en un travail individuel sur les compétences langagières à partir d'un centre de ressources en langues (CRL), travail déterminé par ses besoins et objectifs propres, et en un travail de recherche préparatoire à la tâche réalisée en présentiel – une présentation orale en binômes sur un sujet de son choix lié à la thématique du genre. L'auteure constate toutefois un manque d'engagement dans le travail au CRL, jugé moyennement utile par les apprenant·e·s qui manifestent par ailleurs une certaine passivité dans leur apprentissage, ainsi que des difficultés à s'autoévaluer et à se fixer des objectifs. Elle en conclut sur le besoin d'accompagnement des stratégies métacognitives et la nécessité d'intégrer davantage le travail fait au CRL dans le cours en présentiel, par exemple en prévoyant des moments de retours et d'échanges sur ce qui y est fait. La liberté de choix et l'ouverture du dispositif à distance requiert en effet de se poser la question de l'autonomie induite pour l'apprenant·e et du soutien de celle-ci. Nous reviendrons sur ce point dans le développement concernant l'autonomisation à distance (cf. *infra*, 2.3 Accompagner l'autonomisation).

La pratique de l'interaction écrite est une autre fonction à laquelle le distanciel se prête bien. Des forums de discussion y sont couramment proposés pour favoriser les échanges entre apprenant·e·s, ce qui, comme le remarque Mangenot (2004), présente un intérêt pédagogique « lié à la permanence et au caractère structuré de l'écrit, ainsi qu'à la modalité asynchrone, qui permettent d'une part l'expression quasi illimitée des participants à la formation, d'autre part une réflexion approfondie ». Autre support d'interaction écrite, les wikis sont aussi parfois présents dans les FHL. Ils peuvent servir à donner un contrôle éditorial aux apprenant·e·s, ce que permet moins une plateforme d'apprentissage en ligne, mais aussi à favoriser les échanges synchrones ou asynchrones via les possibilités de chat et de forum généralement incorporés à

ce type d'outils. C'est le cas par exemple de la FHL en *Business English* conçue par Ingham (2013) où les apprenant·e·s, des adultes en formation continue au Royaume Uni, sont invité·e·s non seulement à agrémenter les pages créées par l'enseignante mais aussi à créer leurs propres pages, par exemple une page de « news » qui sert à échanger de façon informelle sur divers sujets ou à demander des conseils. L'intérêt du recours un outil d'édition en ligne collaboratif comme un wiki pour favoriser l'interaction repose sur la capacité de l'enseignant·e à mesurer l'impact de ses interventions et à confier au moins une part de la responsabilité de création, de révision et de correction des contenus aux apprenant·e·s, ce que nous verrons plus en détail dans le dernier chapitre du cadre théorique concernant la production écrite (cf. *infra*, Chapitre 3 : Développement de compétences en production écrite en anglais L2).

D'une façon générale, un avantage évident du distanciel est de pouvoir mettre à profit les propriétés et possibilités des outils numériques auquel il a recours, permettant ainsi des contacts plus diversifiés et ouvrant potentiellement la formation vers des situations de communication plus authentiques que celles permises par le seul espace de la salle de classe. Nissen (2019, p. 48) en donne quelques exemples : « commenter en ligne une affiche numérique conçue par d'autres apprenants, pratiquer l'écriture collaborative, poster un message sur un forum de site de voyage, rendre compte, partager ou participer à des événements quotidiens via des outils de communication en ligne ou les réseaux sociaux, etc. ».

Il faut mentionner pour finir une fonction du distanciel moins communément employée dans la FHL mais présentant un fort potentiel pour le développement de la compétence à communiquer et à interagir dans la L2, celle de favoriser les échanges synchrones (en temps réel). Un exemple typique est les FHL intégrant une télécollaboration, c'est-à-dire un échange en ligne avec des participant·e·s géographiquement distant·e·s, qui peut certes se produire de manière asynchrone, via des forums par exemple, mais qui bien souvent inclut une modalité synchrone, via la visioconférence notamment. Parmi les différentes FHL télécollaboratives analysées par Nissen (2016), on peut citer à titre d'illustration la formation *Spoken English* conçue par Ciara Wigham pour l'apprentissage de l'anglais destinée à des étudiant·e·s en licence de LEA à l'Université Blaise Pascal. La particularité de ce type de FHL est d'être entièrement orienté vers l'échange en ligne avec les partenaires à l'étranger. Ainsi, dans la première phase de la formation en présentiel, pendant 6 semaines, les apprenant·e·s réalisent des tâches par petits groupes visant à préparer la télécollaboration et consistant à choisir un sujet, chercher des vidéos sur ce thème, et créer des fiches de travail en anglais et en français comprenant des questions à discuter avec leurs partenaires au Royaume Uni. La seconde phase

en ligne²⁷ lors des 6 semaines suivantes est la phase télécollaborative à proprement parler. Les échanges ont lieu chaque semaine par visioconférence par groupes de 4 avec les partenaires britanniques à partir des questions préparées et des fiches de travail. Parallèlement à cela, les apprenant·e·s déposent des messages vocaux dans un forum qui visent à faire un retour réflexif sur des questions linguistiques et interculturelles ayant émergé dans les échanges. Comme dans beaucoup de FHL télécollaboratives, le distanciel est ici le mode dominant dans le sens où le scénario pédagogique est centré sur ce qui s'y passe, même si par ailleurs le scénario est explicite en présentiel en amont. Ainsi que le remarque Nissen (2019, p. 199), « [c]e type de FHL contraste par conséquent avec les autres, dans lesquels l'interaction a lieu souvent avant tout en présentiel (...). Ici, le présentiel reste interactif, mais la télécollaboration l'est encore davantage, et est appréciée pour l'interaction qu'elle favorise – et c'est lui qui est au centre de l'attention ».

En bref, les fonctions du distanciel d'une FHL sont nombreuses et variées. Qu'il s'inscrive en amont (pour préparer), en aval (pour prolonger ou finaliser), ou en complément du présentiel (pour donner plus de temps, plus de choix, ou pour aborder des aspects et/ou des compétences différents), le distanciel apporte une plus-value certaine à la formation dans son ensemble. Il reste à savoir dans quelle mesure cette plus-value peut se traduire dans l'acquisition de compétences langagières.

2.2.1.3. Potentiel acquisitionnel du distanciel

Qu'est-ce qui peut être enseigné en ligne ? C'est là une question couramment posée à propos de la scénarisation des formations hybrides (Hofmann, 2006). Mais s'il est vrai que l'intégration des TICE nécessite un repositionnement de la part des enseignant·e·s afin de passer d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage qui « place l'acte d'apprendre au centre de [leurs] préoccupations et de de [leurs] actions » (Tardif, 1998, p. 32, cité par (Guichon, 2012a, p. 134), cette question devrait plutôt être envisagée sous un autre angle : qu'est-ce qui peut être *appris* en ligne ? En d'autres termes, quel est le potentiel acquisitionnel du distanciel pour l'apprentissage de la L2 et à quelles conditions celui-ci peut-il se réaliser ? Ces questions seront d'abord examinées du point de vue de l'apprentissage des langues médié

²⁷ Il s'agit d'une forme particulière de distanciel puisque les apprenant·e·s, pour des raisons organisationnelles et pratiques, sont réun·e·s de chaque côté dans un laboratoire ou centre de langues sur un même créneau et assistés par un·e enseignant·e ou tuteur·rice (unité de temps et de lieu pour les groupes locaux) mais l'activité (l'échange avec les partenaires) est distancielle (unité de temps uniquement).

par les technologies en général, avant d'être abordées dans le cas plus spécifique du distanciel dans une FHL.

Un certain nombre de chercheurs ont examiné les implications des résultats de la recherche en ALS (cf. *infra*, 3.1 Rôle de la production dans l'acquisition de la L2) pour l'apprentissage des langues médié par les technologies (ALMT). Carol Chapelle est l'une de ces chercheur·e·s ayant travaillé à définir des critères pour la conception et l'évaluation d'environnements pédagogiques multimédia à partir d'hypothèses sur les conditions idéales d'acquisition d'une langue seconde, qui peuvent être définies en termes de besoins pour les apprenant·e·s. Se plaçant plus spécifiquement dans le cadre méthodologique de l'approche par les tâches, Catherine Doughty et Michael Long ont quant à eux proposé un certain nombre de principes pour le développement d'environnements « optimaux » pour l'apprentissage d'une L2 à distance, principes informés par les recherches en psycholinguistique et se basant précisément sur les besoins des apprenant·e·s.

Nous reprenons ci-dessous le tableau comparatif dressé par Whyte (2014) présentant les critères ainsi définis, d'un côté concernant les besoins des apprenant·e·s à prendre en compte (Chapelle, 1998) et de l'autre côté les principes méthodologiques à privilégier (Doughty & Long, 2003).

Besoins des apprenant·e·s (Chapelle, 1998)	Rôle de l'enseignant·e / principes méthodologiques (Doughty & Long, 2003)
1. Les caractéristiques linguistiques de la langue cible doivent être rendues saillantes pour la mise en relief de l' <i>input</i> (<i>input enhancement</i>).	1. Utiliser des tâches, et non des textes, comme unité d'analyse.
2. Les apprenant·e·s devraient recevoir une aide pour comprendre les aspects sémantiques et syntaxiques de l' <i>input</i> .	2. Promouvoir l'apprentissage par la pratique.
3. Les apprenant·e·s doivent avoir des opportunités de produire de l' <i>output</i> dans la langue cible.	3. Préciser l' <i>input</i> (ne pas simplifier, ne pas s'appuyer uniquement sur des textes authentiques).
	4. Fournir un <i>input</i> riche (pas appauvri).
4. Les apprenant·e·s doivent repérer les erreurs dans leur propre <i>output</i> .	5. Encourager l'apprentissage inductif (par "blocs").
	6. Focaliser sur la forme.
5. Les apprenant·e·s doivent corriger leur <i>output</i> .	7. Fournir un feedback négatif.
6. Les apprenant·e·s doivent participer à des interactions dans la langue cible dont la structure peut être modifiée pour négocier du sens.	8. Respecter les "syllabus de l'apprenant·e" / ses processus développementaux.
	9. Promouvoir l'apprentissage coopératif / collaboratif.
7. Les apprenant·e·s doivent s'engager dans des tâches en L2 conçues pour maximiser les chances d'avoir des interactions de qualité.	10. Individualiser l'enseignement (en fonction des besoins communicatifs et sur le plan psycholinguistique).

Tableau 10 : Critères pour l'apprentissage des langues médié par les technologies basés sur la recherche en ALS

Ces critères pour l'ALMT illustrent différents aspects précédemment relevés, en particulier :

- **la qualité de l'*input*** : l'apprenant·e doit être exposé·e à des échantillons de langues authentiques qui lui fournissent des « preuves » sur la façon dont la L2 fonctionne, et qui donc pour ce faire doivent être compréhensibles (cela implique que la compréhension soit étayée en simplifiant le contenu, en l'élaborant, ou en rendant

certaines formes saillantes ou redondantes) et « riches » au sens de leur qualité, quantité, variété, authenticité, et pertinence.

- **l'attention à la forme** : l'attention de l'apprenant·e doit être occasionnellement attirée vers les caractéristiques du code linguistique ; ce repérage doit intervenir de préférence au cours du processus de construction de sens, pendant un travail sur des tâches communicatives et au moment où un besoin émerge, plutôt que de manière décontextualisée.
- **les erreurs et le feedback** : l'apprenant·e doit recevoir des feedbacks en temps opportun sur sa production pour pouvoir repérer ses erreurs, et ainsi mesurer l'écart entre sa production et la L2, puis modifier sa production ; cela favorise la focalisation sur la forme et l'adoption d'un mode de traitement plus syntaxique propre à faciliter l'internalisation de nouvelles formes et à améliorer la précision de son répertoire grammatical.
- **l'interaction** : l'apprenant·e doit interagir dans la L2, la seule exposition à la langue n'est pas suffisante car dans l'interaction conversationnelle il y a occasionnellement des ruptures dans la communication, moments propices à la négociation de sens et à l'attention sur la forme et qui, au travers de la résolution des problèmes de communication, rendent l'*input* compréhensible.
- **la production** : l'apprenant·e doit dépasser ses ressources linguistiques en produisant du sens dans la L2, de préférence à destination d'un·e interlocuteur·rice réel·le de telle sorte à ce que ses efforts de construction de sens se portent sur la communication, et non sur la simple pratique.
- **la tâche comme unité d'apprentissage** : l'apprenant·e doit être mis en situation d'agir lors d'une tâche requérant l'utilisation de la L2, tâche « cible » ou « pédagogique » qui doit l'équiper pour répondre à ses besoins actuels ou futurs en matière de communication dans le monde réel.

Plus récemment, Thornbury (2016) fait la synthèse de ces travaux reliant ALS et ALMT. Il dresse une liste d'observations concernant la nature de l'apprentissage des langues secondes, de laquelle il tire une série de principes et questions utiles pour évaluer la capacité d'un environnement médiatisé à faciliter cet apprentissage, soit son adéquation à l'objectif visé (*fitness for purpose*) ou son potentiel pour l'apprentissage de la langue (*language learning potential*) (Chapelle, 2001).

12 observations	12 principes
1.L'acquisition de la grammaire en L2 suit un "ordre naturel".	1.ADAPTIVITÉ : l'outil tient-il compte de la nature non linéaire, imprévisible, fortuite et idiosyncrasique de l'apprentissage, par exemple en permettant aux utilisateur·rice·s de définir leurs propres parcours et objectifs d'apprentissage ?
2.La tâche de l'apprenant·e est énorme parce la langue est d'une complexité énorme.	2.COMPLEXITÉ : l'outil aborde-t-il la complexité du langage, y compris ses multiples sous-systèmes interdépendants (par exemple la grammaire, le lexique, la phonologie, le discours, la pragmatique) ?
3.L'exposition à l' <i>input</i> est nécessaire.	3.INPUT : y a-t-il un accès à un <i>input</i> écrit et/ou oral riche, compréhensible et stimulant ? Existe-t-il des moyens de rendre cet <i>input</i> plus compréhensible ? Et y a-t-il <i>beaucoup</i> d' <i>input</i> (afin d'optimiser les chances de rencontres répétées avec les formes linguistiques et d'apprentissage accidentel) ?
4.Les apprenant·e·s peuvent tirer profit du repérage de caractéristiques saillantes de l' <i>input</i> .	4.REPÉRAGE : existe-t-il des moyens par lesquels l'attention de l'utilisateur·rice est dirigée sur les caractéristiques de l' <i>input</i> de façon à ce que leur utilité soit mise en évidence ?
5.Les apprenant·e·s tirent profit du fait de pousser leurs ressources linguistiques à leur limite pour répondre à leurs besoins communicatifs.	5.OUTPUT : y a-t-il des opportunités régulières de production ? Existe-t-il des moyens par lesquels l'utilisateur·rice est poussé·e à produire de la langue à son niveau de compétence actuel, voire au-delà ?
6.L'apprentissage se produit par la médiation et la co-construction ; ce processus est renforcé lorsque les interventions sont en adéquation avec le stade de développement actuel de l'apprenant·e.	6.ÉTAYAGE : Y a-t-il des tâches pédagogiques modélisées et médiées ? Les interventions se présentent-elles au bon moment, apportent-elles le soutien adéquat, et sont-elles ajustées pour tenir compte des capacités émergentes de l'apprenant·e ?
7.Il est clairement démontré que le feedback correctif contribue à l'apprentissage.	7.FEEDBACK : les utilisateur·rice·s reçoivent-ils et elles un feedback ciblé et informatif sur leur compréhension et leur production, y compris un feedback sur leurs erreurs ?

8. Les apprenant·e·s peuvent apprendre les un·e·s des autres au cours de l'interaction communicative.	8. INTERACTION : est-il prévu que l'utilisateur·rice puisse collaborer et interagir avec d'autres utilisateur·rice·s (qu'il s'agisse d'autres apprenant·e·s ou de locuteur·rice·s compétent·e·s) dans la langue cible ?
9. Les automatismes dans le traitement de la langue résultent « d'expériences de répétition massive et d'une pratique régulière ».	9. AUTOMATISMES : l'outil offre-t-il des occasions de pratique en masse, et dans des conditions qui reproduisent les conditions d'utilisation ?
10. Une condition préalable à l'aisance est d'avoir facilement accès à une grande quantité de séquences ou de blocs mémorisés.	10. BLOCS : l'outil encourage-t-il/facilite-t-il l'acquisition et l'utilisation de séquences ou de blocs de langage ?
11. L'apprentissage, en particulier du lexique, est facilité lorsque l'apprenant·e fait de fortes associations avec le contenu nouveau.	11. PERSONALISATION : l'outil encourage-t-il l'utilisateur·rice à former des associations personnelles fortes avec le contenu ?
12. Plus on consacre de temps aux tâches pédagogiques (et plus ce temps est intensif), mieux c'est.	12. FLOW ²⁸ : l'outil est-il suffisamment attrayant et stimulant pour accroître la probabilité d'une utilisation soutenue et répétée ? Ses avantages sont-ils évidents pour l'utilisateur·rice ?

Tableau 11 : Observations basées sur la recherche en ALS et principes pour évaluer le potentiel d'un outil technologique pour l'apprentissage de la langue (Thornbury, 2016)

Thornbury conclut en observant qu'il s'agit de questions exigeantes et qu'il est peu probable qu'un seul et unique support d'apprentissage puisse jamais aspirer à fournir toutes les réponses. Selon lui, cela plaide en faveur de l'hybridation. Ce que l'outil n'est pas en mesure de fournir indépendamment peut être compensé par l'enseignement en face à face (2016, p. 32).

Cette question des potentialités propres à chaque mode dans une formation hybride et de la façon d'en tirer le meilleur avantage pour favoriser l'apprentissage est examinée par McCarthy (2016). S'appuyant lui aussi sur les apports de la recherche en ALS, il considère d'une part les possibilités de reproduire l'univers interactif de la classe dans un environnement informatisé et s'interroge d'autre part sur les aspects de l'interaction en présentiel qu'il est préférable de laisser en présentiel. Il observe que l'environnement informatisé peut offrir des solutions technologiques pour répondre à certains besoins essentiels à l'acquisition de la langue,

²⁸ Le concept de *flow* mis à jour par le psychologue Mihály Csikszentmihályi (1990) fait référence à l'engagement maximal dans une activité qui se produit lorsque le degré de difficulté de l'activité et les compétences de la personne sont en parfaite adéquation. « Etre dans la zone » ou « l'expérience optimale » sont des termes équivalents parfois utilisés en français.

en particulier la mise en évidence de l'*input*, la possibilité de recevoir des feedbacks, ou le repérage de formes linguistiques.

En revanche, concernant les aspects plus socioculturels et personnels de l'apprentissage, comme la motivation, l'attention, la possibilité de recevoir un feedback plus personnalisé (par l'enseignant·e et/ou par les pairs), le développement de stratégies d'apprentissage ou le respect de l'identité et des aspirations de l'apprenant·e, il apparaît que l'interaction en présentiel soit mieux à même de les satisfaire. En effet, comme en général elle n'y est pas médiatisée, l'interaction en présentiel se caractérise par la fluidité conversationnelle, une faculté à s'adapter en temps réel soutenue par l'enseignant·e qui joue un rôle capital pour gérer et organiser les activités, animer les échanges, attirer l'attention sur la forme, fournir juste la bonne dose d'étayage, juste à temps, et maintenir un climat agréable et motivant.

A cet égard, McCarthy (2016, p. 18) relève que l'interaction en ligne, via la communication synchrone ou les réseaux sociaux notamment, peut recréer à distance la dynamique et le rythme de l'interaction en présentiel et de ce fait présente un potentiel acquisitionnel comparable, ce qui n'est pas le cas en revanche dans un contexte où l'apprenant·e travaille de manière isolée sur une tâche et où « l'interaction » se borne à un feedback automatique de la machine.

En somme, il apparaît à la lumière de ces réflexions que le distanciel présente un potentiel assez aisément exploitable sur certains aspects de l'acquisition de la L2, en particulier concernant l'adaptivité et la personnalisation (laisser du choix à l'apprenant·e dans les parcours, les ressources et les activités en ligne de façon à respecter son « syllabus personnel », ses besoins spécifiques et ses centres d'intérêts), l'individualisation (lui permettre de travailler à son rythme, de repérer ses erreurs et de recevoir un feedback individuel, en ayant en tête les limites des feedbacks automatiques) ou encore l'*input* (augmenter la quantité d'*input* à laquelle l'apprenant·e est exposé·e à travers les ressources qui sont proposées en ligne, ressources soigneusement choisies et présentées selon les critères mentionnés plus haut).

D'un autre côté, le distanciel présente également certains défis pour l'acquisition, notamment concernant la production et l'interaction. Cela met en relief deux points, qui ont trait aussi bien à l'ingénierie pédagogique qu'à la méthodologie d'enseignement-apprentissage. Le premier est la nécessité de prévoir une médiation humaine à distance, par l'enseignant·e et/ou par les pairs, qui seule apparaît à même d'étayer l'apprentissage lorsque l'apprenant·e est focalisé·e sur la construction de sens et la communication (pour lui fournir des feedbacks

personnalisés et en temps opportun, signaler des écarts entre sa production et la L2, lui permettre d'ajuster sa production ou de corriger ses erreurs, soutenir sa motivation, etc.). Le second point souligne une fois de plus l'adéquation de l'approche par les tâches pour l'exploitation du potentiel du distanciel dans la FHL et dans l'ALMT de façon générale.

Cela peut être illustré par un exemple de FHL dont la conception est explicitement établie sur les fondements théoriques de l'ALS : il s'agit de la FHL pour étudiant·e·s en licence LEA à l'Université de Nantes évoquée plus haut (M.-F. Narcy-Combes & McAllister, 2011). S'inscrivant dans un cadre cognitiviste et socio-constructiviste, le dispositif repose sur l'approche par les tâches combinant macro-tâches et micro-tâches, que McAllister (2013, p. 82) justifie ainsi :

(...) des macro-tâches réalistes ayant une validité sociale sont proposées selon le paradigme socioconstructiviste et des micro-tâches d'entraînement ou d'explicitation selon le paradigme cognitiviste. Les macro-tâches déclenchent des interactions entre les apprenants et favorisent la négociation du sens pour faciliter la mise en place des compétences. A partir des productions écrites et orales, les enseignants relèvent les écarts entre ce qui est produit par les étudiants et ce qui est attendu et les dirigent vers des micro-tâches individuelles d'entraînement et/ou d'explicitation à réaliser en centre de ressources virtuel ou non. Dans le cadre du dispositif hybride, c'est le centre d'autoformation qui propose un ensemble de micro-tâches contextualisées pour l'entraînement individuel et la remédiation. La combinaison d'interactions et de travail individuel favorise les acquisitions.

Dans cette perspective, une place particulière est accordée au rôle joué par les interactions et l'*output* dans l'acquisition de la L2. Ce sont d'ailleurs ces aspects qui sont utilisés par l'auteure pour évaluer le potentiel de la FHL comme levier d'apprentissage : d'une part, par l'identification d'épisodes de dialogues collaboratifs (Swain, 2000, cf. *infra*, 3.1.3 *Languageing* : le dialogue collaboratif comme lieu d'acquisition) à travers l'observation des interaction entre apprenant·e·s en présentiel (ces interactions leur permettent-elles de repérer leurs écarts et de tester des hypothèses ?), et d'autre part, par la mesure de l'acquisition de compétences en production écrite à travers un pré-test et un post-test.

2.2.1.4. Principes pour intégrer le distanciel dans une FHL

Enfin, en guise de conclusion sur les spécificités du distanciel dans une FHL, il est utile de poser certains principes pour intégrer pleinement ce mode dans le dispositif, principes à prendre en considération dans le processus d'ingénierie pédagogique. L'intégration du distanciel pose en effet souvent question aux enseignant·e·s-concepteur·rice·s et lorsque les enseignant·e·s intervenant dans la FHL n'en sont pas les concepteur·rice·s, il leur est parfois

difficile de relier le distanciel au présentiel, dans leur représentations mais aussi dans leurs pratiques pédagogiques (Nissen & Tea, 2012) En aval, si l'intégration du distanciel n'est pas optimale dans la conception du dispositif ou dans son implémentation, il peut y avoir chez les apprenant·e·s la perception que le distanciel ne fait pas partie intégrante de la formation, qu'il s'agit tout au plus de devoirs à la maison facultatifs (Fleet, 2013), et que seul compte réellement le travail fait en présentiel (Hofmann, 2006).

Sur la base de ses recherches et de son expertise en conception de FHL, Nissen (2018) propose les jalons suivants pour intégrer le distanciel et ainsi renforcer la cohérence d'une FHL :

Instaurer une régularité : le rythme de la formation est souvent perçu par les apprenant·e·s comme procédant des séances présentiels, mais une régularité peut, et doit, aussi être établie à distance, en instaurant des contraintes comme des dates-butoir.

Etre clair et structuré : cela concerne aussi bien l'affichage des consignes, les outils à disposition, les dates-butoir, que les possibilités offertes aux apprenant·e·s (quelles sont leurs obligations, et quelles sont leurs marges de liberté) et cela est d'autant plus vrai si le distanciel présente une certaine flexibilité.

Soutenir l'autonomisation : ce soutien doit intervenir à tous les niveaux de l'autonomie (Albero, 2003; Nissen, 2007, 2012), c'est-à-dire au niveau organisationnel (aider à planifier le travail), méthodologique (aider à comprendre comment bien réaliser les tâches et activités proposées), socio-affectif (soutenir la motivation), technologique (aider à prendre en main les outils proposés), mais aussi informationnel, cognitif et langagier (cf. *infra*, 2.3.3.2 Soutien des différentes dimensions de l'autonomie).

Proposer des activités qui font sens pour les apprenant·e·s : le distanciel offre la possibilité de proposer des tâches pédagogiques ou micro-tâches, plus découpées, parfois plus répétitives, qui ne soient pas des tâches intégrales, mais elles doivent tout de même être rattachées à des objectifs et à des macro-tâches qui soient pertinents et motivants aux yeux des apprenant·e·s.

Prendre en compte le distanciel dans l'évaluation : si une évaluation exhaustive de tout ce qui est fait à distance n'est pas nécessairement utile (ni forcément souhaitable), il est important que l'évaluation prenne en compte des aspects qui ont été traités dans le mode distanciel, sans quoi ce dernier peut être perçu comme un simple ajout.

Etablir des liens avec le présentiel et le scénario d'ensemble : le présentiel doit également tenir compte du travail réalisé à distance, en intégrant des contenus qui y ont

été traités, en posant des questions sur ce travail, ou au niveau du scénario d'ensemble en proposant des prolongements dans un sens ou dans l'autre (du distanciel au présentiel et du présentiel au distanciel).

Proposer des outils adaptés : les outils proposés pour réaliser les tâches à distance doivent être cohérents avec la nature de ces tâches, faciles d'accès et rapides à prendre en main et il faut veiller à ne pas les multiplier à outrance, au risque de rebuter les apprenant·e·s ou de provoquer leur éparpillement.

2.2.2. Spécificités du présentiel dans une FHL

Cette partie concernant les modes s'est focalisée jusqu'ici sur le distanciel et la façon dont celui-ci peut être mis à profit dans une FHL. De la même façon, le mode présentiel mérite qu'on s'interroge brièvement sur sa nature et sa fonction. En effet, une articulation réussie reposant sur l'alternance fonctionnelle entre les deux modes au sein d'un même scénario pédagogique, le présentiel d'une FHL ne saurait être assimilé au présentiel d'une formation « classique », ne comportant pas de phase à distance.

Certes, il y ressemble de prime abord car il implique pareillement la coprésence physique des apprenant·e·s et de l'enseignant·e (unité de lieu) qui peuvent interagir en temps réel et sans que la communication soit médiatisée (unité de temps) et éventuellement, mais pas nécessairement, travailler ensemble sur une même tâche ou poursuivre un même objectif (unité d'action). Mais l'hybridation implique en plus que ce qui se passe en présentiel est nécessairement impacté par l'existence d'un mode distanciel, qu'il s'agisse du déroulement temporel (le travail en présentiel peut préparer en amont, prolonger en aval ou réitérer à différents moments ce qui est fait à distance), des compétences et aspects travaillés (complémentaires ou similaires à ceux qui sont travaillés à distance), ou des modalités d'interaction et de travail (en groupe, individuel, par paires, etc., modalités qui peuvent différer ou se prolonger d'un mode à l'autre). Quelles que soient les options méthodologiques et ingénieriques choisies, dans une FHL cohérente, le présentiel fait *a minima* écho au distanciel. Comme le souligne Nissen (2019, p. 45), ce point est rarement abordé dans les recherches sur la FHL, « comme si les apports de ce mode [présentiel] allaient de soi, parce qu'a priori chacun a une expérience du face à face ».

Le présentiel constitue en effet un point de repère pour beaucoup d'apprenant·e·s et enseignant·e·s, au point que des représentations fortes y soient parfois attachées. Vue

l'importance de premier plan que les apprenant·e·s accordent au présentiel dans leur expérience d'apprentissage (McCarthy, 2016), la formation hybride peut être perçue comme une forme allégée de présentiel avec une part importante de travail personnel entre chaque séance (Nissen, 2019, p. 45). Cela explique en partie l'insatisfaction qu'ont observée McAllister et Narcy Combes (2015) chez certain·e·s : l'hybridation de la formation ayant été pensée comme solution aux effectifs pléthoriques (45 étudiant·e·s par groupe de TD), le volume horaire présentiel est diminué pour permettre de faire des séances en effectifs réduits tandis qu'une part de distanciel est ajoutée pour favoriser l'individualisation et l'autonomisation, à la fois pour la préparation des tâches réalisées en présentiel et pour effectuer des micro-tâches d'entraînement à partir d'un centre de ressources virtuel. L'intention était d'optimiser le temps de contact en présentiel au profit de l'interaction orale et du feedback sur les tâches, tout en donnant davantage de liberté à distance pour travailler à son rythme sur ses propres besoins linguistiques. L'hypothèse est donc qu'avec l'hybridation, il n'y a pas de perte sur le plan quantitatif (en temps d'exposition et de pratique de la langue), et il y a même un gain qualitatif (plus d'accent sur l'interaction, la collaboration et le suivi individualisé). Cependant, les déclarations des apprenant·e·s indiquent que leur vécu n'est pas tel que les conceptrices l'avaient projeté. Elles remarquent :

Bien que les étudiants apprécient les effectifs réduits en face-à-face, la contrepartie d'une réduction d'heures de cours est beaucoup moins bien vécue. Il nous semble que ces réponses reflètent un problème de perception de la part des apprenants. Contrairement au premier semestre en L1, plus d'heures sont consacrées à l'anglais dans l'emploi du temps : quatre heures contre trois heures. Mais le fait que seulement deux heures sur quatre soient en présence de l'enseignant donne à certains apprenants l'impression d'avoir moins d'heures au deuxième semestre et de ne pas "travailler la grammaire".

Les apprenant·e·s ne sont pas les seuls en proie à leurs représentations sur la place du présentiel dans la FHL. Les enseignant·e·s aussi ont parfois peine à définir leur rôle dans ce mode. Starkey-Perret et ses collègues (2012) ont ainsi examiné les représentations des enseignant·e·s dans ce même dispositif. Ce qui semble poser problème pour certain·e·s est le repositionnement qu'induit l'approche méthodologique associée à l'hybridation, en l'occurrence l'approche par les tâches dans un paradigme cognitiviste et socioconstructiviste. En présentiel (comme à distance d'ailleurs), cela se traduit par la nécessité de (re-)penser son rôle d'enseignant·e moins en termes de transmission d'« expert·e » à « ignorant·e » et davantage en termes d'accompagnement, de facilitation, de médiation et de guidage. En présentiel (comme à distance), le rôle de l'enseignant·e est donc d'être à côté de l'apprenant·e lorsque celui-ci ou celle-ci agit (avec les pairs) dans la L2 dans l'optique de construire ses

savoirs et savoir-faire. Cela n'amointrit pas sa place, au contraire même, puisque non seulement il ou elle assume généralement ce rôle d'accompagnateur·rice (ou de tuteur·rice) à la fois en présentiel et en distanciel, mais, de surcroît, sa tâche est d'autant plus dense, et vraisemblablement efficace, qu'elle s'ajuste au plus près des besoins des apprenant·e·s, ce qui requiert une agilité parfois inconfortable. Starkey-Perret et ses collègues remarquent ainsi :

La crainte d'être remplacés par la machine exprimée par la moitié des interviewés est particulièrement notable et fait écho aux craintes que les étudiants ont exprimées d'être laissés « tout seuls » sans enseignant (Narcy-Combes & McAllister 2011). Pour pallier cette crainte, il est essentiel de souligner, lors des réunions mensuelles de l'équipe impliquée dans le dispositif, que la présence de l'enseignant en tant qu'accompagnateur reste primordiale pour la réussite des étudiants. Son rôle est désormais de suivre les apprenants plus régulièrement et plus souvent à distance au lieu de « faire cours » à des groupes de TD pléthoriques. À vrai dire, la mise en place et l'administration des dispositifs hybrides demandent une présence plus forte de l'enseignant et un accroissement de son investissement auprès des apprenants.

Comme le souligne Nissen (2019, p. 45), le présentiel dans une FHL remplit souvent certaines fonctions spécifiques, la première étant de développer les aspects socio-affectifs de la formation. En effet, par comparaison au distanciel, la proximité physique et l'immédiateté propres au présentiel peuvent réduire la distance psychologique, et augmenter le sentiment de présence et le sentiment d'appartenance au groupe, à travers des activités et interventions adaptées afin de faire connaissance, échanger de manière informelle et spontanée, utiliser l'humour, prendre en compte les états émotionnels et les signes non-verbaux, désinhiber la prise de parole, etc. Ainsi, en développant la dimension socio-affective de la formation, le présentiel peut créer un climat chaleureux propice aux interactions riches et à l'engagement dans la formation, autrement dit un climat favorable à l'apprentissage. Un exemple d'activité réalisée en présentiel et favorisant le développement d'aspects socio-affectifs est celle de « *speed-dating* » dans la FHL Studentenleben in Deutschland (Nissen, 2019, p. 24-25) qui vise à trouver des partenaires de travail en se présentant et se questionnant à tour de rôle en tête à tête sur un temps limité.

Une autre fonction du présentiel fréquemment citée dans les recherches et retours d'expérience sur la FHL est la pratique de l'interaction orale que les caractéristiques du présentiel (proximité physique entre apprenant·e·s et avec l'enseignant·e, possibilité de communiquer en temps réel et sans utiliser d'outil, facilité à se déplacer d'un·e interlocuteur·rice à l'autre) rendent plus aisée qu'à distance, lorsque la communication est médiatisée (Nissen, 2019, p. 46). D'ailleurs, grâce à l'alternance fonctionnelle des modes et donc au fait que certaines compétences et activités sont réalisées à distance, « le temps d'interaction orale est souvent accru dans une séance présentielle s'insérant dans une FHL, par

rapport à celles des formations entièrement présentielles dans lesquelles ont lieu également des moments de prise de connaissance de documents, de travail individuel, etc. » (Nissen, 2019, p. 46). De nombreuses FHL susmentionnées citent explicitement cette fonction attribuée au présentiel (par exemple, Kern, 2013; Martin, 2015; Starkey-Perret et al., 2015). Il existe cependant des exceptions car certaines FHL favorisent malgré tout le distanciel pour la pratique de l'interaction orale, par exemple lorsqu'un échange est prévu avec des interlocuteur·rice·s géographiquement éloignés (cf. *supra*, 2.2.1.2 Fonctions du distanciel).

Il y a également une tendance à favoriser le distanciel (et l'asynchronicité) pour les phases de travail individuelles, et donc à privilégier le présentiel pour les moments de travail collectif, la mise en commun, ou la présentation de tâches (à l'oral) (Nissen, 2019, pp. 46–47). C'est le cas par exemple dans la FHL mise en place par Birch-Bécass et Hoskins (2017) : tandis que les apprenant·e·s travaillent individuellement à distance, le présentiel est mis à profit pour les activités collectives, potentiellement utiles à l'ensemble du groupe, avec notamment en fin de semestre la présentation à l'oral d'un cas clinique devant leurs pairs et leurs enseignant·e·s.

Enfin, le présentiel peut servir également à présenter, expliciter, rappeler ou faire un retour sur le travail fait à distance. On peut citer à titre d'exemple la FHL conçue par Bardol (2019) pour des étudiant·e·s LANSAD à l'université des Antilles. La formation visant à améliorer la conscience phonético-phonologique en anglais des apprenant·e·s, un accent est mis en présentiel sur l'introduction de faits phonologiques et supports utiles pour le travail à distance, tel que l'alphabet phonétique international ou des supports audio, sur des tâches d'entraînement réinvestissant des aspects travaillés à distance, et sur des explications concernant des tâches effectuées à distance (tâches d'entraînement et de réflexion sur les faits phonologiques suprasegmentaux, tâche ouverte de conception et tâches d'audio actif comparatif).

Ce lien explicite fait en présentiel avec le distanciel peut aider à organiser et soutenir le travail à distance tout au long de la formation. Comme le remarque Nissen (2019, p. 46), « Les séances présentiels rythment la formation aux yeux des apprenants (même lorsque le présentiel n'est pas le mode pilier), et leur permettent d'avoir des objectifs vers lesquels ils orientent leurs efforts (MacDonald, 2008 : 47). Ces séances fonctionnent alors comme des repères dans le temps, qui ponctuent la gestion du temps de travail distanciel des apprenants. ». Cela peut expliquer qu'un choix fréquent est d'opter pour des séances présentiels hebdomadaires, avec un mode distanciel qui s'inscrit en alternance ou en parallèle de ces séances.

Il faut remarquer pour finir que le fait que le présentiel soit intégré à une FHL permet d'en imaginer des variantes moins « classiques » qu'un cours collectif hebdomadaire avec un enseignant·e et une vingtaine d'apprenant·e·s, telles que des cours de soutien et des ateliers de conversation avec locuteur·rice·s natif·ive·s pour favoriser l'interaction orale (Payre-Ficout, 2011), des entretiens conseil pour accompagner un travail en autonomie guidée au CRL (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009), du tutorat individuel pour fournir un accompagnement et un feedback personnalisé à des publics empêchés (Beagle & Davies, 2013), des cours magistraux axés sur la méthodologie et l'apprendre à apprendre pour gérer les masses en licence (Terrier & Maury, 2015), des séances en sous-groupes pour contrebalancer des séances en grands groupes et du travail individuel à distance (Starkey-Perret et al., 2012), ou des séances en salle informatique pour participer à une télécollaboration (Nissen, 2016).

En somme, dans une FHL, la question se pose de savoir comment optimiser le temps de contact en présentiel sachant que le distanciel peut se voir attribuer certaines des fonctions traditionnellement attribuées au présentiel. Ce rapide tour d'horizon nous permet de voir que ce sont les aspects humains de l'expérience d'apprentissage et de la relation pédagogique, qui ne sont pris en charge par la machine ou par des formes de communication médiatisée qu'au prix de certains sacrifices, qui sont privilégiés. Cela n'exclut pas que le distanciel puisse être mis à profit pour entretenir et développer certains des aspects traditionnellement attribués au présentiel, comme les dimensions socio-affective, stratégiques ou autonomisantes, à condition que le scénario pédagogique et le scénario de communication le prévoient.

Pour conclure sur cette partie, l'examen des spécificités de chacun des modes et la façon dont une alternance fonctionnelle entre distanciel et présentiel peut favoriser l'apprentissage de la L2, fournit des bases utiles pour concevoir une articulation cohérente au sein de la FHL. Bien sûr, cette alternance, aussi rationalisée soit-elle, ne suffit pas à elle seule à créer le « liant » qui permet aux apprenant·e·s de percevoir la cohérence du dispositif, et surtout de s'approprier et de s'engager dans les différents aspects de leur formation. Une dimension fondamentale de ce « liant », selon nous, est l'autonomisation des apprenant·e·s, qui ne peut se réaliser sans accompagnement.

2.3. Accompagner l'autonomisation

La question de l'autonomie a sa place dans la réflexion sur la conception d'une FHL avant tout car elle représente la finalité de la formation, aussi bien en termes de compétences communicatives langagières (le CECRL qualifie ainsi respectivement d'« indépendant » et d'« autonome » les niveaux B2 et C1) qu'en termes de compétences d'apprentissage plus généralement, ou d'« apprendre à apprendre », qui soient transférables dans une situation hors programme d'enseignement, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie (Conseil de l'Europe, 2001, p. 110). L'autonomie pose également question dans ce contexte car la FHL est source à la fois de possibles et d'obstacles potentiels concernant son développement, un paradoxe qui tient à la médiatisation partielle de ce type de formation et qui rend l'équilibre entre guidage et liberté particulièrement délicat à trouver pour les concepteur·rice·s.

Cette partie examinera tout d'abord les aspects de la FHL faisant d'elle un type de dispositif exigeant sur le plan de l'autonomie. Elle abordera ensuite le concept d'autonomie en vue d'en donner une description opératoire pour la conception et l'analyse du dispositif. Enfin, nous reviendrons sur les dimensions de flexibilité et d'ouverture d'une part, et sur celle d'accompagnement d'autre part, sous l'angle de l'autonomisation des apprenant·e·s.

2.3.1. FHL et autonomie

2.3.1.1. L'exigence d'autonomie dans la FHL

La FHL est un type de dispositif exigeant sur le plan de l'autonomie pour trois raisons principales : la présence d'une modalité d'apprentissage à distance, la relative complexité du scénario pédagogique, et le rôle actif qu'elle tend à donner à l'apprenant·e.

Premièrement, le mode distanciel requiert de l'autonomie avant tout par la rupture de l'unité de lieu, l'absence physique de l'enseignant·e, la personne qui dans un cours purement présentiel « porte l'avancement et la gestion des contenus qui vont être abordés » (Nissen, 2014a), pouvant être perçue comme déstabilisante par les apprenant·e·s (Drot-Delange & Gomis, 2012; McAllister & Narcy-Combes, 2015). De même, l'absence physique des pairs, et le fait que la communication se produise souvent en mode asynchrone, implique que l'apprenant·e ne peut pas se reposer sur la dynamique de groupe à distance comme dans un cours entièrement présentiel (Nissen, 2014a). Ce sont là des aspects qui participent à la distance transactionnelle (Moore, 1993) et déterminent en partie le degré d'autonomie que l'apprenant·e doit exercer. De plus, le mode distanciel suppose le recours à des outils numériques

(plateformes d'apprentissage, outils pour la communication en ligne, sites de réseaux sociaux ou collaboratifs, etc.) dont la prise en main pour des besoins formatifs n'est ni systématique ni évidente, y compris pour des jeunes adultes qui utilisent les technologies de façon plus ou moins intensive dans leur vie personnelle (Endrizzi & Sibut, 2015, p. 21).

Deuxièmement, l'exigence de la FHL sur le plan de l'autonomie tient aussi à la relative complexité du scénario pédagogique. Un ensemble d'éléments participent à cette complexité : la répartition des différentes compétences et aspects langagiers dans deux modes, l'éventuel découpage en étapes ou tâches intermédiaires, le déroulement temporel (qui peut impliquer une alternance entre présentiel et distanciel ou un fonctionnement en parallèle), les possibilités qui existent en termes de communication et d'aide à distance, le caractère obligatoire ou facultatif des activités à distance ou encore les aspects pris en compte dans l'évaluation. La « lecture » de ce type de dispositif requiert un effort particulier pour l'apprenant·e par rapport à des formations non hybrides. D'ailleurs, il faut noter que la perception de la FHL comme un ensemble cohérent par l'apprenant·e est affectée par l'attention ou le manque d'attention, sur le plan ingénierique, aux paramètres d'articulation préalablement identifiés (Nissen, 2019). Ces paramètres sont notamment l'unité d'ensemble (y a-t-il un « fil rouge » qui traverse les deux modes ?), le scénario de communication (est-il prévu qu'il y ait des interactions en présence et à distance ainsi qu'un accompagnement par l'enseignant·e ?), les activités pédagogiques proposées en présence et à distance (sont-elles congruentes entre elles et avec les objectifs pédagogiques globaux de la formation ? sont-elles motivantes et pertinentes ?), l'évaluation (est-elle alignée sur les objectifs de la formation ? prend-elle en compte aussi bien des éléments travaillés en présence qu'à distance ?) et le facteur temporel (le temps de travail à distance est-il inclus dans le scénario pédagogique – à l'aide d'un calendrier, d'un suivi régulier, et de feedbacks formatifs – et affiché dans l'emploi du temps ?) (Nissen, 2020). Une réponse positive à la plupart de ces questions augmente les chances que l'articulation entre le présentiel et le distanciel, et la cohérence de la FHL en général, soit mieux appréhendée, et appréciée, par les apprenant·e·s.

Troisièmement, le fait que la FHL repose au moins partiellement sur une pédagogie active confère une responsabilité à l'apprenant·e, celle d'être acteur·rice dans la formation, de construire elle-même ou lui-même son apprentissage, de mobiliser sa motivation à apprendre la L2 pour s'engager et persévérer dans l'effort (Nissen, 2012), ce qui peut être inconfortable lorsque cela rompt avec les habitudes d'apprentissage (voir par exemple Fleet, 2013) ou si ce type d'approche pédagogique et/ou de dispositif constitue une « enclave » (Charlier et al., 2006,

p. 481), en rupture avec les pratiques dans le contexte institutionnel de formation, comme cela peut être le cas dans le secteur LANSAD et plus particulièrement dans le domaine des SHS où les méthodes d'enseignement basées sur la transmission de savoirs et le modèle du cours magistral restent dominants.

Enfin, il faut ajouter que, comme nous le verrons en détails plus loin (cf. *infra*, 2.3.2 Flexibilité et ouverture dans la FHL), la flexibilité et relative liberté qu'autorise la FHL, surtout à distance lorsque des choix sont offerts, et qui est perçue comme l'un de ses principaux atouts, ajoute à la complexité du dispositif pour l'apprenant·e (Nissen, 2014a), et requiert qu'il ou elle soit capable d'exercer un contrôle psychologique sur son apprentissage (Jézégou, 2008).

En somme, pour toutes ces raisons, « la FHL sollicite la capacité des apprenants à devenir, ou parfois à être, autonomes » (Nissen, 2019, p. 201). Or, partir d'un « présupposé implicite d'autonomie » (Linard, 2003, p. 246), ce qui est un travers courant dans les formations médiatisées, pose problème tant sur le plan pédagogique que sur le plan éthique. Il y a au contraire une nécessité d'anticiper, sous la forme d'un guidage, le besoin des apprenant·e·s à accroître leur autonomie (Benson, 2011, p. 91) et ainsi leur permettre de devenir les « acteurs[·rice·s] responsable[s] souhaité[s] » (Nissen, 2014a).

Dans le développement qui suit nous examinons la façon dont l'autonomie dans la FHL peut être soutenue et développée à travers diverses formes d'accompagnement. Mais avant cela, nous revenons sur le concept d'autonomie dans le contexte de l'apprentissage d'une L2 dans un environnement médiatisé et la manière dont ce concept peut être opérationnalisé, ce afin de mieux cerner les formes d'accompagnement à prévoir.

2.3.1.2. L'autonomie : une compétence qui s'acquiert

Le constat que l'apprentissage dans le cadre d'une FHL, comme dans tout environnement médiatisé, requiert de l'autonomie de la part de l'apprenant·e, est une évidence, qui peut toutefois prêter à un malentendu : cette autonomie n'est pas spontanée et il ne suffit pas de la « décréter » (Demaizière & Grosbois, 2014), de la poser simplement comme prérequis, pour qu'elle soit réalité, au risque que la formation ne soit adéquate que pour les individus déjà autonomes ou pour ceux qui bénéficient d'un environnement (culturel, familial, etc.) pouvant soutenir leur autonomie en dehors du cadre de la formation (Albero, 2003).

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, l'autonomie a d'abord été définie par Holec (1979, p. 3) comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage », la capacité étant entendue ici comme « puissance de faire quelque chose », soit une « compétence potentielle de comportement dans une situation donnée » et non comme une « conduite, façon d'agir ». Cela signifie que l'autonomie n'est pas un concept « tout ou rien » pour reprendre la formule de Nunan (1997, cité par Benson, 2011, p. 65) ; elle peut être mise en œuvre à des degrés divers d'un·e apprenant·e à l'autre et chez un·e même apprenant·e, en fonction des situations et de son expérience. Cela signifie aussi que, en tant que capacité abstraite, elle est difficilement perceptible, d'autant plus qu'elle peut se manifester de très nombreuses manières différentes (Little, 1991, p. 4). Transposée en actions, pour Holec, exercer sa capacité d'autonomie implique que l'apprenant·e prenne toutes les décisions sur les différents aspects de son apprentissage (planification, déroulement, méthode, et évaluation).

Little (1991, p. 4) ajoute une dimension psychologique à la définition du concept :

Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts.

Ainsi, selon Little, pour être autonome, l'apprenant·e doit non seulement exercer un contrôle sur l'organisation de son apprentissage, mais aussi sur les processus cognitifs en jeu, ce qui suppose sa participation active dans la construction du savoir.

Une troisième dimension de l'autonomie, absente de ces deux définitions et particulièrement pertinente pour l'apprentissage d'une langue, est son aspect social, qui implique que l'apprenant·e, n'étant pas isolé·e, soit capable de négocier les objectifs, contenus et ressources avec d'autres au moyen de l'interaction (Benson, 2011, p. 60) :

Greater learner control over the learning process, resources and language cannot be achieved by each individual acting alone according to his or her own preferences. Control is a question of collective decision-making rather than individual choice.

Bien qu'indépendant·e, un·e apprenant·e autonome n'est pas pour autant un individu isolé des autres et qui subvient seul à tous ses besoins. Ce point de vue est partagé par Blin (2001, p. 69), selon laquelle « toute indépendance dans l'apprentissage s'exerce dans un contexte socio-culturel précis », mettant ainsi l'accent sur la notion d'interdépendance et le rôle

déterminant des interactions non seulement dans l'apprentissage de la langue, mais aussi dans la construction de l'autonomie de l'apprenant·e.

Fruit d'une construction dynamique qui s'opère en interaction avec autrui et par adaptation à l'environnement (Jézégou, 2005), l'autonomie n'est pas un état stable et constant dont certains individus sont dotés une fois pour toutes (Little, 1991, p. 4). Holec (1979, p. 3) ajoute ainsi que si la capacité d'autonomie n'est pas innée, « elle doit s'acquérir, soit de manière « naturelle » soit (...) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi ». L'enjeu est donc l'autonomisation, soit un processus qui doit se développer, car, de la même façon qu'on apprend une langue en la parlant, on devient autonome en pratiquant l'autonomie (Barbot, 2009).

Pour autant, l'autonomie n'est pas synonyme d'auto-apprentissage (*self-instruction*) et ne se limite pas à l'apprentissage sans l'enseignant·e ; elle ne signifie pas non plus que l'enseignant·e doit abdiquer sa responsabilité et laisser les apprenant·e·s « se débrouiller » (Little, 1991, p. 3). En réalité, l'enseignant·e, et plus généralement l'environnement d'apprentissage, peut soutenir le développement de l'autonomie de l'apprenant·e, ou au contraire l'inhiber (Benson, 2011, p. 124).

En ce sens, Alberio (2003) propose de doter la démarche ingénierique d'un « cadre d'action opérationnalisable » en conceptualisant la capacité d'autonomie non comme une entité globale mais comme une pluralité de compétences à développer. En effet, d'après Alberio, s'il est « impossible d'enseigner et d'apprendre à être autonome globalement », on peut en revanche former et être formé à acquérir des compétences spécifiques « qui peuvent déboucher sur une augmentation du degré d'autonomie des apprenants » (*ibid.*). Ainsi, elle différencie sept grands domaines d'application de l'autonomie de même que les compétences requises dans chaque domaine. Nissen (2007, 2012) reprend et adapte cette typologie pour la description et l'analyse de différentes FHL, qu'elle agrmente également d'un domaine supplémentaire spécifique à l'enseignement-apprentissage des langues : celui qui concerne l'autonomie langagière (d'autres recherches sur la FHL la reprendront à leur compte, telles que Jouannaud et Payre-Ficout (2013) et Chaplier et Crosnier (2014)). Le tableau 12 reproduit cette typologie augmentée et mise à jour (Nissen, 2019, p. 207).

Compétence	Définition de la compétence	Descriptif et composantes
Organisationnelle	Savoir gérer et planifier le travail et l'apprentissage	Savoir organiser son travail ; savoir gérer et planifier l'apprentissage, arriver à respecter les échéances.
Méthodologique	Savoir réaliser la tâches de manière adéquate	Savoir réaliser les tâches, savoir réfléchir et identifier les constituants principaux des tâches afin d'optimiser leur réalisation, savoir chercher de l'aide pour les réaliser.
Sociale	Savoir interagir	Savoir communiquer avec les autres, savoir réaliser des tâches en groupe et gérer la vie du groupe, savoir demander et obtenir de l'aide.
psycho-affective / motivationnelle	Savoir se prendre en main	Savoir prendre une initiative, savoir s'impliquer dans la formation, y prendre des décisions et y être acteur-riche, savoir réguler ses émotions, savoir faire face à l'incertitude.
Cognitive	Savoir transférer et développer ses connaissances et compétences	Savoir analyser les éléments observés, savoir mettre en lien des éléments nouveaux et des éléments déjà connus, anticiper par formulation d'hypothèses, avoir une attitude critique par rapport aux contenus, savoir poser des questions par rapport aux contenus.
Langagière	Savoir agir en langue cible	Savoir agir en langue étrangère, dans le cadre de ce cours, avec des acteur-riche-s extérieur-e-s, etc., savoir chercher de l'aide langagière, savoir poser des questions sur la langue.
métacognitive	Savoir être/devenir conscient de, et savoir améliorer, sa manière d'apprendre	Savoir réfléchir sur sa manière de travailler et d'apprendre, savoir exercer des stratégies métacognitives, savoir réguler ses démarches, savoir mettre à profit les choix et libertés laissés par le scénario pédagogique, savoir s'autoévaluer.
Informationnelle	Savoir rechercher et traiter des informations	Savoir rechercher et trouver des informations pertinentes sur la plate-forme, sur Internet, savoir stocker et utiliser ensuite cette information, savoir trouver de l'aide.
Technique	Savoir utiliser ou prendre en main les outils techniques	Savoir prendre en main les technologies pour pouvoir participer à la formation, savoir ajuster ses usages en vue des objectifs, et savoir où trouver de l'aide technique.

Tableau 12 : Types de compétences participant à l'autonomie de l'apprenant·e (Nissen, 2019, p. 207)

Ce travail de reformulation des domaines d'application de l'autonomie en savoir-faire fournit ainsi un cadre opératoire à des fins de conception ou d'analyse de la FHL (Nissen, 2019, p. 206) et pose l'autonomie non seulement « comme un *objectif* à atteindre à l'issue de la

formation », mais aussi « en termes de *compétences* dont l'apprenant doit faire preuve *au cours* de sa formation s'il veut la réussir » (Nissen, 2012).

De ce bref état de l'art sur la notion d'autonomie dans l'apprentissage d'une langue, deux principes essentiels émergent qui s'avèrent pertinents pour la conception d'une FHL. Premièrement, les apprenant·e·s peuvent développer leur autonomie dans le cadre d'une formation si le dispositif leur en donne la latitude, c'est-à-dire s'il est suffisamment flexible et ouvert pour leur permettre de prendre des décisions sur leur apprentissage, concernant à la fois le contenu et les moyens. Deuxièmement, n'étant pas innée, la capacité d'autonomie doit être soutenue et accompagnée, « de telle façon que la personne ne soit pas abandonnée à ses seules capacités, mais qu'elle soit placée en situation de les améliorer » (Albero, 2003). Nous abordons le premier point, les notions de flexibilité et d'ouverture dans la FHL, dans le développement qui suit, avant d'aborder le second, la question de l'accompagnement de l'autonomie, en conclusion de cette partie sur l'autonomisation.

2.3.2. *Flexibilité et ouverture dans la FHL*

Nous avons donc vu pourquoi il est souhaitable de développer l'autonomie de l'apprenant·e en langues, soit la capacité potentielle à prendre le contrôle sur différents aspects de sa formation. Dans cette partie nous examinons dans quelle mesure un dispositif tel que la FHL peut soutenir le développement de l'autonomie en donnant davantage de contrôle à l'apprenant·e. Dans un premier temps, nous proposons une synthèse sur la notion de flexibilité qui a traversé ce chapitre afin d'établir son lien avec l'autonomie de l'apprenant·e. Ensuite, nous revenons sur le potentiel d'ouverture de la FHL et sur la manière d'intégrer ce principe sur le plan ingénierique afin de favoriser l'autonomisation.

2.3.2.1. **Flexibilité de la FHL**

La flexibilité est, comme cela a été dit, l'un des principaux atouts associés à la FHL. Ici, nous employons ce qualificatif pour référer à l'accessibilité ou la souplesse d'un mode d'organisation pédagogique, par contraste avec l'ouverture, un concept auquel on donnera une définition plus stricte en référence à la présence d'une dimension d'autodirection. Cela étant, certains aspects ayant trait à la flexibilité de la FHL peuvent participer à rendre le dispositif plus ou moins « ouvert ».

La flexibilité de la FHL a trait à l'éclatement des trois unités de lieu, de temps et d'action, en référence aux règles du théâtre classique inspirées de *La Poétique* d'Aristote²⁹ (Demaizière & Debuisson, 1992, citées par (Nissen, 2019, p. 100-101), éclatement rendu possible grâce à la présence d'un mode distanciel. Rappelons que la rupture de l'unité de lieu renvoie à la distance physique entre les participant·e·s (apprenant·e·s et enseignant·e), la rupture de l'unité de temps à l'asynchronicité, soit le fait que les activités (y compris les échanges) n'aient pas lieu de manière simultanée, et la rupture de l'unité d'action à la multiplicité d'activités possibles.

Ainsi, la FHL est flexible en raison de son accessibilité, soit le fait que les apprenant·e·s aient accès à une partie de la formation (le distanciel) sans être contraint·e·s en termes de déplacement (par exemple, on peut y accéder depuis chez soi) ni en termes d'infrastructures (taille et disponibilité de lieux pouvant les accueillir).

Elle est flexible aussi en raison de son potentiel pour l'individualisation et la différenciation des parcours d'apprentissage : elle peut offrir (grâce au distanciel) la possibilité de travailler au moment choisi, à son rythme, éventuellement en revenant en arrière sur certains aspects ou en répétant certaines séquences, et celle de sélectionner des activités ou de suivre son propre parcours parmi les activités proposées, en fonction de ses propres besoins, de son style d'apprentissage ou de ses objectifs personnels. Il faut toutefois insister sur le fait que ce potentiel d'individualisation et de différenciation, souvent mis en avant dans les formations médiatisées, n'est que cela, un potentiel, dont il est certes souhaitable qu'il soit exploité, mais qui ne l'est pas systématiquement. Nous développons ce point plus avant dans la partie qui suit concernant l'ouverture.

Enfin, la FHL est flexible car elle présente également un potentiel, du côté de l'enseignant·e, pour la diversification des approches pédagogiques pouvant coexister au sein d'un même dispositif (Neumeier, 2005). Comme le souligne Nissen (2019, p. 100-101), la multitude d'outils techniques pouvant être intégrés à la formation, ici encore principalement dans le mode distanciel, favorise cet éclectisme dans les méthodes pédagogiques employées. Ainsi, les apports d'approches aussi divergentes que le behaviorisme ou le socioconstructivisme peuvent potentiellement être convoqués au sein d'une même formation, car « des activités

²⁹ cf. Boileau, N. (1674). *Art poétique* : « Qu'en un lieu, en un jour, un seul fait accompli tienne jusqu'à la fin le théâtre rempli ».

individuelles autocorrectives peuvent cohabiter et être articulées avec des activités collaboratives sur un wiki par exemple » (*ibid.* p. 101).

Tous ces aspects ayant trait à la flexibilité inhérente ou potentielle de la FHL sont potentiellement favorables au développement de l'autonomie de l'apprenant·e dans la mesure où un certain degré de contrôle lui est donné sur les processus d'apprentissage, grâce au mode distanciel, notamment concernant la gestion de son temps. Pour autant, cela ne signifie pas qu'il ou elle sera en position d'être acteur·rice de son apprentissage, autrement dit, qu'il ou elle soit en capacité de s'autodiriger. Le concept d'ouverture dans la FHL, et celui d'apprentissage autodirigé qui y est attaché, nous permet de développer ce questionnement dans la partie qui suit.

2.3.2.2. Ouverture : entre liberté et contrainte

D'après Jézégou (2005, p. 101), « 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 socio-organisationnel et pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages ».

L'ouverture est une dimension prise en compte dans plusieurs modèles de la formation hybride. Dans celui de Neumeier (2005), cela correspond à ce que l'auteure nomme le « niveau d'intégration » en référence à la flexibilité du dispositif et au choix offert à l'apprenant·e, un niveau d'intégration élevé correspondant à une situation où l'apprenant·e a peu de liberté de choix car les activités ou les parcours d'apprentissage sont fortement contraints, c'est-à-dire rendus obligatoires. Dans la recherche Hy-Sup (Deschryver & Charlier, 2012), l'ouverture est l'une des cinq dimensions servant à établir une typologie des dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur. Elle est définie dans ce contexte comme « le degré de liberté de l'apprenant face aux situations d'apprentissage » (Peraya et al., 2014, p. 20). Elle renvoie précisément à la possibilité qui lui est donnée d'exprimer son autodirection. En référence aux travaux de Long (1989), Jézégou (2008, p. 346) définit l'autodirection comme « le contrôle psychologique qu[e l'apprenant·e] exerce sur sa formation et ses apprentissages ». Deux dynamiques fondamentales sous-tendent ce contrôle psychologique : la motivation et l'autorégulation (*ibid.*). Si la motivation correspond au « pourquoi » de l'engagement dans la formation, l'autorégulation correspond au « comment » ; autrement dit, pour exercer son autodirection, un·e apprenant·e doit posséder à la fois « le désir de se former et la capacité de

le faire » (Carré et al., 2010, p. 133). Le degré d'autodirection – ou de contrôle psychologique – exercé par l'apprenant·e sur son apprentissage – est inversement proportionnel au degré de contrôle pédagogique exercé par le dispositif (Jézégou, 2008, 2014, p. 143). Ce phénomène est illustré dans la figure 7.

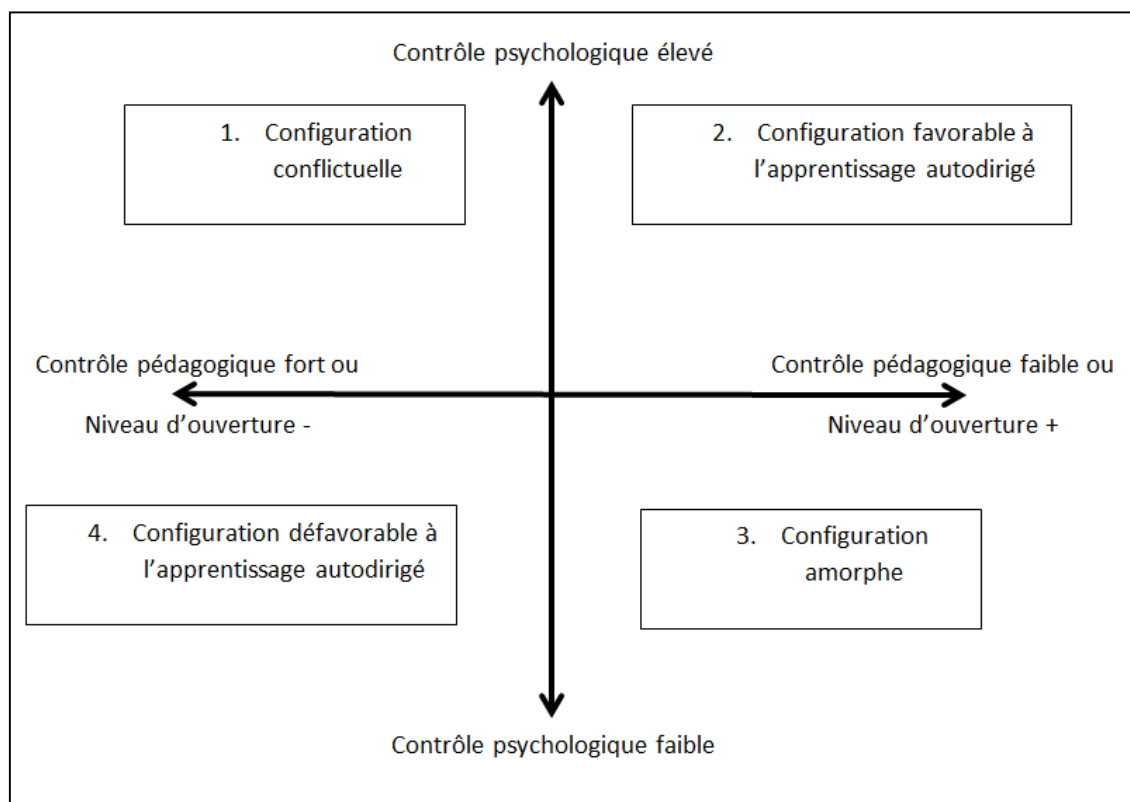


Figure 7 : Configurations plus ou moins favorables à l'apprentissage autodirigé (Jézégou, 2008)

En fonction du degré de contrôle exercé par chaque dimension, plusieurs configurations se dessinent qui sont plus (configuration 2) ou moins (configuration 4) favorables à l'autodirection. Ainsi, en lien avec ce qui a été vu précédemment (cf. *supra*, 2.1.1.2 Différents paramètres de la FHL), les dispositifs hybrides qui se situent plutôt du côté de la configuration 4, des dispositifs « fermés », tendent à être centrés sur le processus d'enseignement : « le rôle principal est assuré par l'enseignant ; la participation active des étudiants est peu fréquente ; l'approche pédagogique est plutôt orientée sur les contenus ; les activités distantes ne sont ni organisées ni scénarisées » (Deschryver & Lebrun, 2014, p. 78-79). A l'inverse, les dispositifs hybrides qui se situent plutôt du côté de la configuration 2, des dispositifs « ouverts », sont davantage centrés sur le processus d'apprentissage : « le rôle principal est joué par l'apprenant ; l'approche pédagogique est orientée sur l'apprentissage (les modalités d'apprentissage sont diversifiées) ; les activités distantes sont organisées et scénarisées » (Deschryver & Lebrun, 2014, p. 78-79).

Par conséquent, si l'ouverture dépend de la *liberté de choix* qui est *donnée* aux apprenant·e·s, encore faut-il que la conception du dispositif prévoie de leur donner effectivement une telle liberté, autrement dit, que le scénario pédagogique puisse s'ajuster aux buts qu'ils ou elles poursuivent et ainsi les « faire participer [...] à la scénarisation » (Henri et al., 2007, p. 23). Or, concernant la FHL, étant donné qu'en général ces formations s'inscrivent dans un contexte institutionnel et sont soumises à un certain nombre de contraintes notamment en termes de calendrier et d'évaluation (Nissen, 2019, p. 96), les choix qui peuvent être offerts aux apprenant·e·s sont nécessairement restreints et le contrôle pédagogique est donc relativement fort. En effet, « l'hétérostructuration [dans la FHL] reste dominante, les instruments sont majoritairement prescrits, la validation de la formation est institutionnelle et non pas négociée » (Nissen, 2007) et les tâches (au sens de « macro-tâches ») sont elles-aussi en général les mêmes pour tou·te·s (Mangenot, 2017, p. 35).

En cela, la FHL se distingue de l'autoformation en langues qui, elle, implique « la prise de contrôle de l'apprenant sur les approches, les contenus, le choix des matériaux » (Demaizière, 2001), s'appuie en général sur un centre de ressources multimédias (Grosbois, 2012, p. 52), et place le développement de l'autonomie métacognitive (ou « l'apprendre à apprendre) au cœur des objectifs de formation, au même rang que le développement des compétences langagières, selon le modèle développé dans le cadre du Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL) à l'université de Nancy sous la direction de Henri Holec (Benson, 2011, p. 9-13). Cela étant, des FHL s'appuyant sur un CRL et donnant une place centrale au développement de l'autonomie métacognitive ont été développées. On peut citer par exemple le dispositif d'« autoformation guidée » conçu par Rivens Mompean et Eisenbeis (2009) à l'université Lille 3 pour un public de master de didactique des langues apprenant l'anglais, l'espagnol et le français langue étrangère et articulé autour d'un travail en autonomie à partir des ressources du CRL, de séances présentielles alternant des ateliers d'expression orale et des séances dites « apprendre à apprendre », d'entretiens-conseil individuels avec un·e enseignant·e, d'une plateforme d'apprentissage en ligne utilisée pour la communication et la collaboration entre pairs, et de la rédaction d'un journal d'apprentissage. Cependant, étant donné que la formation s'inscrit dans une institution, toutes les décisions concernant les objectifs, les contenus, les méthodes et l'évaluation ne sont pas prises par les apprenant·e·s seul·e·s, mais en coopération avec l'enseignant·e. Ainsi, même dans un cas de FHL mettant un fort accent sur l'autonomisation, l'ouverture du dispositif reste relative et l'apprentissage pleinement autodirigé ne peut qu'être un « objectif à plus long terme » (*ibid.*).

D'une manière générale, si la FHL demeure toujours caractérisée par un degré plus ou moins fort d'hétérostructuration, cela n'exclut pas que le parcours des apprenant·e·s puisse « partiellement être négocié » (Nissen, 2007), à distance principalement (Neumeier, 2005), et c'est dans l'exploitation de cette potentialité que la FHL peut comporter une dimension autodirective, et donc se situer à un « niveau intermédiaire » d'ouverture (Jézégou, 2008). Nissen (2019, p. 96-97) illustre par quelques exemples la façon dont la FHL peut laisser une liberté de choix aux apprenant·e·s :

- ne pas rendre toutes les activités obligatoires et ainsi permettre aux apprenant·e·s de décider si une activité leur est utile ou non ;
- proposer une sélection de ressources parmi lesquelles les apprenant·e·s peuvent choisir (avec l'aide de l'enseignant·e) celles dont ils ou elles ont besoin, par exemple pour le travail des aspects grammaticaux ;
- donner une liberté sur le choix de la thématique et/ou des ressources utilisées pour une tâche donnée.

Néanmoins, un constat doit être fait ayant valeur de mise en garde pour les concepteur·rice·s de FHL : laisser beaucoup de choix aux apprenant·e·s à distance peut avoir des effets négatifs sur l'apprentissage (Neumeier, 2005), dans le sens où tou·te·s ne sont pas capables d'exercer une motivation suffisamment autodéterminée ni ne possèdent les stratégies d'autorégulation nécessaires pour s'emparer de cette liberté (cf. Freund, 2016). Il apparaît ainsi qu'un certain degré de contrainte soit nécessaire pour soutenir l'autonomie des apprenant·e·s et maintenir leur engagement à distance. C'est ce que montre Nissen (2012) lorsqu'elle étudie la perception des apprenant·e·s sur leur autonomie dans une formation hybride en LANSAD. Si les apprenant·e·s apprécient d'avoir dans la modalité distancielle la possibilité de travailler à leur rythme ou de choisir des ressources adaptées à leurs propres besoins, en particulier pour l'entraînement à la compréhension orale et écrite et pour la grammaire, et donc d'avoir ainsi moins le sentiment de « subir » le cours de langues, ils et elles expriment aussi le besoin d'un soutien pour maintenir une régularité dans ce travail à distance. Cela révèle que, du point de vue des apprenant·e·s, l'ouverture ou la liberté de choix offerte à distance dans la FHL sollicite particulièrement leur autonomie organisationnelle et leur motivation pour l'apprentissage de la L2 (hétérogène chez les publics LANSAD). Or, comme l'indique Nissen (2019, p. 99), « il apparaît qu'ils apprécient et revendiquent une certaine contrainte dans la formation. L'imposition d'un rythme de travail régulier au niveau de l'ensemble de la FHL [...] en est un

bon exemple, car c'est, selon les étudiants, celui-ci qui les incite à être actifs et participer de manière continue ».

Il faut donc se garder de conclure que plus la FHL est ouverte, c'est-à-dire plus les apprenant·e·s ont de libertés, plus elle est favorable au développement de leur autonomie. Cela renvoie évidemment à la nécessité de fournir un accompagnement, à distance notamment, dont toute la difficulté est de trouver le « bon dosage » (Demaizière & Grosbois, 2014) :

Il ne suffit pas qu'un apprenant soit "seul", qu'il effectue un travail individuel pour qu'il soit pour autant autonome. Les termes "travail en autonomie" et "(travail en) autoformation" ne veulent en général pas dire grand' chose et servent surtout à brouiller l'analyse. L'autonomie et l'autoformation ne se décrètent pas et ne se font pas en un jour. Parler d'effort ou de processus d'autonomisation de l'apprenant est en général plus adéquat (si l'on fait plus que le laisser "seul" face à n'importe quel exercice structural qu'on lui impose de faire en un temps donné, par exemple). Dans les dispositifs de formation totalement ou en partie à distance, il convient de trouver le bon dosage entre tutorat / guidage / accompagnement et autonomie / responsabilisation.

Ce « dosage » rappelle l'interaction entre les trois pans du concept de distance transactionnelle (Moore, 1993) évoqué plus haut, soit le dialogue pédagogique, la structure du dispositif et l'autonomie de l'apprenant·e. Pour soutenir l'autonomie des apprenant·e·s, il s'agit certes, comme cela vient d'être développé, de donner une flexibilité ou une ouverture au dispositif, mais aussi de veiller en retour à la qualité du dialogue pédagogique à travers la présence d'interactions, en présentiel et en distanciel, avec l'enseignant·e et les pairs. Ceci nous amène pour finir à examiner la problématique spécifique de l'accompagnement dans la FHL.

2.3.3. Accompagnement dans une formation partiellement médiatisée

La nécessité de prévoir un accompagnement dans la FHL est, comme nous l'avons vu, une conséquence de sa médiatisation partielle et des principes qui en découlent (flexibilité, relative liberté de choix, rôle actif des apprenant·e·s dans la construction de leurs compétences), sachant que ces principes sont généralement congruents avec la méthodologie qui domine dans l'enseignement-apprentissage de la L2, l'approche par les tâches, en particulier dans une perspective actionnelle (apprentissage expérientiel, participation active des apprenant·e·s, centration sur leurs besoins, rôle des interactions et des pairs). Dans cette partie, nous éclaircirons tout d'abord la notion d'accompagnement et la définition que nous en retenons dans le cadre d'une FHL. Cela nous permettra d'examiner ensuite les moyens par lesquels l'autonomie peut être soutenue ainsi que le rôle complémentaire, dans cet accompagnement, de l'enseignant·e, de l'environnement technologique et des pairs.

2.3.3.1. Définition de l'accompagnement

La notion d'accompagnement désigne les « pratiques caractéristiques des formations mettant l'apprenant au centre du dispositif d'apprentissage » (Ciekanski, 2011, p. 32). Elle renvoie à un suivi pédagogique, qui selon les approches, peut prendre différentes formes : « tutorat » en situation d'hétéroformation, « conseil » dans l'autoformation, « aide » ou « guidage » étant d'autres notions auxquelles l'accompagnement tend à se substituer (*ibid.*).

L'accompagnement est lié au concept de médiation dans le paradigme socio-constructiviste dont l'importance pour le développement cognitif a été révélée par les travaux de Vygostki (1997) sur la zone proximale de développement, et, à sa suite, ceux de Bruner (1985) sur l'étayage (Bélisle, 2003, p. 24). Ceux-ci reposent sur l'idée que l'aide apportée à une personne novice par une personne plus experte à travers l'interaction est utile lorsqu'elle prend en compte le niveau actuel de connaissances de la personne novice et l'état qu'elle peut potentiellement atteindre avec de l'aide (la zone proximale de développement désignant la distance entre les deux états). La personne experte, quant à elle, ajuste l'aide qu'elle apporte et encourage la prise en charge progressivement plus autonome de l'activité (cet ajustement est couramment appelé « étayage »).

Pour Bélisle (2003), la médiation se conçoit alors comme « l'ensemble des processus par lesquels une personne ou un groupe de personnes (les enseignants, les parents, les amis) s'intercalent entre le sujet-apprenant et les savoirs à acquérir pour en faciliter l'apprentissage » (*ibid.*). Cette fonction rejoint celle du tutorat, ou de la « médiation pédagogique », soit le « processus d'interaction cognitive entre l'enseignant-tuteur et l'apprenant, qui influe sur la nature des interactions entre l'apprenant et la langue » (Bertin et al., 2009, p. 46). Ainsi, le rôle de « médiateur·rice » est de servir d'intermédiaire, de guide et facilitateur·rice (en choisissant l'*input* auquel est exposé l'apprenant·e, les activités à effectuer, et en assurant un suivi et une rétroaction), dans une relation qu'on pourrait qualifier de tutelle.

Une autre conception de l'accompagnement est celle qui se place dans la perspective de l'autoformation et des systèmes d'apprentissage autodirigé. Selon Ciekanski (2011, p. 11), l'accompagnement dans le sens de médiation pédagogique ou de tutorat « rel[ève] d'une logique de contrôle dans la mesure où le médiateur conduit l'apprenant vers des savoirs prédéfinis (un aller vers) ». En revanche, dans le cadre de l'autoformation, l'accompagnement relève davantage du soutien non directif, c'est-à-dire d'« une logique de la promotion des

possibilités, de l'évaluation, permettant à l'autre que l'on rencontre de tracer son chemin d'apprentissage (un être avec) » (*ibid.*). Par contraste avec celui de l'enseignant·e-tuteur·rice, ce rôle pédagogique de « conseiller·e », lié au paradigme de l'autodirection, n'est pas de faire apprendre, mais d'aider à apprendre, en s'adaptant aux demandes de l'apprenant·e, donc en étant dans la réaction et non dans la prévision (Barbot & Gremmo, 2012, p. 20-21).

Dans la FHL, l'accompagnement se situe davantage du côté de l'étayage et du guidage (de « l'aller vers ») puisque la construction des compétences de l'apprenant·e se produit à l'intérieur d'un scénario pédagogique prédéfini donc avec un certain degré d'hétérodirection. Cela n'exclut pas cependant que des formes de soutien moins directives (d'« être avec ») puissent être envisagées, *a fortiori* dans les FHL s'appuyant sur un CRL dans le mode distanciel. C'est le cas par exemple du dispositif d'apprentissage de l'allemand et de l'anglais pour étudiant·e·s LANSAD à l'université de Strasbourg (Gettliffe et al., 2011) qui s'articule autour de séances « en autonomie guidée » à partir de ressources d'apprentissage en ligne (auxquelles les apprenant·e·s accèdent au centre de langues) et d'ateliers de production en groupe restreint avec un·e enseignant·e. Comme il est courant dans la FHL, l'enseignant·e assure à la fois l'animation des séances en présentiel et le suivi du travail dans l'environnement médiatisé. Ainsi que l'indiquent les auteures, l'accompagnement prend donc des formes diverses : « corrections, remédiations, confrontations avec les pairs, suivi, évaluations formatives dans le cadre de la réalisation des tâches du scénario et guidage dans l'apprendre à apprendre » (*ibid.*). Cet éclectisme des fonctions de l'accompagnement dans la FHL est sans doute le reflet de la diversification et de la souplesse dans les modes d'organisation pédagogique et dans les modes d'interaction permises par la co-présence de deux modes, ainsi que de la variété des rôles qui en procède, à la fois pour l'enseignant·e (instructeur·rice, ressource, aide, partenaire ou facilitateur·rice) et pour l'apprenant·e (simple bénéficiaire, partenaire ou expert·e) (Neumeier, 2005).

L'accompagnement fait partie des dimensions utilisées pour établir la typologie des dispositifs hybrides dans la recherche Hy-Sup (Burton et al., 2011, p. 76) présentée au début de ce chapitre (cf. *supra*, 2.1.1.1 Définition de la FHL). Il se rapporte au soutien à l'apprentissage et désigne plus spécifiquement l'accompagnement humain. Pour les concepteur·rice·s de cette typologie, l'accompagnement, par l'enseignant·e mais aussi entre pairs, représente un enjeu majeur des dispositifs hybrides afin d'éviter un sentiment d'isolement et de délaissement chez les apprenant·e·s, autrement dit, d'une « absence à distance » (Peraia et al., 2014, p. 19). Dans ce cadre, l'accompagnement se fonde sur trois composantes qui

participent à la qualité de l'expérience d'apprentissage : les composantes cognitive (soutien de la construction de connaissances), affective (soutien de l'engagement notamment à travers la présence sociale) et métacognitive (soutien de la démarche réflexive sur ses propres processus cognitifs) (Peraya et al., 2014, p. 19).

Dans la formation hybride, l'accompagnement ne peut se concevoir sans prendre en compte la dimension de médiatisation. Loin de remettre la légitimité et la nécessité de l'accompagnement humain en question, et plus spécifiquement celle de l'enseignant·e (Demaizière & Grosbois, 2014), la présence d'un mode distanciel invite à repenser les fonctions et les « sources » potentielles de l'accompagnement à l'apprenant·e dans son apprentissage et son autonomisation. A l'instar de Bélisle (2003) ou de Glikman (2002), certain·e·s auteur·e·s (par exemple, Gettliffe et al., 2011), distinguent ainsi « médiation humaine » (se rapportant à la relation pédagogique) et « médiatisation technologique » (se rapportant à l'instrumentation des processus d'apprentissage par divers médias), non pour les opposer, mais pour souligner leur interdépendance.

D'après Peraya et ses collègues (2014, p. 20), la médiatisation « caractérise l'environnement technopédagogique » et « concerne les processus de conception, de production et de mise en œuvre des dispositifs ; processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante ». Ce travail d'ingénierie pédagogique porte à la fois sur les objets (soit, dans l'apprentissage d'une L2, l'*input*) et sur les fonctions (informer, communiquer, produire, collaborer, gérer, soutenir, évaluer) (Charlier et al., 2006, p. 477). Les choix opérés concernent la « mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage », la « mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction » ou encore les « ressources sous forme multimédia », soit autant de composantes de la dimension « médiatisation » dans la typologie Hy-Sup (Burton et al., 2011, p. 76). Or, pour ces chercheur·e·s, réussir ce processus de médiatisation « demande d'avoir une claire conscience des différentes formes de médiation, de leur influence et bien sûr, une maîtrise de leur impact sur l'ensemble du dispositif autant que sur les apprentissages qui s'y réalisent » (Charlier et al., 2006, p. 478). Il faut noter que ces recherches s'appuient sur une caractérisation spécifique de la médiation définie comme :

le processus de transformation que produit sur les comportements humains (par exemple cognitifs ou relationnels), le dispositif technique, « 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 & Samurçay, 2001). Autrement dit, le dispositif technopédagogique par sa position d'intermédiation modifie le rapport du sujet au savoir, à l'action,

aux autres, etc., mais contribue également à transformer le savoir, l'action ainsi que la relation. Les différentes formes de médiation constituent, en quelque sorte, les effets potentiels escomptés par le concepteur enseignant d'une part et les effets actualisés dans l'appropriation et l'usage de l'environnement technopédagogique par les différents acteurs d'autre part. (Peraña et al., 2014, p. 20),

Dans ce modèle, la médiation renvoie donc à la médiation instrumentale. Elle est distincte de la notion de médiation telle que présentée plus haut (Bélisle, 2003 ; Glikmann, 2002) relative à la relation pédagogique et assimilable au tutorat.

Pour les besoins de cette recherche, nous retenons que, dans la partie distancielle d'une formation hybride, une forme d'accompagnement (de médiation pédagogique) peut s'opérer en l'absence de l'enseignant·e, dont la « présence », bien que parfois « masquée » (Bertin et al., 2009, p. 48), reste toutefois manifeste en filigrane dans la scénarisation, c'est-à-dire dans les choix didactiques opérés dans la conception des parcours en ligne et censés permettre à l'apprenant·e de s'approprier les contenus et de s'engager dans les activités. De plus, nous considérons que les interactions entre pairs, qui peuvent étayer l'apprentissage et l'autonomisation au même titre qu'un·e expert·e /enseignant·e (Swain et al., 2015a, p. 25), relèvent également de l'accompagnement. En effet, selon Nissen (2019, p. 220), l'accompagnement par l'enseignant·e n'est pas le seul élément participant au soutien de l'autonomisation et de l'apprentissage ; s'ajoutent aussi « les pairs, l'environnement technopédagogique, et avec lui les ressources », si bien que « tout le dispositif participe à la facilitation de l'apprentissage » (*ibid.* p. 219).

Par conséquent, à la lumière de ces considérations, nous proposons de définir l'accompagnement dans la FHL comme le soutien plus ou moins directif apporté en présentiel et en distanciel à l'apprenant·e par un ensemble d'éléments interreliés (l'enseignant·e, les pairs, et l'environnement technologique) en vue de faciliter son apprentissage et son autonomisation.

Ceci nous permet de revenir à l'autonomie induite par la FHL afin de conclure sur les moyens de soutenir son développement et d'aider l'apprenant·e à s'engager dans la formation.

2.3.3.2. Soutien des différentes dimensions de l'autonomie

A moins de se heurter à l'écueil du « présumé implicite d'autonomie », ce qui peut se produire dans les formations médiatisées lorsque le dispositif fait appel à la capacité d'autonomie des apprenant·e·s sans la prendre en charge (Linard, 2003), les concepteur·rice·s

de FHL prévoient en principe de soutenir l'apprenant·e dans la prise en charge autonome de son apprentissage.

Toutefois, certains aspects peuvent être négligés. Comme l'a montré Nissen (2007) dans son analyse de huit FHL, l'autonomie langagière, technique, organisationnelle et sociale sont systématiquement soutenues grâce à des aides fournies aussi bien en présence (par exemple une présentation de la plateforme d'apprentissage en ligne ou des explications liées à l'organisation de la formation) qu'à distance (comme des réponses à des problèmes techniques ou des exercices autocorrectifs). En revanche, l'autonomie cognitive, métacognitive, psycho-affective et informationnelle ne sont pas toujours accompagnées par l'enseignant·e-tuteur·rice ou par la plateforme. Nissen observe que c'est le cas dans les formations où les concepteur·rice·s ont une vision faible de l'autoformation³⁰, alors réduite à l'absence physique de l'enseignant·e et à la mise à disposition d'un parcours en ligne avec des ressources variées.

En s'appuyant cette fois sur une somme d'études sur différentes FHL, Nissen (2019, p. 211-212) recense des exemples de la façon dont la FHL peut soutenir tous les domaines de l'autonomie (cf. *supra* 2.3.1.2 L'autonomie : une compétence qui s'acquiert). Cette synthèse est reproduite dans le tableau 13 ci-dessous :

Soutien au niveau organisationnel	Indication claire des outils et supports disponibles, des durées prévues pour les activités, des lieux disponibles pour la formation, des modalités d'évaluation au préalable. Mise à disposition d'un planning et d'un outil de suivi.
Soutien méthodologique	Mise à disposition de fiches d'explication et d'activités sur des aspects méthodologiques en lien avec une tâche ou une compétence. Intégration dans le scénario d'un travail sur le genre de la tâche, et sur les critères sur une « bonne » tâche. Retour à différentes étapes de la réalisation d'une tâche-projet sûre, par exemple au moyen d'une évaluation par les pairs visant des propositions d'amélioration.
Soutien motivationnel	Soutien effectué par le tuteur ou la tutrice, en présentiel et en taille de groupe limitée (max. 15 étudiant·e·s), ou encore à distance : il rassure, se rend disponible. Proposition de tâches qui font sens pour les apprenant·e·s, qui les stimulent. Proposition des thématiques ou activités au choix, selon les préférences de l'apprenant·e.

³⁰ « Autoformation » est le terme utilisé par les concepteur·rice·s des formations hybrides analysées dans cette recherche pour désigner la partie distancielle bien que, comme le montre l'auteure, il ne s'applique pas au sens strict.

	Encouragement d'un soutien par les pairs.
Soutien au niveau social	Travail en groupe, incitation à échanger avec les pairs pour apprendre. Incitation à solliciter des personnes extérieures à la formation pour obtenir des informations ou de l'aide. Propositions d'occasions pour coopérer, échanger, partager l'information. Valorisation de l'apport par les pairs.
Soutien au niveau langagier et cognitif	Aide ou activités pour repérer quels éléments sont maîtrisés ou au contraire non suffisamment maîtrisés dans le cadre de la formation, par exemple au niveau grammatical. Repérage d'activités ciblant les difficultés individuelles. Feedback personnalisé, sous forme d'évaluation formative accompagnée de conseils. Entraînement des différents aspects et compétences langagiers en tirant profit des apports de chaque mode.
Soutien au niveau métacognitif	Propositions d'activités réflexives sur la démarche d'apprentissage (par exemple l'autodétermination du type d'apprenant·e qu'ils et elles sont, séances collectives en petit groupe de partage de pratiques d'apprentissage), journal de bord suivi d'un texte réflexif en fin de semestre. Utilisation par les apprenant·e·s d'une liste qui inventorie les erreurs les plus fréquentes pour identifier leurs propres erreurs éventuelles.
Soutien au niveau informationnel	Proposition d'activité(s) guidée(s) de recherche d'information. Proposition de recherche(s) d'information avec restitution libre de l'information (sous forme d'un exposé, d'un dossier, d'une animation en ligne, etc.).
Soutien technique	Accompagnement dans la prise en main initiale de la plate-forme et des outils (le plus souvent lors de la première séance présentielle, mais aussi au moyen de fiches explicatives et de tutoriels). Aide en cas de problème technique.

Tableau 13 : Exemples de soutien de l'autonomie dans la FHL (Nissen, 2019, p. 211-212)

Certains de ces éléments relèvent du scénario de communication qui, rappelons-le (cf. *supra*, 2.1.1.2 Différents paramètres de la FHL), désigne l'ensemble des possibilités d'interaction mises à la disposition des apprenant·e·s en présentiel et en distanciel. Le scénario de communication anticipe notamment les modalités d'encadrement/la disponibilité de l'enseignant·e-tuteur·rice, les modalités de communication entre apprenant·e·s et avec l'enseignant·e, ou encore les modalités de travail collectif et/ou collaboratif (Mangenot, 2017, p. 72). Par ailleurs, ces exemples donnent à voir que l'accompagnement peut s'appuyer tant sur la complémentarité des modes, puisque présentiel et distanciel peuvent être mis à profit différemment pour chacun des domaines d'autonomie, que sur la complémentarité entre trois

niveaux d'aide, à savoir l'enseignant·e bien sûr, mais aussi l'environnement technologique et les pairs.

2.3.3.3. Accompagnement par l'enseignant·e - tuteur·rice

Parfois aussi concepteur·rice et tuteur·rice dans la FHL, l'enseignant·e joue évidemment un rôle central et polyvalent pour faciliter l'apprentissage et dans l'accompagnement de l'autonomie des apprenant·e·s. Ses fonctions, en présentiel comme en distanciel, couvrent potentiellement tous les domaines de l'autonomie (Nissen, 2019, p. 223-224). Tantôt son rôle est directif pour animer, guider ou anticiper, par exemple en indiquant et rappelant les consignes (soutien de l'autonomie organisationnelle) ou en incitant les apprenant·e·s à discuter entre eux (soutien de l'autonomie sociale), tantôt son rôle est plutôt dans l'ajustement pour étayer, coordonner ou réagir, par exemple en fournissant une évaluation formative (soutien de l'autonomie cognitive et langagière) ou en assistant les apprenant·e·s en cas de difficultés à utiliser les outils (soutien de l'autonomie technique) (*ibid.* p. 224-225). En ligne, son intervention tutorale peut être réactive ou proactive (Glikman, 2002), selon qu'il ou elle n'intervient qu'en réponse aux demandes explicites d'aide des apprenant·e·s – ce peut être le cas, comme l'indique Mangenot (2017, p. 92), lors d'une tâche collaborative où les apprenant·e·s travaillent en petit groupe – ou qu'il ou elle prend l'initiative de proposer une aide et anticipe l'émergence des demandes, par exemple en incitant à participer dans un forum ou en envoyant des messages de relance par email. Il faut souligner enfin, parmi toutes ses fonctions, le rôle-clé que joue la personne de l'enseignant·e dans le soutien psycho-affectif, en particulier grâce aux échanges en présentiel lors desquels les apprenant·e·s peuvent avoir besoin d'être rassuré·e·s, encouragé·e·s et mis·e·s en confiance (Chaplier & Crosnier, 2014; Nissen, 2012). Sa présence et son intervention participent à augmenter le dialogue pédagogique et à réduire la distance transactionnelle (Moore, 1993), et ainsi à créer de la « présence à distance » (Jézégou, 2010, 2012, 2014).

2.3.3.4. Accompagnement dans l'environnement technologique

L'environnement technologique peut appuyer et compléter les aides apportées par l'enseignant·e, voire prendre en charge certaines d'entre elles (Nissen, 2019, p. 220). Il fournit des outils et aides matérielles qui peuvent contribuer à faciliter l'organisation du travail (par exemple un planning et/ou un outil de suivi pour aider à planifier ses activités, respecter les

échéances, et maintenir un effort régulier), la méthodologie (par exemple un affichage des différentes étapes de la réalisation d'une tâche ou des fiches explicatives sur les caractéristiques du genre d'une tâche donnée), la prise en main de l'environnement numérique (par exemple des tutoriels sous forme textuelle ou multimédia), ou encore l'apprentissage et la pratique de certaines compétences langagières (par exemple des exercices autocorrectifs ciblés) (Nissen, 2009, p. 199, 2019, p. 213). Pour constituer véritablement un soutien et non pas un frein, les aides matérielles proposées dans l'environnement numérique doivent être pertinentes (en lien avec le scénario pédagogique et l'unité d'ensemble), ergonomiquement bien pensées et mobilisables ou non en fonction des besoins de l'apprenant·e (Rivens Mompean, 2013, p. 182-184). Cela nécessite de prendre en compte l'affordance des outils proposés, soit « la manière dont les utilisateurs s'approprient l'outil et utilisent au mieux ses caractéristiques (y compris celles qui ne sont pas mises en avant) afin de mener à bien leurs intentions communicatives et pédagogiques » (Mangenot, 2017, p. 38).

2.3.3.5. Accompagnement par les pairs

Enfin, dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage selon laquelle les interactions sociales (non seulement entre « novices » et « experts » mais aussi entre partenaires égaux) sont source d'acquisitions individuelles (Baudrit, 2007; Henri & Lundgren-Cayrol, 2003; Storch, 2013), la présence des pairs constitue également une ressource potentielle pour stimuler et accroître la capacité à se responsabiliser et à prendre en charge son apprentissage. Les pairs, si un rôle leur est donné dans le scénario de communication, (en prévoyant des modalités de travail collectif et/ou collaboratif) mais aussi dans la méthodologie de l'ensemble (en concevant des tâches pour lesquelles la collaboration et les échanges soient pertinents), favorisent l'entraide, la correction mutuelle, le partage d'idées et de méthodes, la confrontation de points de vue et la négociation, et bien sûr participent à renforcer le lien social et à soutenir affectivement les individus (Nissen, 2019, p. 242-243). Comme les interactions avec l'enseignant·e, les interactions entre pairs lors d'une démarche de coopération ou de collaboration à distance peuvent créer une « présence à distance », voire aboutir à la constitution d'une communauté d'apprentissage (Jézégou, 2010, 2012, 2014). Pourtant, s'étonne Nissen (2019, p. 238), rares sont les FHL qui exploitent ce potentiel dans la modalité distancielle où, au contraire, l'individualisation et la différenciation des ressources et des activités sont généralement privilégiées, sans doute en partie par conviction pédagogique.

Considérant pour notre part que les interactions entre pairs et le travail collectif, en particulier la collaboration, tiennent une place fondamentale dans l'apprentissage, nous explorons ce point plus avant en lien avec la rédaction collaborative (cf. *infra*, 3.4.3 La rédaction collaborative en L2) dans le chapitre théorique suivant consacré au développement de la compétence de production écrite.

En conclusion de cette partie sur l'accompagnement de l'autonomisation, nous avons vu que la FHL est un type de formation exigeant sur le plan de l'autonomie du fait de sa médiatisation partielle à distance, de la complexité du scénario pédagogique et du rôle actif qu'elle confère à l'apprenant·e. La flexibilité et l'ouverture de la FHL ont été examinées afin de déterminer dans quelle mesure l'autodirection de l'apprenant·e peut être exercée dans un environnement d'apprentissage relativement contraignant. Cela a révélé que le « dosage » entre liberté et contrainte représente un défi de taille dans la conception de la FHL. La caractérisation de la capacité d'autonomie en termes de compétences spécifiques à acquérir dans différents domaines d'application nous a fourni un cadre opérationnel pour identifier les différentes composantes et fonctions de l'accompagnement à l'autonomisation. Pour finir, nous avons défini le rôle complémentaire de l'enseignant·e-tuteur·rice, de l'environnement technologique et des pairs dans le soutien à l'autonomie et dans la facilitation de l'apprentissage.

2.4. Conclusion : conception d'un scénario hybride cohérent et appropriation par les apprenant·e·s

Ce chapitre a eu pour objet la cohérence de la FHL sous un angle didactique et ingénierique. L'apport de ce questionnement théorique pour la présente recherche est double : d'une part, rationaliser la scénarisation du dispositif ; d'autre part, fournir un cadre d'analyse permettant d'évaluer la manière dont les apprenant·e·s s'approprient le scénario hybride pour développer des compétences spécifiques en anglais.

Nous avons vu que la cohérence au sein de la FHL repose en première instance sur l'adéquation de la formation avec les besoins contextualisés du public auquel elle s'adresse. Ce sont ces besoins qui déterminent les objectifs de la formation et conditionnent tous les autres choix afférents aux différents paramètres de la FHL. A partir de là, l'enjeu est de faire fonctionner présentiel et distanciel ensemble de façon à tirer au mieux profit de leur coprésence. Le premier point d'entrée pour concevoir l'articulation entre les modes est l'unité d'ensemble

(la méthodologie d'enseignement-apprentissage) et le(s) scénario(s) de communication (les interactions prévues en présentiel et en distanciel). En langues, l'approche par les tâches, en particulier la perspective actionnelle, représente une méthodologie pertinente sur laquelle faire reposer cette articulation. La tâche, en tant qu'unité didactique, fournit un cadre pour planifier l'activité des apprenant·e·s, alors orientée vers un résultat communicatif faisant sens à leurs yeux et présentant un véritable enjeu ; elle donne aussi une finalité commune à l'ensemble du dispositif, en présentiel et en distanciel. D'autre part, l'alternance entre macro-tâches et micro-tâches, favorable à l'acquisition par la double focalisation sens / forme, peut être mise en œuvre à travers l'alternance fonctionnelle (la répartition des compétences et aspects travaillés) et des modalités de travail complémentaires (individuelles ou collectives) en présentiel et en distanciel. Chacun des modes présentent toutefois des spécificités propres à l'hybridation dont la scénarisation doit tenir compte. Un point de vigilance particulier concerne le mode distanciel. Si, grâce à sa flexibilité, il se prête volontiers à l'individualisation et à la différenciation, cela nécessite que des interactions et un accompagnement y soient proposés afin de soutenir l'autonomie. De manière générale, dans la FHL les apprenant·e·s assument un rôle actif dans la construction de leurs compétences ; l'ensemble du dispositif peut faciliter cette responsabilisation – l'enseignant·e-tuteur·rice, les aides prévues en ligne mais aussi les pairs.

L'ensemble de ces considérations fournit un cadre pour la scénarisation d'une FHL cohérente et pour la description de son fonctionnement. Le scénario pédagogique conçu sur cette base devra être évalué au regard de sa mise en œuvre pédagogique et de son appropriation par les apprenant·e·s dans le contexte d'enseignement-apprentissage pour leurs besoins spécifiques. Précisément, il s'agira d'établir comment des apprenant·e·s LANSAD spécialistes de psychologie s'approprient un scénario hybride pour construire des compétences en anglais utiles pour leur domaine de spécialité.

Dans le précédent chapitre, nous avons avancé que, compte tenu du besoin de se familiariser aux pratiques littéraciques en psychologie, notamment pour accéder au savoir savant à l'écrit à travers la lecture d'articles scientifiques suivant la structure IMRaD, il est pertinent d'orienter l'apprentissage de l'anglais pour ce public vers la construction de la compétence écrite, en réception et en production. Il a également été avancé qu'une distinction s'opère entre genres utiles en réception et genres utiles en production. Après avoir examiné les caractéristiques de l'article scientifique IMRaD en psychologie (utile en réception) dans le chapitre 1, il nous reste donc à examiner quels aspects privilégier en production écrite avec un public se spécialisant en psychologie, par quels moyens didactiques soutenir le développement

de compétences dans cette activité langagière dans le contexte d'une FHL, et quels éléments nous permettent d'observer un tel développement à des fins d'analyse. Ceci est l'objet du dernier chapitre de notre cadre théorique sur le développement de compétences en production écrite.

Chapitre 3 : Développement de compétences en production écrite en anglais L2

Questionner le développement de compétences en PE nécessite de prendre en considération divers aspects, allant de l'acquisition langagière aux choix didactiques opérés pour favoriser cette acquisition.

Au sens propre, le terme « développement » désigne l'action de déployer ce qui était roulé, et, par extension, le fait de grandir ou de croître, ce qui renvoie à diverses acceptions s'appliquant à une multitude de domaines : en biologie, il s'agit du passage d'un stade de cellule initiale à la forme adulte ; en économie, de l'amélioration qualitative et durable d'une économie et de son fonctionnement ; ou en photographie, de l'opération transformant l'image latente en image visible (Larousse, s.d.). Dans tous les cas, le développement indique un changement, une évolution, une transformation d'un état à un autre, plus avancé, au travers d'un processus actif.

Dans le contexte qui nous intéresse, celui de l'apprentissage de l'anglais L2 par un public de spécialistes d'autres disciplines à l'université, le développement de compétences en PE est envisagé à la fois comme visée (apprendre à écrire en L2) et comme moyen (apprendre la L2 en écrivant). Ainsi, interroger le développement de compétences en PE revient à examiner les questions suivantes :

- En quoi la production, et plus particulièrement la production écrite, favorise-t-elle l'acquisition, soit le développement d'un système linguistique interne à l'apprenant·e (VanPatten et al., 2020, p. 54) ?
- Vers quoi le développement de compétences en PE tend-il ? Autrement dit, que signifie être compétent en PE ?
- Comment observer ce développement ? C'est-à-dire quels aspects faut-il mesurer ou évaluer afin de déterminer le niveau de compétence d'un·e apprenant·e en PE ?
- Enfin, comment favoriser ce développement ? En d'autres termes, quels sont les moyens didactiques les plus à même de susciter la construction de compétences en PE utiles au public donné ?

Ces points sont examinés dans le présent chapitre dans une visée à la fois didactique – la conception de tâches de PE dans une FHL – et de recherche – l'observation et l'analyse de la construction de compétences chez les apprenant·e·s.

3.1. Rôle de la production dans l'acquisition de la L2

Avant tout, nous nous intéressons à l'activité de production écrite dans une perspective acquisitionnelle : quel est le rôle de la production en général, et de la production écrite en particulier, dans l'acquisition de la L2 ?

3.1.1. *Output compréhensible et pushed output : l'input seul est insuffisant*

Dans les théories cognitives en apprentissage d'une langue seconde (ALS), la question de la production s'inscrit dans la continuité des recherches sur l'interaction. Le rôle des interactions pour l'acquisition a été relevé plus haut, en lien avec l'approche par les tâches (cf. *supra*, 2.1.3.3 Approches par les tâches en DDL (approche communicative et perspective actionnelle)). Rappelons que, selon l'hypothèse de l'interaction proposée par Long (1985), les interactions orales sous forme de négociations de sens, qui apparaissent lors d'obstacles communicationnels, favorisent l'acquisition dans la mesure où elles donnent à l'apprenant·e l'*input* compréhensible (Krashen, 1985) dont il ou elle a besoin pour se procurer des preuves de la manière dont la langue fonctionne et centrer son attention sur la forme adéquate à utiliser pour exprimer le sens voulu.

Swain (1985) reprend cette hypothèse qu'elle complète en formulant l'hypothèse de l'*output* compréhensible selon laquelle la seule exposition à un *input* compréhensible ne suffit pas à l'acquisition de la L2, ce qu'ont montré des recherches sur des programmes d'immersion en français au Canada mettant en avant les difficultés persistantes des apprenant·e·s à maîtriser la correction (*accuracy*) de la L2 malgré une exposition prolongée et intensive à celle-ci. Selon Swain, la production orale ou écrite (l'*output*) est nécessaire à l'acquisition car elle repose sur des processus différents et complémentaires à ceux de la compréhension. Tandis qu'en compréhension, l'*input* est davantage traité sur le plan sémantique, la production, elle, favorise un traitement syntactique de la L2. De ce point de vue, acquérir une maîtrise complète de la L2 requiert non seulement d'être exposé·e à des échantillons compréhensibles de la langue mais aussi de produire soi-même dans la langue.

De plus, outre l'argument avancé par Swain que l'*output* (la production orale ou écrite) est nécessaire à l'acquisition, c'est-à-dire à la création d'un système linguistique interne à l'apprenant·e (VanPatten et al., 2020, p. 54), l'*output* est également vu comme nécessaire au développement de la compétence (*skill*), soit la capacité de l'apprenant·e à utiliser la langue pour ses besoins communicatifs. Selon DeKeyser (2015), la production est nécessaire pour que

les savoirs déclaratifs (les savoirs sur) puissent devenir des savoirs procéduraux (le faire), qui à leur tour peuvent être automatisés (être faits sans réfléchir) à des fins de communication.

Plus tard, Swain réexamine sa thèse de l'*output* compréhensible en formulant celle du *pushed output* (1993). D'après celle-ci, la simple production orale ou écrite favorise certes la pratique et ainsi le développement de l'aisance (*fluency*) mais pas nécessairement le développement de la correction (*accuracy*). Il faut pour cela que l'apprenant·e « pousse » ses ressources linguistiques (ou « étende » son interlangue) au travers d'une production visant à communiquer du sens. Ainsi, la production en L2 est censée favoriser le repérage de lacunes qui se produisent lorsque l'apprenant·e rencontre des difficultés à exprimer le sens voulu (*the noticing function*). Ce repérage peut l'amener à explorer ses ressources linguistiques internes et à tester des hypothèses (*the hypothesis testing function*), à traiter l'input de manière plus approfondie et à réfléchir à sa propre utilisation de la langue (*the metalinguistic function*) (Swain, 1995). La focalisation sur la forme ainsi induite est particulièrement importante à un niveau intermédiaire ou avancé, soit des stades d'apprentissage de la langue où le développement de l'interlangue peut ralentir si les apprenant·e·s ne sont pas encouragé·e·s à prêter attention à la manière dont ils ou elles expriment le sens voulu (Storch, 2013, p. 12).

3.1.2. Avantages de la production écrite sur l'oral

Pour Swain, la notion d'*output* englobe à la fois la langue écrite et la langue parlée. Beaucoup d'attention a été dévolue au rôle de la production, et plus particulièrement des négociations de sens, à l'oral. Or, comme le souligne Storch (2013, p. 12-13), les tâches de production écrite présentent un certain nombre d'avantages par rapport à l'oral. D'après cette auteure, le principal avantage d'un *output* écrit est que, contrairement à l'oral, il ne nécessite pas de traitement linéaire (*online processing*). Ainsi, l'écrit soulage les apprenant·e·s de la pression de maintenir la conversation ou le flot de parole, libère leur mémoire de travail et leur donne plus de temps pour se focaliser à la fois sur le sens et sur la forme. La production écrite est en effet une activité naturellement propice à la focalisation sur la forme (et plus particulièrement sur la correction linguistique) car, en l'absence de signes immédiats de non-compréhension, elle exige davantage de précision afin de s'assurer que le sens voulu sera compris par son lectorat. A l'écrit, la qualité d'attention à l'utilisation de la langue est différente aussi du fait de la nature du processus d'écriture : la focalisation sur la correction linguistique peut se produire à chaque étape d'écriture, de relecture, ou de révision, voire en réaction à

d'éventuels feedbacks. Le temps dont disposent les apprenant·e·s à l'écrit favorise de ce fait la réflexion sur leur utilisation de la langue mais aussi la possibilité de tirer parti de leurs connaissances explicites sur celle-ci.

3.1.3. *Languaging : le dialogue collaboratif comme lieu d'acquisition*

En 2000, sous l'influence de la théorie socioculturelle selon laquelle tout développement cognitif (y compris l'apprentissage d'une langue) est socialement situé et se produit à travers l'interaction entre les êtres humains (cf. *supra*, 2.1.3.1 Apports de la tâche en ALS), Swain focalise davantage son travail sur la notion de la langue en tant qu'outil sémiotique servant de médiation au développement cognitif (Swain, 2000). Au terme d'*output*, emprunt au lexique du traitement de l'information, se substituent les termes de « verbalisation » et de « dialogue collaboratif » (Swain, 2000), finalement englobés dans la notion de « *languaging* » (Swain, 2006).

Selon Swain (2006, p. 97), *languaging* renvoie à l'idée que produire de la langue, écrite ou parlée, est ce qui permet d'articuler et de transformer la pensée. Dans cette perspective, l'*output* est vu non plus seulement comme un produit (ce qui est dit ou écrit) mais aussi comme un processus (l'activité cognitive de production de sens par le discours) :

[Languaging is t]he process of making meaning and shaping knowledge and experience through language. Languaging organizes and controls (mediates) mental processes during the performance of cognitively complex tasks (Swain et al., 2015b, p. 149)

Elle compare ce processus à la parole thérapeutique qui repose sur la verbalisation (*talking-it-through*) par laquelle les pensées, en se cristallisant, deviennent accessibles en tant qu'objets de contemplation et l'individu peut développer un nouveau regard et atteindre un nouveau stade de compréhension sur celles-ci (Swain, 2006, p. 97).

Dans le domaine de l'apprentissage d'une L2, le *languaging* peut se produire lorsque les apprenant·e·s doivent résoudre des problèmes linguistiques, comme comprendre des conventions grammaticales complexes ou décider de la meilleure façon d'exprimer une idée (Storch, 2013, p. 16). Les verbalisations produites dans ce contexte sont caractérisées par l'attention portée sur l'utilisation de la langue et la régulation de son activité ou de celle d'autrui et en cela manifestent de la réflexivité. Cela, précise Swain (2000, p. 113), n'est pas présent pour tout type de production ou dans tout type d'échange entre apprenant·e·s et dépend d'un

certain nombre de facteurs comme la nature de la tâche ou la façon dont se déroule la collaboration (Swain & Lapkin, 1998, p. 321).

Le processus de *linguaging* peut être intra- ou interpersonnel. Sous forme intrapersonnelle (*private speech*), le discours s'adresse à soi-même (avec ou sans vocalisation) afin de structurer et d'organiser sa propre pensée (Swain et al., 2015b, p. 33). Ainsi, un·e apprenant·e peut avoir recours au *private speech* lorsque, lors de l'accomplissement d'une tâche, il ou elle sonde et évalue de manière critique différentes options, s'appuie sur ses connaissances existantes ou fait des inférences (Storch, 2013, p. 16). La forme interpersonnelle de *linguaging* (*collaborative dialogue*) désigne le même phénomène mais en référence cette fois au dialogue avec autrui qui se produit lorsque les apprenant·e·s travaillent par paires ou en petits groupes et tentent de résoudre un problème en en discutant (*ibid.*). Parce que dans le dialogue collaboratif il y a co-construction de sens à travers la production d'un énoncé – soit un produit (un artefact) qui peut être remis en question, complété, ou encore discrédité – cette forme de dialogue permet aux apprenant·e·s d'affiner leurs connaissances ou de parvenir à une compréhension nouvelle ou plus approfondie d'un phénomène (Swain & Watanabe, 2013, p. 1). Cela, selon Swain, est source d'apprentissage et de développement du langage.

Par exemple, l'étude de Swain et Lapkin (1998) examine les *Language-Related Episodes* (LRE) dans le dialogue de paires d'apprenant·e·s anglophones de français L2 lors de la réalisation d'une tâche *jigsaw* (puzzle) dont le but est d'écrire ensemble une histoire à partir de deux jeux d'images complémentaires. Les LRE sont les unités d'analyse utilisées pour opérationnaliser le construit de dialogue collaboratif. Ils renvoient aux moments « méta » d'un dialogue lors desquels les apprenant·e·s parlent de la langue produite, remettent en question leur utilisation de la langue ou se corrigent ou corrigent les autres (Swain & Lapkin, 1998, p. 326). Un exemple de LRE est donné ci-dessous (Swain, 2000, p. 109-110):

Kathy: Pendant qu'elle brosse les cheveux.

Doug: Et les dents.

Kathy: Non, non, pendant qu'elle brosse les dents et . . .

Doug: Elle se brosse . . . elle SE brosse.

Kathy: Pendant qu'elle se brosse les dents et peigne les cheveux.

Doug: Ya!

Kathy: Pendant qu'elle . . . se brosse . . . les cheveux, I mean, no, pendant qu'elle se

Doug: Ya.

Kathy: Et se brosse . . .

Doug: Les dents.

Kathy: Pendant qu'elle SE peigne les cheveux et SE brosse les dents.

Cet exemple illustre la façon dont le dialogue a donné l'occasion aux apprenant·e·s de co-construire une structure linguistique complexe (l'usage des verbes réflexifs en français) en concentrant leur attention et en leur offrant des possibilités de réviser leur propre utilisation de la langue.

L'analyse conduite par Swain et Lapkin (1998) révèle une corrélation positive entre le nombre de LRE dans chaque paire et les scores obtenus au post-test évaluant l'appropriation individuelle (l'internalisation) des formes syntaxiques et lexicales visées par la tâche et apparues dans le dialogue. Ceci amène à deux observations. Premièrement, la verbalisation de ses problèmes linguistiques, c'est à dire le fait d'utiliser la langue non seulement comme outil de communication mais aussi comme outil cognitif, favorise la réflexivité et potentiellement l'acquisition grâce à la génération et la vérification d'hypothèses sur l'utilisation de la L2, et grâce à l'application et au transfert de ses connaissances (par exemple des règles de grammaire ou d'usage). Toutefois, il faut souligner qu'une telle hypothèse selon laquelle des connaissances explicites puissent être « acquises », c'est-à-dire intégrées dans la représentation mentale qu'a l'apprenant·e sur la L2, n'est pas clairement établie pour certain.e.s³¹ (VanPatten et al., 2020, p. 60). Deuxièmement, la modalité collaborative de la tâche est particulièrement favorable à ce type de verbalisation : puisque la pensée est extériorisée par la parole, elle devient accessible non seulement à soi-même mais aussi à l'autre et permet ainsi de signaler des demandes de vérification ou des appels à l'aide, que l'autre peut fournir (Storch, 2013, p. 17). Ceci plaide en faveur de l'apprentissage collaboratif, un point qui sera développé plus avant dans la dernière partie de ce chapitre concernant la didactique de l'écrit.

Pour finir, deux remarques tirées de la synthèse de Swain et Watanabe (2013) méritent d'être notées concernant les moyens de médiation du dialogue collaboratif et le contexte propice à son émergence :

- L'usage de la L1 a sa place dans les tâches (collaboratives) de production dans la mesure où la L1 représente un outil cognitif essentiel pour donner un sens au processus

³¹ Krashen (1981) notamment adopte une position de « non-interface » entre apprentissage explicite et apprentissage implicite. Selon cette vue, les connaissances implicites et explicites sont entièrement distinctes, impliquant des processus mentaux et un stockage indépendants. Krashen soutient par ailleurs que les connaissances explicites ne se transforment pas en connaissances implicites. Ellis (2003, p. 148) quant à lui propose une position de « faible » interface, dans le sens où les connaissances explicites peuvent influencer le développement d'un système implicite grâce au repérage (*noticing*) de formes. D'après Krashen, l'acquisition d'une L2 suit le même processus que l'acquisition de la L1, c'est à dire naturellement et automatiquement, sans opérations conscientes, grâce à la capacité des humains à repérer des régularités dans l'*input* et à mémoriser des schémas récurrents (Ellis, 2003, p. 148).

d'apprentissage de la L2, ainsi que l'illustrent les deux exemples cités plus haut où les apprenant·e·s se livrent naturellement à l'alternance codique entre français et anglais lors de la résolution de problèmes linguistiques de nature syntaxique ou lexicale ;

- Le niveau de compétence en L2 des apprenant·e·s, et une éventuelle disparité entre pairs, semblent moins significatifs dans l'émergence du dialogue collaboratif que les schémas d'interaction à l'œuvre lors de la réalisation de la tâche. Ainsi, à condition que la disparité de niveau ne soit pas trop importante, un schéma pleinement collaboratif, où chacun·e des apprenant·e·s travaille avec l'autre tout au long du processus de réalisation de la tâche et est disposé·e à partager ses idées, est plus favorable à l'émergence de LRE, et donc potentiellement à l'apprentissage, que des schémas où l'un·e des participant·e·s ou les deux exercent sa dominance sur l'autre (Storch, 2002).

En somme, la production, soit l'opportunité d'exprimer du sens dans la L2 à des fins de communication, présente un potentiel acquisitionnel à plusieurs égards : elle contribuerait au développement de la compétence langagière à travers la mise en pratique de ses connaissances sur la langue ; elle pousserait l'apprenant·e à traiter la langue plus en profondeur, notamment sur le plan syntaxique ; elle faciliterait le repérage, le test d'hypothèses et la réflexion métalinguistique ; enfin, parce qu'elle fournit un artefact (un produit écrit ou oral) qui peut être examiné à travers le dialogue avec soi ou avec autrui, elle permettrait de (co-)construire une compréhension nouvelle ou plus approfondie de ses connaissances sur la langue. En ce sens, les avantages de la production écrite sur l'oral ont été relevés (donner du temps, libérer la mémoire de travail, permettre la réflexion sur la langue à différents stades d'élaboration), de même que ceux de la modalité d'apprentissage collaborative (extérioriser ses hypothèses, demander et obtenir de l'aide, étendre ses propres connaissances).

3.2. Compétences en production écrite

Ayant établi dans quelle mesure la production peut favoriser l'acquisition, il s'agit à présent d'examiner la production écrite en elle-même en tant que « compétence », c'est-à-dire caractériser la notion de compétence en L2 de manière globale dans un premier temps, puis les différentes dimensions de cette compétence entrant plus spécifiquement en jeu en production écrite dans un second temps.

3.2.1. Définition de la compétence en L2

Dans la conception d'une formation en langues, une question centrale est la conceptualisation de la langue sur laquelle repose la formation (Woodrow, 2018, p. 32). Dans le chapitre 1 du cadre théorique, nous avons tenté d'établir la pertinence de la langue de spécialité (par opposition à la langue de communication générale) pour les besoins de notre public spécialiste de psychologie, en argumentant en faveur d'une approche ESAP (*English for Specific Academic Purposes*). Il nous reste à définir ce que signifie être compétent en langue dans ce contexte : est-ce une bonne connaissance de la grammaire ? une large étendue de lexique ? une capacité à s'adapter à différentes situations de communication ? (Woodrow, 2018, p. 32-33). La précision des objectifs, des tâches et de l'évaluation dépendent des réponses à ces questions, c'est pourquoi cette partie s'attèlera à définir la compétence en L2.

3.2.1.1. La compétence communicative

Dans le domaine de la linguistique appliquée, Chomsky (1965) a le premier placé la compétence au centre des débats en opérant une distinction entre « compétence », qui renvoie à la compétence grammaticale soit la connaissance implicite de la structure de la langue, et « performance », qui définit l'utilisation de la langue dans des situations concrètes et focalise sur les facteurs psychologiques lors de la production langagière. En réaction à cette distinction, le concept de « compétence communicative » a été avancé par Hymes (1972). La compétence communicative associe la connaissance des règles liées au système linguistique (une compétence grammaticale ou linguistique) à la capacité d'utiliser la langue de manière appropriée dans un contexte social (une compétence sociolinguistique et contextuelle / socioculturelle). D'après Hymes (1972, p. 277) en effet :

...a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others.

Du fait de l'accent mis « sur les capacités d'action, plutôt que sur les connaissances déclaratives, et sur la communication, plutôt que sur le système grammatical uniquement » (Coste et al., 2012, p. 111), le concept de compétence communicative a reçu un écho particulier dans le domaine de la didactique des langues étrangères, parallèlement à l'émergence de l'approche communicative (Rosen, 2005, p. 121). Ainsi, à la suite de Hymes, de nombreuses recherches, en lien notamment avec les théories de l'acquisition des langues ou de l'évaluation

et des tests linguistiques, font évoluer le concept et développent des modèles de la compétence de communication, qui incluent eux-aussi des dimensions pragmatiques et sociolinguistiques ou socioculturelles à côté de la dimension purement linguistique.

L'un des modèles les plus influents est celui conçu par Canale et Swain (1980), et repris par Canale (1983) qui, dans une perspective didactique (pour des besoins d'enseignement-apprentissage et d'évaluation), repose sur une définition de la compétence communicative comme un système sous-jacent de connaissances nécessaires à la communication et de la capacité à les utiliser lors d'interactions dans des situations concrètes. Le modèle distingue quatre composantes en interaction :

- La compétence grammaticale : elle correspond à la compétence linguistique, c'est-à-dire la maîtrise de la grammaire, du lexique, de la morphologie, de la syntaxe, de la sémantique et de la phonologie ;
- La compétence sociolinguistique : c'est la capacité à comprendre et à utiliser la langue de manière appropriée dans un contexte social spécifique (grâce à la connaissance des règles socioculturelles et des codes sociaux) ;
- La compétence discursive : elle a trait à la maîtrise des règles permettant de combiner forme et sens pour produire des textes (à l'oral ou à l'écrit) cohérents et cohésifs selon des genres définis ;
- La compétence stratégique : elle implique la capacité à élaborer des stratégies verbales et non verbales (comme la paraphrase, le changement de registre ou la répétition) pour faire face à la diversité de situations de communication, notamment pour compenser des lacunes ou pour améliorer l'efficacité de la communication.

Sur la base du travail de Canale et Swain (1980), le concept de la compétence de communication a été développé et détaillé par Bachman (1990) et Bachman et Palmer (1996) et, à leur suite, par Celce-Murcia, Dörnyei et Thurrell (1995), dont les modèles présentent de nombreuses similitudes. Dans le modèle de Bachman (1990) par exemple, le construit central est l'« habileté communicative langagière » (*communicative language ability*) qui se compose de trois composantes principales : la compétence linguistique (*language knowledge*, comprenant une dimension organisationnelle et une dimension pragmatique), la compétence stratégique et les mécanismes psychophysiologiques (les capacités auditives, visuelles, et neuromusculaires impliquées dans la réception et la production langagière). L'un des principaux apports de ce modèle est la distinction opérée entre la compétence linguistique

(*language knowledge*) et les processus cognitifs, ou stratégies (méta-)cognitives, qui mettent en œuvre cette compétence dans l'utilisation de la langue. Ainsi, il établit la compétence stratégique comme étant une composante (méta-)cognitive assurant la gestion de la performance (définition d'objectifs, planification, évaluation et exécution) et non seulement, comme dans la conceptualisation de Canale et Swain, une compétence visant à compenser des lacunes ou à améliorer la communication. Un autre apport est de distinguer, dans la compétence pragmatique, la compétence illocutoire, qui désigne la capacité à utiliser la langue pour exprimer et interpréter toute une gamme de fonctions (Halliday, 1973), tandis que la compétence sociolinguistique renvoie à la capacité à repérer et contrôler ces fonctions de manière appropriée en fonction du contexte. Quant à la compétence organisationnelle, elle reprend des dimensions déjà présentes dans le modèle de Canale et Swain en ce qu'elle « comprend les capacités à contrôler la structure formelle du langage pour produire ou reconnaître des phrases grammaticalement correctes, à comprendre leur contenu propositionnel et à les ordonner pour former des textes. Ces compétences sont de deux types : grammaticales et textuelles » (Bachman, 1990, p. 87). Le tableau 14 détaille les sous-composantes de chacune de ces dimensions.

Compétence linguistique	Compétence organisationnelle	Compétence grammaticale	Vocabulaire
			Morphologie
			Syntaxe
			Phonologie et graphie
		Compétence textuelle	Cohésion
			Organisation rhétorique (à l'écrit et à l'oral)
	Compétence pragmatique	Compétence illocutoire	Fonctions idéationnelles
			Fonctions manipulatrices
			Fonctions heuristiques
			Fonctions créatrices
		Compétence sociolinguistique	Sensibilité aux différences de dialecte ou aux variantes
			Sensibilité aux différences de registre
Sensibilité idiomatique			
Capacité d'interprétation des références culturelles et des figures de style			
Compétence stratégique	Evaluation		
	Planification		
	Exécution		

Tableau 14 : Composantes de la compétence linguistique selon Bachman (1990)

Ce que ces modèles ont en commun, c'est une conceptualisation de la compétence comme « se situ[ant] *au-delà des connaissances* » (Perrenoud, 1997), dans le sens où elle concerne

avant tout la capacité à mobiliser ces connaissances en contexte de communication authentique, et en cela, elle est « inséparable de l'action (on est compétent pour faire quelque chose) » (Castellotti & Py, 2002, p. 11). En revanche, comme l'indique Rosen (2005, p. 122), si ces typologies déclinent la compétence de communication en composantes qui permettent d'en saisir la complexité, aucune référence n'y est faite à ce qui est parfois appelé « les quatre compétences » : la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite et la production orale. Or, ces *skills*³² restent une entrée très couramment utilisée à la fois pour évaluer l'apprentissage et pour définir les objectifs d'apprentissage dans une formation, y compris dans des formations en langue de spécialité /sur objectifs spécifiques (Woodrow, 2018, p. 32) comme c'est le cas dans notre recherche. Comment donc appréhender le lien entre les *skills* et la compétence langagière (ainsi qu'elle a été définie dans ses principales composantes – linguistiques, pragmatiques, sociolinguistiques, et stratégiques), à la fois conceptuellement, et dans une perspective didactique, pour les besoins d'enseignement-apprentissage et d'évaluation ?

3.2.1.2. La compétence langagière selon le CECRL

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001) fournit une description de la compétence langagière³³ qui permet de clarifier ces difficultés notionnelles et terminologiques. Nous présentons ici le schéma descriptif global sur lequel repose le document et l'explicitons dans le développement qui suit.

³² Selon Rosen (2005, p. 122-123), l'emploi du terme « compétence » pour désigner les (*language*) *skills* (la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite et la production orale) relève d'un problème de traduction de l'anglais au français. *Skills* est parfois traduit par d'autres termes comme « aptitude », « capacité », « savoir-faire » ou « habileté », et parfois n'est pas traduit.

³³ D'après le volume complémentaire au CECRL paru en 2018, « l'objectif principal du CECR est de fournir un métalangage descriptif pour traiter de la compétence langagière » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 29).

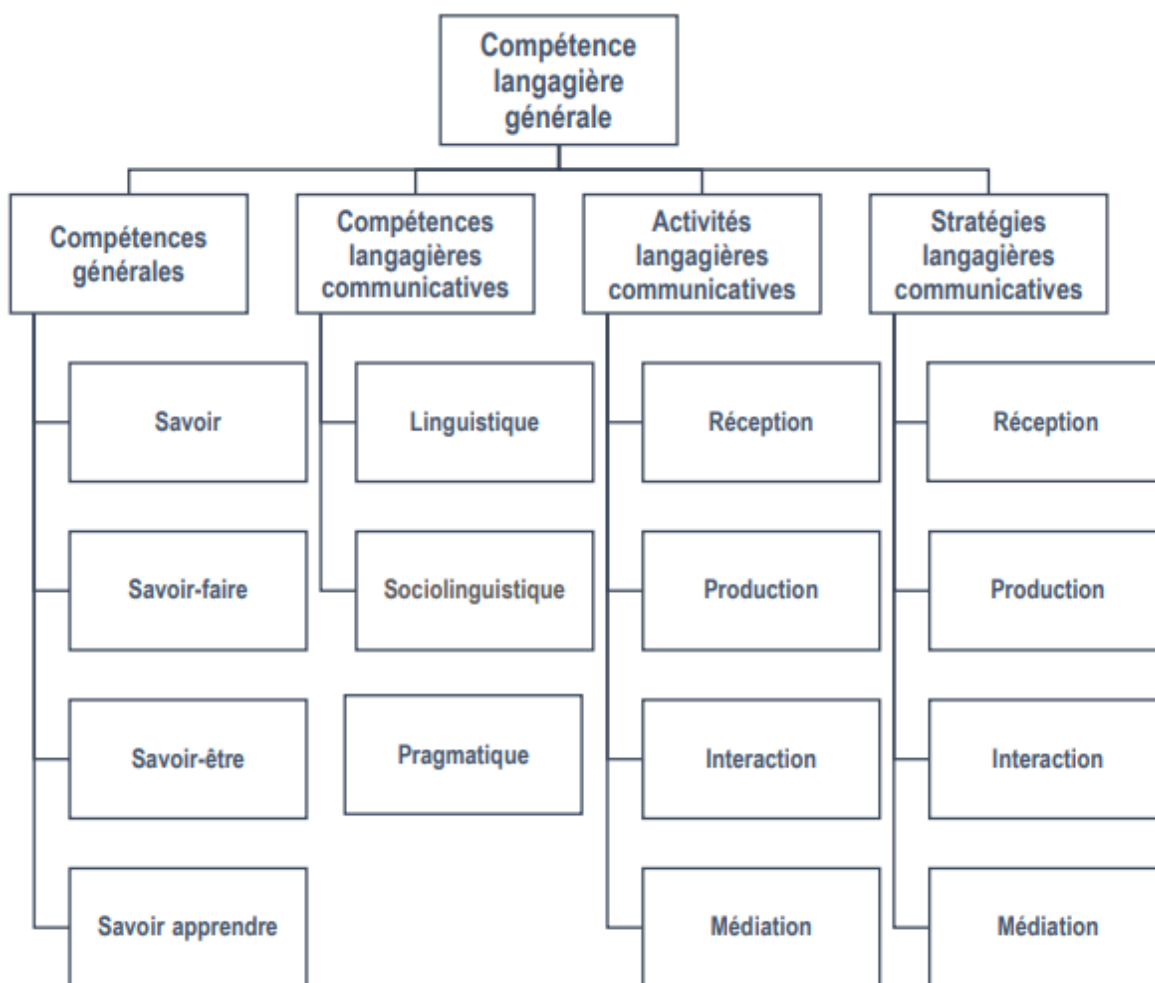


Figure 8 : Structure du schéma descriptif du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018, p. 31)

A la différence des modèles de la compétence langagière présentés plus haut, le CECRL appuie explicitement ses orientations pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation sur une représentation de l'usage et de l'apprentissage de la langue non pas orientée vers la communication, mais vers l'action. En effet, dans cette perspective actionnelle, les compétences sont conçues comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15) et on « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (*ibid.*). En accomplissant ces actions, les individus mobilisent et développent un ensemble de compétences générales, dont la compétence à communiquer langagièrement.

Les compétences générales individuelles sont celles que possède un individu et « auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (*ibid.*). Une distinction

est opérée dans ces compétences générales entre « savoirs », « habiletés et savoir-faire », « savoir-être » et « savoir-apprendre » (*ibid.* p.16-17) :

- les savoirs (connaissance déclarative), qui renvoient à la connaissance du monde, à la culture générale, et au savoir interculturel ; il peut s'agir de savoirs empiriques ou académiques liés au domaine professionnel ou éducationnel et, dans certains contextes comme l'apprentissage en immersion ou l'EMILE, voire une formation LANSAD mettant l'accent sur l'intégration entre langue et contenu comme dans notre cas, il peut y avoir « un enrichissement simultané et articulé de connaissances linguistiques et de connaissances autres » ;
- les habiletés et savoir-faire, soit des aptitudes pratiques liées à des actions et opérations, qui relèvent donc davantage de la maîtrise procédurale mais qui ont pu nécessiter l'apprentissage de savoirs ;
- les savoir être, qui sont « des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes » étant sujets à variation ;
- les savoir-apprendre, c'est-à-dire la « capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures » (*ibid.* p. 85), capacité qui mobilise les savoirs, savoir-faire, savoir-être ainsi que des compétences de différents types.

La compétence à communiquer langagièrement est distincte mais étroitement liée aux compétences générales qui l'informent et y contribuent. « Dans la continuité des propositions développées par les tenants de l'approche communicative » (Rosen, 2005, p. 125), le CECRL décline la compétence à communiquer langagièrement en trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique, chacune étant constituée de savoirs et de savoir-faire :

- la compétence linguistique correspond aux savoirs et savoir-faire relatifs au système de la langue ; elle se décline en compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique ;
- la compétence sociolinguistique se réfère aux savoirs et savoir-faire nécessaires pour interpréter ou produire un message qui tienne compte de la dimension sociale ; il s'agit notamment de la maîtrise des marqueurs de relations sociales ou des règles de politesse, ou encore des registres de langue et des variations régionales et sociales (dialectes et accents) ;

- la compétence pragmatique recouvre la compétence discursive (la connaissance des principes selon lesquels les messages oraux ou écrits sont organisés, structurés et adaptés), la compétence fonctionnelle (la connaissance des manières dont les messages sont utilisés pour réaliser des fonctions langagières ou actes de parole), et la compétence de conception schématique (la connaissance dont les échanges sont segmentés en scripts ou scénarios d'interaction et de transaction) ; ainsi, la compétence pragmatique renvoie notamment à « la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels ».

Les compétences ainsi déclinées, dans l'usage et l'apprentissage de la langue, en compétences générales et en compétence à communiquer langagièrément sont mobilisées lors de la réalisation d'activités langagières communicatives. Comme le remarque Rosen (2005, p. 126), c'est dans cette mise en œuvre que se réalise l'articulation entre compétence et *skills* :

La compétence à communiquer langagièrément du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18).

Ainsi, les *skills* sont redéfinis en activités langagières se réalisant selon différents modes (en réception, production, interaction et médiation, à l'oral et à l'écrit). Les activités langagières se justifient en ce qu'elles s'inscrivent dans l'accomplissement de tâches, des « actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Ce faisant, elles impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrément mais mobilisent également l'ensemble des compétences et ressources dont dispose l'individu.

Ces compétences sont mobilisées « stratégiquement », c'est à dire qu'elles nécessitent l'activation de stratégies communicatives appropriées, certaines impliquant des opérations métacognitives de pré-planification, d'exécution, de contrôle et de remédiation. Sans toutefois être considérées comme une « compétence stratégique » en tant que telle, elles jouent un rôle fondamental de « charnière entre les ressources de l'apprenant (ses compétences) et ce qu'il/elle peut en faire (les activités communicatives) » (*ibid.* p. 50).

Les quatre types d'activités langagières sont ainsi définis en ces termes (*ibid.* p. 48) :

- Les activités de réception renvoient à ce qui est autrement nommé compréhension de l'écrit, ou lecture, et compréhension de l'oral, ou écoute. Dans les activités de réception orale, l'utilisateur·rice de la langue, comme auditeur·rice, reçoit et traite un message

parlé produit par un ou plusieurs locuteur·rice·s; dans les activités de réception de l'écrit, l'utilisateur·rice, en tant que lecteur·rice, reçoit et traite des textes écrits produits par un ou plusieurs scripteur·rice·s. Les stratégies de réception impliquent le cadrage à partir de schémas, l'identification d'indices et la déduction, la vérification et la révision d'hypothèses.

- Les activités d'interaction orales et écrites désignent les situations où « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (*ibid.*). En plus des stratégies de production et de réception, l'interaction fait aussi appel à des stratégies spécifiques à la co-construction d'un discours commun appelées stratégies de discours et stratégies de coopération (gérer les tours de parole, cadrer la discussion, proposer des solutions, aplanir un désaccord, etc.).
- Les activités de production concernent ce qui est aussi appelé l'expression écrite (écrire) et l'expression orale (parler). A la différence des activités d'interaction, dans cette situation les textes écrits ou oraux produits par les scripteur·rice·s ou les locuteur·rice·s sont uniquement reçus par les destinataires potentiels ou réels qui ne sont pas tenus de réagir par une réponse mais peuvent éventuellement être identifiés sous la forme d'un public ou d'un lectorat (Rosen, 2005, p. 127). Les stratégies de production incluent la préparation ou répétition, la prise en compte du destinataire, la compensation, l'auto-évaluation ou encore l'auto-correction.
- Les activités de médiation³⁴ désignent les activités orales ou écrites où l'utilisateur·rice-apprenant·e agit en intermédiaire et crée « des passerelles ou des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre (médiation interlangues) » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 106). Il peut s'agir de médiation de textes (transmettre le contenu d'un texte auquel une personne n'a pas accès), médiation de concepts (faciliter l'accès au savoir, notamment dans une perspective pédagogique) ou médiation de communication (faciliter la compréhension et les échanges entre individus). Les stratégies de communication en jeu visent à clarifier le sens de ce qui est

³⁴ La définition ici proposée de la médiation reprend celle mise à jour et augmentée dans le volume complémentaire au CECRL paru en 2018 qui a également fourni de nouvelles échelles de descripteurs pour cette activité langagière par rapport à la version originale de 2001.

dit ou écrit et faciliter la compréhension (en adaptant son langage, en décomposant une information compliquée, ou encore en amplifiant ou élaguant un texte).

Il est précisé que « de nombreuses situations – sinon toutes – supposent des types d’activité mixtes » (Conseil de l’Europe, 2001, p. 30), si bien qu’une tâche authentique, même si elle focalise sur un type d’activité langagière (la production écrite par exemple), en mettra nécessairement en jeu un ou plusieurs autres (comme la compréhension écrite).

Un point important concernant les activités langagières est clarifié dans le volume complémentaire au CECRL paru en 2018 :

Dans le CECR, ‘compétence’ (*‘proficiency’* en anglais) est un terme comprenant la capacité à accomplir des activités langagières communicatives (Je peux (faire)) tout en s’appuyant sur les compétences langagières à la fois générales et communicatives (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) et en activant les stratégies communicatives appropriées. En fait, l’acquisition d’une compétence est considérée comme un processus circulaire : en réalisant des activités, l’utilisateur/apprenant développe des compétences et acquiert des stratégies (Conseil de l’Europe, 2018, p. 30).

Non seulement les activités langagières mobilisent les compétences et stratégies mais elles permettent également, à travers cette mobilisation, le développement, le renforcement et la modification des compétences et stratégies. Cette perspective est congruente avec une conceptualisation de la compétence comme action (la compétence n’existe que lorsqu’elle est mise en pratique dans l’usage de la langue) et la théorie socioculturelle de l’apprentissage (l’apprenant·e construit ses compétences en langue à travers les processus d’interaction sociale). Par ailleurs, cela signifie que c’est dans les activités langagières que les compétences des apprenant·e·s peuvent être observées et évaluées (Conseil de l’Europe, 2001, p. 48) :

Le progrès dans l’apprentissage d’une langue apparaît le mieux dans la capacité de l’apprenant à s’engager dans une activité langagière observable et à mettre en œuvre des stratégies de communication.

A cette fin de description de la compétence de l’apprenant·e, des échelles de niveau de compétence sont proposées, non seulement pour les compétences langagières générales (linguistique, sociolinguistique, et pragmatique), mais aussi pour différents aspects d’activités et de stratégies dans lesquelles ces compétences se réalisent. Il s’agit de descripteurs harmonisés selon les six niveaux communs de référence qui précisent ce qu’un individu devrait être capable de faire :

Dans toutes les échelles du CECR, les descripteurs d’un niveau donné définissent ce qui peut raisonnablement être atteint quand l’utilisateur/apprenant a une compétence communicative

langagière (...) dans la ou les langues qui correspondent au niveau en question, à condition que la personne ait également les compétences générales nécessaires pour le faire avec succès – caractéristiques personnelles, savoirs, maturité cognitive et expérience (...). (Conseil de l'Europe, 2018, p. 55)

Les auteur·e·s du CECRL insistent sur le caractère non exhaustif et non prescriptif des catégories et paramètres présentés dans le document pour décrire l'utilisation de la langue par l'apprenant·e à travers les activités langagières. Ainsi, l'utilisateur·rice du CECRL est systématiquement invité·e à réfléchir à la pertinence de ces éléments et à la manière dont ils peuvent être ajustés au regard de l'analyse de la situation d'enseignement-apprentissage et des besoins et caractéristiques des apprenant·e·s. C'est plus précisément le cas en ce qui concerne les contextes de formation mettant l'accent sur les besoins spécifiques du public comme les formations LANSAD. L'avertissement qui suit, donné en préambule du CECRL, prend tout son sens dans cette perspective :

Ni les catégories ni les exemples ne prétendent à l'exhaustivité. Si vous voulez décrire un domaine spécialisé, il vous faudra pousser plus loin le détail de la présente classification et créer de nouvelles sous-catégories. Quant aux exemples, ils sont donnés à titre de suggestions. Vous en retiendrez certains, en écarterez d'autres et en ajouterez quelques-uns de votre cru. Vous devez vous sentir tout à fait libres sur ce point car c'est à vous qu'appartient le choix de vos objectifs et de votre démarche pratique (Conseil de l'Europe, 2001, p. 5).

En conclusion, le schéma descriptif de la compétence langagière tel que proposé par le CECRL nous fournit donc un cadre théorique sur lequel faire reposer la définition des compétences en production écrite des apprenant·e·s en terme d'objectifs à atteindre et de critères d'évaluation. Il permet de saisir la manière dont s'articulent les différentes dimensions de leur compétence en L2 – compétences générales, compétences langagières, activités langagières et stratégies communicatives – dans l'usage et l'apprentissage de la langue. Il révèle également que c'est dans l'action en contexte social – dans la réalisation d'une tâche – que les compétences sont non seulement mobilisées mais aussi développées et que la tâche s'accomplissant par des activités langagières, c'est dans ces dernières que le développement des compétences de l'apprenant·e (autrement dit ses progrès) sont observables.

Il s'agit donc à présent de définir quels aspects de l'utilisation de la langue relatifs à l'activité de production écrite permettent aux apprenant·e·s spécialistes de psychologie de mobiliser stratégiquement leur compétence langagière et ainsi de la développer pour leurs

besoins spécifiques, sachant que certains des descripteurs proposés par le CECRL pour les activités de production écrite mais aussi de médiation fournissent une base potentiellement utile à nos besoins.

Dans la partie qui suit, nous nous intéressons plus spécifiquement à la production écrite afin de déterminer quels aspects de la compétence langagière sont impliqués dans cette activité et, parmi ceux-ci, lesquels doivent être priorités dans notre contexte.

3.2.2. *Ecrire dans une L2 : différentes dimensions de la production écrite*

Dans cette partie, nous nous intéressons à l'activité de production écrite dans une perspective essentiellement didactique : qu'est-ce qu'écrire dans le cadre de l'apprentissage d'une L2 ? Quelles dimensions de l'acte d'écriture entrent en jeu sur le plan langagier, cognitif et socioculturel ? Quels savoirs, savoir-faire et stratégies l'apprenant·e doit-il ou elle donc mobiliser et développer pour être compétent·e en production écrite ?

L'écriture en L2 concerne les activités d'écriture réalisées dans une langue autre que la ou les langue(s) maternelle(s) de la personne qui écrit, langue que, souvent, elle est en train d'apprendre (Hyland, 2019, p. 2). Elle peut être envisagée selon différents angles théoriques selon que l'on s'intéresse au code (le texte ou discours produit), à l'encodage (la personne qui écrit et ses processus d'écriture) ou au décodage (la prise en compte des lecteur·rice·s et de la dimension sociale de l'écriture) (Hyland, 2006, p. 7). En réalité, ces différentes approches contribuent de manière complémentaire à caractériser le concept d'écriture en L2, et ainsi à définir les multiples aspects de la compétence langagière mis en œuvre, c'est pourquoi elles sont abordées succinctement dans le développement qui suit.

3.2.2.1. La PE comme produit textuel et discursif

Une façon de conceptualiser l'acte d'écrire est de le voir comme des signes graphiques sur la page ou l'écran, un arrangement cohérent de mots, de propositions et de phrases structurés selon un système de règles. Une telle vue oriente l'attention vers le produit de l'écriture et incite à privilégier la dimension linguistique et/ou rhétorique de l'activité (Hyland, 2019, p. 3-4). Deux courants théoriques dans cette approche se sont succédés chronologiquement : une approche essentiellement structuraliste qui considère le produit de l'écriture (le texte) comme un objet pouvant être appréhendé de manière autonome, indépendamment du contexte et des

conditions de production ou de réception du texte ; et une approche communicative selon laquelle l'acte d'écrire est vu comme la réalisation d'objectifs et d'intentions de la part de la personne qui écrit dans des situations spécifiques (Hyland, 2009).

3.2.2.1.1. *Produire un texte*

Vu sous l'angle du produit textuel, l'acte d'écrire est essentiellement une capacité à construire des phrases formellement correctes. En suivant les règles grammaticales, les scripteur·rice·s peuvent encoder une représentation sémantique complète du sens voulu, ainsi transféré aux lecteur·rice·s de façon quasi mécanique (Hyland, 2009, p. 8). En ce sens, les caractéristiques d'une production écrite de qualité sont principalement la précision et la clarté de la rédaction (*ibid.*, p. 8-9). Apprendre à écrire en L2 implique donc la maîtrise des éléments constitutifs d'un texte passant par la connaissance de la grammaire, du lexique, des schémas syntaxiques et des outils de cohésion (Hyland, 2019, p. 3-4).

Sous l'influence des théories béhavioristes de l'apprentissage prédominantes dans les années 60 (Silva, 1990, p. 12), pédagogiquement, le développement de compétences scripturales est vu comme passant par la formation d'habitudes et le résultat de l'imitation et de la manipulation de modèles fournis par l'enseignant·e. Une telle approche structuraliste de la production écrite est typiquement abordée en classe selon un processus en quatre étapes (Hyland, 2019, p. 4) :

1. Familiarisation : les apprenant·e·s apprennent certains éléments de grammaire et de vocabulaire, généralement par la lecture attentive d'un texte ;
2. Production écrite contrôlée : les apprenant·e·s manipulent des modèles fixes, souvent à partir de tables de substitution ;
3. Production écrite guidée : les apprenant·e·s imitent des textes modèles ;
4. Production écrite libre : les apprenant·e·s utilisent les modèles qui ont été acquis pour rédiger un *essay*, une lettre, etc.

La composition est guidée et étayée par le biais d'exercices (lacunes à combler, phrases à compléter, temps à transformer) en vue d'amener les apprenant·e·s à se concentrer sur l'exactitude (*accuracy*) et à éviter les erreurs (*ibid.*), et le feedback de l'enseignant·e consiste à identifier les problèmes dans la maîtrise linguistique et à corriger les erreurs (Hyland, 2009, p. 10).

Bien qu'une telle approche de la production écrite focalisant sur « l'artefact langagier » et la réduisant à la maîtrise du code soit désormais perçue comme insuffisante, elle reste présente dans les pratiques pédagogiques et les manuels (Silva, 1990, p. 13). Cela peut sans doute s'expliquer par le fait que la maîtrise des aspects formels est en effet une dimension incontournable de l'acte d'écrire : les apprenant·e·s ont besoin de comprendre comment les mots et les phrases peuvent les aider à exprimer le sens qu'ils ou elles veulent transmettre. Mais ce n'est évidemment pas la seule dimension et les connaissances grammaticales doivent pouvoir être mises en application pour des besoins communicatifs réels, dans des contextes de communication spécifiques (Hyland, 2019, p. 6).

3.2.2.1.2. *Produire un discours*

Cette vue envisage la production écrite au niveau supra-phrastique du discours, qui désigne la façon dont on utilise la langue pour communiquer, à des fins précises et dans des contextes donnés (Hyland, 2009, p. 12). De ce point de vue, écrire est un acte socialement situé, et ainsi déterminé par un certain nombre de choix et de contraintes concernant les intentions des scripteur·rice·s, les relations avec les lecteur·rice·s et les formes textuelles (*ibid.*). Ainsi, on considère avant tout la construction et l'agencement logique des formes du discours (Silva, 1990) en s'attachant aux fonctions communicatives exercées par ces formes (Hyland, 2019, p. 6).

Sous l'influence de courants théoriques tels que la grammaire systémique fonctionnelle (Halliday, 1973) et la rhétorique contrastive (Kaplan, 1967), les aspects de la production écrite considérés concernent aussi bien la structure du paragraphe, l'organisation du discours en unités d'information et la progression des idées (du connu au nouveau) selon le schéma thème-rhème (Halliday & Matthiessen, 2004), les fonctions rhétoriques de certaines unités de discours et la cohérence organisationnelle de certains types de textes (par exemple, Hoey, 1983), ou les genres discursifs (Swales, 1990).

Autrement dit, on considère principalement la capacité des scripteur·rice·s à produire une prose cohérente et orientée vers un but précis, ainsi que la prise de conscience des attentes des lecteur·rice·s afin de produire des textes qui soient vus comme pertinents selon des conventions et schémas discursifs socialement partagés. En ce sens, du point de vue de l'apprentissage de la L2, l'accent est mis sur la dimension pragmatique (fonctionnelle, discursive et schématique) de la compétence langagière.

Du point de vue pédagogique, on privilégie une approche fonctionnelle du développement de la PE passant par la modélisation de schémas discursifs. On se concentre ainsi sur les grands types de textes tels que l'*essay* et sur la façon dont le langage est utilisé pour réaliser certaines fonctions par le biais de l'écriture, telles que la description, la narration ou le compte rendu (Hyland, 2019, p. 6-7). On s'intéresse aussi au développement d'unités plus petites telles que le paragraphe en examinant ses constituants (phrases-sujet, phrases-support, phrases de conclusion et transitions) et les différentes façons de le développer (l'illustration, la comparaison, la définition, etc.) (Silva, 1990, p. 14). Cette orientation, et notamment l'approche par le genre qui sera abordée plus loin (cf. *infra*, 3.4.1 L'approche par le genre), est répandue dans les formations en langues sur objectifs universitaires (comme *English for Academic Purposes*) (Hyland, 2019, p. 6).

3.2.2.2. La PE comme processus

D'autres théories de la PE en L2 prennent comme point d'entrée non pas les textes, mais les scripteur·rice·s. La principale question est de savoir ce que font les bon·ne·s scripteur·rice·s lors d'une tâche de rédaction, pour ainsi élaborer les méthodes qui aideront le mieux les apprenant·e·s à acquérir ces compétences (Hyland, 2009, p. 18). La PE est donc envisagée non plus sous l'angle de la correction grammaticale ou de l'usage, mais sous l'angle des processus de rédaction. Cette approche théorique est caractérisée par deux courants : un courant expressiviste et un courant cognitiviste (Johns, 1990, p. 25).

Dans une perspective expressiviste, la PE est vue comme un moyen d'expression personnelle, un acte créatif de découverte, et le processus, menant au développement de soi, est aussi important que le produit (Hyland, 2009, p. 19). La PE serait apprise à travers la pratique, mais ne saurait être enseignée, si bien que les méthodes pédagogiques sont non-directives (Hyland, 2019, p. 9) ; elles incitent les apprenant·e·s à trouver leur propre voix, à prendre le pouvoir dans leur prose, et à développer leur aisance (*fluency*) à l'écrit à travers des activités d'écriture libre, la tenue d'un journal, ou des *essays* personnels (Johns, 1990, p. 25). L'expressivisme est à la base de nombreux cours en L1 aux Etats-Unis, notamment les cours de *creative writing* (Hyland, 2009, p. 20).

Le courant cognitiviste s'est avéré beaucoup plus influent dans la didactique des L2. Dans cette perspective, la PE est vue moins comme un acte communicatif que comme une activité de résolution de problèmes (Johns, 1990, p. 25), la tâche de rédaction étant le problème que

l'apprenant·e s'attache à résoudre au moyen de ses ressources mentales, en découvrant et reformulant ses idées tout en essayant de créer du sens. Tandis que les théories focalisant sur le produit de la PE sont essentiellement le fruit de recherches en linguistique appliquée, l'influence provient là de travaux en psychologie cognitive, manifeste dans l'accent mis sur la pensée et les processus mentaux.

Sur la base de ces travaux et à partir de recherches auprès de sujets adultes anglophones employant la technique de la réflexion à voix haute (*think aloud*), Flower et Hayes (1981) élaborent un modèle explicatif des processus intervenant et se combinant au cours de l'activité de PE. Ce modèle remet en cause une vue linéaire de la PE, centrée sur le produit textuel et décomposée en étapes (planification, rédaction et révision) qui se succèdent. Au contraire, il repose sur « l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux ou, plus précisément, qui ont lieu à diverses étapes ou sous-étapes du processus » (Cornaire & Raymond, 1999, p. 27). Le modèle se décline en trois grandes composantes – l'environnement ou contexte de la tâche (les variables ayant une influence sur la PE), la mémoire à long terme (de laquelle les scripteur·rice·s récupèrent les connaissances nécessaires), et les processus d'écriture (la planification, la mise en texte et la révision). Les phénomènes suivants, illustrés par la figure 9, sont mis en évidence :

- les scripteur·rice·s ont des buts ;
- les scripteur·rice·s planifient considérablement ;
- la planification consiste à définir un problème rhétorique, à le placer dans un contexte, puis à explorer ses éléments, à trouver des solutions et enfin à traduire les idées sur la page ;
- tout travail peut être revu, évalué et révisé, avant même qu'un texte n'ait été produit ;
- la planification, la rédaction, la révision et l'édition sont récursives, interactives et potentiellement simultanées ;
- les plans et les textes sont constamment évalués dans une boucle de rétroaction ;
- l'ensemble du processus est supervisé par un contrôle exécutif appelé moniteur (Hyland, 2009, p. 21).

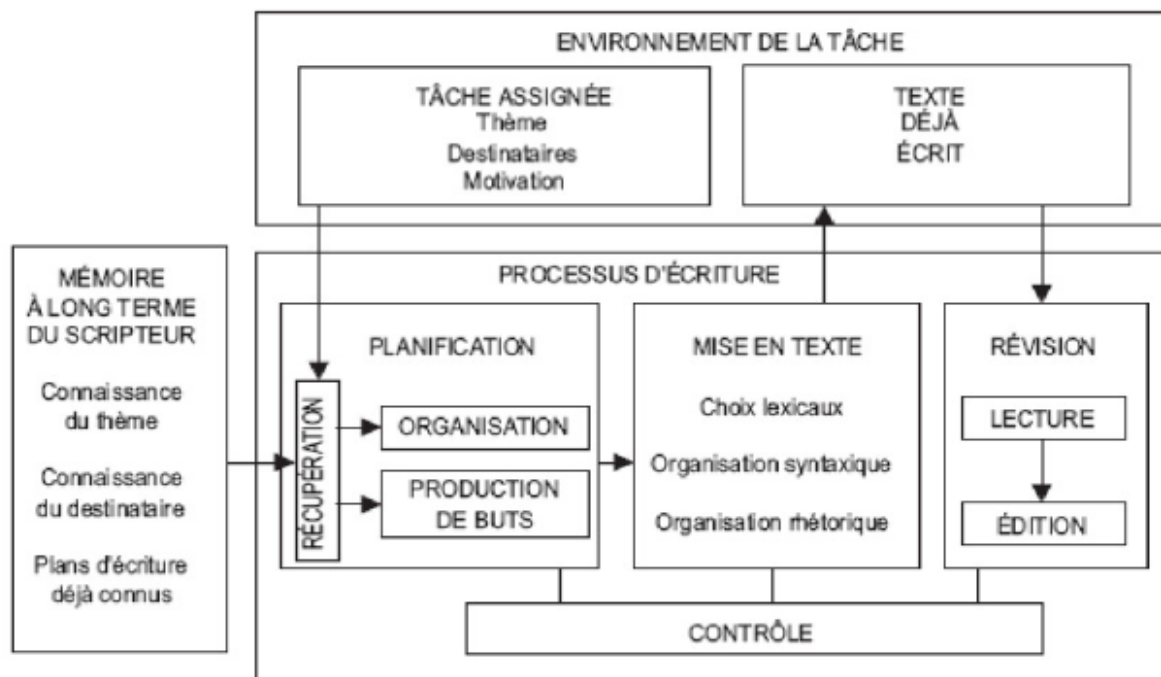


Figure 9 : Modèle de la PE selon Flower et Hayes (1981, p. 370)

Il faut noter que cette conceptualisation cognitive de la PE caractérisée par la récursivité s'accompagne, au début des années 1980, par la démocratisation des ordinateurs personnels et du traitement de texte, qui, comme le souligne Hyland (2009, p. 21-22), introduisent une nouvelle façon de manipuler les textes, facilitant la ré-écriture, la révision et l'édition et ouvrant la voie à de nouvelles applications pédagogiques, y compris pour la création de logiciels d'aide à la PE.

Si le modèle de Flower et Hayes « illustre bien le cheminement du scripteur habile qui, en situation d'écriture, revient souvent en arrière » (Cornaire & Raymond, 1999, p. 28), il ne rend pas compte de la manière dont la personne novice (ou l'apprenant·e) s'engage dans une telle activité ni les difficultés qu'elle rencontre, c'est pourquoi Bereiter et Scardamalia (1987) proposent, sur la base de ces travaux, deux modèles distincts de la PE :

- le *knowledge-telling model* (modèle d'expression des connaissances) : il caractérise les processus des scripteur·rice·s novices ou des enfants qui planifient moins, révisent moins souvent et moins en profondeur, ont des buts limités et se préoccupent avant tout de générer du contenu – de « raconter » ce dont ils ou elles se souviennent (Hyland, 2009, p. 24), sans se soucier des attentes des lecteur·rice·s ni de rendre le texte cohérent et compréhensible (Cornaire & Raymond, 1999, p. 29) ;

- le *knowledge transforming model* (modèle de transformation des connaissances) : il décrit les processus des scripteur·rice·s expert·e·s qui savent ajuster leur fonctionnement cognitif à la tâche grâce à des activités de gestion (ou stratégies), comme la planification ou la révision, pour analyser les problèmes liés au contenu, à la forme, aux destinataires, au style, à l'organisation, etc. et pour y apporter des solutions, en travaillant et retravaillant le texte et leurs idées (Cornaire & Raymond, 1999, p. 29-30)

En somme, selon les théories cognitives de la PE, « écrire, c'est exprimer des idées, transmettre du sens. Ecrire, c'est penser » (Raimès, 1983, cité par Silva, 1990, p. 15). Il s'agit d'un processus ou d'un ensemble de comportements complexe, récursif et créatif et son développement s'accompagne de la mobilisation de stratégies adéquates – notamment de stratégies métacognitives (de planification, de régulation, d'auto-évaluation) – pouvant être stimulées par la confrontation à une variété de tâches encourageant la pratique et la réflexivité (Hyland, 2009, p. 24). L'accent est donc mis ici moins sur la dimension linguistique que sur la dimension stratégique de la compétence langagière ainsi mise en œuvre.

Les principes sous-jacents à cette perspective cognitive de la PE ont largement influencé les pratiques pédagogiques (Johns, 1990, p. 26). Des méthodes courantes en sont le reflet, telles que les activités de pré-écriture (brainstorming, préparation d'un plan), l'incitation à réaliser des ébauches multiples, l'apport de feedbacks réguliers, le recours à la relecture entre pairs, les « conférences » individuelles enseignant·e-apprenant·e, l'incitation à ne focaliser sur les erreurs de surface que lors de la phase finale d'édition, ou encore l'évaluation par portfolios (Hyland, 2009, p. 24; Johns, 1990, p. 26).

L'efficacité de l'approche cognitive pour l'apprentissage de la PE reste toutefois incertaine (Hyland, 2009). De plus, les aspects linguistiques, rhétoriques et contextuels de la PE étant mis au second plan par rapport aux processus mentaux des scripteur·rice·s, l'activité reste circonscrite à sa dimension individuelle, voire solitaire, se limitant à l'univers interne de l'individu et négligeant de fait les forces externes (sociales) qui participent à la façonner (Hyland, 2009, p. 25-26). Hyland en conclut que, malgré ses apports, à lui seul ce cadre théorique ne suffit pas à rendre compte de la PE dans une perspective didactique :

Process theories alone cannot help us to confidently advise students on their writing and it is unlikely that equipping novice writers with the strategies of good writers will necessarily lead to improvement. Students not only need help in learning how to write, but also in understanding how texts are shaped by topic, audience, purpose, and cultural norms. (Hyland, 2019, p. 14)

3.2.2.3. La PE comme pratique socialement contextualisée

Pour finir, certaines théories envisagent la PE non plus sous l'angle du produit textuel ou discursif ou des processus de rédaction, mais sous celui de sa finalité communicative et interactive, soit la manière dont les scripteur·rice·s prennent en compte et entrent en contact avec les lecteur·rice·s et plus généralement s'inscrivent dans une pratique sociale – ce que Halliday nomme la fonction interpersonnelle du langage (Halliday & Matthiessen, 2004). Deux approches peuvent être dégagées : une approche interactionniste, qui met l'accent sur la relation entre scripteur·rice·s et lecteur·rice·s ; et une approche constructionniste, qui repose sur le concept de communauté de discours.

Dans une perspective interactionniste, le texte est le produit d'un dialogue entre scripteur·rice·s et lecteur·rice·s (Johns, 1990, p. 27) et l'acte d'écrire relève de l'interaction sociale (Nystrand, 1989). Ainsi, la PE met en jeu la capacité des scripteur·rice·s à satisfaire les exigences rhétoriques des destinataires (potentiels ou réels), c'est-à-dire à ajuster leurs propres finalités aux attentes d'autres. Ces destinataires ne sont pas passifs mais participent eux-aussi, dans un processus de négociation (Hyland, 2009, p. 31), à construire le sens en mobilisant leurs connaissances rhétoriques (en activant des schémas) pour prédire les intentions des scripteur·rice·s. De cette interaction dépend la cohérence du texte (Johns, 1990, p. 30). Il faut noter cependant que dans certaines langues-cultures, la responsabilité d'une communication effective revient principalement à la personne qui écrit et non à celle qui lit ; c'est le cas de l'anglais, décrite comme étant « *writer-responsible* » (Hinds, 1987, cité par Johns, 1990, p. 27) car elle s'inscrit dans une tradition rhétorique où les lecteur·rice·s sont guidé·e·s pas à pas dans l'interprétation du texte.

Une notion centrale dans la perspective interactionniste de la PE est celle d'« *audience* » (ou lectorat). La capacité à satisfaire aux attentes de leur audience implique que les scripteur·rice·s possèdent des connaissances rhétoriques sur le genre, le contenu, la posture et le style appropriés (Hyland, 2009, p. 31). Mais il arrive, par exemple dans les contextes académiques ou professionnels ou lorsque les publications sont en ligne, que l'audience soit difficile à identifier précisément, et dans ce cas il faut voir cette notion moins comme une réalité concrète que comme une construction mentale des scripteur·rice·s (Hyland, 2009, p. 32). Ainsi, d'après Ede et Lunsford (1984), deux types d'audience peuvent être distingués : l'audience visée, c'est-à-dire les lecteur·rice·s réel·le·s ou potentiel·le·s qui existent indépendamment du

texte et dont on peut prédire les attentes, et l'audience invoquée, soit « une fiction créée » par les scripteur·rice·s et implicitement manifeste dans le texte au travers des ressources sémantiques et syntaxiques utilisées pour définir le(s) rôle(s) qu'on souhaite donner aux lecteur·rice·s.

Sur le plan pédagogique, la prise de conscience des attentes des lecteur·rice·s et de la manière dont ces dernier·e·s appréhendent les textes peut être développée à travers le feedback des pairs et de l'enseignant·e, mais aussi par l'exposition à des exemples de textes du genre-cible (Hyland, 2009, p. 32). Ceci peut permettre aux apprenant·e·s d'appréhender l'intertextualité (Bakhtin, 1986), le fait que des discours se produisent toujours en relation à d'autres discours et que scripteur·rice·s et lecteur·rice·s « dialoguent » à travers des choix et conventions reflétant des situations sociales typifiées et reconnaissables. Développer un sens du contexte social en PE passe aussi par la proposition de tâches qui reflètent des usages authentiques, avec une finalité claire et une audience externe spécifiée, voire des lecteur·rice·s réel·le·s (Hyland, 2009, p. 33). Les approches pédagogiques développées plus loin (cf. *infra*, 3.4 Approches didactiques de la PE en anglais pour spécialistes d'autres disciplines), notamment l'approche par le genre et l'écriture collaborative, peuvent participer au développement de cette capacité.

Enfin, un autre cadre théorique permettant de caractériser la PE, particulièrement pertinent dans un contexte d'enseignement-apprentissage à des spécialistes d'autres disciplines, est celui du constructionnisme social, selon lequel nos pensées et nos actes sont le produit de communautés de pairs de même sensibilité (Johns, 1990, p. 27). Dans cette perspective, les scripteur·rice·s et les lecteur·rice·s sont réuni·e·s dans des groupes socialement et rhétoriquement constitués et l'acte d'écrire est vu comme une pratique par essence sociale et culturelle, les décisions des scripteur·rice·s étant en partie déterminées par les schémas et conventions partagés collectivement (Hyland, 2009, p. 34). Nous avons souligné plus haut dans le chapitre consacré aux caractéristiques de l'anglais pour la psychologie l'importance pour les étudiant·e·s de ce domaine de se familiariser avec le discours de leur communauté cible, celle des chercheur·e·s et des professionnel·le·s en psychologie. Cela renvoie au concept de communauté de discours (Swales, 1990) selon lequel les membres d'une communauté souscrivent, dans une certaine mesure au moins, à des manières de faire et d'utiliser la langue, en particulier dans un contexte professionnel ou académique. Comme nous l'avons déjà montré, les disciplines académiques utilisent en effet la langue selon des normes et conventions propres que les membres s'approprient pour construire la connaissance et établir leur légitimité

(Hyland, 2009, p. 35) (cf. *supra*, 1.1.3 Pour l'enseignement de l'anglais de spécialité dans le secteur LANSAD). Dès lors, nous avons démontré l'intérêt d'orienter la formation en anglais d'un public se spécialisant en psychologie vers l'acculturation aux pratiques littéraciques spécifiques à leur domaine. Nous verrons plus avant des applications pédagogiques de cette orientation, notamment l'approche par le genre et les pratiques *Reading for Writing*, mettant l'accent sur le développement de compétences discursives socialement contextualisées.

3.2.2.4. Synthèse

Dans cette partie nous avons abordé les différents aspects de la PE sous l'angle du produit (le texte ou le discours), des processus et du contexte de rédaction. Nous avons vu que, selon l'approche théorique adoptée pour appréhender le concept de PE, différentes dimensions de la compétence à communiquer langagièrement sont mises en avant. Une approche considérant la PE avant tout comme la production de textes favorise de fait la compétence linguistique (correction grammaticale et maîtrise du lexique). Lorsque la PE est vue plutôt comme la production de discours cohérents et ayant une finalité spécifique, cela donne une importance de premier ordre à la compétence pragmatique (dans ses dimensions fonctionnelle, discursive et schématique). Une perspective cognitive, s'attachant à décrire la PE du point de vue des processus dans lesquels s'engagent les scripteur·rice·s, donne à voir le rôle fondamental des stratégies (de planification, de régulation, ou d'auto-évaluation) mises en œuvre dans l'activité. Enfin, conceptualiser la PE en tant que pratique socialement contextualisée suppose que les compétences mobilisées sont d'ordre à la fois pragmatique et sociolinguistique (la connaissance et la maîtrise des pratiques discursives de certains groupes sociaux).

Que faut-il donc en conclure concernant le développement de compétences en PE en L2 ? Deux points sont à retenir. Premièrement, il est nécessaire d'envisager la PE comme une activité communicative complexe, ne se résumant pas à des mots sur la page ou l'écran ni à une pratique solitaire coupée de tout contexte social. D'après Hyland (2019, p. 22), « *Writing is a socio-cognitive activity which involves skills in planning and drafting as well as knowledge of language contexts and audiences* ». Ainsi, être compétent en PE suppose de mobiliser des savoirs et savoir-faire sur un ensemble d'aspects :

- sur le système linguistique : avoir des connaissances grammaticales, lexicales et discursives pour exprimer le sens qu'on veut transmettre ;

- sur les stratégies : avoir à sa disposition un panel de stratégies pour planifier, réguler et réviser le processus de PE et ainsi augmenter son efficacité ;
- sur les genres : connaître et savoir manipuler les genres appropriés et leurs structures pour produire des textes cohérents et socialement reconnus ;
- sur le contexte : savoir prendre en compte les lecteur·rice·s et identifier les pratiques et attentes de sa communauté de discours pour communiquer de manière pertinente dans un contexte donné ;
- sur le contenu : savoir récupérer des connaissances (par exemple par la lecture) pour alimenter le contenu de la PE (par exemple pour traiter de questions dans son domaine de spécialité).

Deuxièmement, ces conclusions suggèrent que, d'un point de vue didactique, une combinaison d'approches se justifie, bien que certains aspects de la PE puissent être privilégiés au regard des besoins du public. Ainsi, le genre semble être une entrée particulièrement pertinente pour un public spécialiste d'autres disciplines ayant à s'acculturer aux pratiques de son domaine de spécialité. La prise en compte du contexte de PE (le domaine de spécialité) ainsi que le contenu dont la PE traite (les connaissances spécialisées) méritent également une attention particulière. Nous développons ces points plus avant dans la partie consacrée à la didactique de l'écrit en anglais pour spécialistes d'autres disciplines (cf. *infra*, 3.4 Approches didactiques de la PE en anglais pour spécialistes d'autres disciplines).

Ce travail d'identification des différentes dimensions de la PE et des compétences auxquelles elle fait appel sera utile pour définir les objectifs et les tâches spécifiques permettant de mobiliser et de développer ces compétences, mais aussi pour concevoir les outils d'évaluation et grilles d'analyse permettant de mesurer le développement de compétences en PE chez les apprenant·e·s. Ce point est examiné dans la partie qui suit.

3.3. Mesurer les compétences en PE : l'évaluation

Appréhender la question de la mesure du développement de compétences en PE revient à examiner la place et la nature de l'évaluation. En effet, l'évaluation renvoie à l'ensemble des moyens utilisés pour recueillir des informations sur les compétences ou sur la réussite des apprenant·e·s (Hyland, 2019, p. 204). Il s'agit donc de définir précisément ces moyens, à des fins pédagogiques mais aussi à des fins d'analyse. Pour ce faire, nous identifierons d'abord les

fonctions pouvant être remplies par l'évaluation, les principes permettant de rendre l'évaluation suffisamment valide et fiable, et les aspects à prendre en considération pour concevoir une tâche d'évaluation de PE ainsi que les critères et indicateurs permettant de situer un niveau de compétence (et d'attribuer un score) en référence à cette activité langagière. Nous examinerons également le cas particulier de l'évaluation de compétences langagières en PE dans une formation mettant l'accent sur la langue de spécialité et intégrant un lien avec les connaissances et compétences spécialisées (celles de la discipline de spécialité, soit la psychologie dans notre cas).

3.3.1. *Contrôler les connaissances vs. évaluer les compétences*

Avant tout, il faut préciser que ce n'est pas directement la compétence que l'évaluation mesure, puisque, comme il a été dit plus haut, c'est dans l'action – dans la *performance* – que les compétences sont mobilisées et donc observables.

Rappelons que la compétence diffère de la connaissance (au sens de « connaissance déclarative ») qui renvoie à un savoir décontextualisé, intériorisé par l'apprenant·e grâce à des stratégies cognitives comme la compréhension, la réflexion et la mémorisation, et pouvant être évalué au moyen d'un contrôle de connaissances lui-aussi décontextualisé (Bourguignon et al., 2005). En effet, dans la définition de la compétence langagière qui a été donnée précédemment en référence au CECRL, la connaissance (par exemple celle du code linguistique) ne représente qu'un aspect de la compétence langagière qui l'englobe et surtout la relie à l'action (Bourguignon, 2011). Elle ne saurait donc être mesurée par un contrôle sanctionnant la mémorisation de connaissances en référence à des attentes normées (tel qu'un programme de grammaire ou de vocabulaire par exemple) et intervenant après un enseignement explicite (Bourguignon et al., 2005).

Comme l'indique Tardieu (2006), « on peut dire 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 ». Bourguignon (2010, p. 54-55) précise ainsi que « 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 ». D'aucun·e·s voient ainsi la performance comme « la réalisation aboutie d'une compétence » (Castellotti & Py, 2002, p. 10), quoique cette réalisation puisse être plus ou moins complète ou réussie, si bien que la

performance permet plutôt d'évaluer un *niveau* de compétence dans une situation donnée. Ainsi que le résumait Bourguignon et ses collègues (2005) :

Atteindre un niveau de compétence, c'est donc être capable de mobiliser, organiser et combiner différentes capacités et différents types de connaissances (acquis soit en formation, soit dans la pratique professionnelle, soit socialement) dans certains types de situations.

L'évaluation est considérée comme une étape fondamentale, car formatrice, du processus d'apprentissage (Hyland, 2019, p. 204). Intégrée à la progression, « elle régule l'apprentissage en vue d'une maîtrise opératoire des compétences » (Bourguignon et al., 2005). Elle peut ainsi intervenir à différents moments du développement de cette maîtrise, et remplir différentes fonctions.

3.3.2. Fonctions de l'évaluation

Vue comme partie intégrante du processus pédagogique, pour les apprenant·e·s, l'évaluation enrichit l'apprentissage et contribue au développement des compétences ; pour les enseignant·e·s, elle permet de suivre les progrès, d'identifier les problèmes, de proposer des remédiations mais aussi de juger de l'efficacité d'une formation (Hyland, 2019, p. 205).

Cinq raisons principales justifient le recours à l'évaluation : le positionnement, le diagnostic, la mesure de la réussite, la mesure de la performance, et la mesure de l'aptitude (Hyland, 2019, p. 205). Utilisée en vue d'un positionnement (*placement*), l'évaluation fournit des informations en amont de la formation permettant d'affecter les apprenant·e·s dans les cours ou les groupes de niveaux correspondant à leurs besoins. En tant que diagnostic, l'évaluation permet d'identifier au début d'une formation les points forts et les points faibles vis-à-vis d'objectifs à atteindre. Un tel état des compétences constitue ainsi un pan incontournable d'une analyse de besoins (Hyland, 2019, p. 205) car il sert à construire la progression des apprentissages (Bourguignon et al., 2005), grâce notamment à l'identification des aspects nécessitant une remédiation. Une troisième fonction de l'évaluation est celle de mesure de la réussite (*achievement*) qui permet de juger les progrès réalisés par les apprenant·e·s sur la base des objectifs spécifiques de la formation, notamment par rapport aux genres qui ont été ciblés lors de l'apprentissage. Comme l'indique Hyland (2019, p. 205), envisagée sous cet angle, l'évaluation peut servir à mesurer l'efficacité de la formation, c'est-à-dire à s'assurer que les objectifs fixés ont été atteints par le plus grand nombre : « *the results indicate how effective the course has been in meeting its goals and are often used to make future improvements* ». Pour

les apprenant·e·s, elle peut, comme l'évaluation de nature diagnostique, avoir une fonction formative, dans le sens où elle les informe sur le stade atteint par rapport aux objectifs de la formation et à son propre parcours (Bourguignon et al., 2005). Lorsque l'évaluation mesure la performance cette fois, elle vise à renseigner les apprenant·e·s sur leur capacité à réaliser des tâches authentiques, dans des conditions répliquant celles d'une performance dans la vie réelle, et mesure ainsi des compétences spécifiques à certains contextes de communication, par exemple académiques ou professionnels (Hyland, 2019, p. 205). Ce type d'évaluation peut donc avoir une fonction sommative car elle renseigne sur le degré d'autonomie atteint par les apprenant·e·s dans leur capacité à mobiliser l'ensemble des savoirs et savoir-faire acquis au cours de leur formation (Bourguignon et al., 2005). Enfin, une dernière fonction de l'évaluation est celle de mesure de l'aptitude (*proficiency*) servant à apprécier le niveau global de l'apprenant·e dans sa compétence langagière, souvent en vue d'une certification telle que le TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) ou l'IELTS (*International English Language Testing System*), donc sans référence à des objectifs spécifiques ou attachés à une formation particulière (Hyland, 2019, p. 205).

Un effet corollaire de l'évaluation est son influence (positive ou négative) sur l'apprentissage et sur l'enseignement : l'évaluation peut conditionner l'engagement des apprenant·e·s, valoriser leurs progrès et réussites, servir à identifier la façon dont les aider, ou permettre d'ajuster l'enseignement (Hyland, 2019, p. 205). Cet effet sur les comportements des apprenant·e·s et sur les pratiques pédagogiques est parfois appelé le *washback effect* ou effet rétroactif (McKinley & Thompson, 2018). Une interaction dynamique existe entre l'enseignement-apprentissage et l'évaluation ; c'est pourquoi une préoccupation essentielle est l'alignement, soit le fait qu'en principe l'évaluation reflète le contenu et les objectifs d'apprentissage, mais aussi les situations communicatives cibles (Woodrow, 2018, p. 85). Cela nécessite d'être attentif aux critères psychométriques de validité et de fiabilité, que nous abordons dans les points suivants.

3.3.3. Validité de l'évaluation

Pour des raisons à la fois pédagogiques et éthiques, une évaluation doit être valide, c'est-à-dire qu'elle doit effectivement évaluer ce qu'elle est censée évaluer et ce qui a fait l'objet d'un apprentissage (Hyland, 2019, p. 208). L'information ainsi recueillie sur les compétences mobilisées par les apprenant·e·s doit donner une image exacte de celles-ci. En ce sens, une

évaluation indirecte, qui évaluerait la PE non pas au travers d'une tâche de PE mais par le biais de questions fermées ou à choix multiples par exemple, présente une validité discutable.

Différents aspects de la notion de validité peuvent être pris en compte (Hamp-Lyons, 1990; Hyland, 2019) :

- La validité de face ou apparente : elle repose sur la perception des personnes – celles qui sont évaluées, celles qui évaluent, et/ou celles qui utilisent l'évaluation, par exemple à des fins de recrutement ou de sélection – jugeant de la pertinence de l'évaluation (voire de son acceptabilité) ;
- La validité de construit ou théorique : celle-ci établit dans quelle mesure l'évaluation fournit une mesure adéquate du construit théorique qu'elle prétend mesurer. En langues, le construit évalué est la compétence langagière (que nous avons définie plus haut en référence au CECRL), ou plus précisément des aspects de cette compétence en lien avec la situation communicative cible, qui doivent donc être opérationnalisés ;
- La validité de contenu : elle désigne la représentativité de l'évaluation (au travers des tâches qu'elle propose, et donc de la langue que l'apprenant·e est amené·e à produire) par rapport au domaine de connaissances ou de compétences visé ; apprenant·e-s et enseignant·e-s peuvent l'apprécier en vérifiant que l'évaluation évalue effectivement ce qui a été appris et enseigné, donc qu'elle correspond aux objectifs de la formation et qu'elle mobilise les mêmes ressources que lors de la phase d'apprentissage ;
- La validité critérielle : il s'agit de la relation mesurable (de la corrélation) entre l'évaluation et des mesures externes de la même compétence, obtenues par exemple par le biais d'autres tests, certifications, ou tâches ; si les deux mesures classent l'apprenant·e de la même manière, alors l'évaluation a une validité critérielle, qui peut être concourante (lorsque l'évaluation et les autres mesures comparatives ont lieu au même moment) ou prédictive (lorsque les autres mesures ont lieu bien après l'évaluation).

Pour Hamp-Lyons (1990), c'est la validité de construit qui prime et qui englobe toutes les autres : de la définition précise du construit que l'évaluation vise à mesurer (les compétences mobilisées dans le contexte de communication ciblé) et de l'élaboration rigoureuse de moyens propres à évaluer le construit ainsi défini dépend le caractère équitable et significatif de

l'évaluation. Cushing Weigle (2002, p. 41-42) précise qu'il n'y a pas de définition unique du construit (de la compétence langagière) s'appliquant à toutes les situations d'évaluation. Par exemple, dans un cas cela peut être « la capacité à produire des phrases correctement construites », et dans un autre cas « la capacité à convaincre les lecteur·rice·s en choisissant le ton, les arguments et les stratégies rhétoriques appropriés » (*ibid.* p. 49-50). Par conséquent, il est nécessaire de développer ce construit en prenant en compte les apprenant·e·s, la finalité de l'évaluation et les situations de communication cibles, ainsi que les objectifs de la formation dans les cas où l'objectif est de mesurer le développement de compétences spécifiques.

3.3.4. Fiabilité de l'évaluation

La fiabilité d'une évaluation désigne sa stabilité, soit le fait qu'elle mesure toujours la même chose, que les conditions d'évaluation sont les mêmes et que la notation est la même (Woodrow, 2018, p. 85) à différentes occasions et avec différent·e·s évaluateur·rice·s. La fiabilité renvoie donc au degré de précision de la mesure fournie (Bourguignon et al., 2005). Elle suppose de minimiser les variations de notes causées par des facteurs non liés à ce qu'on veut mesurer, ce qui peut se faire en prélevant un nombre suffisant d'échantillons de PE, en limitant le choix des sujets et des genres, en donnant des consignes claires sur les tâches à réaliser ou en veillant à ce que les apprenant·e·s soient familiarisé·e·s avec le format d'évaluation (Hyland, 2019, p. 206).

Concernant la cohérence de la notation entre différent·e·s évaluateur·rice·s ou d'un·e même évaluateur·rice à différents moments, c'est-à-dire la fiabilité inter- ou intra-évaluateur·rice·s, des solutions sont là-aussi possibles, telles que le recours à des grilles d'évaluation et de notation reposant sur des critères (linguistiques et pragmatiques) qui assurent la validité de construit, la formation des évaluateur·rice·s à l'utilisation d'une telle grille suivie d'un contrôle qualité de leur travail (Sommer, 2001), ou encore la mise en place d'une procédure de modération permettant de repérer d'éventuelles différences entre évaluateur·rice·s et de parvenir à une interprétation commune de la grille et des critères d'évaluation (McAllister, 2013).

Une manière de parer aux problèmes de fiabilité a pu consister à utiliser des évaluations indirectes reposant sur des formats objectifs tels que des questions à choix multiples ou des textes à trous (Hyland, 2019, p. 207), une pratique courante dans les tests d'aptitude à grande échelle tels que le TOEFL (Woodrow, 2018, p. 85). Or, de cette façon, concernant

spécifiquement la PE, on n'évalue pas la compétence à rédiger en elle-même, mais la correction grammaticale ou la syntaxe alors considérées comme des composantes de la compétence permettant de l'inférer (Hyland, 2019, p. 207). Ainsi, en dépit de l'efficacité d'une telle méthode, sa validité est critiquable, comme le souligne Sommer (2001) : « Au nom de la fiabilité, nous continuons à utiliser des outils tels que le TOEFL et le TOEIC, même en l'absence de validité du contenu et du construit ». Par conséquent, il y a aujourd'hui consensus dans la recherche concernant la PE sur le fait que les compétences mobilisées ne peuvent être évaluées que par le biais d'une évaluation directe, c'est-à-dire à travers la production d'un texte par l'apprenant·e qui reflète des situations de communication authentiques (Hamp-Lyons, 1990; Hyland, 2019). Il convient donc à présent d'examiner les tâches d'évaluation permettant de mesurer les compétences en PE.

3.3.5. Tâches d'évaluation

Pour être valide, l'évaluation doit donc refléter les contextes dans lesquels les apprenant·e·s ont besoin d'écrire (Hamp-Lyons, 1990, p. 73) et proposer des tâches de même nature que des tâches hors situation d'évaluation (Sommer, 2001). Selon une définition de la compétence comme mobilisation de savoirs et savoir-faire dans l'action, cela nécessite que les apprenant·e·s puissent démontrer leur aptitude à utiliser la langue en situation au travers d'une performance qui comprend une dimension linguistique mais aussi une dimension pragmatique (Bourguignon, 2011). Ainsi, d'après Chalhoub-Deville (2001, p. 214-217), une tâche d'évaluation doit être centrée sur l'apprenant·e (elle encourage son expression individuelle et l'activation de ses connaissances et expériences de fond ; c'est donc une tâche ouverte), contextualisée (elle s'inscrit dans un contexte discursif et sociolinguistique faisant sens pour l'apprenant·e) et authentique (elle réplique le monde réel, ou elle s'appuie sur une définition des compétences caractéristiques d'une performance dans le monde réel). Tout comme une tâche d'apprentissage, une tâche d'évaluation pertinente repose avant tout sur une définition explicite des compétences que les apprenant·e·s seront amené·e·s à mobiliser dans un contexte donné, ce afin d'établir ce qui sera mesuré et par quels moyens.

D'un point de vue pratique, la conception d'une tâche d'évaluation nécessite en premier lieu d'élaborer les consignes, à la fois les indications pour la réalisation de la tâche – précisant l'objectif, les procédures, le format de la tâche, le temps imparti, et les critères d'évaluation – et les « incitations » (*prompts*), c'est-à-dire ce qui va susciter la réponse écrite de l'apprenant·e

– qu’il s’agisse d’une question, d’une mise en situation ou scénario, ou d’un support tel un texte ou une image (Hyland, 2019, p. 211-213). Ces *prompts* donnent des informations contextuelles nécessaires à l’apprenant pour pouvoir réaliser la tâche en établissant le cadre, les participants, la finalité et les autres caractéristiques de la situation qui permettent d’identifier le genre et le lectorat cibles (Douglas, 2000, p. 55). Ils peuvent également fournir de l’*input*, soit un support visuel et/ou sonore destiné à être traité lors de la tâche (Douglas, 2000, p. 57).

3.3.6. Cas de l’évaluation de la LSP et place des connaissances spécialisées

Fournir un *input*, un texte-support par exemple, peut s’avérer utile afin d’étayer la rédaction en garantissant que la tâche soit accessible à tou·te·s sur le plan du contenu et des idées à traiter (Hyland, 2019, p. 213). D’un autre côté, un texte-support, par le contenu qu’il véhicule, peut aussi étayer la rédaction en circonscrivant la tâche à un sujet ou à un domaine déjà familier des apprenant·e·s.

Hamp-Lyons (1990, p. 73) souligne qu’en effet le sujet ou la thématique de la tâche d’évaluation a une influence significative sur la quantité et la qualité des productions et que cela prévaut particulièrement pour les formations centrées sur la langue de spécialité (LSP) : « *It is a central tenet of ESP that L2 learners will be advantaged, linguistically and academically, by programs of language teaching and testing that focus on their disciplinary knowledge* ». C’est la position de Douglas (2000, p. 39) pour qui l’une des caractéristiques distinctives des évaluations en LSP est le rôle que jouent les connaissances spécialisées (*specific purpose background knowledge*) dans la définition du construit à évaluer. Étant donné que l’évaluation suppose par définition que les apprenant·e·s s’engagent dans des tâches liées aux situations de communication cibles, les savoirs et savoir-faire disciplinaires pertinents font nécessairement plus ou moins partie du construit. Il convient donc d’anticiper leur place dans l’évaluation. Bachman et Palmer (1996) envisagent trois cas de figure :

- exclure les connaissances sur la thématique ou les connaissances spécialisées de la définition du construit ; c’est pertinent lorsque les apprenant·e·s ne partagent pas les mêmes connaissances, où lorsque la finalité de l’évaluation concerne uniquement les compétences linguistiques ;
- inclure ces connaissances dans la définition du construit ; cela se justifie dans les situations où les apprenant·e·s sont censé·e·s avoir des connaissances similaires, comme dans les formations en LSP ;

- définir les connaissances spécialisées et la compétence langagière en tant que construits distincts ; cette approche est légitime par exemple dans les approches de type EMILE où il peut être demandé aux apprenant·e·s de démontrer leur compréhension d'un contenu disciplinaire à travers la PE.

Dans le cas d'une formation en LSP où la langue est essentiellement vue comme un moyen vers l'acquisition de connaissances et de compétences non linguistiques, la place des connaissances spécialisées dans la compétence à communiquer en L2 ne saurait être ignorée. Nous souscrivons au point de vue de Douglas (2013, p. 371) selon lequel :

(...) there is a case to be made for varying degrees of authenticity and specificity in ESP tests, and [...] criteria for assessing specific purpose language performances should be derived from the specific purpose context itself.

Par conséquent, dans ce contexte spécifique qui nous concerne directement, cela implique que les tâches d'évaluation puissent évaluer la capacité à utiliser la langue pour accomplir des tâches pertinentes dans des contextes authentiques tout en intégrant les aspects appropriés des connaissances spécifiques au domaine (Douglas, 2013, p. 377-378).

L'*input* que les apprenant·e·s doivent traiter pour réaliser la tâche de PE, typiquement un texte, peut servir à renforcer la spécificité de la tâche s'il est circonscrit à un domaine spécifique familier des apprenant·e·s, leur domaine de spécialité par exemple. L'*input*, sous forme de texte-support, peut aussi potentiellement renforcer l'authenticité de la tâche, s'il relève d'un genre et traite d'objets que les apprenant·e·s rencontrent et manipulent dans le contextuel actuel de leurs études ou sont susceptibles de rencontrer dans leur futur exercice professionnel. Comme nous l'avons avancé précédemment (cf. *supra*, 2.1.3.4 L'authenticité de la tâche), ceci renvoie à l'« authenticité d'enjeu » de la tâche, soit le fait que la tâche implique les apprenant·e·s cognitivement et personnellement (Guichon, 2012b, p. 123-124). Or l'engagement des apprenant·e·s peut être d'autant plus renforcé si l'*input* présente un intérêt intrinsèque à leurs yeux et/ou s'il leur permet de tirer profit de leurs connaissances spécialisées, que ces connaissances portent sur les objets spécifiques dont traite l'*input* (par exemple, le thème, les concepts, les processus) ou plus généralement sur l'ensemble du domaine (par exemple, les théories dominantes, les méthodes couramment utilisées, les débats actuels).

Il faut toutefois être vigilant quant au degré de spécificité de l'*input*, qui est déterminé par la quantité d'informations intégrées au contexte : plus un texte est spécifique, moins le vocabulaire ou les concepts spécialisés sont expliqués dans le texte (Douglas, 2000, p. 32). Cela

est lié aux fonctions rhétoriques ; c'est pourquoi les différentes parties d'un article de recherche sont plus ou moins spécifiques, l'introduction par exemple l'étant moins qu'une partie décrivant des processus (*ibid.*). Douglas (2000, p. 35-36) note également qu'il semblerait qu'en deçà d'un certain seuil d'aptitude langagière (un niveau « intermédiaire »), les apprenant·e·s ne soient pas capables de mettre efficacement à contribution leurs connaissances spécialisées, tandis qu'un très haut niveau d'aptitude langagière pourrait compenser des lacunes dans les connaissances spécialisées. C'est ce qu'a révélé l'étude de Clapham (1996) portant sur le test de compréhension écrite du *International English Language Testing System* (IELTS) : en variant le domaine de spécialité sur lequel portait les textes puis en comparant la performance des sujets en compréhension écrite à leur niveau de grammaire testé en parallèle, elle a montré que l'effet du domaine de spécialité sur la performance (soit le fait que le texte portait sur leur domaine de spécialité plutôt que sur un autre domaine) n'était pas significatif lorsque l'aptitude langagière était faible et lorsqu'elle était très élevée, c'est-à-dire que les sujets ne comprenaient pas mieux, ou comprenaient aussi bien, un texte de leur domaine de spécialité qu'un texte d'un autre domaine. Pour les sujets de niveau intermédiaire en revanche, le domaine de spécialité a eu un effet fortement significatif sur leur performance en compréhension écrite. D'après Douglas (2000, p. 30), ces résultats ont des implications importantes pour tous les types de tests dans lesquels on suppose que les connaissances spécialisées jouent un rôle dans la performance au test et dans l'interprétation des scores.

Enfin, un aspect à prendre en considération est la compétence des évaluateur·rice·s (la plupart du temps des enseignant·e·s de langue) à évaluer ce type de connaissances spécialisées (Cushing Weigle, 2002, p. 93). Une solution envisageable consiste à avoir recours à une double évaluation, en tandem avec des enseignant·e·s ou expert·e·s du domaine de spécialité (voir par exemple Birch-Bécaas & Hoskins, 2017).

En conclusion, la conception de tâches d'évaluation appropriées aux besoins du public cible et aux compétences devant être mobilisées est essentielle, mais elle ne représente que la moitié de l'équation (Cushing Weigle, 2002, p. 107). Afin de s'assurer que l'évaluation apprécie justement ces compétences, il faut aussi tenir compte de la manière dont les productions des apprenant·e·s sont évaluées et jugées à l'aune de critères prédéfinis. C'est à cette question que nous nous intéressons dans la suite et fin de ce développement sur l'évaluation de la PE.

3.3.7. Critères d'évaluation

Les critères d'évaluation sont le reflet, explicite ou implicite, du cadre théorique sur lequel repose l'évaluation, c'est-à-dire qu'ils incarnent la conception de la PE et des compétences à mobiliser qu'a la personne qui conçoit l'évaluation (Cushing Weigle, 2002, p. 109), c'est pourquoi ils nécessitent une attention particulière. Hyland (2019, p. 214) indique qu'aujourd'hui la plupart des évaluations en langues reposent sur des critères prédéfinis, généralement présentés sous la forme d'un tableau ou d'une grille, servant de base de comparaison aux évaluateur·rice·s pour juger de la production d'un·e apprenant·e. Ces grilles et critères communiquent, de manière généralement descriptive, les attentes concernant la tâche de PE, soit ce qui constitue une « bonne » performance. En ce sens, ils peuvent avoir une fonction pédagogique, et ce à différents stades de l'apprentissage et de la réalisation de la tâche mais plus spécifiquement en amont, à titre de diagnostic formatif ou lors de la phase de planification de la tâche par exemple (*ibid.*). Ils peuvent donc aussi être utilisés à des fins d'auto-évaluation, d'évaluation par les pairs, ou de remédiation.

Les critères d'évaluation peuvent être de nature holistique ou analytique, ou encore spécifiques à une tâche donnée (*trait based*). Une évaluation holistique regroupe tous les aspects de la PE en une seule appréciation globale, ce qui présente l'avantage de ne pas nécessiter de multiples lectures pour apprécier différents aspects de la production et permet à l'évaluateur·rice·de se focaliser plutôt sur les réussites que sur les erreurs (Cushing Weigle, 2002, p. 112). Comme le souligne White (1984, p. 409), évaluer holistiquement permet de parer au travers d'une approche analytique qui a tendance à disperser l'attention de l'évaluateur·rice et à faire perdre de vue l'impression générale sur la capacité de l'apprenant·e à véhiculer du sens efficacement : « *the whole is considerably greater than its parts and too much attention to the parts is likely to obscure the meaning of the whole* ». Cependant, l'évaluation holistique présente un certain nombre de désavantages, le principal étant qu'une notation synthétique, qui rassemble sans forcément les distinguer plusieurs aspects de la PE et plusieurs compétences, est difficile à interpréter (Hyland, 2019, p. 217), pour l'apprenant·e mais aussi dans une perspective d'analyse pour des besoins de recherche sur le développement de compétences.

Par contraste, une évaluation analytique vise à obtenir des informations plus détaillées en décomposant l'ensemble des aspects de la PE pertinents et en les notant séparément (Hyland, 2019, p. 218). Selon Cushing Weigle (2002, p. 161), cela révèle une conceptualisation de la PE se focalisant moins sur un tout inséparable que sur la complexité des processus en interaction : « *the use of an analytic scale reflects the fact that writing involves a complex interaction*

between several different dimensions of language and cognition, which not always develop at the same rate within individuals ». Une pratique courante est de distinguer les trois grandes catégories que sont le contenu, l'organisation et la grammaire, en mettant parfois le vocabulaire et les conventions d'écriture (ponctuation, orthographe, utilisation des paragraphes etc.) à part (Hyland, 2019, p. 218). L'évaluation analytique étant plus détaillée que l'évaluation holistique, elle se prête mieux au diagnostic et les critères et descripteurs associés peuvent être présentés aux apprenant·e·s en amont de l'évaluation afin de mieux les préparer à celle-ci (*ibid.*, p.220-221). De plus, le fait d'avoir recours à plusieurs critères augmente la fiabilité de l'évaluation et permet de prendre en compte des profils irréguliers, où certains aspects de la compétence de PE sont plus développés que d'autres, ce qui a tendance à se produire chez les apprenant·e·s en L2 (Cushing Weigle, 2002, p. 120). Un risque mentionné par Hyland (2019, p. 219) est celui de l'effet de halo lorsque le jugement sur un des aspects évalués (typiquement la compétence grammaticale) influence le jugement sur les autres aspects.

Une dernière approche est celle qui établit les critères d'évaluations en fonction des caractéristiques spécifiques de la tâche évaluée (*trait-based scoring*) et qui évalue les productions des apprenant·e·s en fonction du degré de réussite dans la réalisation de la tâche. Cette approche met l'accent sur le contexte de production et sur l'importance de comprendre comment les apprenant·e·s écrivent dans un champ de discours étroitement défini, par exemple un genre donné (Cushing Weigle, 2002, p. 110). Il faut noter que, s'agissant de l'évaluation analytique ou basée sur des caractéristiques spécifiques à la tâche, le nombre de critères que l'évaluateur·rice est capable de manipuler est limité : « l'expérience montre qu'au-delà de quatre ou cinq catégories on est cognitivement saturé et que sept catégories constituent un seuil psychologique à ne pas dépasser » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 145). Cela implique donc de faire des choix sur les aspects de la PE qui doivent être pris en compte ou non dans l'évaluation.

Les critères d'évaluation se déclinent généralement sous la forme d'une échelle constituée de plusieurs niveaux ou degrés (Conseil de l'Europe, 2001, p. 143). Pour être opérationnels, ces niveaux s'accompagnent en principe de descripteurs fournissant des points de repères observables dans la performance de l'apprenant·e et permettant de comparer celle-ci à un niveau de compétence donné. Là-aussi, les évaluateur·rice·e sont limité·e·s dans le nombre de degrés différents pouvant être utilisés avec fiabilité. De nombreux tests courants, le *TOEFL* par exemple, ont recours à une échelle à six points, mais le choix dépend aussi de l'étendue de performances attendues (Cushing Weigle, 2002, p. 123). Les descripteurs peuvent être conçus soit *a priori*, en décrivant par avance différents niveaux de performance – de l'absence de

maîtrise à la maîtrise complète – en fonction de chaque critère, soit à partir de l’analyse empirique d’un échantillon de productions écrites ayant éventuellement déjà été évaluées (Cushing Weigle, 2002, p. 125). Dans le premier cas, il s’agit d’une approche centrée sur la maîtrise (Bachman & Palmer, 1996), qui peut servir à faire des inférences sur les compétences sous-jacentes, pour des besoins diagnostiques par exemple ou pour rendre compte de l’atteinte d’objectifs d’apprentissage (l’apprenant·e a plus ou moins telle ou telle compétence). Dans le deuxième cas, l’approche est pragmatique (*ibid.*) et repose sur la description des caractéristiques des textes que les apprenant·e·s produisent à différents niveaux de performance (l’apprenant·e peut faire telle ou telle chose), ce qui est utile pour prédire les performances futures des apprenant·e·s sur une tâche similaire.

3.3.8. Apports du CECRL pour l’évaluation

Comme nous l’avons indiqué plus haut, le CECRL fournit une banque de descripteurs formulés en tant que « capacité à faire » (*can do statements*) s’appliquant aux compétences langagières générales et à un ensemble d’activités langagières dans lesquelles ces compétences se réalisent, descripteurs déclinés selon les six niveaux communs. Ce sont « des éléments de référence, et non un outil pratique d’évaluation » (Conseil de l’Europe, 2001, p. 136), pouvant « être exploités avec souplesse pour développer une évaluation critériée » (*ibid.*, p. 30). Ainsi, « les échelles peuvent apporter des données pour le développement de barèmes de notation pour l’évaluation de l’atteinte d’un objectif d’apprentissage donné, et les descripteurs faciliter la formulation des critères » (Conseil de l’Europe, 2001, p. 137).

Au sujet de la formulation de ces critères justement, le CECRL opère une distinction pertinente vis-à-vis de notre contexte d’enseignement-apprentissage entre l’évaluation continue, qui est intégrée à la démarche de formation et vise à renforcer l’apprentissage, et l’évaluation ponctuelle, qui vise elle à renseigner sur ce que l’apprenant·e est capable de faire à un moment donné, généralement au début ou à la fin d’une formation (Conseil de l’Europe, 2001, p. 140). Dans l’évaluation continue, les critères relatifs aux activités langagières (de production, de réception, d’interaction et de médiation, à l’oral et à l’écrit) peuvent s’avérer plus utiles, tandis que les descripteurs des aspects de la compétence langagière (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) sont plus particulièrement pertinents pour concevoir des échelles pour une évaluation ponctuelle (*ibid.*, p. 141). Néanmoins, le CECRL reste un

instrument de *référence* et, en tant que tel, il ne peut répondre à tous les besoins spécifiques et contextualisés en matière d'évaluation.

Deux limites à son utilisation se posent spécifiquement dans notre contexte. Premièrement, les échelles de niveaux de compétence fournies pour la PE se rapportent à des compétences trop générales (cf. « production écrite générale ») ou inadaptées par rapport au contexte d'utilisation et aux besoins et genres spécifiques en langue de spécialité (cf. « écriture créative » et « essais et rapports »), ce que relève également Fries (2009) dans sa tentative de « mise en cohérence » du CECRL et de l'anglais de spécialité. Deuxièmement, les niveaux de référence (de A1 à C2) manquent de finesse pour apprécier l'étendue des performances d'apprenant·e·s dont le niveau est certes hétérogène mais tend à se concentrer autour du niveau B1 en PE, comme l'a révélé l'analyse des besoins de notre public cible. Par conséquent, si les échelles et descripteurs fournis par le CECRL offrent des points de référence utiles pour la conception d'outils d'évaluation, notamment concernant les aspects de la compétence langagière, un travail d'adaptation est nécessaire afin d'apprécier le développement, chez un public spécialiste d'autres disciplines, de compétences spécifiques se rapportant à des genres et des contextes d'utilisation inscrits dans le domaine de spécialité.

3.3.9. Synthèse

De cet état de l'art sur l'évaluation, nous retenons plusieurs idées directrices s'appliquant à notre question de recherche sur le développement des compétences en PE en anglais L2 chez un public spécialiste d'autres disciplines.

Tout d'abord, les compétences en langues ne s'évaluent pas directement, mais à travers **une performance**, c'est à dire l'action de l'apprenant·e engagé·e dans l'accomplissement d'une tâche, permettant d'*inférer* les compétences – compétences qui peuvent aussi (mais pas seulement) couvrir les connaissances, c'est-à-dire des savoirs déclaratifs.

Ensuite, l'évaluation des compétences peut remplir **plusieurs fonctions**, non seulement d'ordre pédagogique (elle est utile à l'enseignement-apprentissage) mais aussi servant à l'évaluation de la formation (elle est utile pour apprécier l'efficacité de la formation). Ainsi, deux des fonctions pouvant être attribuées à l'évaluation nous paraissent particulièrement porteuses dans notre contexte.

La première est **la fonction de diagnostic**. D'un point de vue pédagogique, l'évaluation peut nous servir à identifier au début de la formation les points forts et les points faibles de notre public vis-à-vis des objectifs à atteindre en PE, afin de proposer une remédiation individualisée. Mais ce diagnostic peut aussi nous servir de point de repère sur l'état des compétences des apprenant·e·s *avant* la phase d'apprentissage, point de repère pouvant être comparé, si une évaluation similaire est opérée en fin de formation dans une méthodologie de recherche incluant **pré-test et post-test**, à l'état de leurs compétences *à l'issue* de la phase d'apprentissage. Ainsi, il nous sera possible de répondre à la question : les apprenant·e·s ont-ils acquis des compétences en PE ?

La deuxième est **la fonction de mesure de la réussite** : l'évaluation peut nous servir à mesurer les progrès réalisés par les apprenant·e·s sur la base des objectifs spécifiques de la formation, notamment par rapport aux genres qui sont ciblés lors de l'apprentissage. Il s'agit là moins d'inférer sur les compétences en PE que de mesurer la réussite à une tâche. Envisagée sous cet angle, l'évaluation peut nous permettre de répondre à la question : les objectifs fixés, se rapportant à des genres donnés, ont-ils été atteints par le plus grand nombre ?

Prises ensemble et *a fortiori* à partir de tâches d'évaluations distinctes, ces fonctions complémentaires de l'évaluation peuvent donc nous servir à **évaluer l'efficacité du scénario pédagogique** pour le développement de compétences en PE en anglais en lien avec les besoins spécifiques d'un public spécialiste d'autres disciplines.

Autre principe que nous prenons à notre compte pour les besoins de cette recherche : **l'alignement**. Afin de prévenir les effets rétroactifs négatifs (*washback effect*) de l'évaluation sur l'enseignement-apprentissage, l'évaluation doit être alignée sur les objectifs d'apprentissage et sur le contenu de la formation. Cela implique que les mesures servant à évaluer les progrès des apprenant·e·s en PE pour les besoins de notre recherche doivent être autant que possible intégrées à la formation « normale » des apprenants, c'est-à-dire que nous ayons autant que possible recours à des **données invoquées** plutôt que provoquées (Van der Maren, 1996). Selon ce principe d'alignement, les **tâches d'évaluation** sont de même nature que les tâches hors situation d'évaluation. Elles sont également ouvertes, contextualisées et authentiques. L'*input* à traiter dans ces tâches (sous la forme d'un texte par exemple) peut servir à renforcer la contextualisation et l'authenticité en inscrivant les tâches dans le domaine de discours des apprenant·e·s, leur permettant ainsi de tirer profit de leurs connaissances spécialisées.

La **validité** de l'évaluation requiert évidemment une attention particulière dans notre démarche de mesure du développement de compétences en PE. Les principes que nous retenons au sujet de la validité se rapportent à trois points. Premièrement, la **représentativité** : l'évaluation doit être représentative du contenu de l'apprentissage, qui lui-même doit être représentatif des situations de communication cibles. Deuxièmement, seule une **évaluation directe** peut permettre de fournir une mesure valide des compétences en PE, c'est-à-dire que la PE doit être évaluée à travers la **production** écrite des apprenant·e·s, et non à travers une mesure indirecte telle que des questions à choix multiples ou des phrases à compléter. Enfin et surtout, la validité de l'évaluation repose sur la **définition précise et rigoureuse du construit** à évaluer (les compétences en PE), qui doit être en lien avec les besoins des apprenant·e·s, la finalité de l'évaluation, les situations de communication cibles, et les objectifs de la formation.

Pour renforcer cette fois la **fiabilité** de l'évaluation des compétences de PE de notre public, nous retenons d'une part la nécessité de s'appuyer sur des **grilles d'évaluation et de notation** reposant sur des **critères** (linguistiques et pragmatiques) qui assurent la validité de construit, et d'autre part le besoin de **former les enseignant·e·s-évaluateur·rice·s** n'ayant pas conçu les grilles d'évaluation à leur utilisation afin de s'assurer que tou·te·s en ont une interprétation commune. En ce sens, une grille d'évaluation holistique nous semble difficilement interprétable et insuffisamment fiable pour nos besoins c'est pourquoi nous préférons les grilles analytiques et spécifiques à la tâche. Une **grille d'évaluation analytique** procure une information plus détaillée, utile pour effectuer un diagnostic, et plus à même de rendre compte de profils irréguliers, ce qui nous permettra d'identifier précisément les aspects des compétences que les apprenant·e·s maîtrisent et ceux qui sont encore en cours de développement. Une **grille d'évaluation spécifique à la tâche** nous paraît également nécessaire pour mesurer le degré de réussite dans l'accomplissement de la tâche et rendre compte de compétences dans un champ de discours étroitement défini, c'est-à-dire dans le genre visé. Pour être opérationnelles, les grilles d'évaluation doivent s'accompagner d'**échelles** décrivant différents niveaux de compétence, soit en termes de maîtrise d'une compétence donnée, soit en termes de capacité à faire, à partir d'**indicateurs** pouvant être observés dans les productions des apprenant·e·s.

Enfin, nous avons vu que **le CECRL** donne des cadres de référence pour construire nos outils d'évaluation mais ni les échelles de niveaux de compétence proposés ni les descripteurs ne sont adaptés à l'évaluation de compétences langagières spécialisées, c'est-à-dire aux genres et domaines de discours typiques de la discipline de spécialité des apprenant·e·s. Il sera donc nécessaire de construire nos propres grilles et critères d'évaluation à partir du construit (les

compétences en PE visées) et des tâches conçues, tous deux reposant sur l'analyse des besoins de communication spécifiques de notre public spécialiste d'autres disciplines.

En somme, l'état de l'art qui a été fait jusqu'ici sur le développement de compétences en PE a eu trois objets : a) le potentiel acquisitionnel de la PE ; b) ce que signifie être compétent·e en PE en anglais L2, en particulier pour des spécialistes d'autres disciplines ; et c) les moyens permettant d'évaluer le développement de compétences en PE. La finalité de ces questionnements pour la présente recherche est double : d'une part, préciser le construit sur lequel faire reposer les tâches d'apprentissage et d'évaluation (les compétences en PE) ; d'autre part, cerner les principes permettant une évaluation aussi valide et fiable que possible de ce construit, et ce pour mesurer la progression des apprenant·e·s à des fins pédagogiques mais aussi à des fins d'analyse. Tous ces éléments seront pris en compte et explicités dans la présentation du dispositif de formation et de notre méthodologie de recherche pour l'évaluation du scénario pédagogique. Avant cela, il nous reste à aborder le volet didactique du développement de compétences en PE : quelle(s) approche(s) pédagogique(s) privilégier pour accompagner ce développement dans une formation universitaire en anglais de spécialité ?

3.4. Approches didactiques de la PE en anglais pour spécialistes d'autres disciplines

Par « approches didactiques », nous entendons les choix relatifs à l'enseignement en milieu guidé (tel qu'une formation universitaire en LANSAD) visant à faciliter l'apprentissage de la langue. Ces choix interviennent à différents stades de l'apprentissage : dans sa planification, dans son séquençage, dans son soutien, et dans son évaluation (Hyland, 2007). Nous retenons spécifiquement le terme « approche », couramment utilisé dans la littérature anglo-saxonne sur la production écrite, pour désigner une orientation donnée à l'enseignement en fonction d'une certaine conceptualisation à la fois de ce qu'est la compétence langagière, de ce qu'est la production écrite, et de ce qu'est l'apprentissage. En ce sens, il est entendu que les pratiques d'enseignement (pédagogiques) sont informées par et étroitement liées aux connaissances produites par la recherche (didactique)³⁵.

³⁵ Nous nous rangeons à la définition de la didactique couramment acceptée dans la recherche en France (Sarré & Whyte, 2016) comme science de l'enseignement et comme praxéologie, c'est-à-dire une « recherche de théorisation des pratiques pédagogiques » qui intervient aussi bien en amont de ces pratiques (dans la conception et l'anticipation de l'enseignement) qu'en aval (dans l'analyse et l'évaluation de l'enseignement) (Tardieu, 2014, p. 85). Par contraste, la pédagogie est comprise comme le versant appliqué de la didactique et concerne les

Nous avons vu précédemment (cf. *supra*, 3.2.2 Ecrire dans une L2 : différentes dimensions de la production écrite) qu’être compétent en PE suppose de mobiliser des savoirs et savoir-faire sur tout un ensemble d’aspects interreliés, dont certains – à savoir le genre (les pratiques rhétoriques courantes dans la communauté de discours), le contexte (le domaine de spécialité), et le contenu (les connaissances spécialisées) – sont plus particulièrement mis en jeu par un public de spécialistes d’autres disciplines. Ceci suggère qu’une combinaison d’approches se justifie pour l’enseignement de la PE dans ce contexte.

Dans la partie qui suit sont tout d’abord examinés une approche de l’enseignement-apprentissage de la PE et un type de tâche courants en anglais pour spécialistes d’autres disciplines (ASP) : l’approche par le genre, et les tâches « *Reading for Writing* ». Ensuite, nous considérons les intérêts didactiques de la rédaction collaborative, ainsi que ceux du recours aux outils numériques. Enfin, une synthèse est proposée en conclusion de cette partie sur les apports complémentaires de ces différentes approches et modalités d’enseignement-apprentissage, et sur le lien pouvant être établi avec l’approche par les tâches dans une perspective actionnelle.

3.4.1. *L’approche par le genre*

L’approche par le genre repose sur une vue de la production écrite comme étant avant tout un acte communicatif qui se produit dans un certain contexte social et qui vise un certain but. Ecrire est un moyen de parvenir à quelque chose, qu’il s’agisse de déclarer sa flamme, faire comprendre un processus technique ou encore obtenir un découvert (Hyland, 2019, p. 16). Or, faire en sorte que les destinataires reconnaissent notre but suppose que l’on adopte certaines conventions sociales dans la manière d’organiser nos messages, autrement dit que l’on sache manipuler les genres appropriés (cf. *supra*, 1.2.2.1 Genres discursifs). Didactiquement parlant, l’objectif de l’approche par le genre est donc d’amener les apprenant·e·s à produire des textes cohérents et pertinents qui soient perçus comme efficaces par les lecteur·rice·s (Hyland, 2019, p. 16). Un accent fort est mis sur la dimension pragmatique de la compétence à communiquer langagièrement.

Dans la lignée des approches communicatives apparues dans l’enseignement des langues dans les années 1970 (Hyland, 2007, p. 150), l’approche par le genre est sous-tendue par l’idée que l’apprentissage s’effectue mieux par une prise de conscience explicite de la langue que par

pratiques de l’enseignant·e sur le terrain de la classe de langue, dans l’immédiateté de la situation d’enseignement-apprentissage (Bailly, 1997).

l'expérimentation (Hyland, 2003, p. 27). La sensibilisation rhétorique est au cœur de cette approche car il s'agit de guider les apprenant·e·s dans l'exploration de caractéristiques lexicales, grammaticales et rhétoriques clés d'un genre donné et dans l'utilisation de ces connaissances pour ensuite construire leurs propres exemples du genre (Hyland, 2007, p. 160). Cela est lié au concept en ALS de *noticing* (repérage) comme condition préalable à l'acquisition d'un fait de langue et à son utilisation dans la production des apprenant·e·s (Hyland, 2007, p. 160).

Pour arriver à la maîtrise d'un genre et de ses caractéristiques, l'approche par le genre associe l'exploration autonome et un étayage spécifique par le biais de la modélisation, de l'analyse de textes et de l'enseignement explicite. Hyland (2018) décrit ce processus d'apprentissage à travers un « *teaching-learning cycle* » composé d'une série d'étapes qui évoluent d'une pratique guidée vers une pratique autonome :

- Etablissement du contexte : révéler les buts du genre et le cadre dans lequel il est couramment utilisé ;
- Modélisation : analyser des exemples représentatifs du genre pour identifier ses étapes et caractéristiques-clé ainsi que les variations possibles ;
- Co-construction : pratique guidée par l'enseignant·e à travers des tâches qui se focalisent sur des étapes ou des fonctions particulières du genre ;
- Construction indépendante : rédaction indépendante par les apprenant·e·s sous la supervision de l'enseignant·e, en comparant et reliant ce qui a été appris à d'autres genres et contextes afin de comprendre la manière dont les genres sont conçus pour atteindre des buts particuliers.

Une telle approche suggère que l'apprentissage est en partie une question d'imitation et en partie une question de compréhension et d'application consciente de règles (Badger & White, 2000, p. 156). L'un de ses principes clés est la notion d'étayage mis en avant par Vygotski (1978) et Bruner (1983), soit un accent mis sur la collaboration entre l'apprenant·e et l'enseignant·e ou des pairs plus expérimentés pour soutenir l'apprenant·e de son niveau de performance actuel à un niveau de performance potentiel (Hyland, 2007, p. 158). Dans l'approche par le genre, le degré d'intervention de l'enseignant·e et le choix des tâches jouent un rôle clé dans l'étayage de la production écrite, allant d'activités étroitement contrôlées et de l'enseignement de connaissances explicites au retrait progressif du soutien, à mesure que

l'apprenant·e assimile les moyens pour construire le genre de manière efficace en autonomie (Hyland, 2007, p. 158).

Dans la mesure où elle vise à sensibiliser les apprenant·e·s aux aspects pragmatiques et rhétoriques de l'utilisation de la langue en les amenant à la fois à reconnaître et à reproduire les structures schématiques des discours de leur domaine de spécialité, l'approche par le genre est répandue en ASP (Hirvela, 2013, p. 80). John Swales, dont nous avons précédemment évoqué les recherches sur les genres universitaires (cf. *supra*, 1.2.2.1 Genres discursifs), a développé du matériel didactique pour l'enseignement de l'anglais de spécialité et/ou sur objectifs universitaires qui s'appuie sur ses propres recherches et qui vise précisément à guider les locuteurs et locutrices non natif·ve·s vers une utilisation éclairée et critique des genres pertinents pour leurs besoins (Belcher, 2004, p. 169). Un exemple notoire est le manuel co-écrit avec Christine Feak en 1994 et trois fois ré-édité, *Academic Writing for Graduate Students, Essential Tasks and Skills* (Swales & Feak, 2012). Ce manuel encourage les apprenant·e·s, à l'instar des chercheur·se·s, à être des ethnographes et à explorer les normes d'écriture dans leur discipline au travers d'activités grâce auxquelles ils et elles reprennent et corrigent des ébauches de textes et évaluent des modèles (Samraj, 2016, p. 411). L'approche est analytique et rhétorique : les apprenant·e·s appliquent leurs compétences analytiques aux discours des disciplines de leur choix et explorent la manière dont des textes universitaires efficaces sont produits. Ainsi, le manuel est conçu en tant qu'aide à la rédaction de genres, tels que l'article de recherche et la recension, de genres partiels (*part-genres*), tels que la méthode et la discussion, et de schémas typiques du discours expositif, tels que le mouvement du général au particulier et le mouvement du problème à la solution.

Ce dernier, le schéma problème-solution, nous semble particulièrement pertinent pour un public de niveau licence qui, bien que n'ayant pas (encore) le besoin de rédiger des textes aussi complexes et spécialisés que des articles de recherche, doit pouvoir à travers l'écrit prouver ses connaissances disciplinaires, construire de nouvelles connaissances et se préparer à sa future pratique professionnelle (Hyland, 2016, p. 22). Or, le schéma problème-solution est extrêmement répandu dans la prose universitaire, à côté d'autres stratégies d'organisation interne du discours tels que les schémas comparaison-contraste, cause-effet ou la classification (Swales & Feak, 2012, p. 14). Ce schéma est en effet particulièrement utile pour les introductions d'articles de recherche et les critiques dans le sens où il permet d'examiner l'état des connaissances sur une question spécifique pour offrir une réponse possible ou partielle à cette question. D'après Swales et Feak (2012, p. 100) :

clearly this structure is one of the more important ones in academic writing, especially if you consider how much academic research activity is aimed at solving problems, which may be discussed in published research articles, various kinds of research proposals, and case reports in certain fields.

Ce type de texte se compose typiquement de quatre parties :

- Situation : informations contextuelles sur des circonstances particulières ;
- Problème : raisons de remettre en cause l'exactitude des faits ou des chiffres ; critiques ou faiblesses concernant la situation actuelle ; contre-preuves possibles ;
- Solution : discussion de la ou des façon(s) d'atténuer le problème ;
- Evaluation : appréciation du bien-fondé de la ou des solution(s) proposée(s) (Swales & Feak, 2012, p. 103).

De nature argumentative et évaluative, les textes suivant le schéma problème-solution s'appuient typiquement sur des sources externes pour étayer les affirmations, convaincre, et amener le lecteur ou la lectrice à reconnaître la solution comme vraie ou nécessaire. En ce sens, une approche didactique reposant sur ce genre (ou « sous-genre ») présenterait l'avantage d'intégrer dans une même tâche des compétences de production écrite et de compréhension écrite, à la manière des pratiques « *Reading for Writing* » que nous présentons plus avant.

Par ailleurs, au travers de leur approche, Swales et Feak mettent en avant plusieurs aspects à prendre en compte dans la rédaction qui nous semblent particulièrement pertinents pour le développement des compétences littéraciques de notre public : la prise en compte des lecteur·rice·s, le but de l'auteur·e, l'organisation de l'information, le style, le flux des idées et les normes de présentation. La prise en compte des lecteur·rice·s revient à déterminer qui sont les destinataires du texte afin d'adapter celui-ci à leurs attentes, à leurs besoins, et à leur degré de familiarité avec le sujet du texte. Quant au but de l'auteur·e, il dépend de la relation aux lecteur·rice·s : si ces dernier·e·s en savent moins que l'auteur·e, le but est plutôt d'informer ou d'instruire ; si c'est l'inverse, le but est plutôt de faire la démonstration de ses connaissances et de son intelligence (comme c'est le cas pour des étudiant·e·s s'adressant à leur professeur·e) (Swales & Feak, 2012, p. 6). L'auteur·e n'adoptera pas les mêmes stratégies rhétoriques selon qu'il s'agit de l'un ou de l'autre cas de figure. L'organisation de l'information renvoie à la structure générique des textes et au fait que les lecteur·rice·s s'attendent à ce que l'information soit présentée dans un format régulier et prévisible, aussi bien au niveau de l'organisation externe (chapitres, sections, paragraphes) qu'au niveau de l'organisation interne (schémas de type problème-solution, comparaison-contraste, cause-effet, classification, etc.) (Swales &

Feak, 2012, p. 14). Le style réfère aux choix lexico-grammaticaux adéquats pour des écrits universitaires. Or, savoir ce qui relève d'un style universitaire n'est pas sans poser des difficultés. Selon Swales et Feak (2012, p. 48), les prescriptions sont contradictoires sur ce point tant il est vrai que le style universitaire varie d'un domaine à l'autre et d'une culture à l'autre. Le parti pris des auteur·e·s est de ne pas présenter de règles strictes mais plutôt d'offrir des options à prendre en considération, concernant par exemple le choix des verbes (préférence pour les verbes d'origine latine plutôt que les verbes à particules ou *phrasal verbs*), la nominalisation (présence de longs groupes nominaux), l'utilisation de la voix passive ou de structures impersonnelles plutôt que de pronoms personnels à la première et la deuxième personne (*I, we, you*), ou encore la tendance à éviter les questions directes, les formes verbales contractées, et d'autres formes verbales ou lexicales plutôt associées à la langue orale. Le flux des idées renvoie à la cohésion et à la cohérence du texte. Pour la personne qui rédige, il s'agit de faire progresser ses idées de manière continue et claire de façon à faciliter le plus possible la lecture en employant un certain nombre de stratégies telles que la répétition, les synonymes, les expressions de reprise (*summary phrases*) telles que *this idea* ou *such an issue*, les connecteurs logiques (*however, in addition*), la progression des idées anciennes ou connues vers les idées nouvelles ou non connues (*old to new information flow*), ou simplement la ponctuation. Enfin, les normes de présentation renvoient principalement à la dactylographie (paragraphe, espacement des lignes, police et taille), et au format éditorial pour les citations et la bibliographie (par exemple le format APA).

A ce stade, il faut préciser qu'une caractéristique majeure de l'approche par le genre telle qu'elle est prônée par Swales et Feak est la non-prescriptivité. En effet, loin de transmettre des formules toutes faites, l'approche amène les apprenant·e·s à observer et à évaluer les exemples et modèles de textes proposés, mais aussi à faire ce travail d'analyse à partir de leur propre corpus de textes issus de leur domaine de spécialité, les invitant ainsi à nuancer les recommandations et le guidage fournis en fonction de leurs propres besoins de communication. En mettant ainsi l'accent sur l'autonomisation et le développement des compétences métalinguistiques des apprenant·e·s, l'approche évite l'écueil normatif et la tendance à « réifier » les conventions d'écriture et par là, à les interpréter comme étant relativement fixes (Lillis & Tuck, 2016, p. 36). Comme l'indiquent Boch et Frier (2015, p. 39), ce qui est visé est l'acculturation aux pratiques littéraciques de son domaine et la prise de conscience du caractère social de la norme. Pour ce faire, il s'agit « d'une part [de] reconnaître les spécificités et la diversité générique des écrits universitaires, d'autre part [de] proposer aux étudiants des

apprentissages spécifiques leur permettant d'intégrer progressivement les normes de ces différents discours » (Boch & Frier, 2015, p. 39). L'avantage d'une approche par le genre est précisément qu'elle rend ces genres explicites et visibles aux apprenant·e·s, en démystifiant les pratiques discursives tout en évitant autant que possible de tomber dans le piège de la prescription normative. De cette manière, « *by providing learners with an explicit rhetorical understanding of texts, and a metalanguage with which to analyse them, they can more effectively exercise choice while questioning the authority of such texts* » (Hyland, 2018).

Concernant l'évaluation, l'approche par le genre est congruente avec une évaluation analytique s'appuyant sur les principales caractéristiques du genre cible (cf. *supra*, 3.3.7 Critères d'évaluation), dès lors que ces caractéristiques sont clairement spécifiées, enseignées et utilisées pour décrire la performance des apprenant·e·s (Hyland, 2007, p. 161). Ce type d'évaluation peut servir non seulement à rendre compte des compétences dans un champ de discours étroitement défini (c'est-à-dire dans le genre visé), mais aussi à fournir un diagnostic permettant de cibler les aspects pour lesquels les apprenant·e·s ont besoin de davantage de pratique ou de guidage (Hyland, 2007, p. 161). En ce sens, l'approche par le genre est compatible avec une approche processus (Badger & White, 2000; Dressen-Hammouda, 2016) qui met davantage l'accent sur les stratégies et sur le caractère itératif de la PE et dont les méthodes incluent les feedbacks réguliers, la relecture entre pairs ou la réalisation d'ébauches multiples.

Enfin, ajoutons que la constitution d'un portfolio par les apprenant·e·s peut faciliter leur capacité à appréhender les différents genres de textes couramment employés dans leur discipline de spécialité et à en repérer les caractéristiques rhétoriques et lexico-grammaticales. Hirvela (2013, p. 90) relève en effet que les portfolios sont une pratique utile pour développer la compréhension et la production de textes spécialisés dans la mesure où, dans un « *reading portfolio* », les apprenant·e·s sont incités à compiler et à analyser un échantillon de textes issus de leur discipline, ce qui peut donner lieu ensuite à l'élaboration d'un « *writing portfolio* » dans lequel sont consignés des exemples de leurs propres écrits, alors informés par l'analyse préalable. Plus particulièrement, les « *mixed-genre portfolios* » (Hyland, 2018), en invitant les apprenant·e·s à comparer les caractéristiques de différents genres de textes, peuvent susciter la prise de conscience de notions-clés telles que le registre de langue, la posture ou l'engagement, soit autant d'aspects qui varient en fonction du but de l'auteur·e et du public-cible. A cette fin et à titre d'exemple, il peut être intéressant d'amener les apprenant·e·s à comparer les caractéristiques génériques et linguistiques de textes destinés à être lus par des spécialistes d'un

côté (comme des articles de recherche), et celles de textes visant un public de non-spécialistes d'un autre côté (comme des articles de vulgarisation). Du reste, une telle approche comparative peut être l'opportunité de sensibiliser les apprenant·e·s à des genres émergents, notamment dans la sphère numérique et celle du web 2.0, tels que les blogs scientifiques (Kuteeva, 2016; Luzón, 2013), mais aussi aux stratégies de médiation utilisées pour transmettre un contenu spécialisé et faciliter l'accès au savoir par le plus grand nombre (Conseil de l'Europe, 2018, p. 132-133).

En conclusion, l'approche par le genre est une approche pertinente pour l'enseignement de la PE à un public spécialiste d'autres disciplines dans la mesure où elle met l'accent à la fois sur les buts communicatifs (à quelle fin on écrit) et sur les pratiques rhétoriques courantes (qu'est-ce qu'un texte pertinent et efficace) dans un contexte social donné (la communauté de spécialistes du domaine). Elle s'appuie donc sur les besoins spécifiques du public qui est progressivement amené à la maîtrise des genres cibles par un processus de desétayage graduel. Le recours aux textes authentiques joue un rôle central pour la sensibilisation aux aspects pragmatiques, rhétoriques et lexico-grammaticaux des genres cibles, aussi bien à travers la modélisation que l'analyse critique. Les textes authentiques, tels que des articles spécialisés, peuvent aussi être directement ou indirectement intégrés dans la tâche de PE elle-même, comme c'est le cas de tâches reposant sur des genres argumentatifs ou évaluatifs tels que le schéma problème-solution. Ce type de tâches, connu sous le nom de *Reading for Writing*, est particulièrement porteur pour un public de spécialistes d'autres disciplines, c'est pourquoi il est examiné plus en détails dans le développement qui suit.

3.4.2. *Reading for Writing* : tâches intégrant CE et PE

« *Reading for Writing* », ou « *Reading-to-Write* » (lire pour écrire), renvoie à un acte littéracique par lequel l'individu utilise un ou plusieurs textes qu'il a lu(s) comme base pour un texte qu'il écrit (Carson, 1993, p.85, cité dans Hirvela, 2016, p. 128). D'une façon générale, ce type d'activité mixte, qui focalise sur un type d'activité langagière (la production écrite par exemple) tout en mettant en jeu une ou plusieurs autres activités langagières (comme la compréhension écrite), se produit dans de nombreuses situations de communication de la vie réelle (Conseil de l'Europe, 2001, p. 30). Plus spécifiquement, dans un contexte universitaire, la lecture va généralement de pair avec l'écriture et il est typiquement demandé aux étudiant·e·s de lire des livres ou des articles, de prendre des notes, de résumer, de paraphraser, puis de

rédigier leur propre texte, par exemple une dissertation (Jordan, 1997, p. 143, cité dans Hirvela, 2013, pp. 86–87).

Une approche didactique s'appuyant sur des tâches « *Reading for Writing* » intègre donc compétences en réception et compétences en production, généralement dans le but de motiver l'accès au savoir savant à l'écrit et de développer une perspective critique vis à vis de ce savoir (Hirvela, 2016). Une telle approche est courante dans l'enseignement-apprentissage de l'ASP dans la mesure où, d'une part, la lecture de textes spécialisés en anglais (comme les articles de recherche) est incontournable pour les besoins de formation du public spécialiste d'autres disciplines, et d'autre part, le but qui sous-tend la lecture de ce type de textes est généralement utilitaire, à savoir identifier et extraire des informations pertinentes qui puissent ensuite être réutilisées à d'autres fins (Hirvela, 2013, p. 79).

Hirvela (2016, p. 128) distingue deux tendances dans les tâches « *Reading for Writing* » : l'une basée sur l'*input* où l'accent est mis sur l'analyse et l'imitation de textes-sources servant de modèles pour développer la maîtrise de la langue cible ; et l'autre basée sur l'*output* où l'accent est mis sur les stratégies de transfert du contenu lu au texte écrit et sur les processus de production écrite. Les deux tendances n'en sont pas moins compatibles et complémentaires, ainsi que l'illustre le manuel *Academic Writing for Graduate Students* (Swales & Feak, 2012) qui propose à la fois des tâches de production écrite guidées ou semi-guidées visant à développer la maîtrise d'aspects lexico-grammaticaux ou rhétoriques spécifiques à travers l'analyse de textes-sources et la reformulation (tendance basée sur l'*input*), et des tâches de production écrite plus libre qui sont présentées à la suite de tâches guidées ou semi-guidées et où l'apprenant·e est amené·e à composer sur une problématique pertinente pour son domaine de spécialité à partir de son propre corpus de textes source (tendance basée sur l'*output*). Par exemple, le chapitre traitant de la rédaction de résumés propose un étayage composé de tâches de discrimination (comme sélectionner les passages utiles ou pertinents d'un texte en fonction de différents besoins), de production écrite guidée (comme paraphraser des extraits d'articles à partir de mots et expressions donnés), de comparaison et d'analyse (comme évaluer deux versions différentes d'un même texte), et de ré-écriture (comme reformuler un texte en prenant en compte la rétroaction de l'évaluateur·rice) pour arriver à une tâche de production écrite libre (rédigier un résumé argumenté, à la manière d'une revue de littérature, à partir de son propre corpus d'articles spécialisés).

Une particularité des tâches « *Reading for Writing* » concerne l'intertextualité. Il est rare en effet qu'en contexte universitaire on demande aux apprenant·e-s de produire un texte sans

déclencheur ou *input*, habituellement sous forme de textes source (Hirvela, 2016, p. 127). Par exemple, deux tâches-clé en *EAP* sont la rédaction de résumés et de synthèses (Hirvela, 2016, p. 129), soit deux types de textes fortement marqués par l'intertextualité. Or, comme dit précédemment (cf. *supra*, 1.2.2.3 Procédés rhétoriques et lexico-grammaticaux), les pratiques intertextuelles, caractérisées par l'intégration et/ou la transformation d'un ou de plusieurs autres textes dans le texte rédigé sous la forme de citations, paraphrases, résumés ou gloses (Hirvela, 2016, p. 129), sont particulièrement difficiles à appréhender pour des écrivain·e·s novices, *et a fortiori* pour des apprenant·e·s dont l'anglais n'est pas la première langue. Les difficultés peuvent se manifester de différentes façons : dans une tendance au « *patchwriting* » (Li et Casanave, 2012, cités dans Hirvela, 2016, p. 130) ou la paraphrase maladroite du texte source, à la limite du plagiat, indiquant une incapacité relative à s'appropriier les textes source et à utiliser les normes de référencement ; dans une dépendance aux citations directes et à différentes formes de copie des textes source, indiquant une réticence à utiliser des paraphrases plus complexes (Keck, 2014, cité dans Hirvela, 2016, p. 132) ; dans un manque d'habileté à résumer, c'est-à-dire à identifier les idées principales et à condenser les textes source sans trahir l'essentiel de leur propos, indiquant des lacunes dans l'utilisation de stratégies de lecture de haut niveau (Johns, 1985, cité dans (Hirvela, 2016, p. 130-131) ; ou encore dans un manque de discernement dans le choix des textes source et/ou une lecture superficielle de ceux-ci, un effet possible de la facilité d'accès à des sources électroniques et à la pratique d'une lecture sélective visant surtout à repérer des citations utiles (Hirvela, 2016, p. 132).

Ces difficultés s'expliquent par le fait qu'une tâche de type « *Reading for Writing* », étant une activité récursive de va et vient entre lecture et écriture, peut représenter une charge cognitive lourde pour l'apprenant·e (Kirkland & Saunders, 1991) et requiert une conjugaison de compétences complexes. Il s'agit de savoir lire efficacement les textes source pour en extraire les informations pertinentes, d'éviter le plagiat en s'éloignant de la copie exacte, donc de savoir reformuler dans ses propres mots, de savoir où et comment insérer des références externes, mais aussi de produire un discours cohérent, ce malgré la multiplicité des voix et des points de vue exprimés. Une tâche « *Reading for Writing* » suppose donc un étayage didactique pour développer parallèlement la compréhension de textes spécialisés, les techniques pour paraphraser, la connaissance des pratiques de la communauté disciplinaire en matière de citations et référencement, ou encore la maîtrise des moyens linguistiques et discursifs qui permettent de renforcer la cohérence et la cohésion textuelle. La compréhension de textes spécialisés et la cohérence dans la production d'un texte de type résumé ou synthèse étant les

deux compétences sans doute les plus exigeantes pour les apprenant·e·s, nous développons ci-dessous des propositions didactiques pour favoriser leur acquisition.

3.4.2.1. Compréhension de textes spécialisés

Tout d'abord, concernant la compétence de compréhension écrite, elle peut être accrue par l'initiation à l'utilisation de stratégies adaptées au but spécifique de la lecture, qu'il s'agisse de survoler le texte afin d'en identifier l'idée globale (*skimming* ou écrémage), d'y trouver des informations précises (*scanning* ou repérage), ou encore de prendre une distance critique vis-à-vis des arguments avancés (notamment en apprenant à distinguer les faits des opinions) (Resche, 1999). Il est rare en effet qu'on ait besoin de lire (et de comprendre) un texte *in extenso* pour les besoins de ses travaux universitaires ou de recherche. Par ailleurs, il s'agira de former les apprenant·e·s à utiliser de manière complémentaire une approche *bottom up* (de bas en haut) et une approche *top down* (de haut en bas). L'approche *bottom up* s'appuie sur le décodage des différentes unités linguistiques composant le texte (mots, syntagmes, phrases, paragraphes, organisation schématique) pour construire le sens (Resche, 1999). A l'inverse, l'approche *top down* de la lecture s'appuie sur les connaissances non strictement linguistiques (connaissances du monde, du domaine de spécialité, du sujet spécifique, du genre du texte) pour émettre des hypothèses et inférer le sens, en dépit d'éventuelles lacunes lexicales ou grammaticales (Resche, 1999). La figure 10 ci-dessous illustre l'interaction entre ces deux approches.

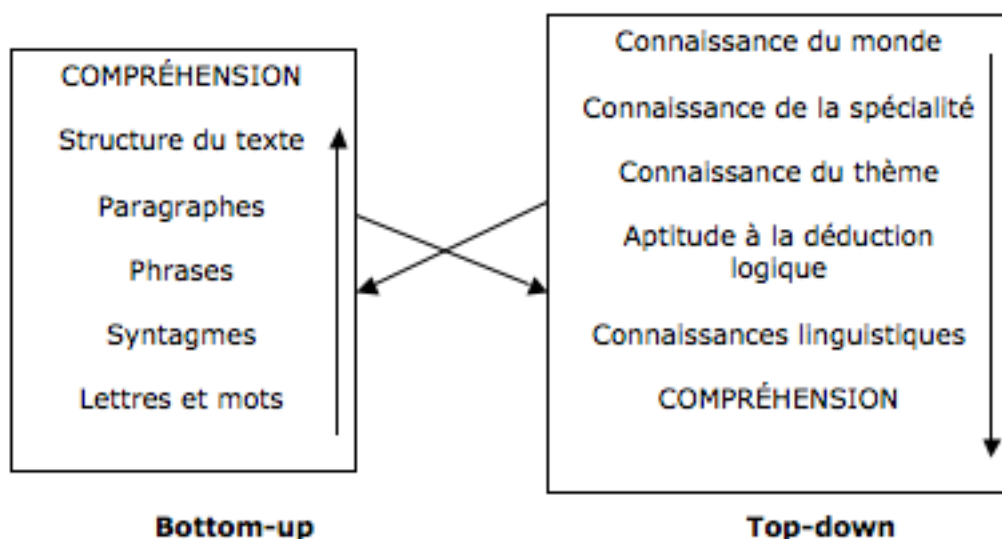


Figure 10 : Approches complémentaires pour la compréhension d'un texte (Resche, 1999)

La complémentarité des deux approches permet potentiellement de prendre en compte non seulement l'hétérogénéité d'un groupe d'apprenant·e·s donné mais aussi le fait qu'il peut

exister un décalage entre compétences linguistiques et connaissances spécialisées car, comme l'indique Resche (1999), « le niveau en langue des étudiants ne va pas toujours de pair avec leur progression dans leur spécialisation, de sorte qu'il faut leur donner les moyens de recourir à l'une ou l'autre de ces approches en fonction des difficultés qu'ils rencontrent ».

Les deux approches peuvent faire l'objet d'un accompagnement didactique spécifique. Ainsi, l'approche *top down* peut être renforcée par l'étude des genres pertinents pour leur domaine et de leurs caractéristiques discursives et lexico-grammaticales, tel que cela a été présenté précédemment. L'approche *bottom up*, quant à elle, peut être renforcée par un travail des compétences linguistiques utiles pour faciliter le décodage, parmi lesquelles nous citerons la maîtrise d'un lexique haute fréquence (Fade, 1993) et celle de la phraséologie (Resche, 1999).

L'étude d'un lexique haute fréquence renvoie à une approche lexicale visant l'acquisition d'une liste de mots les plus couramment employés, et donc susceptibles d'être les plus utiles aux apprenant·e·s, dans des situations de communication données. Un exemple d'une telle liste est la *Academic Word List (AWL)* (Coxhead, 2000). La liste *AWL* a été établie à partir d'un corpus d'écrits universitaires (articles de recherche, chapitres de livres, manuels, préparations de cours) couvrant quatre domaines de spécialité (les arts, le commerce, le droit et la biologie) et 28 disciplines universitaires (telles que les sciences de l'éducation, la psychologie, la finance, le droit constitutionnel, la chimie ou les mathématiques). Il s'agit donc d'un lexique universitaire transdisciplinaire, c'est-à-dire non spécialisé. En effet, la liste ne comprend ni le vocabulaire technique (spécifique à une discipline donnée), ni le vocabulaire « de base », représenté dans cette recherche par la *General Service List (GSL)* (West, 1953) couvrant les 2000 familles de mots les plus courants en anglais. Sa raison d'être en revanche est de combler le fossé entre ces deux ensembles lexicaux. Il s'agit de mots (comme *substitute*, *underlie*, *establish*, *inherent*) qui ne sont pas centraux aux thèmes des textes dans lesquels ils apparaissent mais qui restent incontournables dans la mesure où ils servent à bâtir l'argumentation et lier les idées entre elles (Coxhead, 2000, p. 214). La liste *AWL* comprend 570 familles de mots divisées en 10 sous-listes ordonnées par ordre décroissant de fréquence. Les apprenant·e·s qui connaissent déjà les 2000 familles de mots les plus fréquents de la liste *GSL* comprennent environ 76% des écrits universitaires ; la maîtrise supplémentaire de la liste *AWL* leur permet d'augmenter ce taux de compréhension à 86% (Coxhead, 2000, p. 222), les 14% restants étant notamment composés de noms propres et de mots techniques ou spécifiques au domaine dont certains sont transparents (par exemple, *cognition*, *developmental*, ou *hyperactivity*) et/ou déjà connus des apprenant·e·s en fonction de leur familiarité avec le sujet

(par exemple, *self-efficacy, randomized, ratings*). Une attention particulière au lexique *AWL* peut donc s'avérer fructueuse pour améliorer la compréhension *bottom up*. Pour ce faire, Coxhead, l'auteure de la liste *AWL*, recommande une combinaison de méthodes d'enseignement directes (par exemple à l'aide d'exercices de vocabulaire ciblés) et d'un apprentissage en autonomie (par exemple à l'aide de fiches) focalisant davantage sur la forme, et de pratique en contexte focalisant davantage sur le sens, que ce soit par l'exposition lors d'activités de réception³⁶ ou par la réutilisation lors d'activités de production (Coxhead, 2000, p. 228-229). En effet, afin de non seulement comprendre mais aussi d'utiliser les mots de la liste *AWL*, les apprenant·e·s devront se familiariser avec une multitude d'aspects liés au sens et à l'emploi des mots ; ceux présentés dans le tableau 15 ci-dessous présentent les connaissances nécessaires sur un mot pour l'utilisation en production écrite (Coxhead, 2013, p. 129).

Sens de la forme	Forme et sens	Comment le mot est-il orthographié ?
		Quelle forme lexicale peut être utilisée pour exprimer ce sens ?
	Concepts et référents	A quels éléments ce concept peut-il se référer ?
	Associations	Quels autres mots peuvent être utilisés à la place de celui-ci ?
Emploi	Fonction grammaticale	Dans quels schémas ce mot doit-il être utilisé ?
	Collocations	Quels mots ou types de mots doit-on utiliser avec celui-ci ?
	Contraintes d'emplois (registre, fréquence...)	Où, quand, et comment peut-on utiliser ce mot ?

Tableau 15 : Connaissances nécessaires sur un mot pour l'utilisation en production écrite

En tout état de cause, l'apprentissage du lexique ne peut se faire de manière entièrement isolée et décontextualisée. Il doit prendre en compte la manière dans les mots se comportent avec d'autres et prêter attention à la phraséologie.

Quant à la phraséologie, elle renvoie à l'étude des phrasèmes, soit des « combinaisons privilégiées par l'usage qui font que tel verbe, tel adjectif seront plus souvent mariés à une unité

³⁶ Un outil intéressant pour soutenir la lecture est le « *Vocabulary Profiler* » (<https://www.lex tutor.ca/vp/eng/>) qui permet d'analyser et de décomposer un texte donné sur la base de listes de fréquences (*GSL, AWL*, et mots « hors listes »).

terminologique que d'autres » (Resche, 1999). Autrement dit, il s'agit de rapprochements lexicaux et syntaxiques se produisant non pas de manière libre mais par habitude. Cela comprend notamment les locutions, les proverbes, les expressions idiomatiques, mais aussi les collocations, des éléments linguistiques semi-figés, très fréquents dans le discours des locuteur·rice·s natif·ve·s, « contenant le plus souvent deux éléments (parfois trois) : l'un fixe, la base, qui conserve son sens habituel (exemple : « question ») et l'autre changeant, le collocatif, qui prend un sens figuré par rapport à son sens propre (exemple : « poser ») » (Boch & Frier, 2015, p. 89). La familiarité avec les phrasèmes, et en particulier avec les collocations, rend la lecture plus efficace dans la mesure où elle facilite le découpage par blocs de sens (*chunking*) (Resche, 1999), par opposition à un découpage mot à mot ; à terme, elle peut potentiellement améliorer aussi la rédaction. Didactiquement parlant, la prise de conscience sur ces faits de langue peut être suscitée au travers d'une approche inductive allant du repérage au réinvestissement et invitant à la réflexion métalinguistique. Concrètement, il s'agira d'amener les apprenant·e·s à observer les collocations en contexte, à partir de différents corpus de textes (textes « modèles » produits par des expert·e·s et textes produits par des pairs contenant des exemples d'utilisation plus ou moins appropriée) ; de favoriser la mémorisation de collocations pertinentes pour ses besoins grâce à des exercices de production écrite guidée, tels que des textes lacunaires, mettant l'accent sur le repérage de la forme mais aussi du sens et des fonctions rhétoriques ; et enfin d'encourager les apprenant·e·s à réinvestir ces collocations dans des tâches de production écrite libre (Boch & Frier, 2015, p. 93-94). Des outils peuvent aider ce travail, parmi lesquels les cartes mentales (pour faciliter le repérage des liens autour d'une lexie et la mémorisation de ceux-ci), les concordanciers (pour faciliter le repérage en contexte à travers la recherche de cooccurrences lexicales dans des phrases extraites d'un corpus contenant toutes un même mot ou une même collocation), ou encore les dictionnaires de collocation (Boch & Frier, 2015, p. 94-101).

Pour terminer, après avoir avancé des propositions didactiques pour étayer la compréhension de textes universitaires spécialisés, il convient d'aborder une autre compétence cruciale dans des tâches de type « *Reading for Writing* » et qui concerne cette fois plus spécifiquement la production écrite : la capacité à produire un discours cohérent.

3.4.2.2. Production d'écrits cohérents

Selon le Trésor de la Langue Française (« Cohérence », 1972), la cohérence désigne l'harmonie, le rapport logique, l'absence de contradiction dans l'enchaînement des parties d'un

tout, qu'il s'agisse d'une pensée, d'un discours, d'une théorie, d'un ouvrage ou autre. D'une façon générale, prêter attention à la cohérence d'un discours revient à s'intéresser à la manière dont les énoncés et les séquences d'énoncés s'enchaînent ainsi qu'aux facteurs qui font que cet enchaînement est plus ou moins bien réussi, notamment grâce à la reprise d'éléments d'information déjà introduits et l'introduction d'informations nouvelles (Boch & Frier, 2015, p. 111-112). La cohérence est habituellement associée à la cohésion, qui désigne, à une échelle plus micro, la solidité du lien logique qui unit entre eux deux arguments ou parties d'un ensemble (« Cohésion », 1972). Pour certains, si la cohésion renvoie au fonctionnement linguistique interne du texte, et donc à des caractéristiques de surface relativement objectives et quantifiables, la cohérence en revanche repose sur des facteurs relevant de la situation d'énonciation et d'ordre pragmatique, et fait donc intervenir un jugement subjectif sur la qualité et la lisibilité de l'ensemble du discours (Carter-Thomas, 1994). Cependant, deux concepts mis en avant par Boch et Frier (2015, p. 111) permettent de rendre compte de la cohérence d'un discours de manière relativement tangible, et de faciliter son appropriation par les apprenant-e-s : il s'agit de la pertinence des énoncés et de leur arrimage.

Selon la théorie de la pertinence (Sperber et Wilson, 1989, cités par Boch & Frier, 2015, p. 113), une information n'est jamais donnée gratuitement ; elle doit « faire progresser la construction de l'univers textuel » (Boch & Frier, 2015, p. 113). Ainsi, un énoncé est pertinent s'il a une raison d'être, s'il apporte une information nouvelle que les destinataires peuvent facilement interpréter dans le contexte donné. L'information nouvelle sera d'autant plus facilement interprétée si elle est correctement arrimée, c'est à dire si elle prend suffisamment appui sur les informations qui l'entourent et, ce faisant, occasionne un coût cognitif aux destinataires le plus réduit possible. D'après Boch et Frier (2015, p. 115), « l'arrimage d'une information nouvelle aux autres se fait, de façon simultanée, à tous les niveaux de structuration du texte » : au niveau référentiel (ce dont on parle), événementiel (ce qu'on dit à propos des référents et les relations logiques qui s'établissent entre eux), énonciatif (la manière dont on parle des référents, la position de l'énonciateur·trice, sa distance vis-à-vis de ses propos et des destinataires) et informatif (la saillance de certaines informations par rapport aux autres, la structure hiérarchique des informations, l'alternance thème/rhème). Ainsi, les relations établies dans le texte entre les informations nouvelles et les informations déjà introduites « doivent être plausibles et mises en évidence judicieusement, de manière implicite par le contenu linguistique véhiculé, ou de manière explicite par l'utilisation appropriée de connecteurs » (Boch & Frier,

2015, p. 140). C'est plus spécifiquement pour la mise en relation explicite entre informations qu'intervient la cohésion textuelle.

Le concept de cohésion a été particulièrement étudié par la linguistique systémique fonctionnelle (Halliday & Hasan, 1976) qui la définit comme « un phénomène du texte qui agit au niveau inter-propositionnel, créant des liens entre les différentes propositions, et contribuant ainsi à donner au texte son statut de texte (et non pas de simple suite de propositions) » (Banks, 2005, p. 88). Plusieurs procédés morphosyntaxiques et sémantiques permettent de créer ces liens et ainsi de faire « coaguler » son texte (Carter-Thomas, 1994) : la référence (avec l'emploi d'éléments jouant un rôle anaphorique ou cataphorique tels que les articles définis et indéfinis comme *the*, les pronoms personnels comme *it* ou les pronoms démonstratifs comme *that*) ; l'ellipse (pour éviter la reprise d'éléments redondants) ; la substitution (pour reformuler un élément déjà introduit, par exemple à l'aide d'anaphores résomptives comme *this issue*) ; et les chaînes lexicales (avec l'emploi de répétitions, de synonymes ou de champs sémantiques). (Banks, 2005, p. 88-94). Cependant, comme l'indique Carter-Thomas (1994), « la présence de marques de cohésion ne garantit pas qu'un texte sera perçu comme cohérent. La cohésion n'est que l'un des éléments contribuant à l'interprétation de la cohérence ».

Sur le plan didactique, il s'agira donc de sensibiliser les apprenant·e·s à ces deux concepts, cohérence et cohésion, et à leur interdépendance, dans leur production écrite. Cela peut se faire dans un premier temps par l'observation et l'analyse outillée d'extraits authentiques pour en faire ressortir la structure sémantique ou événementielle, par exemple en soulignant dans le texte les thèmes – ce dont on parle – et les rhèmes – ce qu'on dit des thèmes, et en observant la manière dont ceux-ci sont repris et mis en relation, de manière implicite ou explicite. Dans un second temps, on peut avoir recours à des exercices de production écrite guidée visant plus spécifiquement la cohésion dans lesquels les apprenant·e·s sont invité·e·s à combler des trous dans un texte à l'aide de connecteurs pertinents (Boch & Frier, 2015, p. 134-135). Enfin, dans des tâches de production écrite plus libres, il s'agira d'encourager les apprenant·e·s à schématiser en amont l'enchaînement de leurs idées en langue cible et à vérifier que ce plan est bien perçu par les destinataires (Carter-Thomas, 1994).

3.4.2.3. Descripteurs de compétences

Il est à noter que le volume complémentaire du Cadre Européen Commun pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2018) fournit de nouveaux descripteurs utiles pour des tâches

« *Reading for Writing* » axées sur les genres discursifs d'un domaine de spécialité. Dans le chapitre consacré aux activités de médiation de textes, *Traiter un texte* renvoie à la capacité de

comprendre l'information et/ou les arguments du texte source puis les transférer à un autre texte, en général en les résumant de façon à ce qu'ils conviennent au contexte de la situation. En d'autres termes, le résultat est un condensé et/ou une reformulation des informations d'origine et des arguments, l'accent étant mis sur les points et les idées importants du texte source. Le mot clé des échelles de traitement de l'information aussi bien à l'oral qu'à l'écrit est « résumer ». (Conseil de l'Europe, 2018, p. 114)

Comme cela est typique des tâches « *Reading for Writing* », *Traiter un texte* implique d'avoir recours à des compétences en production écrite mais aussi en compréhension écrite. Ainsi, l'activité *Traiter un texte* étant en relation avec *Lire pour s'informer et discuter* (parfois intitulé lecture détaillée, ou lecture attentive), les compétences mobilisées recouvrent à la fois production et compréhension : « résumer les points essentiels d'un texte source, collecter des informations et des arguments de différentes sources, et identifier et expliquer au destinataire, le public visé, l'objectif et le point de vue de l'original » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 114). Le caractère spécialisé de la situation de communication est également pris en compte dans l'échelle décrivant les différents niveaux de compétence pour *Traiter un texte à l'écrit* (cf. tableau 16), un niveau de compétence plus élevé (à partir de B2) étant associé à l'utilisation de textes-source non seulement plus longs et plus complexes sur le plan linguistique mais aussi plus directement liés aux domaines d'intérêt ou de spécialisation des apprenant·e·s, comme des publications académiques et professionnelles.

TRAITER UN TEXTE À L'ÉCRIT	
C2	Peut expliquer par écrit (en langue B ³⁷) la façon dont des faits et des arguments sont présentés dans un texte (en langue A), particulièrement lorsque qu'un point de vue est rapporté, et peut attirer l'attention sur l'utilisation, par l'auteur, des sous-entendus, des critiques voilées, de l'ironie et des sarcasmes. Peut résumer des informations de sources diverses en recomposant les arguments et les comptes rendus dans une présentation cohérente du résultat global.
C1	Peut résumer par écrit (en langue B), des textes longs et complexes (écrits en langue A), interpréter convenablement le contenu, à condition de pouvoir occasionnellement vérifier la signification précise de termes techniques peu courants. Peut résumer par écrit, pour un public spécifique, un texte long et complexe (en langue A), et respecter le style et le registre d'origine (par ex. un article d'analyse politique ou académique, un extrait de roman, un éditorial, une critique littéraire, un rapport, un extrait de livre scientifique).

³⁷ « [L]a Langue A et la Langue B peuvent être deux langues différentes, deux variétés de la même langue, deux registres de la même variété ou une combinaison de tout cela » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 114).

B2	<p>Peut résumer par écrit (en langue B), l'essentiel du contenu de textes oraux et écrits (en langue A), bien structurés mais complexes sur le fond, portant sur des sujets liés à ses centres d'intérêt professionnel, académique et personnel.</p> <p>Peut comparer, opposer et synthétiser par écrit (en langue B), les informations et les points de vue donnés dans des publications académiques et professionnelles (en langue A), liés à ses domaines d'intérêt.</p> <p>Peut expliquer par écrit (en langue B), le point de vue énoncé dans un texte complexe (en langue A), étayant ses conclusions par des références aux informations précises du document original.</p>
B2	<p>Peut résumer par écrit, (en langue B), l'essentiel du contenu de textes oraux et écrits complexes (en langue A), sur des sujets liés à ses domaines d'intérêt et de spécialisation.</p>
B1	<p>Peut résumer par écrit (en langue B), l'information et les arguments contenus dans des textes (en langue A), sur des sujets d'ordre général ou personnel.</p> <p>Peut résumer par écrit (en langue B), les points principaux de textes oraux et écrits informatifs explicites (en langue A), sur des thèmes d'ordre personnel et général, à condition qu'ils soient clairement énoncés dans une langue standard.</p> <p>Peut paraphraser de façon simple de courts passages écrits en utilisant les mots et le plan du texte.</p>
A2	<p>Peut lister (en langue B), les informations importantes de textes courts et simples (en langue A), s'ils portent sur des sujets concrets et familiers et s'ils sont écrits dans une langue courante simple.</p> <p>Peut prélever et reproduire des mots et des expressions-clés ou de courts énoncés dans un texte court qui reste dans les limites de sa compétence et de son expérience.</p> <p>Peut utiliser (en langue B) un langage simple pour présenter des textes écrits courts sur des sujets courants et familiers, (en langue A), avec un vocabulaire très fréquent ; le texte est compréhensible malgré des erreurs.</p> <p>Peut transcrire des textes courts imprimés ou rédigés en écriture manuelle lisible.</p>
A1	<p>Peut, à l'aide d'un dictionnaire, présenter (en langue B), des phrases simples écrites (en langue A), mais sans toujours choisir la signification convenable.</p> <p>Peut transcrire des mots isolés et des textes courts imprimés.</p>
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>

Tableau 16 : Echelle de niveaux de compétences pour Traiter un texte à l'écrit (Conseil de l'Europe, 2018, p. 116)

Concernant la cohérence, deux descripteurs relevant de la compétence discursive, *Développement thématique* et *Cohérence et cohésion*, s'avèrent particulièrement pertinents pour des tâches visant à produire des écrits longs et complexes. *Développement thématique* renvoie à « la façon dont les idées sont organisées logiquement dans un texte et reliées entre elles par une structure rhétorique claire » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 148). Une des notions-clés de cette échelle de niveaux de compétence est « développer un argument » qui apparaît à partir du niveau B1 et va en se complexifiant à mesure que le niveau augmente (cf. tableau 17). Un·e apprenant·e plus avancé·e sera ainsi capable d'étayer ses arguments à l'aide d'arguments secondaires et d'exemples, de mettre en évidence les points significatifs de son argumentation et d'être convaincant (niveau B2), ou encore de retenir l'attention du lecteur ou de la lectrice, de communiquer des idées complexes et d'écrire une introduction et une conclusion adéquates (niveaux C1 et C2). La capacité à s'adapter au genre discursif, et donc à la situation de communication, pour servir son but est là aussi prise en compte, et exprimée comme la capacité

à « suivre la structure conventionnelle d'une tâche communicative visée » (niveau B2) ou à « utiliser les conventions propres au type de texte visé » (niveaux C1 et C2).

DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE	
C2	Peut utiliser les conventions propres au type de texte concerné avec assez de flexibilité pour communiquer efficacement des idées complexes, retenir l'attention du lecteur avec aisance et atteindre tous ses objectifs communicatifs.
C1	Peut utiliser les conventions propres au type de texte visé pour retenir l'attention du lecteur cible et communiquer des idées complexes. Peut faire des descriptions et des récits compliqués, avec des thèmes secondaires et certains plus développés et arriver à une conclusion adéquate. Peut écrire l'introduction et la conclusion appropriées à un texte long et complexe. Peut développer et défendre assez longuement des points principaux à l'aide d'éléments complémentaires, d'arguments et d'exemples appropriés.
B2	Peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents. Peut présenter une suite d'arguments complexes et y répondre de façon convaincante. Peut suivre la structure conventionnelle d'une tâche communicative visée au moment de communiquer ses idées. Peut faire une description ou un récit clair en développant et argumentant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs. Peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents. Peut évaluer les avantages et les inconvénients de différentes options. Peut signaler clairement la différence entre un fait et une opinion.
B1	Peut indiquer de façon claire la chronologie d'un texte narratif. Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps* Montre qu'il/elle a conscience de la structure conventionnelle d'un texte au moment de communiquer ses idées. Peut rapporter assez couramment un récit ou une description non complexes sous forme d'une suite de points.
A2	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points. Peut, pour donner un exemple dans un texte très simple, utiliser « comme » et « par exemple ». <i>Pas de descripteur disponible</i>
A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>
*Ces trois descripteurs originaux se trouvent également dans l'échelle <i>Monologue suivi : argumenter</i>	

Tableau 17 : Echelle de niveaux de compétences pour Développement thématique (Conseil de l'Europe, 2018, p. 148)

Enfin, *Cohérence et cohésion* renvoie à la capacité d'assembler les différents éléments d'un texte en un tout cohérent « grâce à des outils linguistiques du type référencement, substitution, ellipse et autres formes de cohésion textuelle » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 149). Aux niveaux inférieurs à B2, cela se manifeste essentiellement par l'utilisation de connecteurs et de paragraphes, tandis qu'à partir de B2, l'apprenant·e doit être capable de maîtriser l'organisation d'un texte long à l'aide de « schémas d'organisation » ou de « structures organisationnelles », et à l'aide d'une variété de moyens linguistiques (mots de liaison, articulateurs, paragraphes), ce afin de « marquer clairement les relations entre les idées » (cf. tableau 18).

COHÉRENCE ET COHÉSION	
C2	Peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière complète et appropriée les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs.
C1	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation. Peut produire un texte bien organisé et cohérent en utilisant une variété d'articulateurs et de schémas d'organisation.
B2	Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées.
	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés dans un discours clair et cohérent, bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention. Peut produire un texte en général bien organisé et cohérent, utilisant toute une gamme de mots de liaison et d'articulateurs. Peut organiser des textes longs en paragraphes logiques.
B1	Peut introduire un contre argument dans un texte simple discursif (par exemple avec « cependant »).
	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent. Peut élaborer, dans un récit, des phrases assez longues et les relier entre elles en utilisant un nombre limité d'articulateurs. Peut créer des sauts de paragraphes simples et logiques dans un texte assez long.
	Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points.
A2	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « mais ».
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>

Tableau 18 : Echelle de niveaux de compétences pour Cohérence et cohésion (Conseil de l'Europe, 2018, p. 149)

Par conséquent, ces échelles constituent des outils potentiellement utiles pour la conception de tâches « *Reading for Writing* » axées sur les genres discursifs d'un domaine de spécialité. Elles peuvent servir de base pour décrire les compétences langagières en jeu dans ce type de tâches et les expliciter aux apprenant·e·s, sous la forme d'objectifs d'apprentissage par exemple, mais aussi pour élaborer des critères et grilles d'(auto-)évaluation.

3.4.3. La rédaction collaborative en L2

Une démarche d'enseignement-apprentissage pouvant être complémentaire à l'approche par le genre et potentiellement pertinente avec différents types de tâches de PE, dont des tâches *Reading For Writing*, est celle de la rédaction collaborative.

Comme son nom l'indique, la rédaction collaborative renvoie à une activité où deux personnes ou plus travaillent ensemble à la production d'un texte commun. L'autre terme parfois employé pour y faire référence, la rédaction conversationnelle (cf. Dejean, 2004), souligne explicitement qu'une composante fondamentale de cette activité est l'interaction entre

partenaires, rendue nécessaire par le travail collectif et la responsabilité partagée du produit fini. Aussi, la rédaction collaborative présente un potentiel à la fois pour l'apprentissage de la PE (notamment sur le plan pragmatique, sociolinguistique et stratégique) et pour l'apprentissage de la L2 en général (favorisé par la dimension interactionnelle de l'activité).

A l'évidence, dans une démarche collaborative, c'est la dimension sociale qui est mise en avant, non seulement celle de l'acte d'écrire, mais aussi celle de la construction des connaissances. La prise en compte de cette dimension sociale se justifie particulièrement dans le cadre d'une formation en anglais pour spécialistes d'autres disciplines orientée vers la langue de spécialité du fait du besoin pour les apprenant·e·s de développer un sens du contexte social (la communauté de discours) dans lequel la langue est utilisée, ce que la pratique individuelle de l'écriture permet moins aisément.

Précisons d'emblée que le présent travail de thèse n'a pas pour objet les processus collaboratifs à l'œuvre dans l'accomplissement de tâches de PE. Une telle visée nécessiterait de mener à bien une analyse qualitative approfondie (conversationnelle) des interactions (en présence et à distance) se produisant lors de l'action conjointe, ce qui dépasse l'ambition que nous nous sommes fixé de concevoir et d'analyser un scénario pédagogique hybride pour le développement de compétences en PE³⁸. Aussi, nous proposons de considérer la rédaction collaborative comme une « simple » démarche d'apprentissage, potentiellement fertile au regard des objectifs ayant été identifiés. Dans notre analyse, elle sera prise en compte comme l'une des caractéristiques des tâches de PE – au même titre que la nature mixte de ces tâches (intégrant des activités de compréhension et de production).

Pour cette raison, le développement qui suit n'abordera que succinctement l'apprentissage collaboratif ainsi que son application aux environnements médiatisés. Cette contextualisation ainsi faite, nous aborderons la rédaction collaborative à proprement parler : les différentes configurations qu'elle peut couvrir, son potentiel pour l'apprentissage de la PE et de la L2, et l'apport d'outils numériques pour sa mise en œuvre.

³⁸ Des données ont toutefois été collectées (enregistrements audio et vidéo des interactions au sein de trois groupes restreints lors des séances présentes ; sauvegarde de l'historique des documents collaboratifs utilisés par ces groupes ; entretiens collectifs) qui pourront nous permettre d'entreprendre une telle étude ultérieurement, dans le prolongement de notre travail de thèse.

3.4.3.1. L'apprentissage collaboratif

Au sens large, l'apprentissage collaboratif s'appuie sur le postulat que « l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe en termes d'apprentissage » (Baudrit, 2007, p. 8). Ni théorie de l'apprentissage, ni méthode pédagogique, l'apprentissage collaboratif est plutôt envisagé comme une « démarche » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003, p. 42) ou une « situation » (Dillenbourg, 1999, p. 7) dans laquelle certaines formes d'interaction entre les partenaires sont susceptibles de se produire et par là de favoriser des mécanismes d'apprentissage.

3.4.3.1.1. Principes de l'apprentissage collaboratif

Ses bases scientifiques reposent sur divers théories et courants psychologiques et philosophiques. Parmi ceux les plus souvent cités en sciences de l'éducation (voir par exemple Baudrit (2007), il faut relever le constructivisme ainsi que les travaux héritiers de la psychologie piagétienne (en particulier sur la notion de conflit socio-cognitif)³⁹, l'approche socio-constructiviste dans la lignée de Vygotsky⁴⁰, et l'idéal démocratique et le pragmatisme de

³⁹ La notion de conflit cognitif trouve son origine dans les travaux de Piaget sur le développement de l'intelligence chez l'enfant (Baudrit, 2007, p. 14). Selon le paradigme constructiviste dans lequel s'inscrit la psychologie piagétienne, l'enfant construit activement son intelligence par adaptation à son environnement, en passant par différents stades d'équilibre dans son développement. Cette construction naît d'une contradiction intérieure entre ses connaissances antérieures et son expérience personnelle (entre ce qu'on sait et ce qu'on voit ou ce qu'on vit), un conflit cognitif ou « choc des idées » qui entraîne la remise en question de ses connaissances et la recherche d'un nouvel équilibre. Chez Piaget, ce processus de rééquilibration – ou d'assimilation et d'accommodation – est envisagé avant tout sous l'angle intra-individuel de l'action de construction de l'individu. A sa suite, les travaux de l'École de Genève en psychologie sociale génétique révèlent la place fondamentale des facteurs sociaux – l'influence d'autrui – dans le développement cognitif. Dans cette optique, la théorie du conflit socio-cognitif (Doise & Mugny, 1984) postule que l'effet du conflit cognitif piagétien est accru lorsqu'il est inscrit dans une relation sociale, lors d'interactions qui confrontent l'individu à d'autres points de vue que le sien et l'obligent à modifier ses représentations initiales (Bourgeois & Nizet, 1999). C'est donc l'échange contradictoire avec autrui, et la recherche d'un dépassement des contradictions, qui est source d'apprentissage individuel. Sur le plan pédagogique, le constructivisme et les théories socio-cognitives du développement justifient l'intérêt de l'apprentissage collaboratif par « la rencontre de points de vue divergents, le développement de l'esprit critique et de la découverte collective, l'importance accordée à l'autonomie des enfants et à une certaine équité entre eux » (Baudrit, 2007, p. 17).

⁴⁰ On doit à la théorie socio-culturelle de Vygotski et au courant socio-constructiviste qui s'en est inspiré l'idée que l'apprentissage est par nature social avant d'être individuel. Pour Vygotski, l'individu se développe sur le plan cognitif en interaction avec son environnement, grâce à la médiation d'artefacts physiques et symboliques appartenant à la culture humaine, au premier rang desquels figure le langage, « outil de la pensée » (Mitchell & Myles, 2004, p. 195). Bien que la psychologie vygotkienne s'intéresse surtout à la collaboration entre l'enfant et l'adulte (ou le pair plus compétent), elle révèle le rôle fondamental des interactions sociales – des phénomènes de régulation interindividuels – pour le développement cognitif intraindividuel, rendu possible par un processus d'internalisation (Baudrit, 2007, p. 17-18). La notion de *language* mise en avant par Swain (2006), dont nous avons déjà évoqué les travaux en lien avec l'acquisition d'une L2 (cf. *supra*, 3.1 Rôle de la production dans l'acquisition de la L2), emprunte à la théorie socio-culturelle l'idée de la langue comme outil de médiation du développement : de ce point de vue, le dialogue collaboratif entre individus favorise l'apprentissage (ici en l'occurrence l'apprentissage de la langue) à travers l'articulation de sa pensée dans un effort conjoint de construction de sens.

Dewey⁴¹, soit autant de perspectives théoriques qui assoient la construction sociale des connaissances.

Les principes de l'apprentissage collaboratif sont résumés dans la définition détaillée qu'en proposent Henri et Lundgren-Cayrol (2003, p. 42) ; nous la reproduisons partiellement :

L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions de groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe.

L'apprentissage collaboratif suscite divers mécanismes d'apprentissage. D'après Dillenbourg (1999), certains de ces mécanismes ne sont pas propres à la collaboration mais peuvent s'y produire plus souvent ou plus spontanément (l'induction, la charge cognitive, l'explication, le conflit) et d'autres sont plus spécifiques aux interactions sociales (l'internalisation, l'appropriation, la modélisation réciproque). *L'induction* consiste à créer une théorie ou représentation abstraite à partir d'observations ; elle est intensifiée dans la collaboration du fait de la nécessité de tenir compte des représentations et points de vue de chacun-e (Dillenbourg, 1999). *La charge cognitive* est allégée dans la collaboration car le travail est partagé horizontalement (par l'entraide ou la prise en charge d'une partie du travail intellectuel) ce qui réduit la quantité de traitement effectué par chaque individu ; d'un autre côté, l'interaction avec les autres membres du groupe ajoute à la charge cognitive, ce qui peut être néfaste pour l'apprentissage en cas de cumul avec d'autres contraintes, celles liées à la tâche notamment (Dillenbourg, 1999) ; or, la rédaction est notoirement exigeante pour la mémoire de travail et l'attention, au point que Flowers et Hayes décrivent les scripteur·rice·s

⁴¹ Le progressisme éducatif du philosophe John Dewey apparaît comme source d'influence de l'apprentissage collaboratif en ce qu'il a théorisé l'école comme communauté de vie, « *a genuine form of active community life, instead of a place set apart in which to learn lessons* » (Dewey, 1899, p. 27). C'est un lieu où s'acquiert et s'exerce « l'habitude de réfléchir de façon critique sur l'expérience vécue dans un cadre de vie communautaire démocratique » (Bertrand et Valois, 1994, p. 133, cités par Baudrit, 2007, p. 24). La théorie éducative de Dewey est intimement liée à l'idéal de démocratie, qui, plus qu'une forme de gouvernement, est avant tout « *a mode of associated living, of conjoint communicated experience* » (Dewey, 1916). Elle est liée également à une conception pragmatique de la connaissance qui, en tant qu'instrument d'adaptation à des situations nouvelles dans un environnement par nature social, est accessible non par l'étude mais à travers l'action et la coopération (Galetic, 2009). Ainsi, à l'école, comme dans la vie en société, les individus découvrent et construisent des connaissances ensemble, dans un rapport d'égalité, à partir de situations fondées sur l'expérience (*learning by doing*). Ces principes de vivre ensemble et d'apprentissage expérientiel (que Dewey a pu mettre à l'épreuve dans l'École-Laboratoire de l'université de Chicago fondée en 1896) ont eu une influence notable sur la pédagogie au XX^{ème} siècle, et en particulier sur le mouvement de l'Éducation nouvelle, dont certaines des figures les plus marquantes sont Steiner, Ferrière, Montessori, Decroly, Cousinet, et Freinet (Pastiaux & Pastiaux, 1997, p. 24-26).

comme « des penseur·se·s en état permanent de surcharge cognitive » (1980, p. 33), et ce plus encore en L2. *L'explication*, rendue nécessaire dans la collaboration par le besoin d'élaborer et d'argumenter son point de vue aux autres pour arriver à un accord, est source d'apprentissage en ce qu'elle force l'apprenant·e à construire une représentation plus claire et plus cohérente de ses propres connaissances, ce qui peut améliorer sa propre compréhension (Storch, 2013, p. 17) – un phénomène aussi connu sous le nom d'« effet tuteur » (Baudrit, 2007, p. 124). *Le conflit* dans la collaboration est socio-cognitif (Doise & Mugny, 1984) car les partenaires peuvent avoir des opinions différentes, ce qui peut donner lieu au débat (sur les idées à inclure, la manière d'exprimer ces idées et la façon de les organiser) ; dans un climat de confiance, un tel débat catalyse potentiellement une restructuration de ses propres idées pour intégrer de nouvelles perspectives (Storch, 2013, p. 24). *L'internalisation*, un concept vygotkien, renvoie au transfert des connaissances du plan social (les interactions avec autrui) au plan interne (ses propres ressources cognitives pouvant être utilisées en autonomie) (Storch, 2013, p. 14). *L'appropriation* est un mécanisme par lequel un individu réinterprète ses propres actions ou propos à la lumière de ce que son partenaire fait ou dit après lui (Dillenbourg, 1999). *La modélisation réciproque* enfin correspond à l'effort produit par les partenaires pour modéliser, c'est-à-dire se représenter mentalement, l'état des connaissances des un·e·s et des autres dans le but de parvenir à une compréhension suffisamment partagée pour mener à bien le projet commun (Dillenbourg, 1999).

3.4.3.1.2. *Collaboration vs. coopération et autres formes d'apprentissage collectif*

Toute forme d'apprentissage en groupe, médiatisée ou non, ne relève pas de la collaboration, même en groupe restreint. La collaboration à proprement parler renvoie à des situations où des **pairs** (ayant plus ou moins le même niveau et les mêmes possibilités d'action) travaillent **ensemble** (sans diviser le travail en sous-tâches individuelles) dans un **but commun** (c'est à dire avec une vision commune du problème à résoudre ou de la tâche à réaliser) (Dillenbourg, 1999). Selon, Roschelle et Teasley (1995, p. 70), “[c]ollaboration is a coordinated, synchronous activity that is the result of a continued attempt to construct and maintain a shared conception of a problem”. Ceci implique qu'une collaboration réussie nécessite communication, engagement et coordination, ce pour quoi les membres du groupe doivent disposer des capacités et de la latitude suffisantes pour interagir et s'organiser de manière autonome (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003). C'est au prix de cet effort, indique Baudrit (2007, p. 127-128), que la « pensée groupale » peut être mise en mouvement, à travers

la rencontre et la confrontation des idées de chacun·e, en mobilisant sa capacité à la réciprocité et à la compréhension mutuelle. La collaboration est donc une forme d'apprentissage collectif exigeante sur le plan cognitif et social – d'autant plus si elle se déroule à distance (Mangenot, 2017, p. 20) – à laquelle les apprenant·e·s non aguerris·e·s doivent être préparé·e·s (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003, p. 152).

La coopération présente sans doute une exigence moindre. Elle repose sur la division du travail au sein d'un groupe : les partenaires se partagent les sous-tâches et les mènent à bien individuellement avant de mettre en commun ces fragments en un produit final collectif (Dillenbourg, 1999). La tâche est donc « morcelée en vue d'être distribuée entre les participants » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003, p. 33) et s'accomplit par un « procédé de spécialisation » où chacun·e a un rôle et une responsabilité spécifiques (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003, p. 35). Dans les deux cas, collaboration et coopération, il y a production finale commune, interdépendance entre les membres du groupe et donc nécessité de coordination, de communication et d'engagement. Mais seule la collaboration dépend réellement d'une « intention commune » (Lewis, 1998) et nécessite un processus commun de partage et de co-construction des connaissances (Mangenot & Dejean-Thircuir, 2009). Ainsi, d'après Dillenbourg (1999), un aspect déterminant qui caractérise la collaboration, par contraste avec d'autres formes d'apprentissage collectif comme la coopération, est la *qualité* des interactions entre membres du groupe : leur « interactivité » (les interactions collaboratives ayant une plus forte influence sur les processus cognitifs que lorsqu'elles ont lieu autour de productions individuelles mises en commun) ; leur « synchronicité » (le travail conjoint sur tous les aspects de la tâche impliquant de davantage communiquer de manière synchrone que lorsque la tâche est divisée et réalisée en partie individuellement) ; et leur « négociabilité » (dans les interactions collaboratives, les partenaires n'imposent pas leur point de vue mais doivent le négocier, c'est-à-dire l'argumenter, le justifier et s'efforcer de convaincre).

S'intéressant à l'accomplissement collectif de tâches en ligne, Mangenot et Dejean-Thircuir (2009) ajoutent deux modalités ne relevant ni de la collaboration, ni de la coopération et qui peuvent s'effectuer à une échelle plus grande qu'une paire ou un groupe restreint : la mutualisation (situations où des échanges ont lieu à partir de productions individuelles) et la discussion (situation de débats en ligne dans un forum de discussion à partir de productions individuelles en interaction les unes avec les autres). Ainsi, comme le remarque Mangenot (2017, p. 70), l'apprentissage collectif peut revêtir des formes d'organisation diverses et plus

ou moins collaboratives selon la taille du groupe, le degré d'interaction voire de négociation entre les apprenant·e·s ou le caractère capital ou non de l'assiduité.

Ajoutons, avec Mangenot et Nissen (2006), qu'empiriquement on observe que les apprenant·e·s alternent souvent entre collaboration et coopération et peuvent décider parfois de se répartir certaines sous-tâches ou d'en réaliser d'autres en collaboration. En effet, toute situation d'apprentissage impliquant l'accomplissement en commun d'une tâche n'est pas *a priori* collaborative, ce même si le scénario pédagogique prévoit que la tâche soit réalisée en collaboration ; elle est collaborative (ou non) dans sa mise en œuvre par les partenaires au travers de leurs interactions. C'est ce que relèvent Mangenot et Nissen (2006) dans les échanges entre apprenant·e·s lors d'une tâche de rédaction collaborative dans une formation d'anglais L2 en ligne : par souci d'efficacité à court terme, les apprenant·e·s ont tendance à éviter tout conflit sociognitif, se contentant le plus souvent de valider les propositions des autres plutôt que d'avoir recours à la négociation, un processus laborieux et chronophage qui constitue un frein à leur objectif principal – achever la tâche en temps voulu. La performance (le produit fini) prime sur l'apprentissage (le processus), signe qu'un groupe peut être autonome sur certains aspects (socio-affectifs, organisationnels) et ne pas l'être sur d'autres aspects (socio-cognitifs). Il faut en conclure que, si des conditions peuvent être réunies dans l'environnement d'apprentissage pour favoriser la collaboration (groupe restreint en taille, tâche ouverte et complexe, liberté donnée au groupe, accompagnement par un·e tuteur·rice ou enseignant·e pour modérer, faciliter et animer les interactions sans les diriger...), elle ne donnera pas nécessairement lieu à des interactions collaboratives susceptibles de favoriser l'apprentissage, surtout si les apprenant·e·s ne sont pas préparé·e·s à cet exercice (Dillenbourg, 1999; Henri & Lundgren-Cayrol, 2003). Autrement dit, « tout travail de groupe ne peut être qualifié de collaboration et (...) différentes configurations de travail en commun donnent des résultats différents » (Donato 1994, p. 289).

3.4.3.1.3. L'Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur (ACAO)

L'introduction des TICE dans l'enseignement-apprentissage, et les possibilités offertes par l'ordinateur pour la communication et le travail collectif, apportent un nouvel éclairage sur l'apprentissage collaboratif. Comme l'indiquent Deaudelin et Nault (2008, p. xi), « Collaborer pour apprendre ou faire apprendre n'est pas une idée nouvelle mais c'est une idée pédagogique dont la pertinence et la faisabilité s'accroissent avec l'intégration des technologies de

l'information et de la communication ». En effet, après des débuts à partir de la fin des années 1960 où l'accent dans la recherche et la pratique a été davantage mis sur l'apport des technologies pour l'individualisation de l'apprentissage (l'apprentissage programmé, l'ordinateur-tuteur, etc., cf. Grosbois, 2012), l'intérêt se déplace à partir des années 1990 sur la dimension sociale et donc sur les environnements médiatisés favorisant non plus seulement l'interactivité avec la machine mais aussi les échanges entre apprenant·e·s et avec l'enseignant·e (Lehtinen et al., 1998; Lewis, 1998). Un nouveau champ de recherche et d'application émerge alors : l'Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur (ACAO – un équivalent français au *Computer Supported Collaborative Learning* ou *CSCL* utilisé dans la recherche anglophone) (Mangenot, 2001). Avec lui sont convoqués de nouveaux paradigmes de recherche issus des sciences cognitives et des sciences sociales et reposant sur une approche contextuelle de la cognition, tels que la cognition située, la cognition partagée, et la cognition distribuée⁴². Dans cette perspective, la cognition est vue non comme une entité que possède l'individu mais comme le produit d'une interaction avec l'environnement matériel et social dans lequel elle prend place : les autres personnes, les objets et les outils, les pratiques sociales présentes dans la culture (Basque, 2004). C'est cette dynamique – non seulement l'interaction avec les pairs, mais aussi la médiation d'artefacts – qui permet à l'apprenant·e d'étendre ses ressources cognitives et d'aller au-delà de son niveau actuel de compétence.

Ainsi, à la croisée de l'apprentissage collaboratif, de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) et de la formation à distance, l'ACAO est une branche des sciences de l'éducation (non spécifique aux langues) qui s'intéresse à la manière dont des individus peuvent apprendre ensemble avec l'aide d'ordinateurs (Stahl et al., 2006)⁴³. Plus précisément, son champ

⁴² Basque (2004) propose une synthèse des principales idées et théories à la source de l'approche contextuelle de la cognition (telles que la théorie socio-culturelle de Vygotski, la théorie de l'activité de Leontiev, la théorie des affordances de Gibson, l'apprentissage situé de Lave, etc.) ainsi que des propositions fondamentales que cette approche défend. Elle résume ainsi : « Le postulat commun à l'ensemble des auteurs se réclamant de l'approche contextuelle de la cognition est à l'effet que la pensée est indissociable du contexte dans lequel elle se déploie ; autrement dit, la pensée n'est pas une substance qui se trouve dans la tête d'un individu et elle n'opère pas en vacuum. Il ne s'agit donc aucunement d'une sorte de cognition qui se distinguerait d'une cognition « non située », mais bien d'une caractéristique fondamentale de la cognition (Greeno et Moore, 1993) : elle est « située », c'est-à-dire inextricablement liée à son environnement physique et social.

De ce postulat, nous pouvons tirer trois propositions fondamentales défendues par les tenants de l'approche contextuelle de la cognition :

– La cognition est fondamentalement sociale.

– La cognition est « répartie ».

– Le savoir est dynamiquement construit au fil d'ajustements continus du sujet en activité. »

Voir aussi Salambier (1996) pour une présentation approfondie des approches de la cognition située, de la cognition distribuée, et de la cognition socialement partagée.

⁴³ Par nature pluridisciplinaire, l'ACAO regroupe des traditions de recherche issues de différents domaines, tels que la psychologie, la pédagogie, les sciences sociales, l'ergonomie, l'informatique et l'intelligence artificielle (Stahl, 2013).

d'étude concerne les pratiques intersubjectives de construction de sens lors d'activités conjointes et la façon dont ces pratiques sont médiées par des artefacts (Koschmann, 2002), les artefacts (tels que des applications numériques) étant compris comme des objets physiques conçus par des êtres humains et porteurs de sens – sens qui peut être celui projeté par ses concepteur·rice·s mais avant tout celui qui est mis en œuvre (« *enacted* ») par ses utilisateur·rice·s (Stahl et al., 2014). Il est intéressant de noter que, historiquement, les premiers projets associés à l'ACAO concernaient la rédaction en groupe et avaient pour but d'initier les apprenant·e·s à écrire avec une « voix » et en tenant compte d'un lectorat (Stahl et al., 2006). Nous reviendrons sur ces aspects plus bas, en lien avec la rédaction collaborative.

Deux grandes modalités de collaboration sont observées en ACAO : la collaboration *autour* de l'ordinateur et la collaboration *par l'intermédiaire* de l'ordinateur (Lehtinen et al., 1998). La première modalité renvoie à des dispositifs où des paires ou petits groupes d'apprenant·e·s interagissent à l'oral en face à face devant un même ordinateur, par exemple pour effectuer ensemble une tâche de rédaction à partir d'un logiciel d'aide à l'écriture (Dejean, 2004). La deuxième modalité renvoie à des dispositifs où la collaboration se produit à distance et où les interactions sont médiatisées par les outils numériques, en mode asynchrone (ex : dans des forums de discussion) ou synchrone (ex : par chat ou par visioconférence), au sein de groupes-classes constitués (ex : sur une plateforme d'apprentissage en ligne) ou avec des personnes externes à la formation (ex : dans le cadre d'une télécollaboration ou à travers le web social). L'avantage de la FHL est qu'elle offre la possibilité d'intégrer l'une ou l'autre modalité de collaboration médiatisée (autour de l'ordinateur et par l'intermédiaire de l'ordinateur) ou les deux, en présence et/ou à distance.

Bien que ni l'apprentissage collaboratif ni l'ACAO ne soient spécifiques à l'enseignement-apprentissage des langues, il est évident qu'ils y trouvent un fort écho. D'abord, l'accent que met l'apprentissage collaboratif sur la dimension sociale de l'apprentissage – sur le fait que celui-ci se produit à travers l'activité interpersonnelle et l'interaction – est au cœur des théories socioconstructivistes de l'apprentissage d'une L2. Ensuite, la plus-value potentielle des TICE, et notamment de la Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO), fait désormais l'objet d'une longue tradition de recherche et d'application en didactique des langues, plus particulièrement en lien avec l'approche par les tâches (cf. Grosbois, 2012). Enfin, comme le relève Mangenot (2001, p. 106), la collaboration entre pairs dans le domaine des langues « présente une intéressante spécificité : outre la résolution en commun de problèmes de nature

diverse, elle permet de pratiquer la langue cible ». Ceci explique que la rédaction collaborative puisse être une démarche pertinente pour l'apprentissage de la PE et l'apprentissage de la L2.

3.4.3.2. La rédaction collaborative : apports pour l'apprentissage de la PE et de la L2

Nous avons vu que l'apprentissage collaboratif renvoie à des situations où des pairs travaillent conjointement autour d'un but commun (résoudre un problème ou mener à bien un projet) et, ce faisant, co-construisent leurs connaissances à travers l'interaction. La rédaction collaborative correspond à une situation d'apprentissage collaboratif où le but commun est la production d'un texte. Avant de préciser son potentiel pour l'apprentissage de la PE et de la L2, il nous faut tout d'abord caractériser la spécificité de la rédaction collaborative par rapport à d'autres activités collectives d'écriture.

3.4.3.2.1. *Spécificité de la rédaction collaborative par rapport à d'autres activités collectives d'écriture*

Pour Ede et Lunsford (1990), on parle de rédaction collaborative lorsqu'il y a 1) interaction substantielle à toutes les étapes du processus d'écriture ; 2) partage du pouvoir de décision et de la responsabilité vis-à-vis du texte produit ; et 3) production d'un texte unique. Ce qui caractérise la rédaction collaborative est donc d'une part son produit – un texte écrit conjointement qui ne soit pas aisément réductible aux apports de chaque individu ; et d'autre part son processus – l'activité commune et l'interaction tout au long de la rédaction (planification, génération d'idées, délibérations sur la structure du texte, révision et correction) afin de négocier une compréhension et une expression partagées (Storch, 2013, p. 2).

Une telle définition exclut de fait d'autres formes d'activités d'écriture à plusieurs, telles que des activités d'entraide où les apprenant·e·s bénéficient du soutien de pairs (pour planifier ou réviser leurs textes par exemple) mais les productions restent individualisées. Cela ne revient pas à dire que ces activités ne présentent aucun intérêt didactique. Cependant, n'occasionnant pas les mêmes schémas interactionnels (les interactions sont plus ou moins « interactives », « synchrones » et « négociables » pour reprendre la terminologie de Dillenbourg (1999) présentée plus haut), elles influent différemment sur les processus cognitifs.

Saunders (1989) montre en effet que la structure plus ou moins collaborative de différentes tâches de rédaction à plusieurs en L1 agit sur la nature des échanges entre apprenant·e·s à

chaque phase du processus de rédaction – la planification, la mise en texte, la révision et la correction (Flower & Hayes, 1981). Il distingue cinq types de tâches, de la plus collaborative à la moins collaborative :

- Le *co-writing* : les apprenant·e·s partagent la responsabilité d'un texte unique, ce pour quoi il est attendu qu'ils et elles contribuent et interagissent à chaque étape de la rédaction : cela correspond à la définition de la rédaction collaborative au sens strict avancée par Ede et Lunsford (1990) ;
- Le *co-publishing* : les apprenant·e·s produisent des textes individuels qui servent ensuite à la réalisation d'un document commun (par exemple une brochure composée de plusieurs articles) ; la concertation entre partenaires est nécessaire (au moment de la planification et de la révision notamment), mais chacun·e porte la responsabilité de sa propre contribution et peut mener à bien certains aspects du travail individuellement (typiquement la phase de mise en texte) : cette démarche est fondamentalement coopérative car basée sur la division des tâches et des responsabilités ;
- Le *co-responding* : les apprenant·e·s produisent des textes individuels qui n'aboutissent pas à un projet final commun, mais ils et elles sont invité·e·s à interagir pour s'entraider à la phase de révision de leurs textes (poser des questions, demander des éclaircissements, faire des suggestions, critiquer, encourager, commenter, etc.) : l'interaction permet ainsi à chacun·e de jouer deux rôles, celui d'auteur·trice et celui de lecteur·rice, et de bénéficier ainsi d'une « *audience* » réelle lui permettant de mieux appréhender la réception de son texte par autrui ;
- Le *co-editing* : comme pour le *co-responding*, les apprenant·e·s ne rédigent pas de texte en commun mais s'entraident à un moment de la rédaction, cette fois-ci la correction ; ils et elles peuvent ensuite discuter de leurs corrections réciproques ;
- Le *writing-helping* : encore une fois, les apprenant·e·s rédigent seul·e·s leur propre texte, mais ils et elles ont la possibilité (sans obligation) de demander de l'aide à un pair à tout moment de la rédaction ; l'aide n'est pas nécessairement réciproque.

Pour chaque type de tâche, la dynamique de groupe n'est pas la même, ce qui influe sur la nature des échanges. De plus, les échanges ne se produisent pas nécessairement à toutes les phases du processus de rédaction, phases qui, elles-aussi, influent sur les interactions. Par exemple, dans la phase de planification, les apprenant·e·s travaillant sur une tâche de *co-writing* (rédaction collaborative) élaborent et partagent des idées, des expériences et des savoirs. Les tours de parole peuvent être relativement longs et l'interaction peut comporter une dimension

dialectique lorsqu'il s'agit d'évaluer les idées générées par les un·e·s et les autres. Dans d'autres types de tâches, les échanges concernant la planification, s'ils ont lieu, sont moins interactifs, plus unidirectionnels, car le consensus sur le contenu et la structure du texte dont chacun·e est responsable n'est pas indispensable. Autre exemple, seul·e·s les apprenant·e·s travaillant sur une tâche de *co-writing* collaborent pas à pas lors de la phase de mise en texte et, souvent, ils et elles composent d'abord le texte à l'oral, c'est-à-dire que les interactions visent à explorer et tester leurs hypothèses de formulations grâce à la verbalisation, l'écoute, et la concertation, ce afin de choisir les mots, les syntagmes et les phrases qui seront consignés à l'écrit⁴⁴. Saunders (1989) en conclut que la nature plus ou moins collaborative d'une tâche d'écriture détermine fortement la quantité et la qualité des interactions, ce qui n'est vraisemblablement pas neutre en termes d'apprentissage, que celui-ci concerne les stratégies cognitives et métacognitives mobilisées dans l'activité de PE ou les différents aspects (linguistique, pragmatique, sociolinguistique) de la compétence langagière⁴⁵.

3.4.3.2.2. Collaborer pour améliorer ses compétences en PE

Dans tous les cas, que la tâche soit pleinement collaborative ou non, un premier avantage du recours aux activités collectives pour le développement de compétences en PE est que celles-ci créent un espace (le groupe) ouvrant une pratique traditionnellement perçue comme solitaire à sa dimension sociale. Le simple fait de disposer d'autres lecteur·rice·s que l'enseignant·e-évaluateur·rice, d'un « lieu d'écoute [...] où les écrits individuels ont des destinataires potentiels : les partenaires de travail [et] tout texte lu peut aussi être commenté, soumis à la discussion, au sein d'un même groupe » (Baudrit, 2007, p. 80) est susceptible de favoriser chez les scripteur·rice·s la prise de conscience rhétorique – notamment de notions telles que l'« *audience* » et l'intention (*purpose*), soit des aspects liés à la compétence pragmatique de la compétence à communiquer langagièrement. Nystrand (1986) montre ainsi que des groupes de *peer reviewers* (des apprenant·e·s qui se réunissent régulièrement au cours du semestre pour

⁴⁴ Dejean (2003) observe toutefois que, dans une situation de rédaction collaborative devant un ordinateur, la préverbalisation a tendance à être absente car le contenu nouveau est directement inscrit et objectivé sur l'écran (visible par « le non-scripteur ») ; dans ce cas, les négociations autour de ce contenu interviennent *après* l'inscription.

⁴⁵ Saunders (1989, p. 110) donne comme exemple les acquis possibles liés à la pratique de la révision qui diffèrent selon que les apprenant·e·s pratiquent le *co-publishing* ou le *co-editing* : « *co-publishers may learn more about revision strategies than co-responders because they share responsibility for the quality of the collective document and thus concentrate in their conversations on exploring possible options for improved texts. In contrast, co-responders may acquire a greater sense of audience awareness because the responses of the group are not influenced by previous collaboration but rather parallel the reactions of real readers confronting an unfamiliar text* ».

partager et commenter les écrits des un·e·s et des autres) tirent avantage de l'échange avec les pairs pour améliorer leur capacité à réviser leurs textes en L1. Précisément, l'échange avec les pairs les aide à identifier les parties de leurs textes qui sont peu claires ou qui posent problème aux lecteur·rice·s – qu'il s'agisse d'ambiguïtés de genre, de sujet ou d'intention – et, avec de l'entraînement, à mieux prendre en compte les attentes des lecteur·rice·s par anticipation, au moment même où ils et elles écrivent.

Un autre avantage de la rédaction collaborative pour le développement de la PE mis en avant par la recherche en didactique de l'écrit en L1 en anglais (*composition studies*) est de sensibiliser davantage les apprenant·e·s aux processus de rédaction (cf. *supra*, 3.2.2.2 La PE comme processus) en favorisant l'expression et la réflexion sur les stratégies (de planification, de mise en texte, de révision) et les bonnes pratiques de rédaction – des aspects qui, sans l'échange avec les pairs, sans la verbalisation de leur pensée sur la création du texte, pourraient rester « inexplorés ou non approfondis » (Daiute & Dalton, 1993, p. 293). Daiute (1986) observe ainsi que des enfants âgés de 9-10 ans composant des histoires ensemble tirent des bénéfices personnels à s'entendre l'un·e l'autre composer à voix haute et à tester des alternatives et jouer avec la langue ensemble. Partager avec quelqu'un leurs valeurs sur ce qu'est une bonne histoire et leurs « ficelles » pour bien écrire peut les amener à élargir leur propre répertoire de stratégies et, potentiellement, leur dialogue intérieur sur l'acte d'écrire (Daiute, 1986, p. 402). Chez des lycéen·ne·s, Dale (1994) montre que les groupes efficaces dans une tâche de rédaction collaborative (un *essay* argumentatif) passent plus de temps à la planification stratégique, et plus de temps également à la révision continue et récursive, en critiquant de manière productive les choix des un·e·s et des autres au niveau du mot, de la structure ou de l'idée. Enfin, au niveau universitaire, Bruffee (1984) avance que, lorsque les apprenant·e·s rédigent ensemble et conversent à propos de l'activité même d'écrire, ils et elles forment une « communauté de pairs savants » (*a community of knowledgeable peers*) qui partagent une même compréhension de ce qui fait qu'une contribution est pertinente ou qu'une argumentation est recevable dans leur discipline – on pourrait dire dans leur « communauté de discours » (Swales, 1990) ou leur « communauté de pratique » (Lave & Wenger, 1991), ainsi que des conventions d'écriture à respecter dans ce contexte social.

3.4.3.2.3. Collaborer pour améliorer ses compétences dans la L2

Si en didactique de l'écrit en L1, la pratique de la rédaction collaborative est vue comme un moyen d'apprendre à écrire (*learning to write*), en L2, la recherche s'intéresse aussi à son potentiel pour l'apprentissage de la langue (*writing to learn language*) (Manchón, 2016). Le potentiel pour l'apprentissage de la L2 associé à la rédaction collaborative tient à ses deux composantes : la production écrite et les interactions orales. Nous avons détaillé plus haut (*cf. supra*. Rôle de la production dans l'acquisition de la L2) les arguments développés dans les théories cognitives et sociocognitives en ALS sur (i) le besoin de négocier du sens (pour recevoir de l'*input* compréhensible et des rétroactions) et de prêter attention à la forme dans l'interaction ; (ii) la nécessité de l'*output* (et non seulement de l'*input* compréhensible) ; (iii) les avantages de la production écrite par rapport à l'oral ; et (iv) le rôle du dialogue collaboratif (*languaging*) comme processus d'auto- et d'hétéro-régulation. Cela donne des raisons de penser qu'une situation où des paires ou petits groupes d'apprenant·e·s accomplissent collaborativement une tâche de PE est potentiellement favorable à l'acquisition de la L2 dans la mesure où (i) ils et elles sont amené·e·s à interagir tout au long du processus de rédaction afin de négocier le sens et la forme à donner à leur production commune ; (ii) en produisant de la langue à l'écrit, ils et elles sont amené·e·s à mettre en pratique leurs connaissances sur la langue, à traiter la langue plus en profondeur, notamment sur le plan syntaxique et à « pousser » leurs propres ressources linguistiques en repérant leurs lacunes, en testant des hypothèses et en réfléchissant sur leur utilisation de la langue ; (iii) leurs ressources attentionnelles sont moins sollicitées que dans une tâche exclusivement orale, ce qui leur permet de donner plus de priorité à la correction linguistique, sans contrainte d'immédiateté ou de linéarité ; et (iv) ils et elles sont amené·e·s à extérioriser leurs tentatives de construction de sens par la verbalisation adressée aux autres membres du groupe à partir d'un artefact (le texte rédigé conjointement).

Ajoutons pour compléter ce dernier point qu'un phénomène-clé sur le plan acquisitionnel dans une situation collaborative est l'étagage entre pairs ou l'étagage collectif (Donato, 1994). Dans une perspective socio-culturelle, l'étagage renvoie à une « situation interactive et pédagogique » (Wood et al., 1976) lors de laquelle une personne « experte » (adulte ou pair plus compétent) fournit une aide soigneusement dosée à une personne « novice » (enfant ou pair moins compétent) pour réaliser une activité que cette dernière n'est pas encore capable de réaliser sans assistance, tout en l'encourageant à assumer une responsabilité de plus en plus grande dans l'activité (Storch, 2013, p. 14). Pour être efficace en termes d'apprentissage, l'étagage doit être de qualité voulue, fourni au moment voulu et en quantité voulue en fonctions

des besoins de la personne novice, puis progressivement retiré à mesure qu'elle peut s'autoréguler (Swain et al., 2015b). Autrement dit, il doit tenir compte de l'état actuel de ses connaissances et de l'état qu'elle peut potentiellement atteindre avec de l'aide, la distance entre ces deux états étant appelée la Zone Proximale de Développement (ZPD) (Vygotsky, 1978) L'étayage est médié par la langue, dans l'interaction.

En ALS, des recherches fondées sur la théorie socioculturelle se sont intéressées à ce type d'interaction étayante entre enseignant·e et apprenant·e en classe de langue, mais aussi entre apprenant·e·s, lors de travail par paires ou en groupe. Plusieurs études (par exemple (Donato, 1994; Ohta, 1995) ont ainsi montré que l'étayage peut avoir lieu entre pairs (deux ou plusieurs « novices »), sans qu'un·e « expert·e » soit directement impliqué dans l'interaction. Cela s'explique par le fait que, contrairement aux interactions entre enseignant·e et apprenant·e ou entre locuteur·rice natif·ve et non-natif·ve, les rôles de novice et d'expert·e sont « fluides et changeants » dans l'interaction apprenant·e-apprenant·e étant donné que les compétences acquises et celles en cours d'acquisition diffèrent chez chacun·e (Ohta, 1995), et qu'un·e apprenant·e qui peut apporter son expertise sur un aspect de la tâche peut tout aussi bien avoir besoin de l'aide d'autrui sur un autre aspect de la tâche (Wells, 1999). Donato (1994) observe par ailleurs que, dans une situation collaborative, les apprenant·e·s peuvent mettre en commun leurs compétences partielles dans la L2 pour, ensemble, grâce à l'aide interindividuelle, résoudre un problème de nature linguistique à un niveau de performance dépassant leur niveau actuel (les apprenant·e·s sont ainsi à la fois « individuellement novices » et « collectivement expert·e·s ») ; il relève également des preuves que les connaissances co-construites lors des interactions sont internalisées et utilisées plus tard en autonomie. Enfin, Manchón *et al.* (2009) montrent que, concernant l'étayage, un autre avantage de la rédaction collaborative par rapport à la rédaction en solitaire est que, les délibérations sur la langue étant vocalisées, elles peuvent susciter la réaction des pairs, alors à même d'apporter leur aide sous différentes formes – que ce soit suggérer des manières alternatives d'exprimer une idée ou donner du feedback négatif (corrections explicites, reprises avec correction de l'erreur) et positif (confirmation) – de manière immédiate, opportune et continue, tout au long du processus de rédaction. Le feedback reçu par des pairs partageant le même statut et la même responsabilité vis-à-vis du texte co-écrit est également plus facilement accepté car il est bidirectionnel, négociable et moins menaçant pour la face que le feedback d'un·e « expert·e » (Storch, 2013, p. 39).

3.4.3.3. La rédaction collaborative médiée par l'ordinateur

Pour finir, il nous faut mentionner le potentiel des technologies comme soutien au développement de compétences de PE dans une démarche collaborative. La question du recours aux outils numériques, en particulier des outils disponibles sur Internet, dans le cadre d'activités de PE se pose aujourd'hui dans tout contexte pédagogique car il est difficile d'ignorer la forte influence exercée par les développements technologiques récents, du traitement de texte aux réseaux sociaux, sur les pratiques de rédaction de la vie de tous les jours (Hyland, 2019, p. 137). La question se pose d'autant plus dans le cas de la FHL qui s'appuie déjà sur les outils numériques, *a minima* dans le mode distanciel.

Nous souscrivons pleinement au point de vue de Hyland (2019, p. 138) selon lequel :

It is likely that many of our students will be familiar with, if not heavily invested in, at least some of these tools and to not use them in the writing class may actually seem a perverse avoidance.

Ajoutons avec Ollivier (2011, p. 66) que l'exploitation raisonnée d'aides extérieures (telles que des outils numériques) peut participer à l'autonomisation des apprenant·e·s et au développement de leur assurance dans leur utilisation et leur apprentissage de la langue, dans la mesure où être autonome, « ce n'est pas savoir tout faire tout seul » :

L'autonomie, c'est d'abord avoir conscience, d'une part, des savoirs, stratégies et compétences dont on dispose et, d'autre part, de ses propres limites. L'autonomie, c'est aussi la capacité à mobiliser, gérer et utiliser, en fonction de la tâche à accomplir, ses savoirs et compétences tout en sachant recourir efficacement à des ressources extérieures (humaines et non-humaines) pour compenser ses déficits personnels.

Dans le développement qui suit nous aborderons brièvement, sans prétention d'exhaustivité, différents outils numériques d'aide à la mise en texte et à la révision (tels que les dictionnaires et traducteurs en ligne ou les corpus) qui peuvent être intégrés à l'environnement d'apprentissage pour soutenir l'autonomie des co-scripteur·rice·s. Puis nous évoquerons les affordances des outils du web 2.0 plus spécifiquement adaptés à la pratique de la rédaction collaborative (notamment les blogues, wikis et éditeurs de texte collaboratifs en ligne).

3.4.3.3.1. Outils numériques d'aide à la mise en texte et à la révision

3.4.3.3.1.1. Le traitement de texte

Les logiciels de traitement de texte tels que Microsoft Word ou LibreOffice Writer sont évidemment des outils désormais extrêmement courants d'aide à l'écriture. La recherche sur

leur utilisation pour l'enseignement-apprentissage de la PE en L2 fait globalement consensus sur leurs effets positifs à la fois sur les processus et sur les produits de la rédaction (Pennington, 2004). Par comparaison avec des méthodes traditionnelles telles que l'écriture manuscrite sur papier, le traitement de texte « a affranchi la rédaction des contraintes du développement linéaire » (Hyland, 2019, p. 139) : il donne aux scripteur·rice·s la possibilité de créer et de manipuler leurs textes facilement, en modifiant, supprimant, insérant, substituant et déplaçant des mots ou des blocs à loisir. Ainsi, le processus de révision étant facilité, les apprenant·e·s y consacrent plus de temps, de manière plus active, tout au long de la rédaction, par « retouches » répétées et plus nombreuses que sur papier (Pennington, 2004). La présence de certaines fonctionnalités comme un correcteur d'orthographe, un correcteur de grammaire et un dictionnaire de synonymes, peut également aider à la correction d'erreurs de surface, mais ces outils sont faillibles si bien que les apprenant·e·s doivent être invité·e·s à se méfier de « leurs conseils ad hoc et décontextualisés » (Hyland, 2019, p. 141) et sensibilisé·e·s au fait que toutes les erreurs ne sont pas nécessairement repérées ou correctement corrigées (O'Regan et al., 2010). Le processus de planification est lui aussi modifié dans un traitement de texte : dans la mesure où l'élaboration d'un plan détaillé en amont n'est pas indispensable, les scripteur·rice·s ont tendance se lancer plus rapidement dans la rédaction, l'essentiel de la planification et des prises de décision se produisant au moment même où ils et elles écrivent (Pennington, 2004). Dans l'ensemble, il semble que le traitement de texte puisse soutenir les opérations cognitives des scripteur·rice·s en facilitant la récursivité, la simultanéeité, et l'expérimentation (cf. Flower & Hayes, 1981).

3.4.3.3.1.2. Les dictionnaires et traducteurs en ligne

D'autres outils numériques d'aide à la mise en texte et à la révision couramment utilisés par une large majorité d'apprenant·e·s d'une L2 sont les dictionnaires en ligne (comme WordReference), pour obtenir la traduction d'un mot et parfois d'un syntagme, et les traducteurs en ligne (comme Google Translate ou DeepL) pour transposer dans la langue cible un texte pouvant aller jusqu'à plusieurs paragraphes (O'Neill, 2019). Ces outils peuvent aider à améliorer le texte produit en L2, à condition toutefois, d'après O'Neill (2019), que les apprenant·e·s soient formé·e·s à leur utilisation efficace, en général ou pour des tâches spécifiques. Ainsi, l'enseignant·e peut proposer une démonstration des forces et des faiblesses des traducteurs et dictionnaires en ligne pour la rédaction en L2 et/ou proposer des activités pédagogiques comme vérifier le comportement d'un mot à partir des phrases d'exemples dans

le dictionnaire, ou évaluer et corriger la traduction automatique proposée par le traducteur à partir de ses propres connaissances. Il peut être utile également d'accorder moins d'importance à la correction grammaticale dans les critères d'évaluation de sorte que les apprenant·e·s se sentent moins contraint·e·s de recourir à la traduction en ligne pour obtenir une meilleure note et soient plus enclin·e·s à se fier à leur propre connaissance de la langue pour atteindre l'objectif communicatif (O'Neill, 2019, p. 62).

3.4.3.3.1.3. *Les moteurs de recherche*

Internet, en tant que dépôt de centaines de milliards de textes, peut également servir de source de données sur la L2 dans une perspective d'apprentissage par la découverte (*Data Driven Learning*) qui offre aux apprenant·e·s les moyens d'explorer et de réfléchir à l'utilisation de la langue par contact direct avec des exemples authentiques (Hyland, 2019, p. 166). Ainsi, un autre outil utile d'aide à la mise en texte ou à la révision est le moteur de recherche (comme Google) (Acar et al., 2011; Boulton, 2015), à condition que les apprenant·e·s soient sensibilisé·e·s à l'interprétation critique des résultats et initié·e·s à l'utilisation des opérateurs booléens pour affiner leur recherche. Par exemple, les guillemets " " restreignent la recherche à une expression exacte afin de vérifier le nombre d'occurrences et leurs contextes, éventuellement en limitant la recherche à une région (ex : Royaume Uni), à un site web (ex : site:https://www.apa.org/) ou à un domaine (ex : site:.uk ou site:.edu) dans les paramètres avancés ; autre exemple, l'astérisque * peut être utilisée pour remplacer un mot dans une expression et ainsi chercher des collocations possibles (ex : "a * number") (Ollivier, 2011, p. 69-70). Google Scholar, un moteur de recherche qui inventorie uniquement des articles et publications scientifiques, peut servir la même fonction et s'avérer particulièrement utile pour des tâches de rédaction en langue académique (Hyland, 2019, p. 157).

3.4.3.3.1.4. *Les corpus et concordanciers*

En ce sens, un corpus spécialisé, une « collection électronique de textes, comprenant souvent plusieurs millions de mots et considérée comme plus ou moins représentative d'un domaine particulier de la langue » (Hyland, 2019, p. 163), permet d'affiner davantage encore les recherches. Les corpus peuvent être exploités à l'aide de concordanciers, des logiciels d'analyse de texte qui renseignent sur la fréquence de mots ou d'expressions dans un corpus (genre) donné et situent des mots ou lemmes dans leur contexte (avec le texte qui les précède

et/ou qui les suit) (Hyland, 2019, p. 163), ce qui aide les apprenant·e·s à repérer des régularités dans l'utilisation de la langue et à relever des séquences figées telles que des collocations, des expressions idiomatiques ou des verbes à particules (*phrasal verbs*) (Acar et al., 2011, p. 2). Ainsi, il est possible de s'appuyer sur des corpus existants – dont certains sont disponibles en ligne tels que le *British National Corpus* (BNC) (Davies, 2004) ou le *Corpus of Contemporary American English* (COCA) (Davies, 2008), et d'autres téléchargeables gratuitement comme le *British Academic Written English Corpus* (BAWE) (Nesi et al., 2008) – ou de proposer aux apprenant·e·s de constituer leur propre corpus (Boulton, 2016), par exemple à partir de textes issus de leur domaine de spécialité, et de les explorer à l'aide d'un logiciel tel que AntConc (Anthony, 2018). Toutefois, comme le souligne Boulton (2015), l'utilisation de corpus et concordanciers peut nécessiter un effort conséquent de prise en main et de formation, pour l'enseignant·e non familier·e des usages pédagogiques de la linguistique de corpus comme pour l'apprenant·e. C'est pourquoi, en fonction des besoins et du temps disponible, on pourra préférer des outils en ligne plus faciles d'utilisation et pouvant remplir des fonctions similaires quoique moins sophistiquées tels que Linguee, Hyper Collocation (Maruta, 2018)⁴⁶, the Compleat Lexical Tutor (Cobb, s. d.) – qui procure aussi un grand nombre de ressources pour l'apprentissage du lexique (Sevier, 2004), ou tout simplement Google.

3.4.3.3.3.5. Autres outils

Enfin, pour compléter ou remplacer le recours aux correcteurs orthographiques et grammaticaux intégrés aux logiciels de traitement de texte, il peut être utile de se servir d'un correcteur automatique en ligne tel que Spell Check Plus (<https://spellcheckplus.com/>) conçu pour des apprenant·e·s non-natif·ve·s (il propose aussi des explications en lien avec les erreurs détectées), ou d'une application ou extension de navigateur telle que Grammarly (<https://www.grammarly.com/>) ou LanguageTool (<https://languagetool.org/fr>), qui suggère des corrections dans les textes rédigés en ligne comme les emails. Là encore, malgré les avancées en traitement automatique des langues, ces ressources présentent des limites : « A l'apprenant alors d'optimiser son output à base des suggestions proposées par la machine » (Desmet & Rivens Mompean, 2010, p. 6). On peut mentionner pour finir les forums d'entraide linguistique

⁴⁶ Au moment de notre recueil de données en janvier-avril 2017, nous avons utilisé un site web qui a depuis été désactivé, Springer Exemplar – Words in Context (www.SpringerExemplar.com) ; il avait l'avantage, comme Hyper Collocation, de permettre une recherche de mots en contexte (dans le corpus d'articles publiés dans les revues de la maison d'édition Springer) à partir d'une interface conviviale.

comme les Word Reference Language Forums (<https://forum.wordreference.com/>) qui permettent de consulter l'avis de locuteur·rice·s natif·ve·s et non-natif·ve·s de la L2⁴⁷.

3.4.3.3.2. Outils du web 2.0 pour la pratique de la rédaction collaborative

Avec l'avènement du web 2.0 (ou web participatif), les environnements numériques en ligne dans lesquelles la PE peut être pratiquée par des apprenant·e·s d'une L2 font foison : forums, blogs, wikis, éditeurs de textes en ligne, commentaires sur des pages web, sites participatifs, réseaux sociaux, mondes virtuels ... (Ollivier & Puren, 2011). Nous nous intéressons plus spécifiquement aux wikis et aux éditeurs de texte en ligne car ce sont les environnements les plus susceptibles de favoriser la pratique de la rédaction collaborative telle que définie plus haut (Ede & Lunsford, 1990) : un groupe de taille restreinte 1) interagit à toutes les étapes du processus d'écriture ; 2) partage le pouvoir de décision et la responsabilité vis-à-vis du texte produit ; et 3) produit un texte unique. Les blogs, bien que moins adaptés à l'écriture véritablement collaborative, présentent également des affordances intéressantes pour le développement de la PE chez un public spécialiste d'autres disciplines. Nous discutons succinctement de ces trois types d'environnement – blogs, wikis, et éditeurs de texte en ligne – dans le développement qui suit.

3.4.3.3.2.1. Les blogs

Les blogs offrent deux avantages concernant la pratique de la PE par des apprenant·e·s de L2 : la publication sur le web qui ouvre potentiellement à un lectorat extérieur à la communauté d'apprentissage ; le caractère plus personnel, voire informel, des textes produits. Les blogs sont créés à partir de moteurs de blogs (ex : Wordpress) et se composent principalement d'articles, aussi appelés billets ou notes. Généralement, les articles sont présentés sur la page d'accueil du blog par ordre antéchronologique et sous chaque article se trouve une partie « commentaires » qui permet aux lecteur·rice·s d'interagir avec l'auteur·trice et/ou les autres internautes (Ollivier & Puren, 2011, p. 16). Ainsi, comme le remarque Soubrié (2008a), les blogs réunissent deux outils dans un même environnement : un outil d'autopublication et un outil de communication. Ils s'inscrivent avant tout dans une dynamique « expressiviste », dans la mesure où c'est l'expression personnelle d'un·e auteur·trice qui est mise en avant – l'« engagement de son

⁴⁷ Voir aussi la liste compilée par Hyland (2009, p. 238-242) de sites web utiles pour soutenir la PE chez des apprenant·e·s en anglais L2. A noter toutefois que seuls 60% environ des URLs fonctionnent toujours une dizaine d'années après publication.

individualité » – et sa responsabilité vis-à-vis du texte publié, mais ils autorisent aussi une dynamique sociale (Cardon & Delaunay-Téterel, 2006; Soubrié, 2008a), quoiqu'à la périphérie du texte publié. Cette caractéristique fait que les blogs relèvent moins du genre conversationnel que de la publication éditoriale (Soubrié, 2008a). Cependant, la présence de lecteur·rice·s potentiel·le·s peut influencer sur la nature des productions, en fonction de l'orientation donnée au blog par son auteur·trice. Dans la modélisation établie par Cardon et Delaunay-Téterel (2006) sur la base des formes d'énonciation et de l'interaction entre articles et commentaires, quatre types de pratiques de *blogging* sont ainsi distinguées : le blog intimiste où on livre dans un récit de soi ses états internes et sa vie privée, à la manière d'un journal intime ; le blog familial adressé à un réseau de proches, comme une « correspondance collective et interactive » ; le blog spécialisé qui vise une communauté d'amateur·trice·s, de collectionneur·se·s, de critiques ou de fans aux intérêts semblables aux siens ; et le blog citoyen où expert·e·s, journalistes, militant·e·s ou simples citoyen·ne·s partagent informations et commentaires sur des sujets publics, ouvrant ainsi un espace de débat avec les lecteur·rice·s.

On peut sans doute ranger dans cette dernière catégorie de « blogs citoyens » les blogs scientifiques, qui présentent un intérêt particulier pour des spécialistes d'autres disciplines en termes de contenu, ainsi qu'un certain potentiel pour l'apprentissage de la PE, et plus particulièrement des stratégies de médiation. Les blogs scientifiques sont produits par une variété d'auteur·trice·s (chercheur·se·s, professeur·e·s, journalistes scientifiques, etc.) afin de partager et d'échanger sur des questions disciplinaires (actualités en lien avec la science, nouvelles découvertes scientifiques, commentaires d'articles scientifiques récemment publiés, etc.) tant avec des spécialistes qu'avec le public intéressé (Luzón, 2013). On peut citer à titre d'exemples le portail de blogs pluridisciplinaire <https://scienceblogs.com/>, les blogs hébergés par le magazine de vulgarisation scientifique Scientific American (<https://blogs.scientificamerican.com/>), ou encore dans le domaine de la psychologie et des sciences cognitives, le blog Research Digest (<https://digest.bps.org.uk/>) édité par la société savante British Psychological Society, Neuroskeptic (<https://www.discovermagazine.com/author/neuroskeptic/1>), et The Mental Elf (<https://www.nationalelfservice.net/mental-health/>). L'accès à ces blogs n'étant pas limité à une communauté discursive spécifique, tant le public spécialisé que le grand public peuvent lire les articles et contribuer aux discussions, ce qui influe sur les stratégies rhétoriques employées par les auteur·trice·s pour rendre le contenu accessible et interagir avec leurs lecteur·rice·s (Kuteeva, 2016). Luzón (2013, p. 437) relève ainsi que le contenu spécialisé sur les blogs

scientifiques est « reconditionné » (*repackaged*) à la fois en adaptant et contextualisant l'information (par exemple grâce à l'explication de termes et de concepts, la paraphrase ou la reformulation, l'emploi de comparaisons, de métaphores ou d'exemples de la vie courante) et en impliquant les lecteur·rice·s (entre autres par l'emploi de questions, de pronoms personnels inclusifs, de l'humour, de marqueurs conversationnels ; ou encore par l'expression de points de vue et sentiments personnels et par le dévoilement de soi). Cette pratique relève d'une activité langagière de médiation telle que définit par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2018, p. 106) :

Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer l'espace et les conditions pour communiquer et/ou apprendre, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer les informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel.

Nous avons déjà évoqué la médiation de textes et plus spécifiquement la capacité à *Traiter un texte* en lien avec les tâches *Reading for Writing* (cf. *infra*, 3.4.2 Reading for Writing : tâches intégrant CE et PE). De la même façon, la pratique de l'écriture sur un média tel qu'un blog scientifique peut être un moyen d'exercer et de développer cette capacité, ainsi que les stratégies cognitives et relationnelles qu'elle mobilise, comme « adapter son langage », « décomposer une information compliquée » ou « amplifier un texte dense » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 132-135).

Dans une perspective pédagogique, les blogs peuvent être utilisés pour encourager l'expression personnelle et rassembler les publications de plusieurs auteur·trice·s qui peuvent être ainsi partagées avec et commentées par d'autres personnes que l'enseignant-e-évaluateur·rice, à l'intérieur comme à l'extérieur de la communauté d'apprenant·e·s (Hyland, 2019, p. 152). Cependant, la collaboration entre pairs et les interactions via l'espace de commentaires ne sont pas assurées de se produire, même lorsque la tâche de PE encourage une dynamique collaborative (Rivens Mompean, 2010). Cela tient sans doute en partie au fait que les blogs semblent moins adaptés à la rédaction collaborative qu'aux pratiques de *co-publishing* ou de *co-responding* (les apprenant·e·s produisent des textes individuels qui aboutissent ou non à un projet final commun, mais ils et elles peuvent se concerter, s'entraider et bénéficier d'une audience réelle) (Saunders, 1989). Il peut être également difficile de « mobiliser » un lectorat extérieur à la classe, sachant que l'interaction sur les blogs tend à fonctionner selon une « logique circulaire » où l'on s'attire lecteur·rice·s et commentaires en commentant soi-même d'autres blogs (Cardon & Delaunay-Téterel, 2006).

3.4.3.3.2.2. Les wikis

Les wikis en revanche sont, par leur architecture même, des applications du web 2.0 plus adaptées à la rédaction collaborative car contrairement aux blogs, ils permettent à chaque membre du groupe de modifier le contenu du texte produit sur la page web (Storch, 2013, p. 123). L'exemple de wiki sans doute le plus connu est l'encyclopédie collaborative en ligne Wikipedia, à laquelle tout·e internaute peut contribuer, en tant que rédacteur·rice ou correcteur·rice. Les wikis fonctionnent grâce à des moteurs de wiki dont la plupart sont *open source* (comme DokuWiki, PmWiki, TWiki, TikiWiki, ou MediaWiki, le moteur de Wikipedia) et possèdent un ensemble de fonctionnalités utiles pour la rédaction collaborative, principalement la création et l'édition simplifiées de pages web, un historique des changements qui permet de garder une trace de l'évolution du contenu à travers les contributions et modifications successives, et un espace de discussion dédié à chaque page où les utilisateur·rice·s peuvent poster commentaires, discussions et annotations sur le contenu (Kuteeva, 2011, p. 45-46; Ollivier & Puren, 2011, p. 18-19; Storch, 2013, p. 124). D'autres fonctionnalités incluent la présence d'hyperliens pour relier des pages entre elles et la possibilité d'insérer des contenus multimédias et liens vers des sites externes (Kuteeva, 2011, p. 46).

Dans une perspective d'apprentissage, en plus de faciliter le travail collaboratif, les wikis peuvent améliorer les compétences de PE et encourager les révisions, car les participant·e·s sont à la fois auteur·e·s, éditeur·rice·s et lecteur·rice·s : ils et elles lisent les contributions de leurs pairs avec un regard critique et leurs propres contributions deviennent publiquement accessibles à d'autres (Storch, 2013, p. 124), y compris à l'enseignant·e qui peut aussi s'appuyer sur l'historique pour assurer un suivi plus individualisé (Hyland, 2019, p. 150). Ainsi, un bénéfice associé aux wikis pour la PE est la sensibilisation à la notion d' « *audience* ». Dans l'étude de Kuteeva (2011) par exemple, dans le cadre d'une FHL axée sur l'apprentissage de la PE en EAP, un wiki a été utilisé dans la modalité distancielle pour la rédaction de textes argumentatifs (en groupes et individuellement) ; les productions étaient également lues et commentées par les pairs en présentiel, qui écrivaient ensuite un feedback (sur la structure, le contenu et, si possible, sur la correction de la langue) dans l'espace de discussion du wiki, ce afin de permettre aux auteur·trice·s de réviser leur texte en ligne. A la suite de cette expérience, les apprenant·e·s ont déclaré avoir bénéficié du regard et de l'avis des pairs, ainsi que de l'échange avec eux et du fait d'avoir accès au travail des autres. Leurs productions semblent confirmer que l'interaction a influé positivement sur leurs processus de rédaction,

spécifiquement sur la prise en compte des lecteur·rice·s, ce qui est manifeste dans la forte présence de métadiscours interactionnel (sous la forme de pronoms personnels inclusifs, de questions, d'impératifs, de référence à soi, de marqueurs d'attitude, etc.). Kuteeva (2011, p. 55) en conclut que :

[C]ollaborative learning supported by social web applications, such as wikis, can contribute to creating **a more natural reader-oriented environment** [emphase ajoutée] for developing effective and transferable writing skills, such as audience awareness, thereby diminishing the urge to give recipes / prescriptivism.

Toutefois, dans sa revue de littérature sur l'utilisation des wikis pour l'enseignement-apprentissage, Storch (2013) relève qu'un point épineux est l'engagement, comme c'est souvent le cas comme dans les projets de groupe : les contributions sont inégales, la prise en compte (et la révision) des contributions des autres est rare ou superficielle, et l'espace de discussion n'est pas nécessairement investi – les apprenant·e·s préférant lorsque cela est possible l'échange synchrone par d'autres moyens (cf. Zorko, 2009). Les facteurs explicatifs sont multiples : manque de confiance ou de motivation, nature de la tâche, modalités d'évaluation, temps disponible, ou encore taille du groupe (Storch, 2013, p. 134-136). Lorsqu'elle analyse cette fois l'état de l'art dans le contexte spécifique de l'enseignement-apprentissage d'une L2, Storch (2013) montre que les wikis sont principalement utilisés avec des groupes restreints (de deux à six membres) pour des tâches de PE centrées sur le sens généralement longues de plusieurs semaines (comme des dissertations argumentatives ou des rapports s'appuyant sur la recherche), parfois soigneusement structurées en plusieurs étapes ou adoptant une approche mixte, qui autorise des démarches aussi bien individuelles que collectives ainsi que des échanges synchrones ou asynchrones par le biais de divers moyens de communications, pas seulement l'espace de discussion du wiki. L'analyse des révisions effectuées par les apprenant·e·s sur les textes produits dans les wikis présente des résultats contrastés concernant la capacité à l'auto- et l'hétéro-correction ; des études indiquent ici aussi une réticence à modifier les publications faites par les pairs et une tendance à ajouter et à élaborer plutôt qu'à réellement co-construire, ce qui peut être un effet de la dynamique de groupe (plus ou moins collaborative), et plus généralement de la culture scolaire et/ou des pratiques d'évaluation (souvent marquées par l'individualisme) (Storch, 2013). Storch (2013, p. 154) en conclut que « *although wikis may provide learners with a potentially ideal environment for collaboration, they do not necessarily guarantee collaboration* ». Par conséquent, une attention particulière doit être donnée au choix de la tâche, à la taille et à la composition du groupe, au rôle de

l'enseignant·e et aux modalités d'évaluation, ainsi qu'à la formation des apprenant·e·s – pour la prise en main technique du wiki mais aussi pour la pratique du feedback entre pairs.

Enfin, un avantage des wikis rarement exploité pédagogiquement est qu'ils peuvent ouvrir la communication et la collaboration au-delà du groupe-classe, à des communautés d'internautes non-apprenant·e·s de langues. Prônant une approche interactionnelle de l'enseignement-apprentissage des langues (« qui propose aux apprenants des tâches de la vie réelle à réaliser au sein d'interactions sociales réelles et fortes dépassant le groupe apprenants-enseignant, des tâches qui n'aient pas forcément été conçues au départ par l'enseignant et dont celui-ci n'est ni le destinataire ni l'évaluateur » (2010, p. 125)), Ollivier a invité ses apprenant·e·s de FLE autrichien·ne·s à contribuer à l'encyclopédie en ligne Wikipedia en publiant un article en français sur la ville ou le village d'origine de leur famille. L'expérience a montré qu'une collaboration a eu lieu entre les apprenant·e·s et d'autres « Wikipédiens », et que la conscience d'écrire dans une encyclopédie très consultée a motivé les apprenant·e·s à apporter un soin particulier à la qualité de leurs textes, sur le contenu et sur la forme (Ollivier, 2010). Dans cette approche, la participation au web 2.0 (ici la contribution à un wiki ouvert à tou·te·s les internautes) confère une authenticité aux interactions, représente une source de motivation, et redéfinit la posture des apprenant·e·s (des acteur·rice·s sociaux·ales capables de communiquer et de co-agir avec d'autres internautes) et de l'enseignant·e (un soutien et un·e accompagnateur·rice qui facilite la participation aux interactions authentiques) (Ollivier & Puren, 2011).

3.4.3.3.2.3. Les éditeurs de texte en ligne

Les éditeurs de texte en ligne tels que Google Docs ou EtherPad sont des outils plus couramment rentrés dans les pratiques d'écriture de la vie de tous les jours que les wikis, notamment dans le milieu professionnel. Ils possèdent des fonctionnalités similaires aux wikis dans la mesure où ils permettent la création et l'édition simplifiée d'un texte en ligne par plusieurs participants et incluent un historique des révisions ainsi que la possibilité de commenter le texte en cours d'élaboration (avec la fonction « annoter » ou « suggérer une modification »). Mais, par rapport aux wikis, ils présentent l'avantage de la synchronicité, à savoir la mise à jour automatique du texte ; la capacité de modifier simultanément le texte à plusieurs – et de voir les modifications en temps réel – sans avoir à attendre qu'un·e utilisateur·rice ait terminé et sauvegardé sa contribution ; et la possibilité de communiquer en direct par le biais d'outils tel qu'un chat intégré au document. Cette souplesse dans la

temporalité – qui donne aux apprenant·e·s la possibilité de collaborer et de communiquer à partir du document de manière synchrone et/ou asynchrone, ensemble (collaborativement) et/ou séparément (coopérativement) – fait que les éditeurs de texte en ligne se prêtent à une utilisation en classe de langue aussi bien pour la formation à distance, pour la formation présentielle, que pour la formation hybride.

En formation à distance, les apprenant·e·s, s'ils et elles ont la liberté d'organiser leur collaboration, peuvent travailler simultanément (et interagir via le chat ou via d'autres canaux en parallèle du document tel qu'un outil de visioconférence) ou à des moments différents, auquel cas ils et elles peuvent s'appuyer notamment sur les commentaires (des « interactions péritextuelles ») pour « accompagner la co-élaboration des documents et la co-construction des savoirs » (Ollivier, 2017, p. 57) – indiquer ce qu'on a fait ou compte faire dans le document, discuter du contenu ou de la forme, appeler les pairs à l'action, poser une question, donner un avis, etc.

En présentiel, les interactions peuvent avoir lieu sans passer par un outil de CMO. De plus, chaque apprenant·e peut contribuer au même document à partir de son propre ordinateur ou de sa propre tablette sans avoir à dépendre d'un·e secrétaire ou être gêné·e pour suivre l'évolution du texte sur l'écran, et ainsi participer activement à la rédaction, voire être responsable de certains aspects de la tâche (Rodrigues, 2014).

En mode hybride, les groupes d'apprenant·e·s peuvent tirer profit du présentiel et de l'échange oral pour planifier la rédaction, mettre en commun leurs recherches, rapporter et échanger sur le travail effectué dans le document, décider du travail qui reste à faire et bien sûr rédiger ensemble ; ils et elles peuvent aussi bénéficier d'un guidage dans la tâche par l'enseignant·e (sur des aspects organisationnels, linguistiques ou rhétoriques), ainsi que de son feedback immédiat et celui des autres groupes de pairs (Kessler et al., 2012). Le document étant disponible en ligne, le travail peut être préparé ou prolongé à distance, en dehors des temps de regroupements physiques, ce qui peut faciliter une certaine division des responsabilités et permettre à chacun·e de contribuer à son rythme, en ayant plus de temps pour la réflexion et pour se focaliser sur la forme (Kessler, 2009).

Deux logiciels courants d'édition en ligne sont Google Docs (<https://docs.google.com/>) et Framapad (<https://framapad.org/fr/>), qui s'appuie sur l'application libre Etherpad. Ils possèdent des fonctionnalités très similaires pour la rédaction collaborative : sauvegarde automatique, nombre de participant·e·s illimité, identification des participant·e·s par un nom/pseudo et/ou

un code couleur, historique des modifications, possibilité d'annoter une sélection et de proposer une modification, chat intégré⁴⁸. Mais il faut reconnaître un certain nombre d'avantages à Google Docs : interface plus conviviale, plus d'options de mise en page, possibilité d'intégration de multimédias, notifications en cas de suggestions de modifications, historique plus détaillé, possibilité de gérer les droits d'accès et d'édition, conservation et suppression du document facilitées (Gann, 2014). Cependant, de notre point de vue, ce ne sont pas des aspects rédhibitoires, et Framapad nous semble préférable pour une utilisation pédagogique, ce principalement pour une raison éthique : le logiciel, sous licence libre, est développé par Framasoft, une association française de loi 1901 engagée dans l'éducation populaire qui a pour but de promouvoir les libertés numériques⁴⁹ ; de ce fait, il ne nécessite pas d'inscription ni de création de compte et les données ne sont pas exploitées dans un but lucratif et/ou qui porte atteinte à la vie privée⁵⁰.

En somme, nous avons vu que la rédaction collaborative en tant que démarche d'apprentissage repose sur le postulat socioconstructiviste qu'une situation où des pairs travaillant conjointement autour d'un but commun (le « problème » à résoudre étant l'élaboration d'un texte cohérent en L2) co-construisent leurs compétences dans la L2 à travers l'interaction – l'articulation de leur pensée dans un effort conjoint de construction de sens – et grâce à la médiation d'artefacts. Ce faisant, ils et elles peuvent être sensibilisé·e·s aux dimensions à la fois constructivistes et interactionnistes de l'acte d'écrire : ce dernier résulte aussi bien de processus individuels que d'un « dialogue » au sens bakhtinien avec autrui, en partie déterminé par les pratiques sociales de leur communauté de discours (Kuteeva, 2011). Toutefois, la rédaction collaborative est une démarche exigeante sur le plan sociocognitif qui requiert un travail permanent « avec et sur la langue » (Dejean, 2004, p. 227). Ses bénéfices dépendent largement de la capacité (et de la volonté) des apprenant·e·s à fonctionner en tant que groupe – à former un « collectif, une unité socialement cohésive » (Storch, 2013, p. 68) – c'est-à-dire contribuer également à la tâche et aux prises de décision et prendre en compte les contributions d'autrui afin de développer un sens de responsabilité partagée vis-à-vis du texte

⁴⁸ A noter que les discussions se déroulant dans le chat ne sont pas sauvegardées, ni sur Google Docs, ni sur Framapad, ce qui représente un obstacle pour les chercheur·se·s s'intéressant aux interactions dans une tâche de rédaction collaborative (partiellement) médiatisée.

⁴⁹ <https://framsoft.org/fr/association/>

⁵⁰ Voir la page « Dégooglisons Internet » sur le site de Framasoft : <https://degooglisons-internet.org/fr/>

produit (Storch, 2013, p. 170). Les artefacts présents dans l'environnement, tels que les outils numériques, peuvent soutenir l'autonomie du groupe et la co-construction de leurs compétences en PE, un aspect qui doit être pris en compte dans la scénarisation pédagogique d'une FHL : pour concevoir l'articulation présentiel-distanciel au niveau du choix des outils mais aussi au niveau du scénario de communication (place accordée au travail collectif et au travail individuel dans chaque mode, interactions médiatisées ou non, synchrones ou asynchrones, etc.). Ces décisions seront explicitées dans la partie suivante consacrée à la description du scénario pédagogique hybride que nous avons conçu.

3.4.4. Synthèse

Dans cette partie, nous avons examiné la question des approches didactiques à privilégier pour accompagner le développement de compétences en PE dans une formation universitaire en anglais de spécialité. Compte-tenu des besoins de notre public et partant du constat que la PE est une activité communicative complexe qui suppose de mobiliser un ensemble de savoirs et savoir-faire interreliés, nous avons avancé qu'une combinaison d'approches (l'approche par le genre, les tâches *Reading for Writing*, et la rédaction collaborative) se justifie afin de mettre en avant des aspects complémentaires de la PE, de la compétence à communiquer langagièrement, et de l'apprentissage.

Les **aspects de la PE** qui ont été identifiés comme pertinents dans ce contexte sont d'ordre **cognitif** (la PE est une activité mentale de résolution de problèmes – de construction de sens ; elle repose sur des processus complexes, récursifs et créatifs qui s'accompagnent de la mobilisation de stratégies adéquates), **discursif** (la PE vise à produire des textes cohérents et pertinents en fonction de buts donnés et des attentes de ses lecteur·rice·s) et **interactionniste** (la PE a une finalité communicative interactive et s'inscrit dans des pratiques sociales).

Les **dimensions de la compétence à communiquer langagièrement** mis en avant sont avant tout la dimension **pragmatique** (la compétence discursive, la compétence fonctionnelle et la compétence de conception schématique), **sociolinguistique** (la compétence à produire un message qui tienne compte de la dimension sociale, notamment des registres de langue) et **stratégique** (les compétences sont mobilisées « stratégiquement », grâce à l'activation de stratégies communicatives et grâce à des opérations métacognitives appropriées).

L'apprentissage enfin est envisagé à la fois dans **sa dimension constructiviste** (l'apprenant·e construit activement ses connaissances en interagissant avec et dans la langue

cible, et en bénéficiant de l'étayage de l'enseignant·e et des pairs) et **socioconstructiviste** (l'apprentissage est social avant d'être individuel ; les apprenant·e·s co-construisent leurs connaissances en interaction avec tout leur environnement, grâce à la médiation d'artefacts au premier rang desquels figure le langage).

L'aspect cognitif de la PE, ainsi que la mobilisation de stratégies, peuvent être favorisés par la collaboration entre pairs grâce à l'échange d'idées, la réalisation d'ébauches multiples et la révision, notamment lors des phases de production plus libre à partir d'un genre préalablement étudié (rédaction collaborative / approche par le genre). **L'aspect discursif de PE et la compétence pragmatique** peuvent être mis en avant par la sensibilisation rhétorique en lien avec un/des genre(s) de son domaine de spécialité, l'exploration et l'analyse de textes du/des genre(s) cible(s), la modélisation schématique, et la production plus ou moins guidée mettant un accent sur la cohérence et la cohésion textuelle (approche par le genre / tâches *Reading for Writing*). Enfin, **l'aspect interactionniste de la PE et la compétence sociolinguistique** peuvent être favorisés par la collaboration grâce à la présence d'une audience authentique (des pairs appartenant à la même communauté de discours), le recours à des tâches mixtes – authentiques du point de vue des pratiques sociales – qui combinent activité de réception et activité de production, ainsi que la comparaison – et la production – de plusieurs genres remplissant différents buts et ciblant différents publics (rédaction collaborative / tâches *Reading for Writing* / approche par le genre).

Ajoutons que cette proposition didactique ne met pas de côté **la compétence linguistique** (les savoirs et savoir-faire relatifs au système de la langue dans le domaine lexical, grammatical, sémantique, orthographique et phonologique), ni **l'aspect formel ou textuel de la PE**, puisque ceux-ci sont favorisés à la fois par des micro-tâches de production guidée centrées sur les choix lexico-grammaticaux « typiques » d'un genre donné (approche par le genre), par le feedback (par l'enseignant·e et par les pairs), et par l'interaction entre co-scripteur·rice·s, notamment lors des moments de *languaging* lorsque leur attention est portée sur l'utilisation de la langue, par exemple pour comprendre des conventions grammaticales complexes ou décider de la meilleure façon d'exprimer une idée (rédaction collaborative). Mais ces aspects liés à la focalisation sur la forme sont fondamentalement subordonnés à l'enjeu communicatif et à la co-construction de sens.

En cela, une telle approche de l'enseignement-apprentissage de la PE à un public spécialiste d'autres disciplines nous paraît parfaitement compatible à **l'approche par les tâches dans une**

perspective actionnelle. En effet, l'apprentissage est orienté sur la co-construction de sens (la rédaction collaborative) à travers la réalisation d'une tâche :

- proche de la vie réelle, dans le sens où elle est typique des pratiques littéraciques universitaires (la lecture à visée utilitaire de textes spécialisés, synthétisée et problématisée sous la forme d'un texte argumentatif),
- dont la réussite dépend de la capacité à convaincre un public donné, spécialiste et non spécialiste (proposer une « solution » convaincante à un « problème » pertinent, suivant le genre « problème-solution »),
- impliquant un domaine de discours spécifique (choix d'un problème et de sources spécialisés),
- mettant en jeu plusieurs activités langagières (compréhension écrite, production écrite, interaction orale)
- et pouvant être étayée par des micro-tâches de focalisation sur la forme (activités de préparation à la tâche et de production (semi-)guidée).

Enfin, bien qu'une tâche de PE ainsi décrite ait avant tout une visée communicative, il est possible de l'inscrire davantage dans une action sociale si l'on envisage la réception par (et l'interaction avec) des destinataires autres que la seule communauté d'apprentissage, ce qui peut être facilité par la publication en ligne.

Ceci conclut la partie théorique de notre première phase de recherche qui a examiné les trois aspects interreliés entrant en jeu dans notre problématique : les spécificités de l'anglais pour la psychologie dans une perspective d'enseignement-apprentissage avec un public LANSAD ; la conception d'une formation hybride en langues cohérente ; les compétences à cibler en anglais L2 avec ce public et les moyens didactiques de favoriser leur développement. Dans la partie qui suit, nous présentons l'autre volet de cette première phase : l'analyse des besoins, qui vise à compléter le « recueil de données théoriques » par le recueil, l'analyse et le croisement de données issues du terrain d'intervention, ce afin d'informer au mieux l'élaboration du scénario pédagogique hybride et de l'adapter au contexte spécifique pour lequel il est destiné.

PARTIE 2 : ANALYSE DES BESOINS

Une formation orientée sur la langue de spécialité s'appuie sur les raisons spécifiques (*specific purposes*) qu'ont les apprenant·e·s d'apprendre la L2. Lorsqu'une telle formation doit être conçue, une première étape essentielle est donc l'analyse des besoins.

Dans le cadre de cette recherche, il ne s'agit pas de concevoir une formation *ex nihilo*, puisqu'une formation est déjà là qui existe, en partie déterminée par des choix et contraintes qui ne sont pas de notre fait, mais notre but est de l'améliorer et de la rationaliser, au service d'un meilleur apprentissage. Cette démarche nécessite de s'interroger sur les choix effectués en amont, voire de les remettre en question, d'autant plus que ces choix ne reposent pas sur une analyse formelle mais plutôt sur l'expérience et l'observation du terrain et sur les échanges informels avec différentes parties prenantes (apprenant·e·s, enseignant·e·s de psychologie, responsables de formation, *etc.*).

A cette fin, nous avons donc mené une analyse des besoins sur notre terrain de recherche avec deux objectifs :

- Déterminer dans quelle mesure l'approche ASP avec un accent sur les pratiques littéraciques du domaine de spécialité (lecture et synthèse d'articles spécialisés) est pertinente pour un public de licence de psychologie ;
- Identifier les compétences actuelles – et les lacunes – de ce public en CE et en PE dans la L2.

Afin de rendre compte de ce travail dans le développement qui suit, nous présenterons d'abord brièvement les principes d'une analyse des besoins et son rôle dans la réflexion sur l'enseignement-apprentissage en LSP. Puis, nous exposerons la méthodologie adoptée en lien avec nos objectifs et nos hypothèses de départ, avant de discuter des résultats obtenus et de leurs implications, pour chacun des deux volets de l'analyse des besoins que nous avons menée à bien.

Chapitre 4 : Principes d'une analyse des besoins

L'analyse des besoins est considérée comme « la colonne vertébrale » (Woodrow, 2018, p. 21) de toute conception de formation en anglais sur objectifs spécifiques (*ESP*) et sur objectifs universitaires (*EAP*). Il est vrai que, dans la mesure où le « *one-size-fits-all* » (la méthode standard qui conviendrait à tou·te·s) n'existe pas, n'importe quelle formation en langue, spécifique ou générale, prend – ou devrait prendre – comme point de départ la question « pourquoi ces apprenant·e·s ont-ils et elles besoin d'apprendre la langue ? » (Hutchinson & Waters, 1987, p. 53). Mais la différence des formations *ESP* et *EAP* se trouve dans le degré de « conscience » d'un besoin tangible de communiquer en anglais (Hutchinson & Waters, 1987, p. 53) et « la précision avec laquelle il est possible d'identifier les utilisations actuelles ou futures de la L2 » (Long, 2005b, p. 10).

Sommairement, l'analyse des besoins renvoie aux « techniques de collecte et d'évaluation des informations pertinentes à la conception d'une formation », c'est-à-dire à son « quoi » et à son « comment » (Hyland, 2006, p. 73). Il s'agit d'une procédure systématique qui vise à aligner la formation sur les situations de communication cibles en tenant compte des compétences communicatives actuelles des apprenant·e·s, ce en vue d'optimiser l'enseignement-apprentissage (Bocanegra-Valle, 2016, p. 560; Woodrow, 2018, p. 21). On utilise une analyse des besoins en amont d'une formation, pour en déterminer les objectifs d'apprentissage, la méthodologie d'enseignement, ou encore les supports pédagogiques, mais elle peut aussi être utilisée à différents moments, pendant ou après la formation, afin de la réévaluer, de la renouveler et de l'améliorer (Bocanegra-Valle, 2016, p. 560-561). Ainsi, pour Dudley-Evans & St John (1998, p. 121), il s'agit moins d'une « activité ponctuelle » que d'un « processus cyclique » qui doit permettre d'ajuster continuellement la formation.

Quant aux « besoins » en question, il s'agit d'un terme générique qui englobe de nombreux aspects, tels que les attentes et le parcours des apprenant·e·s, leurs compétences dans la L2, les raisons pour lesquelles ils et elles suivent la formation, leurs préférences en matière d'enseignement et d'apprentissage, ou la situation dans laquelle ils et elles devront communiquer (Hyland, 2006, p. 73). En effet, pour Hutchinson et Waters (1987, p. 54), « les besoins impliquent bien plus qu'une liste de caractéristiques linguistiques de la situation cible ». Ces auteurs divisent les besoins en trois catégories, que sont les nécessités, les lacunes et les désirs (*necessities, lacks, wants*). Les nécessités renvoient à ce que les apprenant·e·s auront besoin de faire dans la situation cible ; les lacunes désignent l'écart entre les nécessités et les

compétences actuelles des apprenant·e·s ; et les désirs sont les besoins perçus par les apprenant·e·s eux-mêmes et elles-mêmes (Hutchinson & Waters, 1987, p. 55-56).

On distingue généralement l'analyse de la situation cible (les besoins cibles) et l'analyse de la situation actuelle (les besoins d'apprentissage).

L'analyse de la situation cible vise à déterminer les compétences langagières dont les apprenant·e·s auront besoin pour s'acquitter efficacement de leurs tâches dans leur discipline (Hyland, 2006, p. 74). Elle consiste donc à identifier les contextes d'utilisation de la langue, à observer les activités langagières dans ces contextes ou encore à analyser les genres cibles (Hyland, 2006, p. 74). Des questions auxquelles l'analyse de la situation cible peut répondre sont par exemple « Pourquoi a-t-on besoin de la langue ? » (pour les études, pour le travail...), « Comment la langue sera-t-elle utilisée ? » (à l'écrit, à l'oral, en réunions, pour la lecture...), « Quand la langue sera-t-elle utilisée ? » (parallèlement au cours d'anglais ou plus tard ? à quelle fréquence ?), etc. (Hutchinson & Waters, 1987, p. 59-60). Une difficulté qui peut se poser est que, avec certaines population d'apprenant·e·s, les situations cibles peuvent être très variées, par exemple dans une formation où plusieurs sous-spécialités sont regroupées qui mènent à des carrières et des contextes professionnels différents, comme le groupe d'étudiant·e·s de première année de Master de sciences du vivant dont Sarré (2010, p. 10) cherche à établir les besoins cibles –la moitié se destinant à faire carrière dans l'industrie, l'autre moitié se destinant plutôt à l'enseignement et à la recherche. Dans ce cas, il peut être pertinent de se focaliser en priorité sur les « besoins réels et présents » (ce pourquoi les apprenant·e·s ont besoin d'étudier) plutôt que sur les besoins futurs et hypothétiques (ce pourquoi la langue leur sera utile dans le futur) » (Braud, 2008).

L'analyse de la situation actuelle consiste à évaluer où en sont les apprenant·e·s au début de la formation, c'est-à-dire leurs compétences actuelles, leurs ambitions, leurs perceptions, leur familiarité avec la discipline de spécialité, ou ce qu'ils savent de ses exigences et de ses genres (Hyland, 2006, p. 74). En la comparant aux besoins cibles, l'analyse de la situation actuelle permet d'identifier les « lacunes » (*lacks*) (Hutchinson & Waters, 1987) ou le « manque à gagner » (Taillefer, 2004), soit la différence de compétences entre le point de départ et l'objectif. Au-delà de cela, il s'agit de déterminer les processus qui permettront l'acquisition de compétences, en tenant compte également des besoins pédagogiques (les stratégies d'apprentissage nécessaires pour s'engager dans la formation), des attentes des apprenant·e·s (ce dont ils et elles pensent avoir besoin), et des contraintes liées à la situation spécifique

d'enseignement-apprentissage (telles que les ressources disponibles) (Hutchinson & Waters, 1987). Des questions auxquelles l'analyse de la situation actuelle peut répondre sont par exemple « Pourquoi est-ce que les apprenant·e·s suivent ce cours ? » (est-il optionnel ou obligatoire, le besoin de la L2 est-il apparent ou non...), « Comment est-ce que les apprenant·e·s apprennent ? » (leur passé d'apprenant·e·s, le type de méthodologie qui leur conviendra...), « Quelles sont les ressources disponibles ? » (supports pédagogiques, possibilité de faire pratiquer la L2 en dehors du cours...) ou « Qui sont les apprenant·e·s ? » (maîtrise de la L2, maîtrise de la discipline de spécialité, centres d'intérêts...) (Hutchinson & Waters, 1987, p. 62-63). Une contrainte de taille est évidemment celle du temps limité de formation, si bien que tous les besoins identifiés ne pourront pas être couverts ; des choix seront nécessaires, qui peuvent être faits en fonction des autres cours et du parcours de formation (Hyland, 2006, p. 75). Il faut également garder en tête que les besoins et attentes exprimés par les apprenant·e·s ne seront pas nécessairement alignés sur les besoins cibles, d'autant plus s'il s'agit d'étudiant·e·s à l'université – encore en voie de spécialisation et souvent sans expérience professionnelle dans leur domaine et donc avec une connaissance limitée des situations de communication qu'ils et elles rencontreront sur le lieu de travail (Woodrow, 2018, p. 26).

Les sources d'information pour l'analyse des besoins peuvent être de différentes natures : la littérature scientifique, des apprenant·e·s (y compris des ancien·ne·s étudiant·e·s), des enseignant·e·s, des professionnel·le·s ou des expert·e·s du domaine (Woodrow, 2018, p. 24), ces dernier·e·s pouvant donner leurs conseils et avis en tant qu'« informateur·trice·s spécialisé·e·s » (Swales, 2004, cité par Flowerdew, 2013, p. 328).

Les méthodes possibles sont elles-aussi nombreuses. Les plus couramment utilisées sont les entretiens semi-structurés et les questionnaires (Bocanegra-Valle, 2016), ce « en dépit de la fiabilité plutôt limitée et de l'image unidimensionnelle que ce type de données [issues des questionnaires] fournit » (Hyland, 2006, p. 77). En fait, si cela est possible en fonction du temps et des ressources disponibles, il est souhaitable d'utiliser plus d'une méthode (Hutchinson & Waters, 1987, p. 59) de façon à permettre la triangulation des méthodes et/ou des données et ainsi renforcer la validité et la fiabilité de l'analyse (Long, 2005a). Ces autres méthodes peuvent être quantitatives (enquête, (auto-)évaluation critériée des compétences en L2, entretien structuré) ou qualitatives (observation (non-)participante, analyse de discours) (Woodrow, 2018, p. 24).

Enfin, les résultats d'une analyse des besoins sont à interpréter avec circonspection par la personne responsable de la conception ou de la mise à jour d'une formation en ASP, notamment vis-à-vis des besoins cibles. Ceux-ci peuvent nécessiter d'être adaptés en fonction de facteurs tels que sa connaissance (en tant qu'enseignant·e de langue) de l'engagement du public vis-à-vis de certaines approches et de son expertise sur les moyens adéquats de parvenir à l'acquisition des compétences visées. Flowerdew évoque ainsi l'exemple d'une formation conçue par Swales destinée à des étudiant·e·s en sciences et en ingénierie (Swales, 1978, cité par Flowerdew, 2013, p. 333) ; l'analyse des besoins auprès de ce public a révélé que les apprenant·e·s accordaient le plus d'importance aux activités de réception (lecture et écoute), mais, sachant que le besoin prioritaire était l'acculturation aux discours de leur discipline, Swales a opté pour une focalisation sur la production écrite avec une approche rhétorique (axée sur la compétence pragmatique). De même, Hutchinson et Waters (1987, p. 61) citent l'exemple de la lecture d'articles spécialisés, souvent évoquée comme un besoin primordial en ASP. La motivation intrinsèque suscitée par une telle activité dans une situation cible (par exemple en vue d'une expérimentation ou d'une utilisation pratique) peut ne pas se répercuter dans un contexte d'apprentissage, et on pourra préférer à une activité potentiellement longue et ennuyeuse des tâches accessibles et plaisantes qui suscitent davantage l'intérêt et la participation active des apprenant·e·s (Hutchinson & Waters, 1987, p. 61).

Chapitre 5 : L'analyse des besoins menée à bien dans cette recherche

5.1. Pertinence de l'approche LSP avec un accent sur la lecture et la synthèse d'articles spécialisés

L'analyse des besoins que nous avons menée avait comme premier objectif de tester un certain nombre d'hypothèses concernant les besoins cibles et les besoins d'apprentissage d'un public d'étudiant·e·s en licence de psychologie. En effet, la formation qui fait l'objet de notre recherche repose sur l'idée, non formellement vérifiée, qu'une approche orientée vers l'ASP avec un accent sur les compétences littéraciques (CE/PE) répond aux besoins de ce public. Nous avons donc jugé nécessaire de déterminer dans quelle mesure cela était vrai, avant de poursuivre plus avant le travail de réingénierie du scénario pédagogique. Ce travail nous a paru d'autant plus important que, comme nous l'avons évoqué précédemment, nous manquons de données issues de la recherche en linguistique et en didactique sur l'anglais des sciences humaines et sociales, et sur l'anglais de la psychologie en particulier (Terrier et al., 2016).

Le premier objectif de l'analyse des besoins était donc le suivant :

- Déterminer dans quelle mesure l'approche ASP avec un accent sur les pratiques littéraciques du domaine de spécialité (lecture et synthèse d'articles spécialisés) est pertinente pour un public de licence de psychologie.

Les hypothèses que nous avons cherché à confirmer, à infirmer ou à nuancer sont :

1. Les étudiant·e·s poursuivent majoritairement leur spécialisation en psychologie après la licence : c'est une population relativement homogène en termes d'orientation.
2. L'anglais est important pour leur future activité professionnelle (besoins cibles) et pour leurs études (besoins d'apprentissage) ; une approche spécialisée des compétences langagières pour l'enseignement-apprentissage est justifiée.
3. La capacité à lire des articles spécialisés en anglais L2 est un besoin primordial pour la formation en psychologie.
4. Les étudiant·e·s ont une expérience de la rédaction en L1 et du travail de groupe dans le cadre de leurs études, expériences potentiellement transférables en L2.

Afin de vérifier ces hypothèses, plusieurs types de données ont été recueillies sur la période entre décembre 2015 et janvier 2016. Lorsque cela était possible, les données ont été croisées.

Type de données	Méthode de collecte	Nombre de répondant·e·s
Déclarations d'« expert·e·s » : enseignant·e·s-chercheur·e·s en psychologie de deux établissements (Université Savoie Mont Blanc et Université Lille 3)	Questionnaire en ligne sur LimeSurvey	N=25
Déclarations des étudiant·e·s actuellement en licence de psychologie (L1, L2, L3) à l'Université Savoie Mont Blanc	Questionnaire en ligne sur Moodle	L1 : N=148 L2 : N=45 L3 : N= 69
Déclarations des diplômé·e·s de licence de psychologie à l'Université Savoie Mont Blanc – promotion de 2014	Enquête par l'Observatoire de la Vie Etudiante	N=84 (sur 95 diplômé·e·s)
Déclarations des diplômé·e·s de Master de psychologie à l'Université Savoie Mont Blanc – promotions des 2008 à 2012	Enquête par l'Observatoire de la Vie Etudiante	N=397 (sur 418 diplômé·e·s)

Tableau 19 : Données recueillies pour le premier volet de l'analyse des besoins

5.1.1. Orientation post-licence : poursuite de la spécialisation en psychologie

L'orientation des étudiant·e·s post-licence est une question importante car elle permet de mieux cerner les besoins cibles de notre public : est-ce que les apprenant·e·s poursuivent leur spécialisation en psychologie ? Vont-ils et elles faire carrière dans leur domaine de spécialité ? Si oui, peut-on identifier des activités professionnelles cibles qui permettraient d'inférer leurs besoins en anglais ?

D'après l'enquête réalisée par l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE) de l'Université Savoie Mont Blanc sur le devenir des diplômé·e·s de licence de psychologie en 2014 à 6 mois⁵¹, une grande majorité poursuit sa spécialisation dans le domaine de la psychologie. Parmi les 84 répondant·e·s (sur une population de 95 diplômé·e·s,) 77 poursuivent des études en Master 1, dont 67 en Master 1 de psychologie (de différentes spécialités : neuropsychologie, enfant et

⁵¹ La fiche synthétique des résultats de cette enquête est présentée en annexe 2.

adolescent, psychologie de la prévention, etc.), soit environ 80% des diplômé·e·s de licence. Une minorité (9, soit environ 11%) poursuit des études en Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) 1^{er} degré.

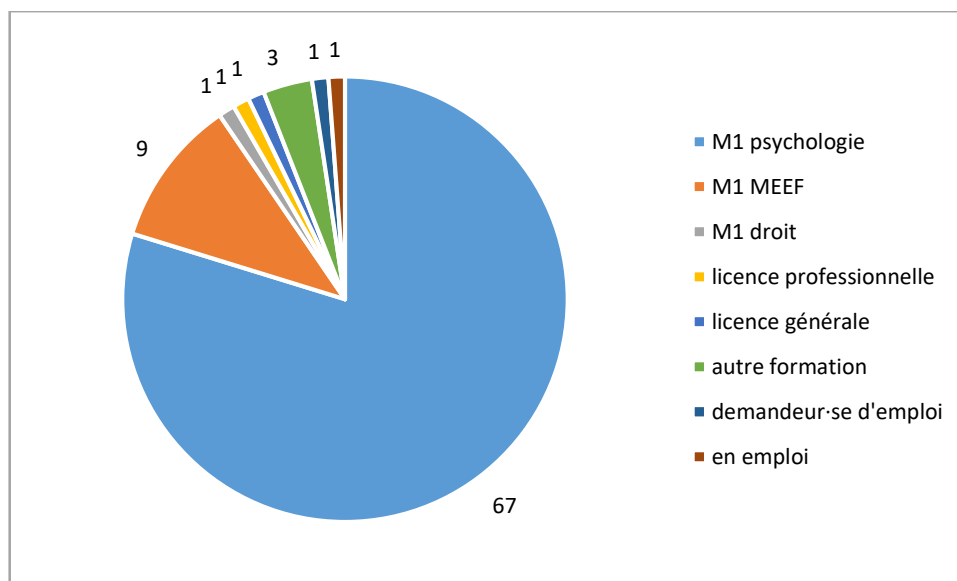


Figure 11 : Devenir des diplômé·e·s de licence de psychologie en 2014 à 6 mois

Une autre enquête de l'OVE a porté cette fois sur le devenir des diplômé·e·s de Master de psychologie des promotions de 2008, 2009, 2010, 2011 et 2012 (données les plus récentes disponibles au moment de notre analyse des besoins)⁵². A 30 mois, le taux d'insertion des 397 répondant·e·s (sur une population de 418 diplômé·e·s), c'est-à-dire la part des diplômé·e·s occupant un emploi sur l'ensemble des diplômé·e·s qui sont sur le marché du travail / ne sont pas en reprise d'études, est de 92,2%. Parmi les diplômé·e·s qui occupent un emploi à 30 mois au 1^{er} décembre 2010, il faut noter un fort taux d'adéquation entre l'emploi occupé et la formation suivie : l'adéquation est « totale » avec le niveau et la spécialité à 79% pour les 234 personnes concernées et ayant répondu à la question.

⁵² La fiche synthétique des résultats de cette enquête est présentée en annexe 3.

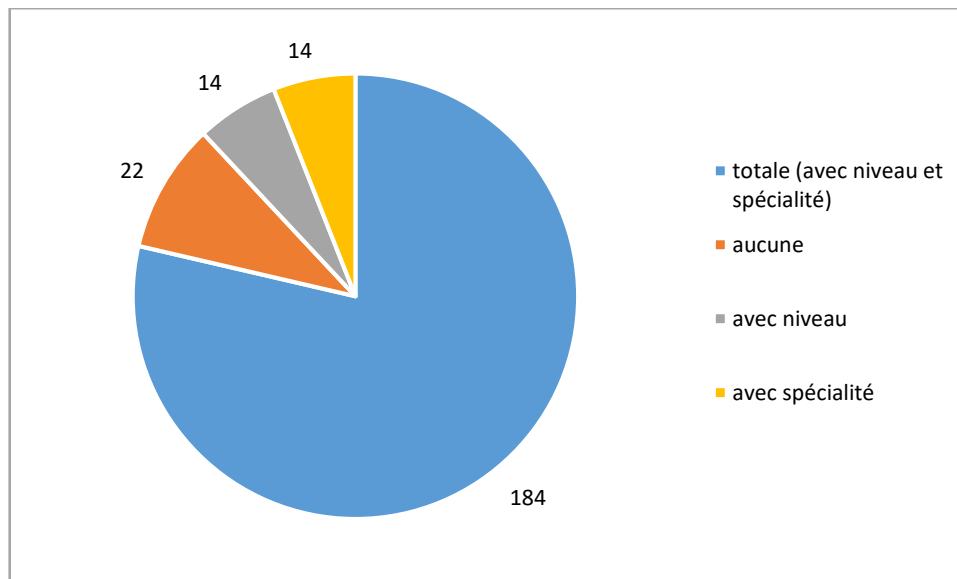


Figure 12 : Adéquation emploi/formation des diplômé·e·s de Master de psychologie qui occupent un emploi à 30 mois au 1er décembre 2010

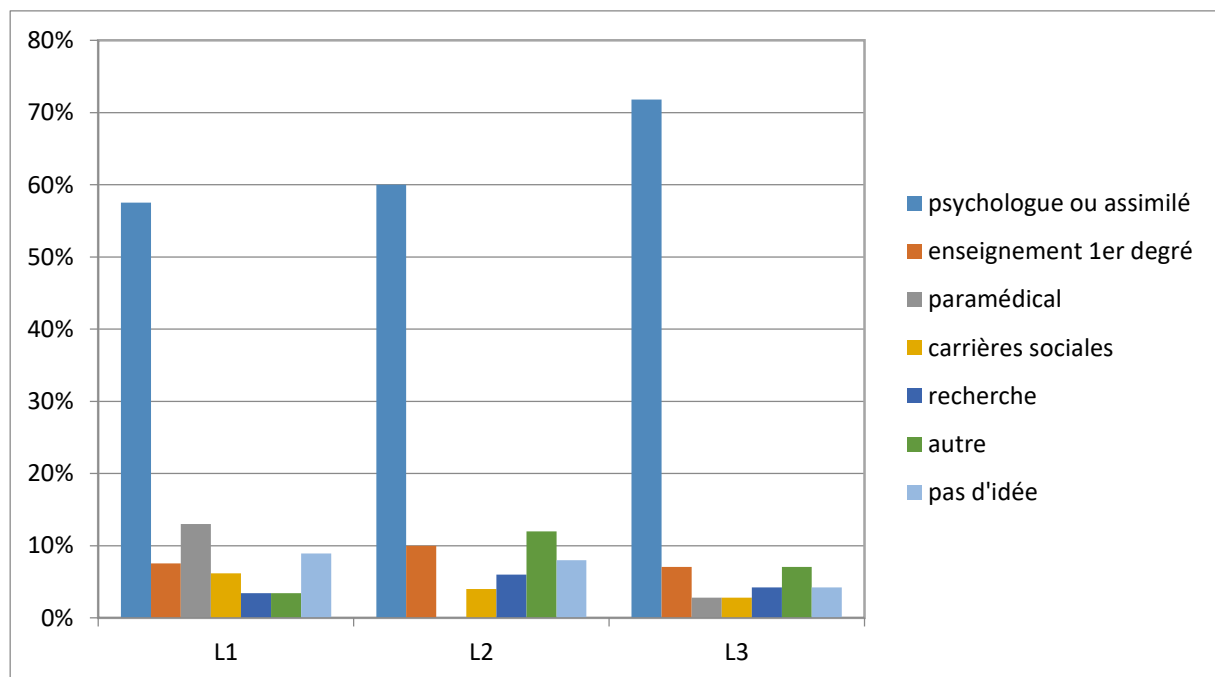
La même enquête de l’OVE fournit également un répertoire des emplois occupés, ainsi que des missions associées et du statut (CDD, CDI, fonctionnaire, profession libérale, etc.)⁵³. Si beaucoup relèvent en effet du domaine large de la psychologie, on constate une grande variété des emplois (exemple : psychologue, neuropsychologue, conseiller·e d’orientation psychologue, animateur·trice de prévention, chargé·e de projets en promotion de la santé, etc.), des missions (ex : prise en charge psychothérapeutique, bilan neuropsychologique, rééducation cognitive, élaboration du projet d’orientation des élèves, mise en œuvre de programmes de prévention, aide aux victimes, etc.), et des contextes d’exercice (ex : cabinet, établissement scolaire, établissement d’hébergement pour personnes âgées dépendantes, unité mobile de psychiatrie, maternité, service d’éducation spéciale et de soins à domicile, etc.). Ceci est sans doute en partie au moins le reflet des spécialités suivies en Master (neuropsychologie ; enfant et adolescent ; psychologie de la prévention ; neurocognition et cognition sociale). Quoiqu’il en soit, ce constat concernant des données issues de notre propre terrain de recherche confirme le tableau d’ensemble précédemment dressé à propos de la forte diversité des activités professionnelles dans le domaine de la psychologie en général (cf. *supra*, 1.2.1 Caractéristiques culturelles : histoire scientifique de la psychologie, méthodes de recherche, formation universitaire et domaines professionnels).

Une telle diversité représente un obstacle à l’analyse de la situation cible dans le cadre d’une analyse des besoins en anglais car en effet, dans le domaine de la psychologie, c’est une pluralité

⁵³ La liste complète est fournie avec l’annexe 3.

de situations cibles qu'il faudrait prendre en considération. Spécifier davantage ces situations dépasse donc largement les limites de notre travail de recherche. Cependant, une conclusion utile à l'analyse de ces données est l'assez forte homogénéité du public à l'échelle du domaine (la psychologie) puisque les étudiant·e·s obtenant une licence de psychologie poursuivent majoritairement leurs études en Master de psychologie, avant d'occuper pour la plupart d'entre eux et elles un emploi dans leur domaine. Cela confirme que la prise en compte de leur spécialité dans le cadre du cours d'anglais peut se justifier, a fortiori avec un public en dernière année de licence.

Cela se justifierait d'autant plus que les déclarations des étudiant·e·s de licence, que nous avons recueillies par questionnaire, vont dans le même sens. Ils et elles ont été consulté·e·s sur la question de leur avenir professionnel à l'occasion du questionnaire de fin de semestre administré systématiquement sur leur espace Moodle et destiné à évaluer les enseignements en anglais ; à ce questionnaire⁵⁴, une catégorie « Besoins et compétences en anglais » a été ajoutée qui comprenait la question ouverte : « A quel type de carrière vous destinez-vous ? ».



⁵⁴ Nous reproduisons la version du questionnaire proposée au public de L3 en annexe 4.

	L1		L2		L3	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
psychologue ou assimilé	84	58%	30	60%	51	72%
enseignement 1er degré	11	8%	5	10%	5	7%
paramédical	19	13%	0	0%	2	3%
carrières sociales	9	6%	2	4%	2	3%
recherche	5	3%	3	6%	3	4%
autre	5	3%	6	12%	5	7%
pas d'idée	13	9%	4	8%	3	4%
total réponses	146		50		71	

Figure 13 : Réponses des étudiant·e·s de L1, L2 et L3 psychologie à la question « A quel type de carrière vous destinez-vous ? »

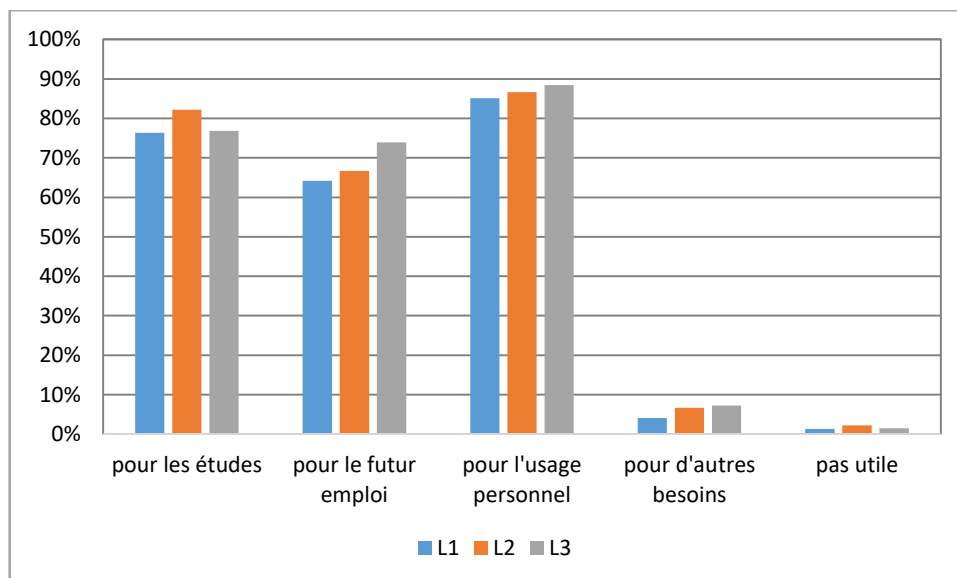
Les réponses indiquent qu'une majorité d'étudiant·e·s de licence de psychologie déclare vouloir faire carrière dans leur domaine de spécialité en tant que psychologue (ou neuropsychologue, psychothérapeute, psychocriminologue, spécialiste en victimologie, zoothérapeute, etc.), un taux qui va en augmentant à mesure que le niveau d'étude augmente (de 58% en L1 à 72% en L3). Il semblerait donc que, pour notre public, le choix de faire des études de psychologie témoigne d'un désir marqué et qui va en s'affirmant d'exercer professionnellement dans ce domaine.

Notre première hypothèse est donc confirmée : les étudiant·e·s poursuivent majoritairement leur spécialisation en psychologie après la licence ; c'est une population relativement homogène en termes d'orientation, et, potentiellement, de motivation pour la discipline de spécialité.

5.1.2. Place de l'anglais dans les études et les carrières en psychologie

Notre seconde hypothèse est que l'anglais est utile aussi bien pour la future activité professionnelle des étudiant·e·s que pour leurs études, ce qui renforcerait l'idée qu'une approche spécialisée de l'enseignement-apprentissage de la L2 est pertinente.

Une première confirmation – à nuancer – provient des réponses des étudiant·e·s de licence (L1, L2 et L3) à une question à choix multiple ajoutée au même questionnaire mentionné plus haut dans la catégorie « Besoins et compétences en anglais » : « D'après vous, l'anglais vous est utile pour : (plusieurs réponses possibles) a) vos études (en dehors du cours d'anglais), b) votre futur emploi, c) votre usage personnel, d) l'anglais ne vous est pas utile, e) autre (champ libre) ».



	L1		L2		L3	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
pour les études	113	76%	37	82%	53	77%
pour le futur emploi	95	64%	30	67%	51	74%
pour l'usage personnel	126	85%	39	87%	61	88%
pas utile	2	1%	1	2%	1	1%
autre	6	4%	3	7%	5	7%
total répondant·e·s	148		45		69	

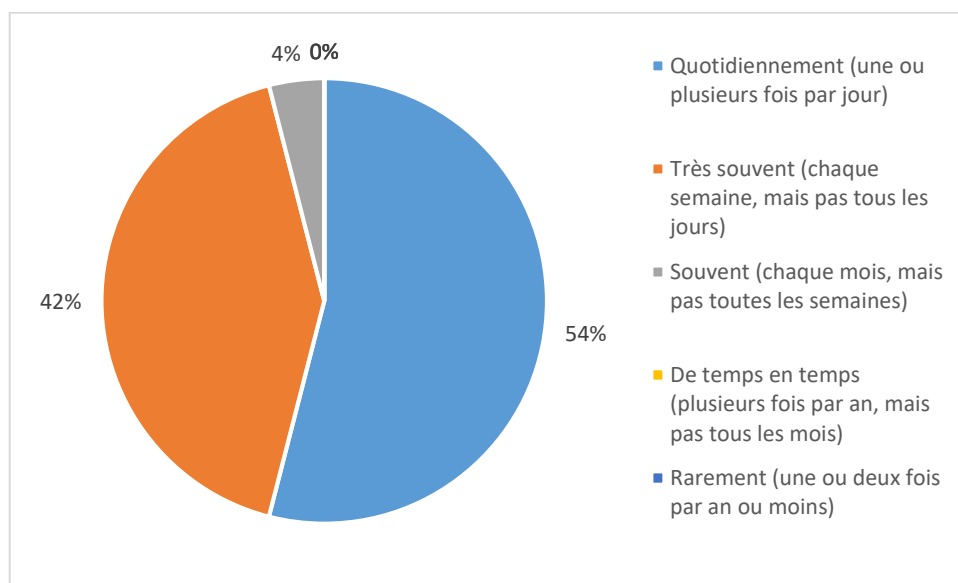
Figure 14 : Réponses des étudiant·e·s de L1, L2 et L3 psychologie à la question « D'après vous, l'anglais vous est utile pour... ? »

Leurs réponses indiquent premièrement que très peu (entre 1 et 2%) considèrent que l'anglais ne leur est pas utile. Dans l'ordre d'utilité, l'usage personnel arrive en première place (environ 87% des réponses), suivi des études (environ 78% des réponses) puis du futur emploi (environ 68% des réponses). Ainsi, les perceptions des étudiant·e·s sur l'utilité de l'anglais semblent donner la priorité à leur réalité présente (l'usage de l'anglais dans le cadre de leurs loisirs par exemple, ou les usages liés à leurs travaux universitaires) plutôt qu'à une réalité future ou hypothétique dans le cadre professionnel. Toutefois, le pourcentage moindre de l'utilité pour le futur emploi ne permet pas de dire qu'effectivement l'anglais leur sera moins utile dans ce contexte. En effet, ces réponses indiquent des perceptions – une projection de ses besoins dans des situations cibles ; certain·e·s étudiant·e·s peuvent méconnaître la réalité de ces situations et donc mésestimer leurs besoins cibles en anglais.

Par conséquent, il est utile de confronter l'avis des étudiant·e·s à celui de leurs enseignant·e·s de psychologie, dont nous supposons qu'ils et elles ont une bonne connaissance des situations professionnelles cibles, et a fortiori des besoins en anglais pour les études de psychologie. Ainsi,

les déclarations d'intervenant·e·s dans la formation universitaire en psychologie de deux établissements (Université Savoie Mont Blanc et Université Lille 3) ont été recueillies par questionnaire en ligne sur LimeSurvey entre le 15 décembre 2015 et le 15 janvier 2016⁵⁵. Ces intervenant·e·s sont majoritairement enseignant·e·s-chercheur·e·s (N=20) spécialisé·e·s dans différents sous-domaines (psychologie cognitive, neuropsychologie, psychologie sociale, etc.), et certain·e·s exercent également une activité de psychologue (N=3).

En premier lieu, il nous a paru intéressant d'interroger les intervenant·e·s dans la formation universitaire en psychologie sur leurs propres pratiques en anglais. Certes, leurs pratiques ne correspondent pas nécessairement aux besoins cibles des étudiant·e·s de licence (dont une minorité s'orienteront vers la recherche ou exerceront en tant qu'enseignant·e-chercheur·e·s), mais elles donnent une indication sur l'importance de l'anglais dans le domaine scientifique de la psychologie. En effet, ces intervenant·e·s sont une large majorité (96%) à utiliser l'anglais quotidiennement ou plusieurs fois par semaine pour leurs besoins professionnels.

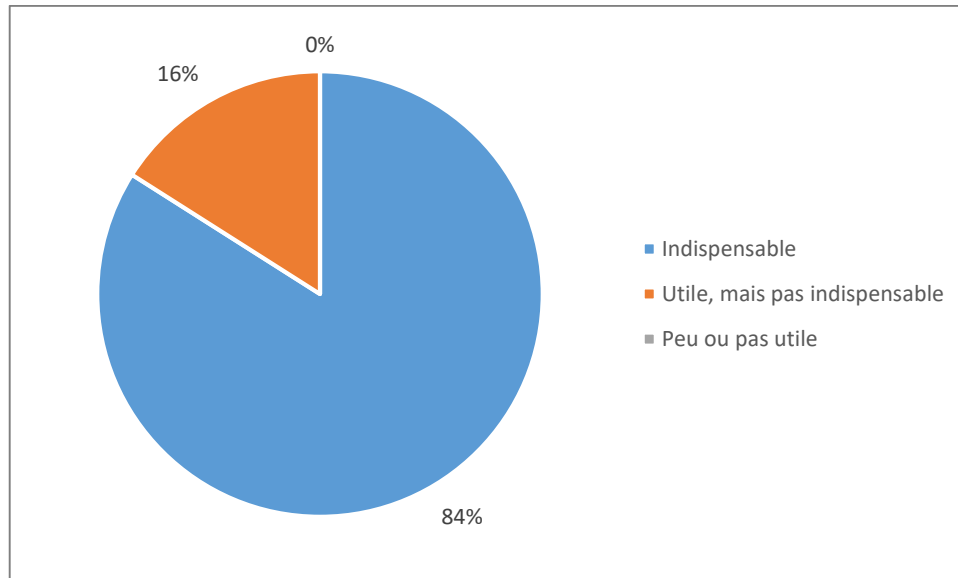


Fréquence	Nombre	%
Quotidiennement (une ou plusieurs fois par jour)	14	54%
Très souvent (chaque semaine, mais pas tous les jours)	11	42%
Souvent (chaque mois, mais pas toutes les semaines)	1	4%
De temps en temps (plusieurs fois par an, mais pas tous les mois)	0	0%
Rarement (une ou deux fois par an ou moins)	0	0%
Jamais	0	0%
Total réponses	25	

Figure 15 : Réponses des expert·e·s à la question « A quelle fréquence utilisez-vous l'anglais pour vos besoins professionnels ? »

⁵⁵ Nous reproduisons le questionnaire en annexe 5.

Interrogé·e·s cette fois sur leur perception des besoins des étudiant·e·s, la grande majorité des répondant·e·s (84%) considèrent que l'acquisition de compétences en anglais appliquées au domaine de la psychologie à un niveau licence est indispensable.



	Nombre	%
Indispensable	21	84%
Utile, mais pas indispensable	4	16%
Peu ou pas utile	0	0%
total réponses	25	

Figure 16 : Réponses des expert·e·s à la question « D'après vous, l'acquisition de compétences en anglais appliquées au domaine de la psychologie à un niveau licence est... »

Des précisions sont apportées à ce point de vue dans les déclarations faites en réponse à la question ouverte « pensez-vous que l'apprentissage de l'anglais a sa place dans la formation en licence de psychologie ? ». Cette place est explicitement qualifiée d'« importante », d'« indispensable », de « nécessaire », ou de « non négligeable » par environ la moitié des répondant·e·s (13/25). De plus, plusieurs commentaires font référence à l'importance de l'anglais dans la situation professionnelle cible (l'exercice d'une activité de psychologue), situation qui nécessite de pratiquer une veille sur la recherche récente du domaine, majoritairement diffusée à l'écrit et en anglais :

« Une place importante dans la mesure où c'est un outil indispensable pour être au courant des derniers développements réalisés en psychologie. »

« La formation de psychologie doit passer par la sensibilisation des étudiants à une démarche de formation continue personnelle tout au long de leur vie s'ils deviennent psychologues un jour. A

mon sens, cette démarche de formation continue passe notamment par la lecture d'articles publiés dans revues ACL⁵⁶ et forcément d'articles en anglais. »

Nous reviendrons plus loin sur l'importance de la lecture d'articles spécialisés dans la formation (initiale et continue) en psychologie.

Cependant, certain·e·s soulignent que l'importance accordée à la matière en termes de volume horaire, de crédits ECTS ou de travail personnel demandé aux étudiant·e·s ne doit pas se faire au détriment des « fondamentaux », c'est-à-dire des disciplines principales de la psychologie, et que l'anglais reste « une matière complémentaire », « un enseignement transversal » ou un « outil » (au même titre que les statistiques par exemple). Par ailleurs, plusieurs remarques indiquent que c'est surtout après la licence, en master, que l'utilité de l'anglais se concrétise réellement pour « comprendre et analyser le contenu des supports [...] fournis » et « réaliser des travaux de recherche bibliographique en autonomie », tout en admettant qu'arriver à ce niveau de compétence nécessite d'y être préparé·e en amont, dès la licence, comme l'illustre ce commentaire :

« En licence, je trouve que ce n'est pas indispensable si l'étudiant s'arrête à ce niveau là. Pour moi, c'est vraiment après la licence que l'anglais a toute sa place en psychologie. Néanmoins, pour préparer progressivement ceux qui continueront après la licence, et par culture générale pour ceux qui s'arrêteront à la licence, l'anglais me paraît nécessaire, sans en faire une priorité à ce niveau là. »

En tant que conceptrice de formation en anglais, cela nous met face à un paradoxe : la maîtrise de l'anglais, en particulier à l'écrit, est globalement vu comme incontournable par les intervenant·e·s (enseignant·e·s-chercheur·e·s) dans la formation en psychologie ; de plus, au niveau du master de psychologie (que, comme nous l'avons vu, beaucoup de diplômé·e·s de licence atteindront), il est attendu des étudiant·e·s d'avoir acquis une certaine autonomie dans l'utilisation de l'anglais pour leurs travaux universitaires. Mais si l'anglais doit en quelque sorte « rester à sa place » dans la formation de licence en tant que « simple » matière annexe (eu égard au volume horaire accordé notamment), comment amener les étudiant·e·s à ce niveau de compétence-cible, sans reléguer cette responsabilité aux seuls efforts et moyens personnels des étudiant·e·s, voire estimer, comme le suggère un commentaire, qu'« un long séjour en pays anglophone » est la seule voie de salut ? Selon nous, cela indique qu'il est souhaitable d'optimiser le temps limité d'enseignement-apprentissage dont nous disposons pour axer la

⁵⁶ ACL : Articles dans des revues internationales ou nationales avec comité de lecture répertoriées par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Hcéres) ou dans les bases de données internationales.

formation en anglais dès le début de leur cursus sur une spécialisation progressive des contenus abordés et des objectifs, de façon à ce que cet apprentissage soit immédiatement tangible aux yeux des apprenant·e·s, comme le souligne ce commentaire :

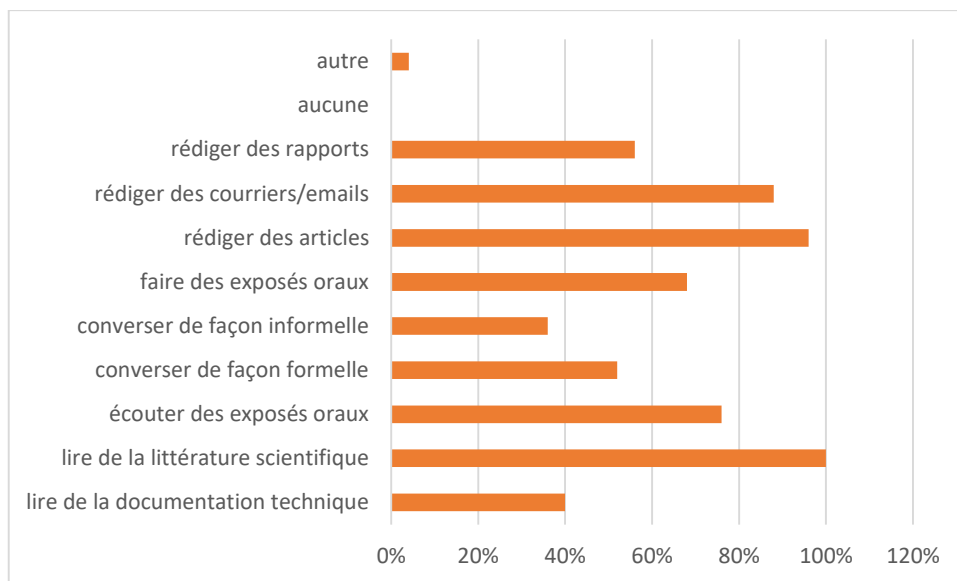
«Il faudrait trouver un moyen pour que les étudiants comprennent l'intérêt de pratiquer leur anglais dès la première année de licence. »

Par conséquent, notre analyse des déclarations aussi bien des étudiant·e·s que des expert·e·s confirment que l'anglais occupe une place importante pour les études de psychologie, bien que celle-ci peut ne se matérialiser que plus tard dans le parcours universitaire (au grade master notamment), et qu'il est souhaitable que les besoins en termes d'enseignement-apprentissage soient conçus en lien avec leur discipline de spécialité. Cela confirme notre hypothèse qu'une approche spécialisée de l'enseignement-apprentissage de la L2 est pertinente auprès d'un public de licence de psychologie.

5.1.3. Importance de la lecture d'articles spécialisés en anglais

Une autre hypothèse que nous avons émise est que la capacité à lire des articles spécialisés en anglais L2 est un besoin primordial pour la formation en psychologie. Comme nous l'avons vu plus haut, cela est appuyé par les déclarations spontanées des expert·e·s qui considèrent la lecture d'articles spécialisés comme une activité incontournable pour la formation initiale et continue. Les expert·e·s indiquent également que, parmi les tâches professionnelles qu'ils et elles accomplissent en anglais⁵⁷, la lecture de la littérature scientifique est la plus répandue (100% des répondant·e·s), suivie de la rédaction d'articles (96%) et de la rédaction de courriers/emails (88%).

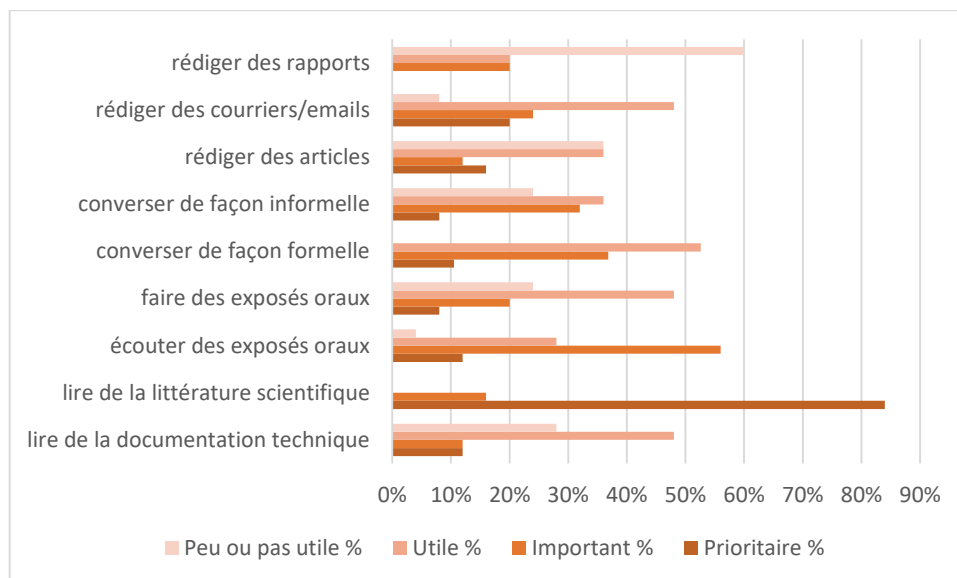
⁵⁷ Cette question et les items de réponses proposés ont été repris de l'analyse des besoins effectuée par Sarré (2010, p. 13).



Tâches	Nombre	%
lire de la documentation technique	10	40%
lire de la littérature scientifique	25	100%
écouter des exposés oraux	19	76%
converser de façon formelle	13	52%
converser de façon informelle	9	36%
faire des exposés oraux	17	68%
rédiger des articles	24	96%
rédiger des courriers/emails	22	88%
rédiger des rapports	14	56%
aucune	0	0%
autre	1	4%
total répondant·e·s	25	

Figure 17 : Réponses des expert·e·s à la question « Pour quels types de tâches professionnelles utilisez-vous l'anglais ? »

La lecture de la littérature scientifique est également la tâche que les expert·e·s identifient le plus souvent comme prioritaire (84% des répondant·e·s) en réponse à la question « Selon vous, parmi les tâches suivantes, quelles sont celles que les étudiant·e·s doivent être capables de réaliser en anglais en priorité à l'issue de la licence ? » – la rédaction, que ce soit d'articles ou de courriers, étant perçue comme relativement moins utile pour ce public.



Tâches	Prioritaire		Important		Utile		Peu ou pas utile		total répondant·e·s
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	
lire de la documentation technique	3	12%	3	12%	12	48%	7	28%	25
lire de la littérature scientifique	21	84%	4	16%	0	0%	0	0%	25
écouter des exposés oraux	3	12%	14	56%	7	28%	1	4%	25
faire des exposés oraux	2	8%	5	20%	12	48%	6	24%	25
converser de façon formelle	2	11%	7	37%	10	53%	0	0%	19
converser de façon informelle	2	8%	8	32%	9	36%	6	24%	25
rédiger des articles	4	16%	3	12%	9	36%	9	36%	25
rédiger des courriers/emails	5	20%	6	24%	12	48%	2	8%	25
rédiger des rapports	0	0%	5	20%	5	20%	15	60%	25

Figure 18 : Réponses des expert·e·s à la question « Selon vous, parmi les tâches suivantes, quelles sont celles que les étudiant·e·s doivent être capables de réaliser en anglais en priorité à l'issue de la licence ? »

D'ailleurs, parmi les réponses à la question ouverte précédemment évoquée (« pensez-vous que l'apprentissage de l'anglais a sa place dans la formation en licence de psychologie ? »), l'importance à donner à l'écrit dans l'apprentissage de l'anglais, et en particulier à la compréhension des discours écrits spécialisés, est explicitement relevée dans plusieurs commentaires, parmi lesquels :

« Il faudrait une aide à l'acquisition des réflexes de lecture d'articles scientifiques et de vocabulaire technique. »

« Place importante, en privilégiant la compréhension de l'anglais écrit scientifique. »

Il n'est donc pas surprenant que la lecture d'articles scientifiques en anglais fasse partie des activités attendues des étudiant·e·s dans le cadre des cours par 88% des expert·e·s interrogé·e·s.

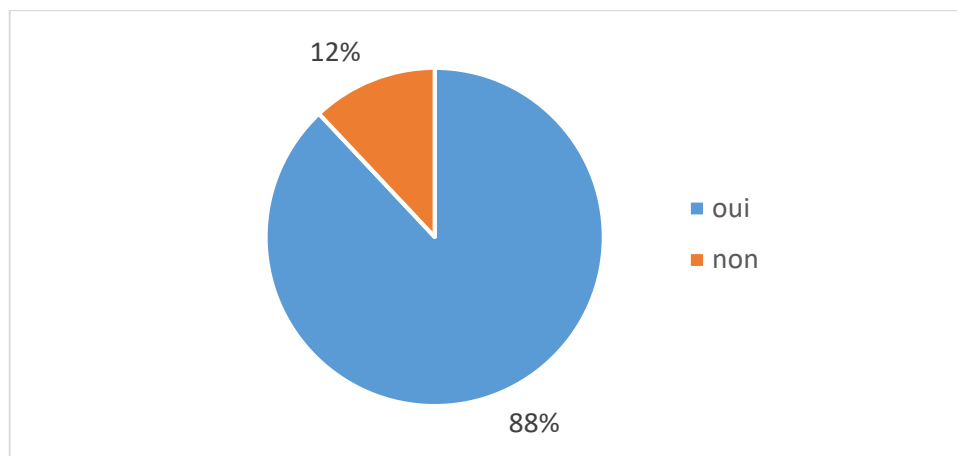


Figure 19 : Réponses des expert·e·s à la question « Dans le cadre de vos cours les étudiants sont-ils amenés à lire de la littérature scientifique en anglais ? »

Et dans la majorité des cas (86% des réponses), la lecture de ce type de textes est considérée comme un travail obligatoire, non comme un complément facultatif.

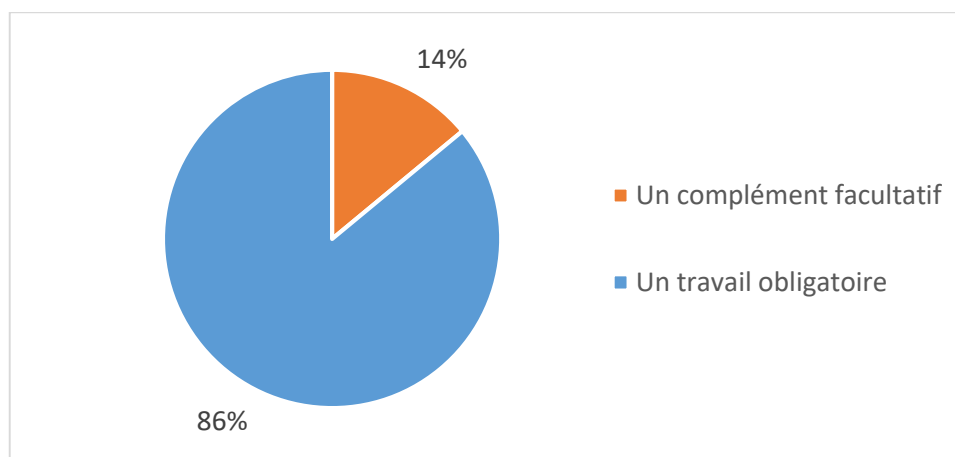
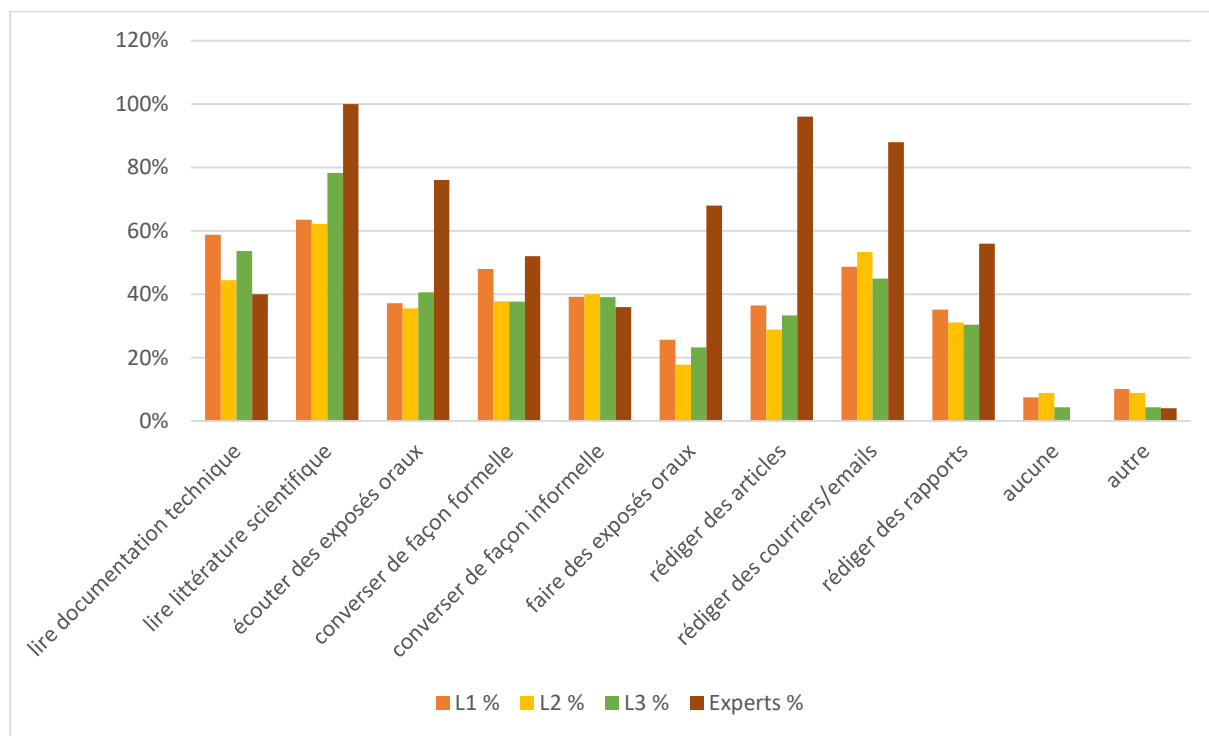


Figure 20 : Réponses des expert·e·s à la question « La lecture de ces textes (la littérature scientifique) est : a) un complément facultatif, b) un travail obligatoire. »

Les étudiant·e·s perçoivent eux et elles aussi ce besoin de maîtriser avant tout la lecture de la littérature scientifique, car c'est là encore la tâche qui arrive en tête des réponses à la question « Dans votre future situation professionnelle, quelle(s) tâche(s) serez-vous vraisemblablement

amenée à accomplir en anglais ? » : elle est citée par 64% des étudiant·e·s en L1, 62% en L2 et 78% en L3 (par comparaison, 100% des expert·e·s déclaraient la pratiquer).



Tâches	L1		L2		L3		Experts	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
lire documentation technique	87	59%	20	44%	37	54%	10	40%
lire littérature scientifique	94	64%	28	62%	54	78%	25	100%
écouter des exposés oraux	55	37%	16	36%	28	41%	19	76%
converser de façon formelle	71	48%	17	38%	26	38%	13	52%
converser de façon informelle	58	39%	18	40%	27	39%	9	36%
faire des exposés oraux	38	26%	8	18%	16	23%	17	68%
rédiger des articles	54	36%	13	29%	23	33%	24	96%
rédiger des courriers/emails	72	49%	24	53%	31	45%	22	88%
rédiger des rapports	52	35%	14	31%	21	30%	14	56%
aucune	11	7%	4	9%	3	4%	0	0%
autre	15	10%	4	9%	3	4%	1	4%
total répondant·e·s	148		45		69		25	

Figure 21 : Réponses des étudiant·e·s à la question « Dans votre future situation professionnelle, quelle(s) tâche(s) serez-vous vraisemblablement amené·e à accomplir en anglais ? »

Quant à la rédaction, elle occupe une place plus modeste dans leurs projections : seul un tiers environ entrevoit la nécessité future de rédiger des articles (36% en L1, 29% en L2, et 33% en L3) ou des rapports en anglais (35% en L1, 31% en L2, 30% en L3) tandis que la moitié environ pense être amenée à devoir rédiger des courriers ou emails en anglais (49% en L1, 53% en L2, 45% en L3).

En somme, les déclarations des expert·e·s mettent clairement en avant le besoin primordial pour la formation en psychologie de maîtriser la compréhension d'articles spécialisés à l'écrit,

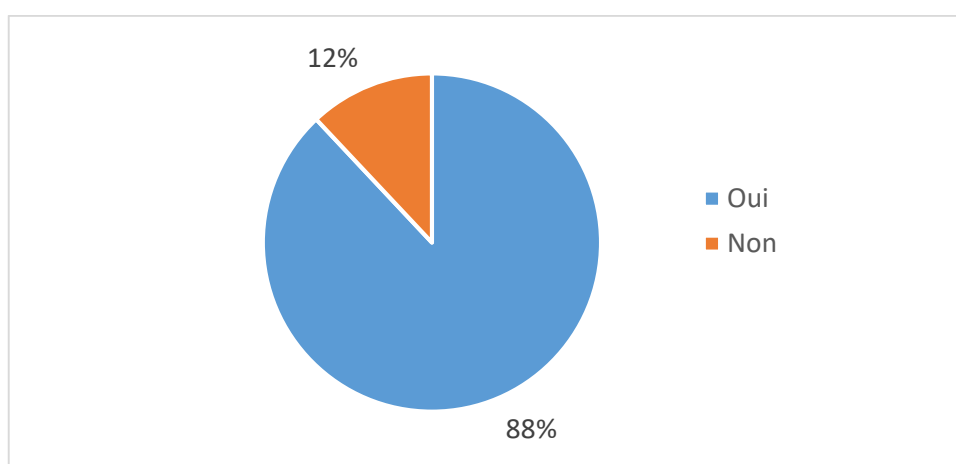
confirmant ainsi notre hypothèse, bien que ce besoin soit moins unanimement perçu par les étudiant·e·s. L'analyse des déclarations des deux types de population révèle par ailleurs que la production écrite (rédaction de différents types de texte) semble être perçue comme un besoin relativement secondaire par rapport à la lecture compte tenu des tâches cibles envisagées.

Toutefois, ce constat ne permet pas de conclure que la PE n'a pas sa place dans les objectifs d'apprentissage en anglais, qui peut selon nous parfaitement se justifier dans la mesure où elle est motivée par et intégrée à la lecture d'articles spécialisés, comme dans le cas d'une tâche *Reading for Writing*.

5.1.4. Pratique de la rédaction et du travail de groupe en L1

Enfin, nous avons souhaité vérifier l'hypothèse que notre public de licence de psychologie a une expérience de la rédaction et du travail de groupe en L1 dans le cadre de leurs études, ce qui pourrait indiquer que les étudiant·e·s possèdent déjà des compétences potentiellement transférables en anglais L2 en vue de réaliser une tâche de rédaction collaborative.

Cela est confirmé par les experts qui déclarent à 88% faire pratiquer la rédaction en français aux étudiant·e·s dans le cadre de leur cours.



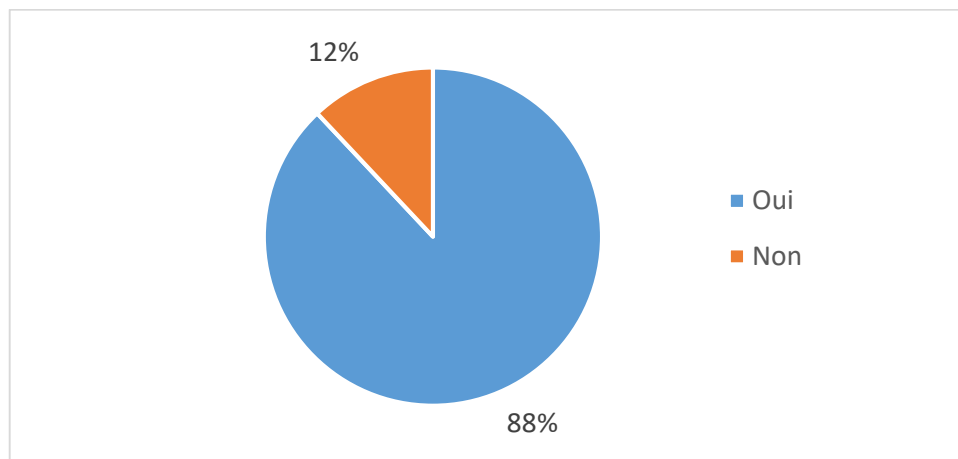
	Nombre	%
Oui	22	88%
Non	3	12%
total répondant·e·s	25	

Figure 22 : Réponses des expert·e·s à la question « Dans le cadre de vos cours, les étudiants sont-ils amenés à pratiquer la rédaction en français ? »

Toujours d'après les déclarations des expert·e·s, ce travail de rédaction revêt différentes formes : dossiers (14 réponses), rapports (7 réponses), mémoires ou Travail d'Etude et de

Recherche (TER)⁵⁸ (6 réponses), fiches de lecture (5 réponses), examens (4 réponses), ou exposés (2 réponses). D'autres réponses ne sont citées qu'une seule fois : contrôle de connaissance, étude de cas, poster, préparation de TD, résumé d'articles en anglais, et synthèse. Les genres de discours écrits sont donc potentiellement variés mais beaucoup ont en commun le traitement d'un ou plusieurs textes spécialisés comme point de départ à la rédaction, pour tout (résumé, synthèse, fiche de lecture) ou partie (dossier, TER) du texte rédigé. Nous supposons qu'une part non négligeable des textes à traiter sont en anglais, comme cela est parfois explicitement mentionné par les répondant·e·s.

Par ailleurs, la même proportion d'expert·e·s (88%) déclare également avoir recours au travail de groupes dans le cadre de leurs cours.



	Nombre	%
Oui	22	88%
Non	3	12%
total répondant·e·s	25	

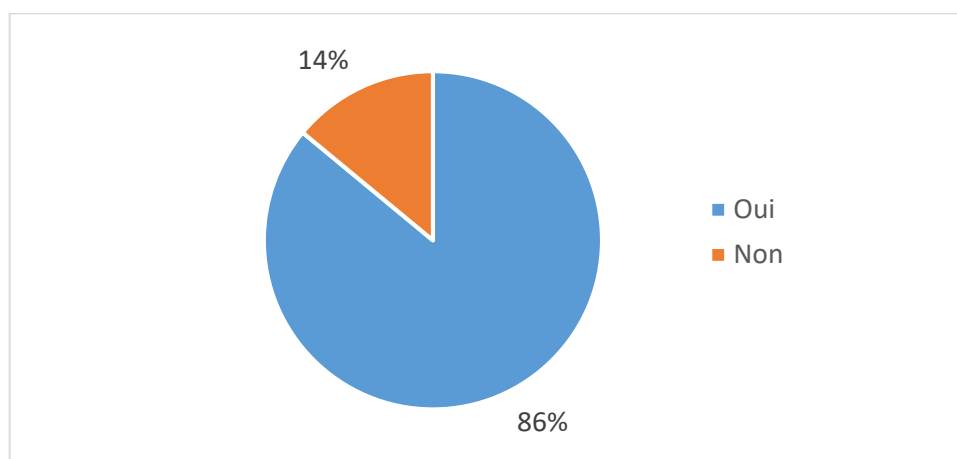
Figure 23 : Réponses des expert·e·s à la question « Dans le cadre de vos cours, les étudiants sont-ils amenés à travailler en groupes ? »

Interrogé·e·s sur le type de travail pour lequel leurs étudiant·e·s sont amené·e·s à travailler en groupe, les expert·e·s répondent qu'il s'agit d'exposés (8 réponses), de dossiers (8 réponses), d'analyse, compte-rendu ou synthèse d'articles (4 réponses), de réflexion sur des textes (2 réponses), ou encore de l'analyse collective de données, de la construction d'un outil psychométrique, de la discussion et réflexion sur des problématiques spécifiques, d'une étude

⁵⁸ Le Travail d'Etude et de Recherche (TER) est un exercice courant dans la formation en psychologie. Il s'agit d'un mémoire effectué au grade master, parfois au grade licence, qui consiste à mener à bien un travail expérimental sur la base d'une revue de la littérature du domaine. Ce travail est rapporté par écrit, dans un texte suivant globalement le schéma IMRaD (cadre théorique, méthode, résultats, discussion) ; il est souvent également soutenu à l'oral.

de cas, de jeux de rôles, de la réalisation d'expérience, de la recherche collaborative de documents ou d'un projet de recherche en psychologie expérimentale.

L'expérience du travail de groupe dont les expert·e·s font état est également rapportée par les étudiant·e·s de L3 qui sont 86% à déclarer avoir une telle expérience.



	Nombre	%
Oui	59	86%
Non	10	14%
total répondant·e·s	69	

Figure 24 : Réponses des étudiant·e·s de L3 à la question « En dehors du cours d'anglais, êtes-vous amené(e) à travailler en groupe (pour vos études ou dans d'autres contextes) ? »

D'après ces mêmes étudiant·e·s, ce travail de groupe concerne majoritairement des travaux universitaires (dossiers, exposés oraux, exercices de diagnostics, TER, exercices réalisés en TD, compte-rendu, passations d'expérience, construction de questionnaire, révisions), mais il concerne aussi pour certain·e·s des activités extra-scolaires telles que des activités salariées ou associatives ou l'organisation d'événements. Rien n'indique toutefois que ce travail de groupe dont les étudiant·e·s ont l'expérience relève de la collaboration à proprement parler, car, comme cela a été dit plus haut (cf. *supra*, 3.4.3.1.2 Collaboration vs. coopération et autres formes d'apprentissage collectif), le travail collectif peut prendre différentes formes ; la collaboration en est sans doute la forme la plus aboutie, et la plus exigeante, sur le plan sociocognitif, ce qui explique que souvent la coopération lui soit préférée.

Quoiqu'il en soit, ce constat permet de confirmer que notre public-cible n'est pas novice en travail de groupe sur des projets d'ampleur relativement grande, puisqu'il le pratique déjà au moins dans le cadre universitaire, et que, de plus, la rédaction à partir de textes spécialisés ne leur est pas nouvelle non plus dans leur L1. Cela appuie l'idée qu'une tâche de rédaction collaborative de type *Reading for Writing* en anglais L2 est pertinente pour ce public. Cela

indique aussi qu'il y a potentiellement des compétences et stratégies acquises à travers leur expérience en L1, dont certaines pourraient être transférées à la réalisation d'une telle tâche en anglais L2.

5.2. Compétences actuelles et lacunes en CE et en PE

Le second volet de l'analyse des besoins que nous avons menée à bien s'est focalisé cette fois sur la situation actuelle. L'objectif était le suivant :

- Identifier les compétences actuelles – et les lacunes – en PE des étudiant·e·s et observer leur vécu d'une tâche de synthèse en groupe.

Plutôt que des hypothèses, ici ce sont des questionnements qui ont servi de point de départ :

1. D'après les étudiant·e·s, quel est leur niveau en compréhension écrite (CE) et en production écrite (PE) ?
2. Quels sont leurs points forts et point faibles en PE ?
3. Quel est leur vécu d'une tâche de PE réalisée en groupe ?

Afin d'apporter des réponses à ces questions, plusieurs types de données ont été recueillies sur la même période entre décembre 2015 et janvier 2016 :

Type de données	Méthode de collecte	Nombre
Autopositionnement en CE et PE des étudiant·e·s en licence de psychologie à l'Université Savoie Mont Blanc	Questionnaire en ligne sur Moodle	L1 : N=148 L2 : N=45 L3 : N= 69
Productions écrites d'étudiant·e·s de L3	Tâche de synthèse	N=6
Déclarations d'étudiant·e·s de L3	Entretiens semi-directifs	N=11

Tableau 20 : Données recueillies pour le deuxième volet de l'analyse des besoins

5.2.1. Niveau en compréhension écrite (CE) et en production écrite (PE)

Les étudiant·e·s ont été invité·e·s à déterminer leur niveau en compréhension écrite (CE) et en production écrite (PE) par le biais d'un autopositionnement intégré au questionnaire en ligne

sur Moodle précédemment cité, dans la partie « Besoins et compétences en anglais ». Pour ce faire, un lien vers la grille pour l'autoévaluation du CECRL⁵⁹ (Conseil de l'Europe, 2001, p. 26-27) leur était donné. Cette grille a pour but d'aider les utilisateur·rice·s de la langue à se situer sur l'échelle des six niveaux communs de référence (du niveau « introductif ou découverte » A1, au niveau « maîtrise » C2) grâce à des descripteurs associés à chaque niveau, pour chaque activité langagière, qui déclinent sommairement ce que l'on est capable de faire (suivant la formule « je peux... comprendre, lire, écrire, m'exprimer... »). Nous rejoignons Sarré (2010, p. 16) pour qui ceci ne constitue pas une (auto-)évaluation à proprement parler, puisque les étudiant·e·s ne font pas la preuve de ce qu'ils et elles déclarent être capables de faire. C'est pourquoi il est plus exact de parler d'autopositionnement dans la mesure où il s'agit de « formaliser leurs représentations relatives à leur niveau de compétence à partir d'une liste de repérages de « capacités à faire » » (Sarré, 2010, p. 16). En tant que représentations, les résultats d'un autopositionnement sont donc subjectifs par nature.

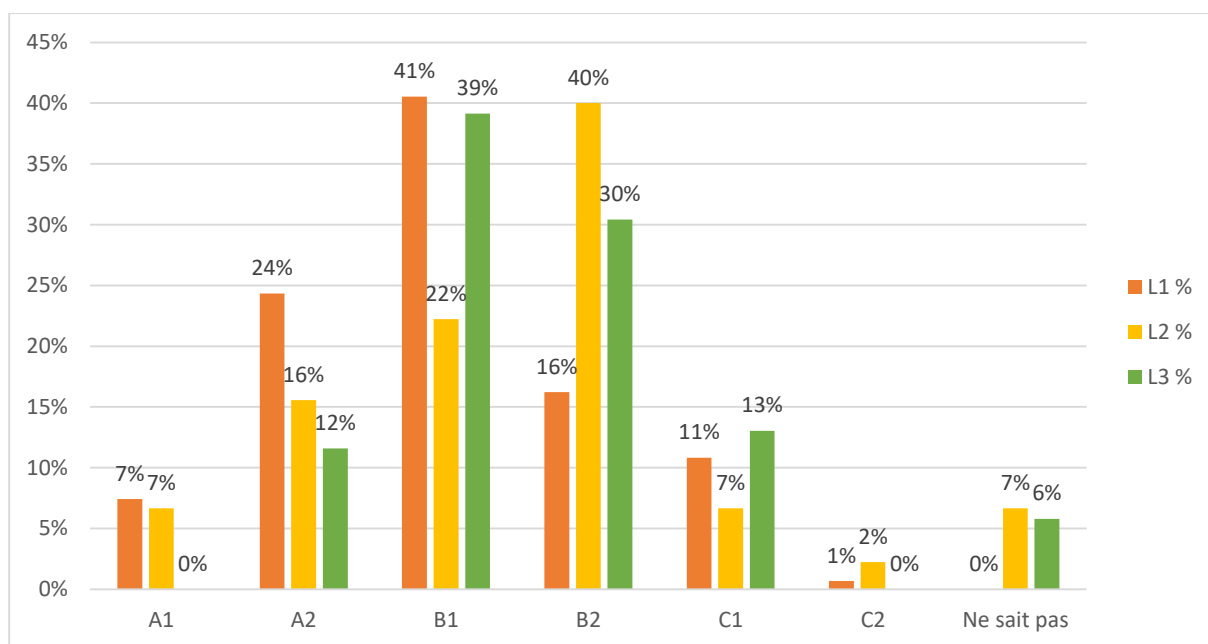


Figure 25 : Autopositionnement en CE

⁵⁹ La grille pour l'autoévaluation du CECRL est présentée en annexe 6.

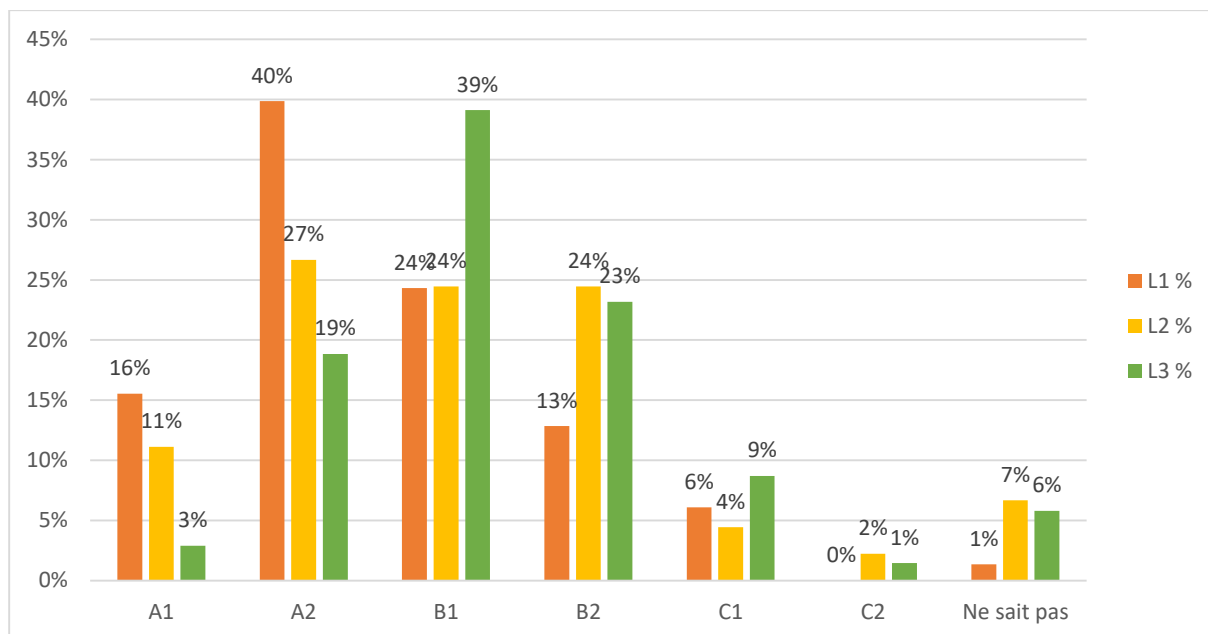


Figure 26 : Autopositionnement en PE

Plusieurs remarques peuvent être faites à partir de ces résultats :

- les niveaux déclarés en CE suivent plus ou moins une répartition en cloche centrée en B1-B2, avec un faible pourcentage se situant aux extrêmes (A1 et C2), ce qui n'est guère surprenant compte tenu du fait que les groupes sont hétérogènes sur le plan des compétences langagières ;
- la même hétérogénéité est constatée concernant les niveaux déclarés en PE ; mais le centre se déplace plutôt sur les niveaux A2-B1 ;
- les étudiant·e·s jugent donc être sensiblement meilleur·e·s en compréhension qu'en production écrite, car s'ils et elles sont 22% en moyenne de la L1 à la L3 à estimer avoir un niveau A (A1 ou A2) en CE, ce chiffre monte à 39% en PE. Des explications possibles à cette différence sont d'une part le fait qu'un accent plus fort ait pu être mis sur la CE dans leur passé d'apprenant·e·s, dans l'enseignement secondaire notamment, et d'autre part le fait qu'ils et elles aient vraisemblablement davantage d'occasions de pratiquer informellement la lecture en anglais, en ligne en particulier, que l'écriture. Nous avons vu également qu'en psychologie, l'importance de la lecture d'articles spécialisés en anglais est fortement mise en avant dans la formation et explicitement encouragée par les enseignant·e·s de spécialité comme en témoignent les types de travaux demandés en licence (synthèses d'articles, dossiers, TER, etc.) ;

- une relative progression peut être observée de la L1 à la L3 en CE et en PE, ce qui pourrait s'expliquer par la pratique et l'expérience acquise, dans la L1 en français et dans la L2 en anglais, à travers leur cursus universitaire.

5.2.2. Points forts et point faibles en PE

Les étudiant·e·s de L3 psychologie ont été amené·e·s à réaliser une tâche de PE de synthèse lors de leur cours d'anglais du premier semestre 2015-2016. Selon nous, il s'agit de données, « dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche » (Van der Maren, 1996, p.86), dans la mesure où elles ont été produites dans le cadre de l'activité « normale » d'enseignement-apprentissage. La tâche consistait à rédiger un texte en anglais formel selon le schéma problème-solution sur une question liée à leur domaine de spécialité. La consigne était la suivante :

Now that you have become more familiar with some of the conventions of academic writing⁶⁰, write a Problem-Solution text on a psychological issue. Your audience is a group of Canadian and American students who are also studying psychology. The text should be 400-450 words of formal academic English, double-spaced, in size-12 font, with 5 AWL words underlined and *used properly*. Use APA style for in-text citations and your list of references.

Une trentaine de textes ont été produits, les 87 étudiant·e·s de la promotion ayant rédigé leur texte par groupes de 2 ou 3.

5.2.2.1. Repérages sur l'ensemble du corpus

Un premier repérage a été effectué sur l'ensemble du corpus afin de déterminer des lacunes en PE qui pourraient nécessiter un étayage renforcé. Ceci a permis d'établir une liste d'erreurs et problèmes récurrents liés à la compétence linguistique et à la compétence pragmatique, que nous détaillons dans le tableau 21.

⁶⁰ L'un des objectifs du cours était de familiariser les apprenant·e·s avec les caractéristiques du style académique à l'écrit.

Compétence linguistique			
Sous-compétence et savoirs/savoir-faire	Nature de l'erreur ou du problème	Exemples issus du corpus	
Compétence lexicale	Connaissance et emploi et du lexique	Calques erronés (traduction littérale du français à l'anglais)	Every society <i>knows</i> criminality. Their goal is to <i>sensibilize</i> children and adults to criminality and its consequences.
		Méconnaissance des termes spécialisés	First, the <i>Compartmental Behaviors Therapies</i> . This issue requires more studies for <i>therapeutic accompaniment</i> .
	Connaissance de la phraséologie	Méconnaissance d'expressions lexicalisées composées de plusieurs mots	Our main <i>life conditions</i> (...) One of the most important outcome is the limitation or, <i>in a better case</i> , the avoidance of a psychiatric treatment.
		Méconnaissance de collocations	It can be a <i>strong problem</i> . Prevention alone cannot be the <i>entire solution</i> . (...) decreasing <i>interest to</i> usually pleasant activities. The subject is <i>detached of</i> this kind of emotions.
Compétence grammaticale	Maîtrise de la syntaxe et de l'ordre des mots	Complément d'objet direct séparé du verbe	They had proposed to one of the experimental groups <i>the CBT treatment session</i> . We can't reduce significantly <i>the stress</i> .
		Adjectif épithète (ou du nom déterminant dans le cas de noms composés) placé après le nom qu'il détermine	HCG is a hormone involved in <i>symptoms amenorrhea</i> .
	Emploi des déterminants	Emploi de l'article défini "the" au lieu de l'article Ø	Early findings have show that <i>the criminal behavior</i> was first explained by environmental factors.
		Mauvais emploi des quantifieurs	<i>Most of</i> people know PTSD. The FBI has recorded 1.2 <i>millions of</i> crimes in the United States.
		Emploi de la forme singulière du pronom démonstratif au lieu de la forme plurielle	<i>This</i> people (...)
	Emploi des noms	Emploi du singulier au lieu du pluriel (oubli du -s)	To operate on genetics <i>factor</i> , two techniques have been proposed. <i>Therapist</i> can identify and correct dysfunctional beliefs.

Compétence pragmatique			
Sous-compétence et savoirs/savoir-faire	Nature de l'erreur ou du problème	Exemples issus du corpus	
Compétence discursive	Mauvais emploi des pronoms remplaçant des noms ou groupes nominaux	Symptoms aren't just intrusion memories about the shock, but also an inability to recall <i>this</i> .	
	Emploi de pronoms sans que le nom ou le groupe nominal qu'ils remplacent ait été mentionné avant	Another therapy, Attention Bias Modification Treatment (ABMT) is based on the same concept. <i>They</i> suggested that a modification of the attention bias (...) can treat anxiety disorder.	
	Problèmes de parallélismes	The true consequences of PTSD are weakness, a high anxiety level <i>and engenders</i> somatic diseases. This is a very long process, between, three and six months, <i>and brings</i> a huge benefit for the patient.	
	Maîtrise de la cohésion	Insertion maladroite de la parole d'autrui dans son discours	<i>Patchwriting</i> (« collage » ou juxtaposition d'affirmations disparates tirées de diverses sources)
	Maîtrise de la cohérence ⁶¹	Problème dans la progression thématique	Pas de progression du connu au nouveau (thème-rhème)
Compétence fonctionnelle	Maîtrise de l'objectivité (liée au style académique)	Affirmations non atténuées (problème de <i>hedging</i>)	A <i>major</i> problem in our society is the number of young people's deaths. This <i>miracle</i> remedy for Post-Traumatic Stress Disorder (...)
		Absence de référencement (citation directe ou indirecte) pour appuyer une affirmation	*Ce problème peut être lié à des problèmes de cohérence : il est possible par exemple que des affirmations sans référencement renvoient à une source citée plus haut mais que la progression du discours ne permet pas d'identifier clairement.

Tableau 21 : Erreurs récurrentes dans les PE

De cette analyse, deux conclusions globales se dégagent. Premièrement, il semble que, dans l'ensemble, les aspects qui ont fait l'objet d'un travail linguistique préparatoire (par le biais de micro-tâches, par exemple sur l'emploi de phrases passives ou les normes APA) sont plutôt bien maîtrisés. Deuxièmement, la cohésion et la cohérence (des aspects interdépendants comme nous l'avons vu plus haut) semblent poser des difficultés dans de nombreux textes.

⁶¹ Les exemples illustrant les problèmes de cohérence se rapportent à de longs segments de textes (un paragraphe, voire plusieurs paragraphes) ; ils ne sont donc pas rapportés dans ce tableau faute de place.

Sur ce dernier point, il est permis d'émettre plusieurs hypothèses explicatives :

- Les difficultés rencontrées par les apprenant·e·s à appréhender le genre (la tâche) problème-solution, qui consiste à produire une argumentation propre à partir de sources diverses, peuvent être liées à une pratique habituelle dans leurs disciplines de spécialité à « simplement » faire un compte-rendu ou résumer un article de recherche, sans que ce compte-rendu ou résumé s'insère dans un développement argumenté. Cela pourrait expliquer que certains textes s'apparentent davantage à un assemblage de résumés d'articles qu'à un discours argumenté et cohérent à partir d'une problématique.
- Ces difficultés à manipuler les textes-source et à les insérer dans son discours peuvent aussi trouver leur origine dans des problèmes de compréhension écrite : une compréhension superficielle peut en effet engendrer des difficultés à résumer ou à paraphraser le discours d'autrui, et dans ce cas le recours au « *patchwriting* » (le fait de juxtaposer des affirmations ou citations directes et indirectes) peut être une façon de contourner l'obstacle d'interprétation et de prise de recul par rapport aux sources.
- Les apprenant·e·s ont pu prendre l'habitude de travailler en mode coopératif dans le cadre d'autres travaux de groupes réalisés dans leurs disciplines de spécialité. Ainsi, il pourrait y avoir une tendance à se partager le travail – notamment les différentes parties du texte à rédiger – plutôt qu'à réellement travailler ensemble à toutes les étapes, le travail collaboratif se limitant sans doute dans ce cas à la négociation d'un plan en amont de la rédaction et à l'assemblage final des différentes parties en aval. Un tel mode de fonctionnement collectif n'est sans doute pas sans incidence sur la cohérence du texte produit en commun.
- Plus généralement, les problèmes d'ordre pragmatique pourraient s'expliquer en partie au moins par une difficulté à se représenter et à se mettre à la place des lecteur·rice·s potentiel·le·s qui, dans cette situation, se limitent effectivement à l'enseignant·e-évaluateur·rice.
- Enfin, on peut supposer que le niveau en PE (A2-B1 en moyenne d'après l'autopositionnement) a une influence sur la qualité du texte produit.

5.2.2.2. Analyse ciblée sur un échantillon de textes

Dans le but d'affiner notre analyse des compétences en PE, nous avons sélectionné **6 textes** sur l'ensemble des textes produits afin de constituer un échantillon relativement représentatif en termes de résultat obtenu, et donc de réussite à la tâche : 2 parmi les notes les plus basses de la promotion (8,5 et 10/20), 2 parmi les notes moyennes (12 et 13/20), et 2 parmi les notes les plus hautes (16 et 17/20).

Devoir ⁶²	Note / 20
Devoir A	8,5
Devoir B	13
Devoir C	12
Devoir D	17
Devoir E	10
Devoir F	16

Tableau 22 : Echantillon de PE et notes obtenues dans le cadre du contrôle continu

5.2.2.2.1. Nombre et nature des erreurs lexicales et grammaticales

Une première analyse par comptage manuel a permis d'identifier le nombre et la nature des erreurs lexicales et grammaticales relevées dans chacun des textes.

⁶² Les devoirs n'ont pas été nommés par ordre croissant (de la note la plus basse à la note la plus haute) afin de ne pas biaiser l'évaluation réalisée par deux enseignantes que nous présentons plus loin. Le code couleur (rouge : devoirs peu réussis ; jaune : devoirs moyennement réussis ; verts : devoirs bien réussis) est indiqué ici uniquement pour faciliter la lecture des données dans ce manuscrit ; il n'apparaît pas dans les grilles originelles.

Erreurs grammaticales et lexicales

devoir A	devoir B	devoir C	devoir D	devoir E	devoir F
-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Lexique

mot de la Academic Word List						
lexique de la psychologie (e.g. cognitive behavioral therapy)		1	1		3	
collocation (e.g. support + hypothesis, clearly + indicate, major + issue)	1		1	1	3	
autre mot ou expression (hors AWL et lexique spécialisé)	7	2	4	1	2	10
registre (trop informel) (y compris contraction de l'auxiliaire avec négation)		3	4		2	
orthographe		1	3			

Groupe verbal

accord sujet-verbe (e.g. -s manquant à la 3ème pers du sing au present simple)	5	2	1		3
construction du verbe (e.g. they cannot to achieve, it is create)	2			1	
temps/aspect (present continuous au lieu de present simple)	1	1		1	1
confusion infinitif/gérondif	1				
négation (construction)	2		1		
modalité (emploi)					
voix passive (emploi)					
conditionnel (emploi)					

Erreur grammaticale de choix de mot

pronom relatif (e.g. the therapy who was used)					
quantifieur (much/many/little/few/a lot)	2				
since/for/during					
so/too/very					
than/that					
as/like					
no/not/none					
all/the whole					
adverbe vs adjectif (e.g. socially capacity)					
nom vs adjectif					
nom vs verbe					
adverbe vs nom					
autre					

devoir A	devoir B	devoir C	devoir D	devoir E	devoir F
----------	----------	----------	----------	----------	----------

Prépositions

faisant partie d'une construction verbale
(e.g. *it depends of the goal*)
of avec *all, a few, each, both, some, most*
by avec la voix passive
autre - y compris préposition manquante
ou inutile (e.g. *she asked to him*)

	2		1		
				1	

Accord

En nombre

démonstatifs (e.g. *this theories*)
adjectif-nom (e.g. *different ideas*)
indénombrable (e.g. *informations*)
pluriel irrégulier (e.g. *two childs*)
autre confusion singulier/pluriel avec
noms (e.g. *many thing*)

			2		
1	1				
6	3	1	1	2	1

En genre

possessif (e.g. *the woman... his brain*)
pronom réflexif (e.g. *the woman... himself*)

		1			

Ordre des mots et syntaxe

place de l'adverbe
ordre adjectif-nom
ordre sujet-verbe
ordre adjectif 1, adjectif 2, etc.
ordre nom 1, nom 2 (noms composés)
syntaxe (construction de la phrase)

1				1	
	1	1			
1	1				
				4	

Groupe nominal

construction du génitif
génitif vs N1 of N2 vs nom composé (e.g. *a well-being's feeling, the scarf of John, the today paper*)

1	2	1			

Ponctuation

utilisation incorrecte de la virgule
utilisation incorrecte du point-virgule
majuscule vs minuscule
point manquant (e.g. *pour séparer deux phrases indépendantes*)
point inutile

	1				
			2	6	
				1	

devoir A	devoir B	devoir C	devoir D	devoir E	devoir F
----------	----------	----------	----------	----------	----------

Adjectif

comparatif / superlatif

--	--	--	--	--	--

Référence

référent ambigu avec pronoms personnels (*it, them*), pronoms relatifs (*which*) ou noms et groupes nominaux (*this problem*)

--	--	--	--	--	--

Articles

article the inutile (*e.g. the life in Spain is expensive*)

article the manquant (*e.g. all over United States*)

article a/an manquant (*e.g. he is doctor*)

confusion a/an (*e.g. an university*)

4	1		1	6	
2	3	3			
		3			

TOTAL ERREURS

37	25	25	11	34	12
----	----	----	----	----	----

Tableau 23 : Nombre et nature des erreurs lexicales et grammaticales dans l'échantillon de PE

Quelques remarques peuvent être faites à partir de ce relevé.

Premièrement, il y a sans surprise une corrélation négative entre le nombre d'erreurs et le résultat obtenu (la note). En d'autres termes, plus la compétence linguistique est élevée, plus la tâche est considérée comme réussie.

Deuxièmement, concernant la nature des erreurs, les observations confirment globalement celles effectuées sur l'ensemble du corpus.

Il est intéressant de noter que certains types d'erreurs apparaissant dans les textes les moins réussis n'apparaissent pas ou peu dans les textes mieux réussis. Sur le plan lexical, il s'agit d'erreurs sur le lexique spécialisé de la psychologie (traductions littérales du français), de problèmes de registre de langue (registre trop informel) et de fautes d'orthographe. Sur le plan grammatical, il s'agit d'erreurs sur le groupe verbal (accord sujet-verbe, construction de la négation), d'erreurs d'accord (adjectif-nom, singulier et pluriel des noms), d'erreurs sur l'ordre des mots (place de l'adverbe et de l'adjectif) et la syntaxe, d'erreurs sur le groupe nominal (emploi du génitif vs nom composé), de problèmes de ponctuation (point manquant / phrases indépendantes juxtaposées), et d'erreurs sur les déterminants (emploi de l'article défini « the » vs article zéro, emploi des quantifieurs).

Un tel repérage nous aide à identifier les aspects de la compétence linguistique qui peuvent faire l'objet d'un étayage dans notre scénario pédagogique, par le biais de micro-tâches à distance notamment.

5.2.2.2.2. *Cohérence*

Dans un second temps, nous avons sollicité l'aide de deux enseignantes d'anglais afin d'évaluer la cohérence de l'échantillon de textes. Nous avons en effet identifié la cohérence et la cohésion comme l'un des problèmes ressortissant de notre propre lecture du corpus complet. Or, comme cela a été dit plus haut (cf. *supra*, 3.4.2.2 Production d'écrits cohérents), si la cohésion (le fonctionnement linguistique interne du texte) peut être observée à l'aide de caractéristiques relativement objectives et quantifiables, il n'en est pas de même pour la cohérence (l'enchaînement logique des énoncés et séquences d'énoncés) car cette dernière repose sur des facteurs relevant de la situation d'énonciation et d'ordre pragmatique, et fait donc intervenir un jugement subjectif sur la qualité et la lisibilité du discours (Carter-Thomas, 1994). L'analyse de deux évaluatrices externes vise donc à renforcer la fiabilité de notre propre observation et à la préciser. Ces deux enseignantes exercent au sein du même dispositif de formation, dans la même université (le dispositif LANSAD à l'Université Savoie Mont Blanc). De plus, l'une d'elle a une expérience de plusieurs années d'enseignement auprès du public-cible (des étudiant-e-s en licence de psychologie), l'autre non.

En amont, nous avons établi une grille ayant pour but de faciliter l'analyse des évaluatrices, et de guider celle-ci en fonction d'aspects et de questionnements que nous avons jugés importants pour la cohérence de ce genre de textes :

- Cohérence pragmatique : y a-t-il adéquation du texte à la macrostructure et au genre « problème-solution » ?
- Cohérence discursive : la progression des idées et les relations entre elles sont-elles faciles à suivre à la lecture ?
- Insertion du discours d'autrui : les références à autrui (citations directes et indirectes) sont-elles insérées de manière fluide et pertinente dans le discours ?

Leur analyse de la cohérence dans l'échantillon de six textes est présentée dans le tableau 24.

Cohérence

Pour chaque item, indiquer le degré d'accord (de 0 à 5) avec la proposition. 0 = pas du tout d'accord, 5 = tout à fait d'accord

devoir A		devoir B		devoir C		devoir D		devoir E		devoir F	
0-5		0-5		0-5		0-5		0-5		0-5	
E1 ⁶³	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2

Cohérence rhétorique

Adéquation à la macrostructure et au genre problem-solution

L'argumentation développée est réussie / convaincante.	1	1	3,5	3	3,5	3,5	5	3,5	4	2,5	2	2,5
Les 4 mouvements sont aisément repérables (1) Description de la situation/du contexte, 2) Identification d'un problème, 3) Description d'une réponse ou solution, 4) Evaluation de la réponse ou solution)	1,5	1	3	4	4	3,5	5	4	5	2,5	1	0
Le découpage en paragraphes facilite le repérage des mouvements.	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	0	0
Il y a un équilibre (quantitatif) entre les différents mouvements.	4	2	3	2	4	3	5	3	3,5	3,5	2	0

Cohérence discursive

Progression des idées et relations entre elles

La lecture du texte ne demande pas d'effort ou un effort minimal pour suivre la progression des idées.	1	1	3,5	3	3	3	5	3,5	2,5	2,5	1,5	1,5
--	---	---	-----	---	---	---	---	-----	-----	-----	-----	-----

Insertion du discours d'autrui

Citations directes ou indirectes avec nom d'auteur + date de publication

Les références à autrui sont insérées de manière fluide dans le discours (sur le plan syntaxique et sémantique).	2	2	5	1,5	3	3,5	5	3,5	1	2,5	1	2
Les références à autrui sont pertinentes - elles sont utiles pour illustrer ou justifier le propos.	3	2	5	2,5	4	3,5	5	3,5	1,5	2,5	2	2

Tableau 24 : Nombre et nature des erreurs lexicales et grammaticales dans l'échantillon de PE

⁶³ Afin de préserver l'anonymat des évaluateurs, leur analyse a été marquée E1 (évaluatrice 1) et E2 (évaluatrice 2).

A défaut d'offrir des conclusions nettes concernant la cohérence des textes produits par les étudiant·e·s, la lecture de ces données autorise toutefois quelques remarques potentiellement utiles dans une perspective d'analyse des besoins.

Tout d'abord, les problèmes de cohérence que nous avons nous-même relevés, en particulier sur les devoirs A et F, sont confirmés par l'analyse des deux évaluatrices. A ce sujet, on peut noter que, dans l'ensemble, E1 (l'évaluatrice ayant une expérience de ce public) note sensiblement plus favorablement que E2 (l'évaluatrice n'ayant pas cette expérience). On peut se demander s'il y a là un effet de la familiarité avec le domaine de spécialité, une hypothèse étant qu'un·e lecteur·rice familier·e du domaine pourrait davantage puiser dans ses propres connaissances pour établir sa compréhension du texte voire réparer des problèmes de cohérence, tandis qu'un·e lecteur·rice novice n'a d'autre choix que de s'appuyer sur les indices internes au texte pour en saisir la cohérence.

Deuxièmement, il ne semble pas y avoir de relation nécessaire entre le degré de maîtrise linguistique et la cohérence du texte. Ainsi, le devoir F qui manifeste une bonne maîtrise linguistique est jugé peu cohérent sur tous les aspects par les deux évaluatrices. A l'inverse, le devoir A qui comptabilise le plus grand nombre d'erreurs et la plus faible maîtrise linguistique de l'échantillon est jugé moins sévèrement sur le plan de la cohérence.

Enfin, certains aspects liés à la cohérence semblent globalement mieux maîtrisés que d'autres. Les aspects perçus comme mieux maîtrisés sont l'utilisation de paragraphes pour indiquer les différents mouvements du schéma problème-solution et, dans une moindre mesure, la pertinence des références à autrui en vue d'illustrer ou de justifier son propos. En revanche, les aspects perçus comme les moins maîtrisés sont la cohérence discursive (la progression des idées et les relations entre elles) ainsi que l'insertion fluide du discours d'autrui dans son propre discours.

Afin de vérifier si la perception de la cohérence était liée à la cohésion textuelle, nous avons complété cette analyse par un relevé quantitatif des procédés cohésifs (Carter-Thomas, 1994 ; cf. *supra*, 3.4.2.2 Production d'écrits cohérents) apparaissant dans chacun des textes de l'échantillon.

devoir A	devoir B	devoir C	devoir D	devoir E	devoir F
----------	----------	----------	----------	----------	----------

Cohésion

Connecteurs logiques

conjonctions de coordination <i>(ex : but, since, because, whereas)</i>	7	4	0	2	1	1
adverbes/propositions adverbiales <i>(ex : however, indeed, for instance, in addition)</i>	8	7	11	10	4	13
prépositions utilisées comme connecteurs logiques <i>(ex : despite, inspite of)</i>	0	0	0	0	0	1
total 1	15	11	11	12	5	15

Anaphores

répétitions	9	26	10	22	20	14
synonymes (et hyperonymes)	6	8	6	13	2	6
pronoms personnels <i>(ex : he, it, they)</i>	6	11	5	2	3	2
<i>the/this/that</i> + nom générique <i>(ex : this issue, these findings)</i>	3	3	5	6	4	6
total 2	24	48	26	43	29	28
total 1 + 2	39	59	37	55	34	43

Tableau 25 : Procédés cohésifs dans l'échantillon de PE

La comparaison de ces données avec l'évaluation de la cohérence par E1 et E2 ne permet pas d'établir un lien net entre cohérence et cohésion. En d'autres termes, il semble qu'un texte perçu comme cohérent n'est pas nécessairement un texte qui utilise un plus grand nombre de procédés cohésifs ; c'est le cas par exemple du devoir E qui est perçu comme relativement cohérent dans l'ensemble mais qui est aussi celui qui utilise le moins de procédés cohésifs. A l'inverse, un texte perçu comme peu cohérent ne l'est pas forcément faute d'avoir recours à suffisamment de procédés cohésifs, comme le devoir F par exemple. Ce constat renforce l'observation de Carter-Thomas (1994) citée plus haut (cf. *supra*, 3.4.2.2 Production d'écrits cohérents) : « la présence de marques de cohésion ne garantit pas qu'un texte sera perçu comme cohérent. La cohésion n'est que l'un des éléments contribuant à l'interprétation de la cohérence ».

Toutefois, on peut supposer que les apprenant-e-s gagneraient à enrichir leur répertoire de procédés cohésifs, notamment à utiliser davantage et à bon escient les reprises anaphoriques (telles que la répétition) qui permettent d'établir des liens explicites entre le connu et le nouveau et ainsi facilitent la compréhension de la progression des idées.

D'une façon globale, il ressort de cette analyse d'un échantillon de PE d'une part que la cohérence a un impact significatif sur la lecture et l'appréciation du texte produit et d'autre part

que les apprenant·e·s rencontrent des difficultés à maîtriser cet aspect quel que soit leur niveau de compétence linguistique. Ceci indique que la cohérence mérite davantage d'attention dans le scénario pédagogique, ce qui pourrait se faire par exemple à travers l'observation et l'analyse outillée de la cohérence dans des textes du genre-cible et par des entraînements spécifiques ou productions semi-guidées focalisant sur l'emploi de procédés cohésifs, mais aussi à travers des relectures et feedbacks par l'enseignant·e et entre pairs, pour vérifier la façon dont l'enchaînement des idées est perçu par autrui. La cohérence mérite également une place plus explicite et sans doute plus importante dans l'évaluation, au côté de la compétence linguistique qui, seule, ne garantit pas la réussite à la tâche et donc la qualité du texte produit.

5.2.3. *Vécu d'une tâche de PE réalisée en groupe*

Le dernier aspect que l'analyse des besoins a examiné concerne le vécu des apprenant·e·s lors de la réalisation à plusieurs de la tâche de PE précédemment décrite. Précisément, nous cherchions à savoir comment les apprenant·e·s abordent la rédaction et le travail de groupe dans une formation hybride afin d'informer le travail de réingénierie en fonction de leurs pratiques et stratégies actuelles. La méthode que nous avons retenue pour recueillir ce type de données est l'entretien de groupe à usage exploratoire (A. Blanchet & Gotman, 2010, p. 39). Par rapport à un questionnaire, l'entretien, lorsqu'il n'est pas fortement structuré, a l'avantage de donner une certaine flexibilité grâce à l'interaction entre l'interviewer et les interviewé·e·s et de ne pas circonscrire la parole à de simples réponses à des questions prédéfinies et plus ou moins fermées ; cela nous semble important à ce stade de notre recherche.

Nous avons sollicité la participation d'étudiant·e·s de 3^{ème} année de licence de psychologie dont nous n'avons pas la responsabilité par le biais d'une lettre qui leur a été remise par leur enseignante d'anglais. Cette lettre⁶⁴ leur présente le but et le déroulement de l'entretien, leur donne la garantie que les propos recueillis n'auront aucune incidence sur leurs résultats (toutes leurs notes leur étant remises immédiatement à l'issue de l'entretien), et précise que l'anonymat sera protégé dans l'exploitation des données.

Quatre groupes de deux étudiant·e·s et un groupe de trois étudiant·e·s se sont portés volontaires pour participer. Les entretiens ont eu lieu dans notre bureau et ont duré 22 minutes en moyenne. Ils se sont déroulés selon un mode semi-directif : les interviewé·e·s sont avant tout

⁶⁴ La lettre de demande d'entretien est présentée en annexe 7.

encouragé·e-s à s'exprimer librement à partir d'une consigne initiale ; l'interviewer intervient pour relancer, faire expliciter ou rediriger la parole en fonction de thèmes apparus spontanément dans le discours des interviewé·e-s ou de thèmes prévus dans un plan d'entretien en fonction de questionnements pertinents pour l'analyse des besoins⁶⁵. La consigne initiale donnée aux interviewé·e-s était la suivante :

Ce semestre, vous avez rédigé à plusieurs un texte en anglais sur le schéma *problem-solution* à partir d'articles spécialisés de psychologie. Pouvez-vous me dire comment vous vous y êtes pris et comment ça s'est passé ? Par exemple, si vous voulez, vous pouvez raconter le déroulement de votre travail chronologiquement, du moment où vous avez lu la consigne, jusqu'au moment où vous avez rendu votre travail à votre enseignante.

Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un magnétophone numérique. Les enregistrements n'ont pas été retranscrits intégralement car une analyse de contenu systématique ne nous a pas paru nécessaire, le but des entretiens étant d'informer l'analyse des besoins, et non à ce stade de répondre à un questionnement de recherche. L'exploitation des données a donc consisté à relever les points significatifs apparus dans les propos des apprenant·e-s sur leur expérience de réalisation de la tâche qui peuvent faire l'objet de remaniements dans le scénario pédagogique.

Un premier point qui mérite d'être noté est que les apprenant·e-s apprécient la liberté offerte sur le choix du sujet (du « problème » et de la « solution »). Certain·e-s s'en saisissent pour mettre à profit des connaissances acquises dans des cours de spécialité, voire approfondir celles-ci (comme le déni de grossesse, un sujet en lien avec une option qu'un groupe a suivi sur la psychologie de la périnatalité) ; d'autres optent pour un sujet lié à leur future carrière (par exemple un groupe se destinant à se spécialiser en prévention de la santé a travaillé sur les comportements à risque vis-à-vis des maladies sexuellement transmissibles) ; d'autres encore choisissent d'explorer un sujet par curiosité intellectuelle (comme le rapport entre gènes et environnement dans la criminalité). Interrogé sur les raisons qui expliquent leur choix de sujet pour cette tâche, un groupe déclare même explicitement : « C'était pour que ça nous apporte aussi des connaissances en plus du travail en anglais ». Aussi, parce qu'elle donne la possibilité de réutiliser ou de développer des connaissances dans leur discipline de spécialité, ce qui donne

⁶⁵ Le plan d'entretien est présenté en annexe 8. Il anticipe à la fois la consigne initiale et l'ensemble des thèmes à explorer au cours de l'entretien (Blanchet & Gotman, 2010, p. 58). Les questions sont formulées à titre indicatif ; elles sont adaptées au discours de l'interviewé·e au cours de l'entretien et peuvent être paraphrasées, voire ne pas être utilisées du tout selon ce qui est dit.

du sens à la tâche aux yeux des apprenant·e·s, la liberté donnée concernant le choix du sujet est un aspect primordial qu'il faut conserver.

De la même façon, la liberté donnée quant au choix de ses partenaires, ainsi que le fait que les groupes soient de taille restreinte (2 ou 3 personnes), sont appréciés par les apprenant·e·s. En effet, les avis sont mitigés sur l'intérêt de travailler à plusieurs sur un projet commun - plusieurs évoquent leur dépit vis-à-vis d'expériences passées marquées par le manque d'investissement personnel de certains membres du groupe ou la difficulté à coordonner la collaboration à 6 ou 8 personnes – mais ils se rejoignent sur le fait que le travail collectif est facilité lorsqu'on se connaît bien et qu'on sait comment on « fonctionne » ensemble. Maintenir cette possibilité paraît donc tout aussi important.

A ce sujet, d'après leurs propres dires, les apprenant·e·s semblent privilégier un mode de fonctionnement coopératif à une véritable collaboration : plutôt que de travailler conjointement et simultanément et de négocier chaque étape ou aspect de la tâche, ils et elles déclarent se partager le travail. Tous les groupes évoquent cette division du travail à l'étape de lecture et analyse des textes-sources ; certains, mais pas tous, l'évoquent aussi pour la phase de rédaction : dans ce cas, un plan global peut être négocié ensemble en amont, puis chacun·e rédige la partie du texte dont il ou elle est responsable, avant une phase de mise en commun et de révision finale. Ces dernier·e·s sont convaincu·e·s de l'efficacité de ce mode de fonctionnement : « [Travailler chacun·e de son côté et s'envoyer des textes à relire,] ça permet de repérer des erreurs, des choses à améliorer. Ça nourrit le dialogue. Quand on rédige ensemble, on voit moins, on a moins de recul. A deux c'est plus long, on peut moins se mettre d'accord ».

Quasiment tous les groupes indiquent également que, malgré le temps accordé à la réalisation de la tâche en présentiel (1 heure sur les 2 heures de cours hebdomadaires sur une période de 5 semaines environ), une bonne partie – voire la majeure partie – du travail s'est réalisé en dehors de ce temps présentiel. Des rencontres physiques ont lieu lorsque cela est possible. Sinon, la communication s'effectue par téléphone, par e-mail ou via Facebook, notamment pour s'échanger les différentes parties ou versions du texte rédigé. Sur ce point, il semble qu'une collaboration plus étroite à la phase de rédaction serait profitable aux apprenant·e·s car, comme cela a été dit plus haut, le dialogue collaboratif lors de la production d'un artefact tel qu'un texte rédigé conjointement favorise potentiellement l'acquisition de la langue et le développement de compétences en PE (cf. *supra*, 3.4.3.2 La rédaction collaborative : apports pour l'apprentissage de la PE et de la L2). Ainsi, il serait utile de

proposer l'utilisation d'un outil tel qu'un éditeur de texte en ligne (Framapad par exemple) qui pourrait répondre au besoin des apprenant·e·s de prolonger le travail de rédaction et la communication en dehors du temps en présentiel et qui pourrait également favoriser le *co-writing* et l'étayage mutuel, chacun·e ayant un accès instantané et pérenne à l'ensemble des contributions individuelles et la possibilité de modifier, d'annoter ou de commenter n'importe quelle partie du texte à tout moment, à son rythme (cf. *supra*, 3.4.3.3.2.3. Les éditeurs de texte en ligne). De plus, l'accès aux documents en ligne peut être donné à des personnes extérieures, comme les autres groupes de la classe, par exemple pour encourager le *co-responding* (les groupes interagissent pour s'entraider à la phase de révision de leurs textes), que les apprenant·e·s déclarent trouver utile, si ce n'est pour corriger la forme, au moins pour vérifier que le contenu est compréhensible.

Par ailleurs, une des raisons pour lesquelles le temps alloué à la réalisation de la tâche en présentiel n'a pas suffi est que certain·e·s disent le mettre moins à profit pour rédiger ensemble que pour solliciter l'aide et l'avis de l'enseignante. Ainsi, une préoccupation récurrente est de savoir si son travail correspond aux « attentes » de l'enseignante et une crainte souvent évoquée est celle de « faire fausse route » ou d'être « hors-sujet ». Cela nous semble symptomatique du manque d'authenticité de la tâche et du fait que son produit (le texte rédigé) n'ait de réel lectorat que l'enseignante-évaluatrice : au final, seule son impression compte réellement puisqu'elle est la seule lectrice réelle. Une piste à explorer pour parer à ce problème, et amener les apprenants à mieux appréhender le concept d'« audience », est d'envisager le partage du texte produit à un lectorat dépassant l'enseignante et même la classe, par exemple via une publication en ligne.

Un point qui a posé problème selon les apprenant·e·s, et qu'il est facile de modifier, est la limite de mots imposée (400 à 450 mots). Cela constitue un obstacle dans la mesure où cela oblige à « faire des coupes », à « sacrifier des détails pertinents », et limite les possibilités de « prendre en compte les remarques d'amélioration des autres », surtout que les références aux normes APA « prennent de la place ». Dans la mesure où cela pourrait être une des causes aux problèmes de cohérence constatés, il paraît judicieux d'augmenter cette limite de mots dans les consignes de la tâche.

La lecture des textes-sources a également été une source de difficultés pour certain·e·s. D'ailleurs, tou·te·s les interviewé·e·s déclarent lire peu en anglais en dehors du cours, et, de façon surprenante compte tenu de l'avis des expert·e·s précédemment évoqué, encore moins lire de la littérature spécialisée en anglais. L'une d'elle évoque le fait d'avoir parfois à faire de la

« recherche d'articles en anglais » pour des devoirs ou dossiers, mais c'est peu fréquent, et, d'après elle, « les profs ne nous disent pas « lisez des articles », c'est de notre propre initiative ». Par conséquent, il semble que la lecture critique de textes spécialisés, tels que des articles IMRaD, devrait être davantage étayée. Cela pourrait faire l'objet de micro-tâches, individualisées et à distance notamment, focalisant sur les stratégies de compréhension de ce genre de textes.

Quant aux recours aux outils en ligne d'aide à la rédaction, il est peu fréquemment mentionné par les interviewé·e·s. Les outils qui sont utilisés (WordReference, Linguee) semblent l'être exclusivement pour la traduction de mots ou expressions du français à l'anglais. Les apprenant·e·s pourraient bénéficier d'une initiation à l'utilisation plus poussée et plus variée des outils numériques à leur disposition. Là-aussi, il est possible d'imaginer des activités d'entraînement en ligne.

Enfin, l'hétérogénéité des compétences linguistiques apparaît dans des remarques ayant trait à la capacité à réviser son texte ou celui d'autrui : il appartient aux « forts en grammaire » de corriger les « fautes », les autres considèrent ne pas en être capables. Une façon de prendre en compte une telle hétérogénéité, et de permettre aux plus faibles de gagner en compétence et en confiance, est de proposer des entraînements ciblés à distance, à partir de micro-tâches linguistiques (en grammaire, vocabulaire, syntaxe) que les apprenant·e·s pourraient choisir en fonction de leurs besoins individuels, avec l'aide éventuelle de l'enseignant·e.

En conclusion, malgré son ampleur relativement modeste vu le temps dont nous disposions, l'analyse des besoins menée à bien a permis de renseigner le travail de réingénierie à la fois sur les besoins cibles et sur les besoins d'apprentissage. Avant tout, elle a confirmé la pertinence d'une approche spécialisée de l'enseignement-apprentissage de l'anglais pour un public en licence de psychologie. Elle a également apporté des preuves au bien-fondé de tâches intégrant le traitement de sources écrites spécialisées et réalisées collaborativement. Enfin, le deuxième volet de l'analyse des besoins a fourni des éléments plus micro concernant les compétences et pratiques actuelles en PE des apprenant·e·s sous la forme d'aspects pouvant être soutenus dans le scénario pédagogique (tels que des aspects de la compétence linguistique et la cohérence, mais aussi les stratégies de compréhension écrite ou les pratiques collaboratives), notamment dans le mode distanciel. La partie qui suit décrit le scénario pédagogique hybride conçu à la

fois à partir des conclusions de l'analyse des besoins et du cadrage théorique présenté dans la première partie de ce manuscrit.

PARTIE 3 : DESCRIPTION DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Dans cette partie, nous présentons le scénario pédagogique hybride que nous avons conçu en vue d'une implémentation avec notre public de 3ème année de licence de psychologie à l'Université Savoie Mont Blanc. Ce travail de conception a été informé d'une part par l'analyse des besoins qui vient d'être présentée, et d'autre part par les réponses aux problématiques ayant fait l'objet de nos trois chapitres théoriques :

1. Quelles sont les spécificités de l'anglais pour la psychologie dans une perspective d'enseignement-apprentissage avec un public LANSAD ? (chapitre 1)
2. Comment mettre au mieux à profit les potentialités de la FHL pour favoriser l'acquisition de compétences spécifiques en anglais L2 ? (chapitre 2)
3. Quelles compétences en production écrite est-il pertinent de cibler avec ce public et comment en favoriser le développement sur le plan didactique ? (chapitre 3)

La description du scénario a une triple visée. Premièrement et avant tout, elle représente une réponse concrète aux problèmes que nous avons identifiés dans notre contexte d'enseignement-apprentissage et décrits en introduction (manque d'articulation présentiel-distanciel, appropriation limitée du dispositif par les apprenant·e·s) dans le but d'augmenter le potentiel d'apprentissage par les apprenant·e·s.

Deuxièmement, dans le cadre de cette recherche, la description du scénario pédagogique hybride a pour but d'identifier les paramètres qui interviendront dans la phase d'évaluation du scénario afin d'analyser son appropriation par les apprenant·e·s. Elle constitue donc une étape primordiale de notre méthodologie de recherche.

Enfin troisièmement, il s'agit de détailler explicitement l'aboutissement d'un travail d'ingénierie pédagogique résolument ancré dans la recherche en didactique des langues, s'adressant à un public de grande ampleur à l'université en France (le secteur LANSAD), visant une approche spécialisée de la langue dans une filière peu représentée dans les publications sur la recherche et les pratiques en ASP (la psychologie), et concernant un type de dispositif de plus en plus employé – et plébiscité – dans l'enseignement supérieur (la formation hybride). D'après l'état de l'art que nous avons établi (cf. *supra*, Chapitre 2 : Conception d'une formation hybride en langues cohérente), ce type de description systémique et argumentée reste rare ; il constitue donc un apport potentiellement utile à la communauté de chercheur·se·s et praticien·ne·s en sa qualité d'exemple d'utilisation raisonnée de la formation hybride pour l'enseignement-apprentissage des langues, potentiellement transférable ou adaptable à d'autres contextes ou besoins.

Ce scénario est complexe. Cela est dû à la fois à l'objet d'apprentissage – la L2, qui nécessite qu'un scénario de communication anticipant les possibilités d'interaction soit inclus – et à l'environnement d'apprentissage – la formation hybride, qui nécessite que les deux modes, présentiel et distanciel, soient articulés dans un ensemble cohérent au regard des objectifs d'apprentissage (cf. *supra*, 2.1.2 Les spécificités d'un scénario pédagogique hybride).

Aussi, afin de rendre compte de ce scénario de manière synthétique et intelligible, nous en présentons tout d'abord une représentation schématisée (figure 27) qui s'appuie sur le modèle de la FHL proposé par Nissen (2019). Nous indiquons également le déroulement temporel, en lien avec les contraintes spécifiques de notre contexte (figure 28). Dans le développement qui suit, nous explicitons ces schémas et présentons les choix effectués, en référence à notre analyse des besoins et à notre cadre théorique, concernant tout d'abord les objectifs en lien avec le contexte, puis chacune des dimensions du dispositif : méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues ; scénario communicatif ; mode pilier ; aspects temporels ; compétences et aspects travaillés dans chaque mode ; évaluation. Sont également présentés les choix concernant l'ouverture, le soutien de l'autonomie et les outils.

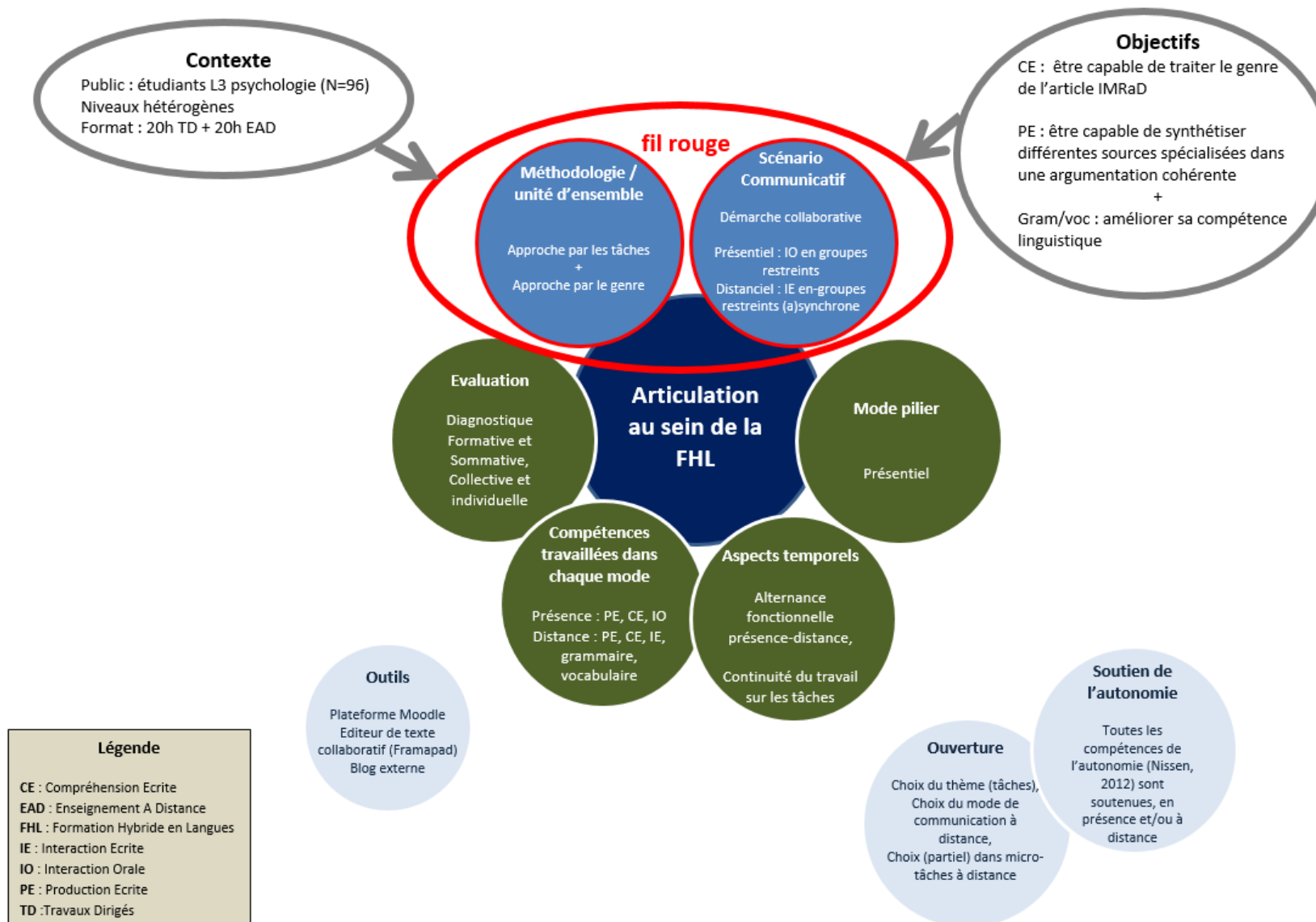


Figure 27 : Représentation schématisée du scénario pédagogique hybride à partir du modèle de la FHL proposé par Nissen (2019)

Semaine		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		Présentation	Tâche 1					Tâche 2			Evaluation Réflexion
Présentiel (2h/semaine)	classe entière	Présentation de la tâche 1 et modélisation	Evaluation diagnostique	Micro-tâche	Micro-tâche	Micro-tâche	Micro-tâche	Présentation de la tâche 2 et modélisation	Micro-tâche	Micro-tâche	Evaluation sommativ
	groupes	Constitution des groupes	Etape 1 Choisir une problématique et sélectionner des sources spécialisées	Etape 3 Rédiger un plan du <i>Problem- Solution Text</i>	Rétroaction sur étape 3 <i>Teacher conferencing</i> : échange sur le sujet et le plan	Rétroaction sur étape 4 <i>Co-responding</i> des pairs (cohérence, contenu) + Feedback de l'enseignant-e (aspects réussis et points à améliorer)	Etape 5 Réviser le texte (suite)	Elaboration du texte selon organisation libre	Elaboration du texte selon organisation libre	Elaboration du texte selon organisation libre	
Distanciel	groupes	Brainstorming	Etape 2 Lire stratégiquement les sources sélectionnées	Etape 3 Rédiger un plan du <i>Problem- Solution Text</i> (suite)	Etape 4 Elaborer un premier jet du texte (suite)	Etape 5 Réviser le texte	Finalisation et correction du texte	Rédaction et révision	Rédaction et révision	Rédaction et révision	
	individuel	Micro-tâche	Micro-tâche	Micro-tâche	Micro-tâche	Micro-tâche	Micro-tâche	Micro-tâche	Micro-tâche	Micro-tâche	Micro-tâche

Figure 28 : Déroulement temporel du scénario pédagogique hybride

Chapitre 6 : Contexte et objectifs de formation

Le contexte général d'enseignement-apprentissage est tel que décrit en introduction. Le cours faisant l'objet de la présente recherche s'adresse à un public de 3^{ème} année de licence de psychologie à l'Université Savoie Mont Blanc pour qui l'anglais est obligatoire (le choix d'une autre langue vivante n'est pas autorisé). Il a lieu au second semestre entre janvier et avril et comprend 20 heures de travaux dirigés (TD) échelonnés sur 10 semaines à raison de deux heures consécutives par semaine. A ces 20 heures de TD s'ajoutent 20 heures d' « Enseignement à Distance » (tel est le libellé apparaissant sur les maquettes de la formation) qui correspondent à la partie distancielle du dispositif. L'ensemble des étudiant·e·s de la promotion (l'effectif au moment de notre recueil de données en 2017 est de 95 étudiant·e·s) sont répartis par la scolarité en 4 groupes (entre 19 et 33 étudiant·e·s par groupe en 2017) en fonction de leurs choix de parcours et d'options. Par conséquent, ne reposant pas sur le niveau en anglais des étudiant·e·s, les groupes sont hétérogènes, comme l'a confirmé notre analyse des besoins.

L'objectif global de la formation en anglais en licence de psychologie a été validé par notre analyse de besoins : il s'agit de développer des compétences en anglais en lien avec son domaine de spécialité, c'est-à-dire utiles pour ses études et éventuellement pour sa future carrière, et, parmi ces compétences, la compréhension de sources écrites spécialisées (articles scientifiques) est primordiale. Les objectifs spécifiques du cours faisant l'objet de la présente recherche (en 3^{ème} année, au semestre 6) ont pu être précisés grâce à notre cadre théorique (cf. *supra*, Chapitre 3 : Développement de compétences en production écrite en anglais L2) et grâce à notre analyse des besoins. Ils visent principalement les compétences à l'écrit en réception et en production : il s'agit de développer la capacité à traiter le genre de l'article IMRaD spécialisé à l'écrit (compréhension écrite) ainsi que la capacité à synthétiser différentes sources spécialisées dans une argumentation cohérente (production écrite). Un objectif secondaire est d'améliorer sa compétence linguistique (correction grammaticale, étendue et précision du lexique) en fonction de ses capacités et besoins individuels.

Nous avons décidé de proposer ce cours au semestre 6, et non au semestre 5 comme c'était le cas précédemment, pour deux raisons.

Premièrement, les objectifs de ce cours visent des compétences fortement spécialisées si bien qu'il nous paraît plus opportun de le proposer au terme de la licence, comme l'aboutissement d'un travail progressif tout au long de la formation sur des compétences de plus en plus spécifiques et liées au domaine de spécialité. En effet, l'anglais étant obligatoire à tous

les semestres de la licence de psychologie, les étudiant·e·s ont eu l'opportunité d'acquérir des savoirs et savoir-faire qui les préparent à aborder ce cours, plus particulièrement en compréhension écrite, en production écrite, en grammaire, et en vocabulaire. A titre indicatif, nous reproduisons ci-dessous un descriptif synthétique du programme d'anglais en psychologie en 2017 (principaux objectifs et tâches) du semestre 1 au semestre 5 (tableau 26). Le focus de chaque semestre alterne entre l'oral et l'écrit ; nous indiquons en bleu les aspects qui préparent plus directement à aborder le cours du semestre 6.

	L1 semestre 1	L1 semestre 2	L2 semestre 3	L2 semestre 4	L3 semestre 5
Focus	Ecrit	Oral	Ecrit	Oral	Oral
Objectifs	<p>Savoir utiliser des stratégies de lecture extensive et des stratégies d'inférence pour comprendre un texte à l'écrit.</p> <p>Savoir raconter une histoire au présent et au passé et donner son avis à l'écrit.</p> <p>Développer son vocabulaire (les 2000 mots les plus fréquents en anglais).</p>	<p>Connaitre les caractéristiques phonologiques et prosodiques de l'anglais (rythme, accentuation).</p> <p>Savoir rendre intelligible un dialogue écrit à l'oral.</p> <p>Développer son vocabulaire (les 2000 mots les plus fréquents en anglais).</p>	<p>Savoir repérer la structure IMRaD dans les articles scientifiques et les abstracts.</p> <p>Savoir décrire une expérience scientifique à l'écrit.</p> <p>Savoir décrire et commenter des résultats, graphiques, et données quantitatives à l'écrit.</p> <p>Développer son vocabulaire (University Word List).</p>	<p>Savoir parler en continu à partir de notes. Savoir argumenter sur un sujet en lien avec sa discipline de spécialité de façon claire et détaillée à l'oral.</p> <p>Développer son vocabulaire (University Word List).</p>	<p>Savoir utiliser des stratégies <i>top down</i> (inférence, compensation) et <i>bottom up</i> (repérage de l'accentuation) pour comprendre à l'oral.</p> <p>Savoir médiatiser un sujet spécialisé à destination de non-spécialistes et le rendre intelligible à l'oral.</p> <p>Développer son vocabulaire (Academic Word List).</p>
Tâches	Rédiger un résumé et critique (<i>book review</i>) d'un court roman adapté à son niveau.	Ecrire et interpréter à l'oral un dialogue, à la suite d'une série radiophonique.	Rédiger un court rapport d'expérience à partir d'un recueil de données en lien avec le thème du bonheur / de la psychologie positive.	Créer une vidéo dénonçant les stéréotypes et discriminations de genre et défendre le projet à l'oral.	Créer un podcast rendant des recherches en psychologie accessibles au grand public.

Tableau 26 : Descriptif synthétique du programme d'anglais en psychologie en 2017

Deuxièmement, il nous a semblé judicieux de rendre ce cours concomitant à un Travail d'Etude et de Recherche (TER) que tou-te-s les étudiant-e-s de licence 3 doivent effectuer au semestre 6. Ce travail consiste à mener à bien un travail expérimental sur la base d'une revue de la littérature du domaine (essentiellement publiée en anglais). Il est rapporté par écrit, dans un texte suivant globalement le schéma IMRaD (cadre théorique, méthode, résultats, discussion). Ainsi, les compétences développées au travers du cours d'anglais sont rendues d'autant plus pertinentes et utiles qu'elles trouvent un écho dans ce travail réalisé parallèlement dans leur parcours en psychologie. Par ailleurs, le travail réalisé en anglais peut potentiellement être plus ou moins directement réinvesti dans le travail sur le TER, plus particulièrement le

traitement d'articles scientifiques en anglais en vue de réaliser une synthèse ou revue de littérature sur un sujet spécialisé.

Par conséquent, les objectifs du cours d'anglais répondent à la nécessité identifiée dans notre analyse des besoins d'aborder l'enseignement-apprentissage de l'anglais en lien étroit avec la discipline de spécialité, favorisant par-là l'acquisition des traits spécifiques (rhétoriques, discursifs, lexico-grammaticaux) de l'anglais utilisé en psychologie, l'intégration de la langue et des contenus disciplinaires, et, potentiellement, la motivation des apprenant·e·s, de sorte que le cours d'anglais participe pleinement à l'objectif global de la formation universitaire qui vise la spécialisation progressive, la professionnalisation, et l'acquisition d'une culture disciplinaire (cf. *supra*, 1.1.3 Pour l'enseignement de l'anglais de spécialité dans le secteur LANSAD).

Chapitre 7 : Différentes composantes du dispositif

7.1. Unité d'ensemble : méthodologie

L'unité d'ensemble de ce scénario pédagogique hybride repose sur la méthodologie d'enseignement-apprentissage : l'approche par les tâches dans une perspective actionnelle. Comme cela a été souligné dans le cadre théorique (cf. *supra*, 2.1.3.6 Scénariser une FHL grâce à l'approche par les tâches), en plus de donner du sens à l'apprentissage au travers de l'action et de l'interaction dans la langue-cible, de fournir un contexte réaliste de communication, et de faciliter l'acquisition par l'attention à la fois au sens et à la forme, le recours à l'approche par les tâches se justifie également par le fait qu'elle fournit un plan de travail structurant et une cohérence à l'ensemble de la formation dans la mesure où les deux modes, présentiel et distanciel, participent ensemble, et de manière complémentaire, à la réalisation d'une ou plusieurs tâches. Dans notre contexte, vu l'accent mis sur la langue de spécialité et sur la PE, l'approche par les tâches a été associée à l'approche par le genre et à la démarche collaborative.

Deux tâches consécutives et complémentaires, présentées aux apprenant·e·s comme les composantes de leur « *Term-Project* », sont proposées dans ce scénario pédagogique : la rédaction d'un *Formal Problem-Solution Text*, et la rédaction d'un article de blog. Les apprenant·e·s effectuent également une tâche de PE diagnostique, visant plus particulièrement à étayer la rédaction du *Formal Problem-Solution Text*. Nous présentons les deux tâches-projets, ainsi que la tâche de PE diagnostique, de manière détaillée dans le développement qui suit.

7.1.1. Tâche 1 « *Formal Problem-Solution Text* »

La première tâche est une tâche de type « *Reading for Writing* » qui intègre compréhension écrite (lecture de textes spécialisés) et production écrite (rédaction d'un texte argumentatif) en vue de motiver l'accès au savoir savant à l'écrit et de développer une perspective critique vis-à-vis de ce savoir (Hirvela, 2016). Comme l'a confirmé notre analyse des besoins, ce type de tâches est pertinent pour notre public dans la mesure où il correspond à des pratiques avérées dans la formation en psychologie : la rédaction (en L1) s'appuyant sur le traitement d'un ou plusieurs textes spécialisés (publiés en anglais) est courante, qu'il s'agisse de la réalisation de dossiers, de rapports, de TER ou de fiches de lecture. Cela présente donc une certaine authenticité situationnelle – la tâche correspond à une activité se produisant dans le monde réel

(celui de la formation en psychologie) – en plus d’une authenticité interactionnelle – les mêmes processus communicatifs que ceux du monde réel sont employés (Ellis, 2003, p. 6).

La tâche en question consiste à rédiger collaborativement⁶⁶ un texte en anglais académique (registre formel) selon le schéma (ou *part-genre*) *Problem-Solution* (Swales & Feak, 2012) en s’appuyant au minimum sur deux sources écrites universitaires ou professionnelles de son domaine (articles scientifiques, chapitres de livres, rapports d’organismes spécialisés, manuels professionnels de référence tels que le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5^{ème} édition (DSM-5) publié par l’*American Psychiatric Association*). Il s’agit de s’adresser à ses pairs se spécialisant en psychologie afin de mettre en avant un « problème » (qu’il s’agisse d’un trouble psychologique tel que la dépression, d’un problème de société telle que la stigmatisation de la maladie mentale, ou d’un questionnement lié à l’état des connaissances scientifiques, tel que l’identification des causes de la maladie d’Alzheimer), puis de proposer et d’évaluer une « solution » au problème identifié (qui peut prendre différentes formes, telles qu’une intervention thérapeutique alternative, une stratégie de prévention, ou encore une discussion des dernières avancées de la recherche en neurosciences). La longueur autorisée a été augmentée (de 400-450 mots à 500-600 mots) pour répondre aux difficultés identifiées dans notre analyse des besoins, au travers des propos des apprenant·e·s lors des entretiens et au travers des problèmes de cohérence relevés dans l’échantillon de productions écrites.

La problématique du texte rédigé doit s’inscrire dans leur domaine large de spécialité (la psychologie) mais le choix du sujet spécifique est laissé libre aux apprenant·e·s. En effet, les entretiens réalisés lors de l’analyse des besoins ont révélé que cela était un aspect apprécié et dont certain·e·s se saisissent pour réutiliser ou développer des connaissances en psychologie, ce qui, en plus d’être motivant, est potentiellement favorable à l’acquisition langagière (Whyte, 1994, p. 289 ; cf. *supra*, 1.1.3.4 Intégration de la langue et des contenus disciplinaires, approche par les tâches et niveaux de langues).

Ces mêmes entretiens ont révélé que la tâche est perçue comme complexe par les apprenant·e·s, et qu’un étayage plus adéquat, qui pourrait s’ajuster en fonction des besoins individuels, est souhaitable. Cela concerne notamment la compétence linguistique (grammaire en particulier), la compréhension et le traitement des sources écrites spécialisées, ou encore l’utilisation raisonnée d’outils numériques d’aide à la rédaction. C’est pourquoi nous avons

⁶⁶ La dimension collaborative de la démarche d’apprentissage est abordée spécifiquement plus loin, dans la description du scénario communicatif.

décomposée la tâche en étapes (ou tâches intermédiaires) et ajouté davantage de micro-tâches de focalisation sur la forme (cf. *supra*, 2.1.3.5 Macro-tâches et micro-tâches), en particulier dans la modalité distancielle sur l'espace de cours Moodle. Cela a également nécessité de réaménager entièrement cet espace et de concevoir de multiples activités et ressources en ligne.

7.1.1.1. Etapes ou tâches intermédiaires

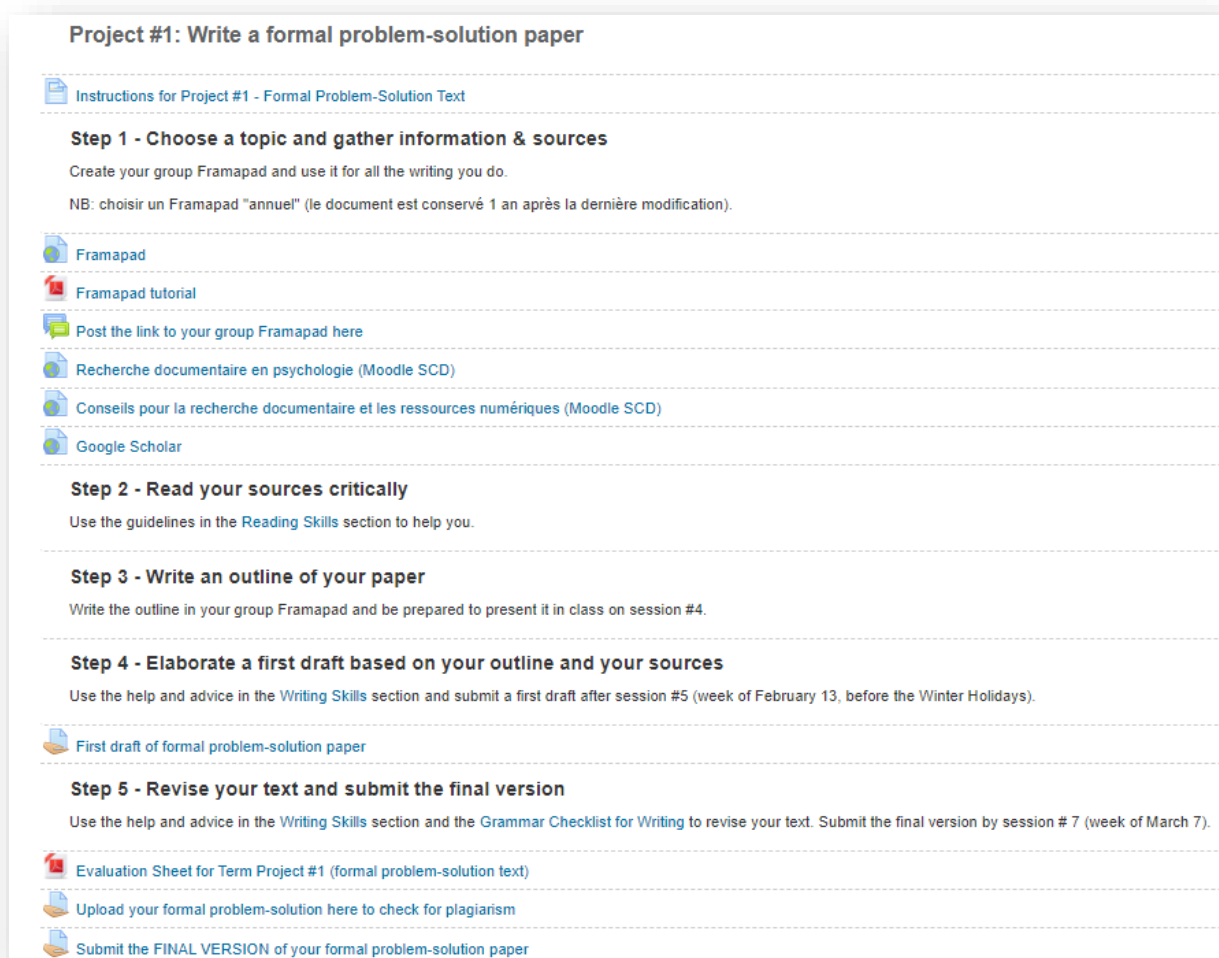
Les étapes ou tâches intermédiaires sont au nombre de 5 :

- Etape 1 : Choisir une problématique et sélectionner des sources spécialisées
- Etape 2 : Lire stratégiquement les sources sélectionnées
- Etape 3 : Rédiger un plan de son *Problem-Solution Text*
- Etape 4 : Elaborer un premier jet du texte
- Etape 5 : Réviser son texte

Plusieurs de ces étapes donnent lieu à des rétroactions, par l'enseignant-e et/ou par les pairs, afin de permettre aux apprenant-e-s d'évaluer leur performance (en compréhension et en production écrite) au regard des objectifs et des caractéristiques du genre à produire. Ainsi, à l'étape 3, les apprenant-e-s présentent et explicitent leur plan à l'oral à l'enseignant-e lors de *Teacher-Student Conferences* (Bayraktara, 2012) ; l'enseignant-e donne un avis et suggère d'éventuels ajustements. A l'étape 4, les apprenant-e-s soumettent d'abord leur premier jet à l'avis des pairs, qui sont invités à examiner plus particulièrement la cohérence et l'enchaînement des idées (ceci, selon la typologie de Saunders (1989) correspond à une activité de *co-responding* ; cf. *supra*, 3.4.3.2.1 Spécificité de la rédaction collaborative par rapport à d'autres activités collectives d'écriture), puis à l'enseignant-e qui donne des indications sur les aspects réussis et sur les points à améliorer (mais pas une correction), notamment ceux concernant la compétence linguistique (correction grammaticale, précision du lexique). A l'étape 5, les apprenant-e-s soumettent une version plus aboutie et améliorée de leur texte aux pairs, qui proposent d'éventuelles révisions (selon la typologie de Saunders (1989), il s'agit d'une activité de *co-editing*) à l'aide d'une fiche « *Grammar Checklist* » indiquant des erreurs courantes en grammaire et vocabulaire. Cette fiche a été conçue à la fois à partir des erreurs observées dans l'échantillon de productions lors de notre analyse des besoins et à partir d'une liste établie par Souillard et Souillard (2003, p. 198-201) concernant les faits de langue qui occasionnent le plus de difficultés aux francophones pour la communication scientifique à

l'écrit⁶⁷ – et à l'aide de la grille d'évaluation critériée de la tâche, dont les apprenant-e-s ont connaissance dès le début du semestre (cette grille sera explicitée plus loin dans la sous partie concernant l'évaluation)⁶⁸.

Les 5 étapes sont affichées dans le calendrier du cours donné aux apprenant-e-s en début de semestre, ainsi que dans la section « *Term Project* » de l'espace de cours Moodle (figure 29).



The screenshot displays a Moodle course page titled "Project #1: Write a formal problem-solution paper". The page is organized into five main steps, each with a title and a brief description of the task. Step 1 involves choosing a topic and gathering information, with a note about using Framapad. Step 2 is reading sources critically. Step 3 is writing an outline. Step 4 is elaborating a first draft. Step 5 is revising the text and submitting the final version. The page also includes several links and resources, such as "Instructions for Project #1", "Framapad tutorial", "Recherche documentaire en psychologie", and "Evaluation Sheet for Term Project #1".

Project #1: Write a formal problem-solution paper

[Instructions for Project #1 - Formal Problem-Solution Text](#)

Step 1 - Choose a topic and gather information & sources
Create your group Framapad and use it for all the writing you do.
NB: choisir un Framapad "annuel" (le document est conservé 1 an après la dernière modification).

[Framapad](#)
[Framapad tutorial](#)
[Post the link to your group Framapad here](#)
[Recherche documentaire en psychologie \(Moodle SCD\)](#)
[Conseils pour la recherche documentaire et les ressources numériques \(Moodle SCD\)](#)
[Google Scholar](#)

Step 2 - Read your sources critically
Use the guidelines in the [Reading Skills](#) section to help you.

Step 3 - Write an outline of your paper
Write the outline in your group Framapad and be prepared to present it in class on session #4.

Step 4 - Elaborate a first draft based on your outline and your sources
Use the help and advice in the [Writing Skills](#) section and submit a first draft after session #5 (week of February 13, before the Winter Holidays).

[First draft of formal problem-solution paper](#)

Step 5 - Revise your text and submit the final version
Use the help and advice in the [Writing Skills](#) section and the [Grammar Checklist for Writing](#) to revise your text. Submit the final version by session # 7 (week of March 7).

[Evaluation Sheet for Term Project #1 \(formal problem-solution text\)](#)
[Upload your formal problem-solution here to check for plagiarism](#)
[Submit the FINAL VERSION of your formal problem-solution paper](#)

Figure 29 : Etapes pour la tâche 1 affichées sur l'espace de cours en ligne sur Moodle

7.1.1.2. Micro-tâches

Des micro-tâches sont proposées en présence et à distance. Elles visent l'acquisition de compétences spécifiques liées aux objectifs et à la réalisation de la tâche, par le biais d'un

⁶⁷ La fiche « *Grammar Checklist* » est présentée en annexe 9.

⁶⁸ La grille d'évaluation critériée de la tâche 1 « *Formal Problem-Solution Text* » est présentée en annexe 10.

entraînement – activités ou exercices – focalisant sur la forme. A distance, certaines micro-tâches sont facultatives car les apprenant·e·s peuvent en partie définir leur parcours d'apprentissage en fonction de leurs besoins individuels. En ce sens, l'interface de l'espace de cours sur Moodle a été entièrement réaménagée : à la place de modules hebdomadaires (*Week 1, Week 2, Week 3, etc.*) qui prescrivait un parcours d'apprentissage et imposaient les mêmes activités et le même rythme à tou·te·s, ce sont les compétences et aspects liés à la tâche faisant l'objet de tâches intermédiaires et de micro-tâches (*Reading Skills, Writing Skills, Academic Vocabulary, etc.*) qui sont reflétés dans l'interface remaniée, l'idée étant d'améliorer la lisibilité de la partie distancielle de la formation, en rendant son alignement avec les objectifs et les tâches plus immédiatement « visibles » aux utilisateur·rice·s. Nous la présentons ici à titre illustratif (figure 30), pour éclairer la lecture des descriptions des micro-tâches qui suivent ; nous reviendrons sur la liberté offerte dans le parcours d'apprentissage à distance dans la sous-partie traitant des compétences et aspects travaillés dans chaque mode.

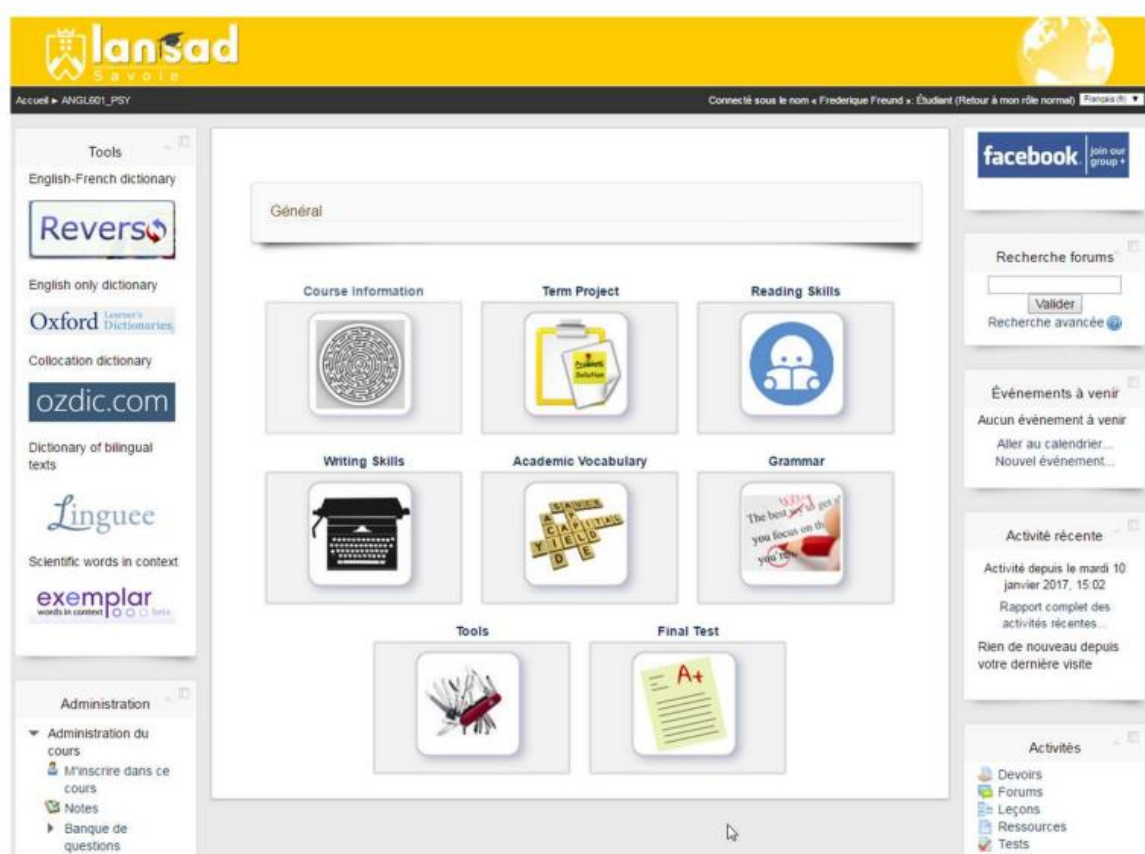


Figure 30 : Interface remaniée de l'espace de cours en ligne sur Moodle

7.1.1.2.1. *Micro-tâches visant la sensibilisation au genre Problem-Solution*

Ces micro-tâches sont obligatoires et ont lieu en présentiel. Elles s'appuient sur l'approche par le genre, et plus spécifiquement sur l'approche développée par Swales et Feak (2012) que nous avons présentée en détail plus haut (cf. *supra*, 3.4.1 L'approche par le genre). Une telle approche vise à sensibiliser les apprenant·e·s aux aspects pragmatiques et rhétoriques de l'utilisation de la L2 en les amenant à reconnaître et reproduire les structures schématiques des discours de leur domaine, ici en l'occurrence le schéma *Problem-Solution*, particulièrement répandu dans la prose universitaire, notamment dans les introductions d'articles de recherche et dans les critiques (*reviews*). Les différentes micro-tâches visant la sensibilisation au genre *Problem-Solution* suivent globalement le « *teaching-learning cycle* » décrit par Hyland (2018) :

1. **Etablissement du contexte** : l'enseignant·e introduit le genre *Problem-Solution* à travers des illustrations de contextes dans lesquels il est couramment employé (dans les articles scientifiques, mais aussi dans les romans, les contes de fées, les blagues, les publicités, *etc.*) et dans quels buts (généralement pour créer une interaction textuelle avec l'*audience* et rendre l'information nouvelle – la solution – d'autant plus saillante et pertinente à ses yeux). Les apprenant·e·s sont ainsi invité·e·s à discuter de l'exemple des publicités télévisées qui utilisent ce schéma dans un but commercial : elles mettent en avant un « problème » pour mieux vendre une « solution » – produit ou service.
2. **Modélisation** : les apprenant·e·s analysent des exemples de textes représentatifs du genre pour identifier ses différents mouvements et ses caractéristiques-clé (prise en compte de l'*audience*, but de l'auteur·e, style). Afin d'aider les apprenant·e·s à se représenter comment le schéma *Problem-Solution* peut s'appliquer à leur domaine de spécialité et à leur choix de sujet, nous avons également proposé des micro-tâches (lecture critique et discussion, réagencement des différentes parties) à partir de textes rédigés par d'autres apprenant·e·s sur des sujets psychologiques (issus du corpus constitué pour notre analyse des besoins) qui peuvent ainsi servir d'« exemples travaillés » (Sweller, 2006; Warsinsky, 2021).
3. **Co-construction** : les apprenant·e·s s'entraînent à partir d'activités guidées par l'enseignant·e à manipuler des aspects du genre, en particulier les aspects lexicogrammaticaux liés au registre académique / formel, et à développer des savoir-faire et stratégies pour prendre en charge l'intertextualité typique de ce genre de textes (paraphrase et résumé des sources, insertion du discours d'autrui, référencement aux normes APA). A ce stade, les apprenant·e·s sont également invité·e·s à analyser leur

propre corpus de textes spécialisés, dans le but de développer leur compétence métalinguistique ainsi qu'un regard critique vis-à-vis des normes et conventions d'écriture.

4. **Construction indépendante** : cet aspect du « *teaching-learning cycle* » ne fait pas partie des micro-tâches à proprement parler, mais il en constitue l'aboutissement logique, puisqu'il s'agit de mettre en pratique les apprentissages réalisés lors des micro-tâches focalisant sur le genre *Problem-Solution* dans sa propre production écrite, avec l'étayage des pairs et de l'enseignant.e.

7.1.1.2.2. *Micro-tâches visant les compétences en PE*

Un prolongement au travail de sensibilisation au genre *Problem-Solution* est proposé à distance à travers des activités visant les compétences en PE en lien avec la tâche et l'anglais académique, à savoir la paraphrase et le résumé (savoir utiliser différentes stratégies, telles que l'emploi de synonymes ou de périphrases pour paraphraser, ou le repérage des *topic sentences* pour le résumé), la cohérence et la cohésion (savoir identifier la structure du paragraphe, savoir utiliser des procédés morphosyntaxiques et sémantiques qui permettent de créer du lien dans son discours), les principales caractéristiques lexico-grammaticales de l'anglais académique (savoir réduire l'informalité de son discours, par exemple en utilisant la voix passive), et le référencement (savoir quand et comment citer ses sources dans son discours selon les normes APA, savoir identifier des cas de plagiat).

Description

Marquer la question

Modifier la question

Express relationships between ideas in a different way

The second technique to paraphrase a text is to identify the meaning relationships in the text (e.g. cause/effect, generalisation, contrast) and express them in a different way.

In the following sentences, what paraphrase best expresses the ideas in the original text?

Question 8

Incomplet

Noté sur 1,0

Marquer la question

Modifier la question

Anxiety is a feeling. It occurs when someone dreads something unknown.

Veillez choisir une réponse :

a. Anxiety, which is a feeling, is felt by people who do not know why they are uneasy.

b. The feeling of anxiety results when someone is uneasy but doesn't know why.

Vérifier

Figure 31 : Exemple de question dans une activité distancielle sur les stratégies de paraphrase

Description

Marquer la question

Modifier la question

5) Use objective language

In formal English, don't use emotive or subjective language. Instead, choose more objective words.

Question 1

Incomplet

Noté sur 1,0

Marquer la question

Modifier la question

Change the emotive or subjective words in bold: choose more neutral equivalents in this list.

The recession has been awful	Choisir... ▼
The invention was unbelievable .	Choisir... ▼
He was a liar .	Choisir... ▼
His results were wrong .	Choisir... ▼
The essay structure was all over the place .	Choisir... ▼
Her essay is fantastic .	Choisir... ▼
It was a cheap solution.	Choisir... ▼
The lesson was boring .	Choisir... ▼

Vérifier

Page précédente

Choisir...

incorrect

harmful

disorganised

not very motivating

well-written

remarkable

dishonest

inexpensive

Figure 32 : Exemple de question dans une activité distancielle sur le style académique

Question 6

Incomplet

Noté sur 1,0

Marquer la question

Modifier la question

How would you correctly cite the following article in the text of a paper?

Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102, 301-316.

Veuillez choisir une réponse :

- a. According to an article published in 2002 in *The Elementary School Journal*...
- b. According to Sheldon in the article, Parents' Social Networks and Beliefs as Predictors of Parent Involvement...
- c. According to Sheldon (2002)...
- d. According to the article, Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement...

Vérifier

Figure 33 : Exemple de question dans une activité distancielle sur le référencement

Les activités (quiz autocorrigés) sont agrémentées de ressources et de liens vers des pages externes que les apprenant-e-s peuvent consulter comme aides supplémentaires, par exemple une liste des *link words* les plus courants et leurs significations, ou un lien vers le module

d'autoformation « La citation, le plagiat et Zotéro » disponible sur la plateforme de formation des bibliothèques de l'Université Savoie Mont Blanc.

7.1.1.2.3. Micro-tâches visant la lecture critique d'articles spécialisés

Ces micro-tâches sont en partie facultatives, en fonction des besoins des apprenant·e·s. Elles se déroulent en présence et à distance.

En classe en présentiel, des activités guidées de compréhension écrite à partir d'extraits d'articles spécialisés sont effectuées afin de rebrasser des stratégies courantes de lecture introduites en L1 et L2 (*skimming, scanning*) et de développer les stratégies *bottom-up* (décodage des unités linguistiques composant le texte) et *top-down* (inférence à partir de ses connaissances du monde, de la psychologie, du sujet précis, et du genre de texte – en l'occurrence le genre IMRaD) (cf. *supra*, 3.4.2.1 Compréhension de textes spécialisés).

A distance, les apprenant·e·s peuvent s'entraîner à appliquer des stratégies de lecture critique sur chaque partie d'un article IMRaD (introduction, méthode et résultats, discussion) à partir d'activités interactives autocorrigées basées sur des abstracts et des extraits de différents articles scientifiques en psychologie. Dans ces activités, les apprenant·e·s examinent les principales questions auxquelles chaque partie doit répondre et testent leur capacité à trouver l'information. Par exemple, dans l'introduction, ces questions sont : « quel est le but de l'étude ? quelles sont les problématiques de recherche ? quelle(s) hypothèse(s) est/sont testée(s) ? quelle méthodologie est utilisée pour tester la/les hypothèse(s) ? ».

Question 1
Incomplet
Noté sur 5,0
Marquer la question
Modifier la question

Here is a description of the typical structure of abstracts in (social) sciences.
Complete it with the appropriate nouns:

1. Introduction: establishes the [dropdown] of the paper and motivates the research
2. Purpose: indicates the purpose and outlines the [dropdown] behind the paper
3. Method: provides information on [dropdown], procedures, assumptions, data, etc.
4. Results: states the main [dropdown], the argument or what was accomplished
5. Conclusion: interprets or extends the results, draws [dropdown], points to implications

(Hyland, 2006, p. 249)

Vérifier

context
design
findings
inferences
intention

Question 3
Incomplet
Noté sur 1,0
Marquer la question
Modifier la question

This sentence was removed from the abstract:

This study examined the extent to which alcohol cues induce craving and bias attention toward alcohol cues among underage college-student drinkers

Where is the best place to put it? Choose the number:

The effect of alcohol-cue exposure on eliciting craving has central to the motivation and maintenance of alcohol-seeking behavior. (1) Furthermore, some theories propose a relationship between cue-reactivity and attention, such that cue-induced increases in craving bias attention toward alcohol cues, which, in turn, perpetuates craving. (2) We designed within-subject cue-reactivity and visual-probe tasks to assess in vivo alcohol-cue exposure effects on craving and attentional bias on 39 undergraduate college drinkers (ages 18–20). (3) Participants expressed greater subjective craving to drink alcohol following in vivo cue exposure to a highly consumed beer compared with water exposure. (4) Furthermore, following alcohol-cue exposure, participants exhibited greater attentional biases toward alcohol cues as measured by a visual-probe task. (5) In addition to the cue-exposure effects on craving and attentional bias, within-subject differences in craving across sessions marginally predicted within-subject differences in attentional bias. (6) Implications for both theory and practice are discussed.

Ramirez, Jason J.; Monti, Peter M.; Colwill, Ruth M. (2015). Alcohol-cue exposure effects on craving and attentional bias in underage college-student drinkers. *Psychology of Addictive Behaviors*, 29(2), 317-322.

Vérifier

Figure 34 : Exemple de questions dans une activité distancielle sur la lecture des abstracts

Question 1
Not complete
Marked out of 1.0
Flag question

What method did researchers use?

Select one:

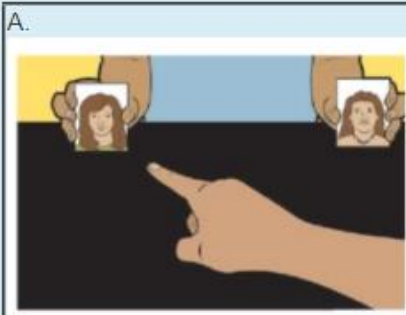
- a. a case study
- b. naturalistic observation
- c. a survey
- d. a decision task

Check


Question 2
Incomplet
Noté sur 1,0
Marquer la question
Modifier la question

What picture best illustrates the procedure?


A.




B.



C.



D.



Veillez choisir une réponse :

- a. C
- b. B
- c. D
- d. A

Vérifier

Figure 35 : Exemple de questions dans une activité distancielle sur la lecture de la partie Méthode d'un article IMRaD

Le feedback que les apprenant·e·s peuvent consulter après avoir répondu aux questions leur donne des indications sur les passages précis de l'article contenant l'information pertinente.

Question 8
Incorrect
Mark 0.0 out of 1.0
Flag question

Choose the appropriate answer:
Participants detected there was a switch in about of all manipulation trials.

Select one:

- a. a third
- b. a quarter
- c. two thirds ❌
- d. three quarters
- e. half

Votre réponse est incorrecte.

The article says: "In total, 33.3% of the manipulated jam trials, and 32.2% of the manipulated tea trials were detected."
33,3% = a third!

The correct answer is: a third

Incorrect
Marks for this submission: 0.0/1.0.

Figure 36 : Exemple de feedback dans une activité distancielle sur la lecture de la partie Résultats d'un article IMRaD

Un forum est également proposé sur Moodle où les apprenant·e·s peuvent partager des difficultés à comprendre des articles ou extraits d'articles sur lesquels ils et elles travaillent, et recevoir l'aide des pairs ou de l'enseignant·e.

7.1.1.2.4. Micro-tâches visant l'acquisition du vocabulaire

Le travail sur les stratégies de lecture est renforcé par des micro-tâches facultatives à distance qui visent plus particulièrement la maîtrise d'un lexique haute fréquence, l'*Academic Word List* (Coxhead, 2000) au travers desquelles les apprenant·e·s sont également amené·e·s à manipuler la phraséologie (cf. *supra*, 3.4.2.1 Compréhension de textes spécialisés) grâce à des exercices lacunaires mais aussi des exercices de repérage visant à faciliter le lien forme-sens.

Question 2
Incomplet
Noté sur 10,0
Marquer la question
Modifier la question

Complete the sentence with the appropriate word in the most appropriate form
abstract, attach, enhance, acknowledge, display, allocation, capable, domain, discrimination, author

1. Part of the function of schooling is to enhance the _____ of the individual, particularly the ability to reason.
2. Experts in the _____ of both psychology and sociology are being asked to contribute to the discussion.
3. A request for the _____ of additional funds has been sent to the Board of Directors.
4. Studies show that almost all animal societies _____ clear patterns of territorial, hierarchical, and sexual inequality.
5. In 1215, Britain's King John was forced by his lords to sign the Magna Carta _____ that free men are entitled to judgment by their peers, and that even a sovereign is not above the law.
6. They felt a real _____ to the house where they were born and brought up.
7. We can describe most things in our environment at a variety of levels of _____, from very broad and general categories, to very narrow and specific terms.
8. Studies on memory and learning show that distributing study sessions _____ one's ability to remember material over the long term.
9. She _____ a couple of books under a different name before writing her first best-seller.
10. When studying at school, it is essential to _____ between what information is important and what information is not.

Vérifier

Question 2
Incomplet
Noté sur 4,0
Marquer la question
Modifier la question

For this exercise, do not use A/AN/THE

- Transform the verb "infer" into a correct noun form:
- Give the opposite of "finite":
- Transform the adjective "global" into a correct adverb form:
- Transform the verb "innovate" into a correct adj form:

Vérifier

Question 7
Incomplet
Noté sur 1,0
Marquer la question
Modifier la question

Right or Wrong ? Is the underlined word correctly used in the sentence: meaning and grammar.

He quickly recovered of his illness

Sélectionnez une réponse :

Vrai

Faux

Vérifier

Figure 37 : Exemple de questions dans une activité distancielle sur le lexique haute fréquence AWL

L'attention à ce lexique haute fréquence est également attirée lors de micro-tâches de compréhension écrite en présentiel, et son utilisation est encouragée en production écrite : les consignes de la tâche « *Formal Problem-Solution* » indiquent explicitement que 5 mots minimum de la liste AWL (ou des mots dérivés) doivent être inclus et soulignés dans le texte.

7.1.1.2.5. Micro-tâches visant l'utilisation d'outils numériques d'aide à la rédaction

A distance, des activités permettent aux apprenant·e·s de repérer ce qui constitue un bon dictionnaire bilingue et de s'entraîner à l'utiliser efficacement, notamment en traduisant des courts énoncés issus d'un questionnaire utilisé en psychologie.

Des liens externes vers une sélection d'outils numériques d'aide à la rédaction sont affichés sur la page d'accueil du cours dans un bloc distinct, à un endroit immédiatement visible et accessible. Il s'agit d'un dictionnaire bilingue (<https://dictionary.reverso.net/>), d'un dictionnaire unilingue pour apprenant·e·s (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>), d'un dictionnaire de collocations (<https://ozdic.com/>) et de sites permettant, à la manière de concordanciers, la recherche de mots en contexte dans un corpus de textes traduits

(<https://www.linguee.fr/>) ou d'articles spécialisés (www.SpringerExemplar.com)⁷⁰. Une activité interactive autocorrigée permet aux apprenant-e-s de découvrir leurs fonctions, d'obtenir des conseils pour leur utilisation efficace, et de s'entraîner à les utiliser à partir de la traduction, complétion ou correction de courts énoncés.

Question 3
Incomplet
Noté sur 1,0
Marquer la question
Modifier la question

Use Linguee to translate the missing word:
French: L'hypnose réduit les troubles somatiques.
English: Hypnosis reduces somatic

Write only the missing word, not the whole sentence!

Réponse :

Vérifier

Question 4
Incomplet
Noté sur 2,0
Marquer la question
Modifier la question

Use Reverso to translate the missing words:
French: Le but est de sensibiliser les enfants à la criminalité.
English: The goal is to children's of criminality.

Vérifier

Question 6
Incomplet
Noté sur 1,0
Marquer la question
Modifier la question

Use the Oxford Learner's dictionary to find the missing preposition:
The patient showed decreasing interest usually pleasant activities.
Write only the missing preposition, not the whole sentence!

Réponse :

Vérifier

⁶⁹ Comme précisé dans notre cadre théorique (cf *supra*, 3.4.3.3.1. Outils numériques d'aide à la mise en texte et à la révision), le site Springer Exemplar – Words in Context a été désactivé après notre recueil de données (janvier-avril 2017). Nous l'avons depuis remplacé par le site Hyper Collocation (<https://hycol.marutank.net/>).

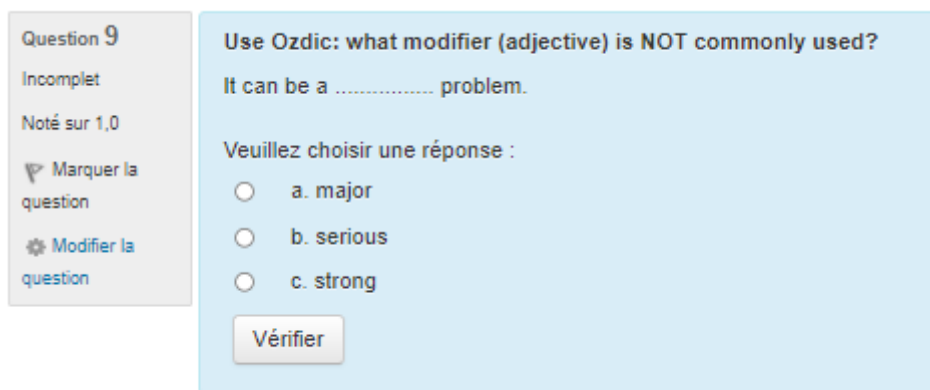


Figure 38 : Exemple de questions dans une activité distancielle sur l'utilisation d'outils d'aide à la rédaction

En classe en présentiel, il n'est pas prévu de micro-tâches spécifiques visant l'utilisation d'outils d'aide à la rédaction, mais l'enseignant-e peut en faire ponctuellement la démonstration en réponse à des problèmes rencontrés par les apprenant-e-s lors du travail sur la tâche (traduction de lexique spécialisé ou choix du bon collocatif notamment), à l'aide du vidéoprojecteur par exemple.

7.1.1.2.6. *Micro-tâches visant le contrôle grammatical*

Enfin, des micro-tâches visant l'objectif secondaire – améliorer sa compétence linguistique, et notamment sa correction grammaticale, en fonction de ses capacités et besoins individuels – sont proposées à distance. En raison de l'hétérogénéité de notre public, et du besoin chez certain-e-s de gagner en confiance et en compétence sur cet aspect (besoin confirmé par les entretiens réalisés lors l'analyse des besoins), nous avons opté pour une approche similaire à celle du « centre de ressources en ligne » proposé par Brudermann (2010a) précédemment décrit (cf. *supra*, 2.1.1.3 Raisons qui justifient le recours à la FHL). Les apprenant-e-s réalisent un travail ciblé à partir d'un large choix de ressources et d'activités couvrant les principaux aspects du système linguistique anglais (temps et aspects des verbes, modalité, subordination, comparaison, voix passive, noms et groupe nominal, déterminants et quantifieurs), soit pour revoir des aspects et remédier à des problèmes récurrents, tels que ceux révélés par l'analyse des besoins (entre autres, place et caractère invariable de l'adjectif, emploi des déterminants et en particulier de l'article *the*, emploi du singulier et du pluriel des noms), soit pour approfondir ses compétences en lien avec l'anglais académique ou scientifique (comme repérer l'emploi des temps des verbes en lien avec les différentes parties et fonctions de l'article IMRaD, ou identifier le degré de certitude de l'énonciateur-trice en lien avec l'emploi de la modalité).

Nous tenons à préciser ici qu'une grande partie des activités interactives utilisées pour constituer ce « centre de ressources (grammaticales) en ligne » au bénéfice de notre public est le fruit d'un travail collégial de plusieurs années. Sans le principe de mutualisation des ressources et activités créées pour la plateforme Moodle entre enseignant·e·s du dispositif LANSAD à l'Université Savoie Mont Blanc, il n'aurait pas été réaliste vu le temps imparti de concevoir autant d'activités, couvrant autant d'aspects. Nous aurions dû alors avoir recours à un pis-aller sous forme de liens vers des ressources et activités externes, dont le principal désavantage est que ceux-ci ne permettent pas un suivi de l'activité des apprenant·e·s, comme c'est le cas pour les activités créées *ad hoc* sur Moodle (« leçons » et « quiz » notamment).

The screenshot shows a Moodle quiz interface. On the left, there is a sidebar with 'Description', 'Marquer la question', and 'Modifier la question'. The main content area contains the following text:

Description

The **present perfect** is used to talk about a past event that is linked to the present, to talk about trends, or about events that have ended or occurred recently or still continuing. It is often used in the introduction section of IMRAD articles to describe the current state of knowledge about the topic.

- various studies **have explored** this phenomenon.

The **preterit (past simple)** is used to describe specific actions or events that occurred in the past. It is often used in the method and results sections of IMRAD articles to describe the experiment and the findings.

- the two groups (athletes and non-athlete controls) **differed** in age, education, and BMI.

Question 1
Incomplet
Noté sur 6,0

Read the following abstract and fill in the gaps with the appropriate verb from the list:
to consist, to examine, to include, to increase, to see, to show

Change the verb form: use the **present perfect** (have + past participle of the verb) or the **preterit (past simple)**.

In recent years, content featuring fitspiration messages on blogs and microblogs . In addition, the use of mobile phone applications to monitor diet and exercise greater adoption. This study the association between consumption of various types of social media and reports of disordered eating and compulsive exercising. The sample of 262 participants who completed an online questionnaire that questions related to exercise and eating habits, as well as the frequency of use of traditional blogs, microblogs, and mobile phone applications featuring nutritional and exercise-related content. Results that the use of mobile phone applications and microblogs were significantly and positively associated with reports of disordered eating. Further, the use of mobile phone applications was also significantly and positively associated with compulsive exercise behaviors. However, the use of traditional blogs was not significantly associated with unhealthy eating or compulsive exercise. Findings and implications for future research are discussed.

Hefner, V., Dorros, S. M., Jourdain, N., Liu, C., Tortomasi, A., Greene, M. P., Brandom, C., Ellet, M., Bowles, N., Alvares, A. (2016). Mobile exercising and tweeting the pounds away: The use of digital applications and microblogging and their association with disordered eating and compulsive exercise. *Cogent Social Sciences*, 2(1).

Vérifier

Figure 39 : Exemple de questions dans une activité distancielle sur la fonction des temps en anglais scientifique

7.1.2. Tâche de PE diagnostique

A distance, une certaine liberté est offerte (cf. *infra*, 7.6 Ouverture : liberté de choix donnée) puisque les apprenant·e·s peuvent choisir des aspects (CE, PE, grammaire, vocabulaire) qu'ils et elles souhaitent revoir ou approfondir, or une telle liberté peut être déstabilisante si l'on ne sait pas quels aspects travailler. Pour aiguiller leurs choix, et ainsi soutenir leur autonomie langagière et métacognitive, ils et elles réalisent une tâche de PE en début de semestre, lors du deuxième cours en présentiel qui a lieu en salle informatique. La tâche a valeur d'évaluation diagnostique. L'objectif est d'aider chaque apprenant·e individuellement à identifier ses points forts et ses points faibles vis-à-vis des objectifs et de la tâche à réaliser (cf. *supra*, 3.3.2

Fonctions de l'évaluation). Pour ce faire, la semaine suivante, les apprenant·e·s reçoivent une rétroaction à visée formative détaillée de la part de l'enseignant·e, qui non seulement indique leur degré de réussite à la tâche, mais prodigue également des conseils sur les compétences et aspects à améliorer ou approfondir, dans lesquels figurent également des liens directs vers les ressources et activités du cours en ligne pertinents (voire, si besoin, des liens vers des ressources et activités externes au cours en ligne). Comme nous l'exposerons plus loin dans la présentation de notre méthodologie de recherche, cette tâche de PE diagnostique a également servi de pré-test pour mesurer l'état des compétences en PE des apprenant·e·s avant la phase d'apprentissage, c'est pourquoi elle est présentée en détail dans les paragraphes qui suivent.

La tâche de PE diagnostique consiste à résumer l'introduction d'un article scientifique en psychologie cognitive du développement intitulé « *Ho! Ho! Who? Parent promotion of belief in and live encounters with Santa Claus* »⁷¹. Le choix d'une tâche de résumé est aligné sur les objectifs d'apprentissage et sur les compétences à mobiliser pour la tâche *Formal Problem-Solution* puisque la visée est d'évaluer la capacité des apprenant·e·s à rendre compte du contenu d'un texte spécialisé dans un écrit cohérent. Par rapport à d'autres tâches *Reading for Writing*, telle que la synthèse ou l'*essay* argumentatif, le résumé ne nécessite pas d'opérations cognitives additionnelles telles que la mise en relation et l'évaluation critique de sources multiples ; en ce sens, il permet de donner une vue plus claire des compétences en PE pertinentes, à l'enseignant·e mais aussi aux apprenant·e·s au travers du feedback qui leur est donné. Ainsi, la tâche répond au critère de validité (cf. *supra*, 3.3 Mesurer les compétences en PE : l'évaluation) : les compétences en PE sont évaluées directement, à travers une production ouverte et contextualisée, et non à travers une mesure indirecte par le biais de questions à choix multiples ou de phrases à compléter ; par ailleurs la tâche d'évaluation est représentative du contenu de l'apprentissage, qui lui-même est représentatif des situations de communication cibles, selon le principe de l'alignement constructif (Biggs & Tang, 2011).

Quant au texte⁷², son choix s'est fait selon plusieurs critères. Premièrement, il s'agit d'un article de recherche conforme au schéma IMRaD qui correspond au schéma le plus répandu en psychologie (cf. *supra*, 1.2.2.2 La structure IMRaD) et avec lequel les apprenant·e·s doivent se familiariser. Deuxièmement, le texte se limite à un extrait de l'article (l'introduction), d'une longueur de 1620 mots soit 3 pages sur 15 pages au total. De ce fait, les apprenant·e·s ont moins

⁷¹ Goldstein, T. R., & Woolley, J. (2016). Ho ! Ho ! Who ? Parent promotion of belief in and live encounters with Santa Claus. *Cognitive Development*, 39, 113-127.

⁷² Le texte utilisé comme support pour la tâche de PE diagnostique est présenté en annexe 11.

d'*input* à traiter d'une part, et, d'autre part, la tâche ne consiste pas à rédiger un *abstract* de l'article (qui existe déjà et qui est facilement accessible en ligne). Troisièmement, l'introduction est une partie de l'article IMRaD qui convient mieux comme support (*input*) à une tâche d'évaluation diagnostique dans la mesure où elle est moins spécifique que les autres parties (Douglas, 2000, p. 32) : les connaissances spécialisées (concepts et théories pertinentes) sont introduites à travers la justification de la recherche et la présentation de son but, de sorte que l'interprétation du texte ne requiert pas de connaissances préalables spécifiques au sujet, bien que des connaissances générales sur le domaine (développement de l'enfant, méthodes de recherche couramment employées en psychologie telles que les entretiens et les questionnaires) puissent être utiles. Il est d'ailleurs peu probable que les apprenant·e·s aient des connaissances spécifiques sur le sujet puisqu'il s'agit d'une étude récente (au moment du recueil des données) traitant d'une problématique originale mais relativement obscure : l'influence du discours des parents et des « rencontres » avec le Père Noël sur les croyances des enfants. Enfin quatrièmement, nous supposons qu'un tel sujet est susceptible de susciter l'intérêt des apprenant·e·s, et leur engagement cognitif, puisque, au-delà de la recherche en psychologie, il touche aussi à une expérience familière de beaucoup. Ainsi, le texte-support à la tâche de PE diagnostique répond à deux critères importants à prendre en compte dans le contexte de l'enseignement-apprentissage d'une LSP (cf. *supra*, 3.3.6 Cas de l'évaluation de la LSP et place des connaissances spécialisées). Le premier est le critère d'authenticité : il relève d'un genre (l'article de recherche IMRaD) et traite d'objets (liés à la psychologie cognitive du développement) ancrés dans le domaine de spécialité des apprenant·e·s. Le second est le critère de spécificité intégrée : des connaissances préalables spécifiques au sujet ne sont pas indispensables pour traiter le texte, le but étant que cette variable (les connaissances spécialisées) interfère le moins possible avec l'évaluation des compétences en PE.

Une autre variable qui peut interférer avec l'évaluation des compétences en PE est la compréhension écrite. En effet, s'agissant d'une tâche *Reading for Writing*, les compétences de CE et PE sont étroitement liées, de sorte que des difficultés en compréhension seront inmanquablement répercutées dans la phase de production et dans le texte produit. Afin de centrer l'évaluation sur les compétences en PE et de garantir que la compréhension du texte-support ne constitue pas un obstacle majeur à la production, un étayage est fourni sous la forme d'une activité de compréhension écrite en ligne obligatoire : une semaine avant l'évaluation diagnostique, les apprenant·e·s découvrent le texte, le lisent et testent leur compréhension de son contenu au travers de questions interactives (une correction et un feedback leur sont fournis

à l'issue de l'activité). Ils et elles répondent également à un court questionnaire portant sur les éventuels outils ou aides utilisés pour soutenir leur compréhension (dictionnaire, traducteur, recherches sur Internet, aide d'un-e ami-e ou parent, *etc.*), de telles données étant utiles pour ajuster l'intervention pédagogique vis-à-vis des stratégies de lecture au cours du semestre.

Description

🚩 Marquer la question

⚙️ Modifier la question

(1) There is a long-standing and enduring lay notion that children live in fantasy worlds, and must eventually grow out of them. Early developmental psychologists such as Piaget (1962) supported this notion. However, recent research shows that children draw a clear line between what is fictional and what is real (Harris, 2000; Woolley, 1997) and even between different types of fictional worlds (Skolnick & Bloom, 2006; Weisberg & Bloom, 2009). Children begin to make the fantasy-reality distinction by ages 3 or 4 (Woolley & Cox, 2007), and use a number of sources and cues to do so, including testimony from their parents and peers, their understanding of context, and their knowledge of the real world (Sharon & Woolley, 2004; Vanderborgh & Jaswal, 2009; Woolley & E Ghossainy, 2013).

Question 1

Pas encore répondu

Noté sur 1,0

🚩 Marquer la question

⚙️ Modifier la question

Vrai ou faux : les jeunes enfants utilisent, entre autres, ce que leur disent leurs parents pour apprendre à faire la différence entre ce qui est imaginaire et ce qui est réel.

Sélectionnez une réponse :

Vrai

Faux

Question 2

Pas encore répondu

Noté sur 1,0

🚩 Marquer la question

⚙️ Modifier la question

What is the best summary for paragraph (1) ? Choose the correct answer.

Veuillez choisir une réponse :

a. Children gradually develop the capacity to distinguish between reality and fiction from an early age.

b. However, children still continue to believe in fictional characters.

c. Because they cannot fully understand the principles behind reality and fiction yet, children are still influenced by what their parents tell them about fictional characters.

d. Children will easily believe in a fictional character, especially if these characters are very present in the culture.

Figure 40 : Exemple de questions dans l'activité distancielle de CE portant sur le texte-support de l'évaluation diagnostique

Le jour de l'évaluation diagnostique en présentiel, une copie papier du texte ainsi qu'une fiche de consignes est fournie à chaque apprenant-e. Précisément, les consignes données aux apprenant-e-s sont les suivantes :

Diagnostic Writing

Write a summary of the introduction to the article "Ho! Ho! Who? Parent promotion of belief in and live encounters with Santa Claus" in formal English in approximately 150-200 words. In particular, your summary should address the following aspects:

- What have previous studies on the topic shown? (what we know)
- What is/are the gap(s) in the research that the study will address? (what we don't know)
- What is the specific goal of the study?
- What method is used in this study?

(do not reproduce these questions in your summary, just use them as guidelines).

Make sure you:

- **Reformulate** the text, do not use the same phrases (do not plagiarize)
- Use **formal, objective language** (do not use slang or phrases typical of spoken English)
- Make sure that your text is **coherent** and that the links between ideas are logical and clear

You are allowed to use a paper French-English dictionary.

Figure 41 : Consignes de la tâche de PE diagnostique

Les consignes indiquent la longueur attendue du résumé (entre 150 et 200 mots) et les principaux points que celui-ci doit aborder, qui correspondent aux fonctions canoniques de l'introduction d'un article IMRaD (cf. *supra*, 1.2.2.2 La structure IMRaD) : décrire les travaux passés pertinents (« *what have previous studies on the topic shown ?* »), créer une niche/dire pourquoi le problème mérite une nouvelle recherche (« *what is/are the gap(s) in the research that the study will address ?* »), formuler un but de recherche précis/des hypothèses (« *what is the specific goal of the study ?* »), et annoncer la manière dont la recherche a été menée (« *what method is used in this study ?* »)⁷³. Les consignes précisent également des aspects pragmatiques du texte à produire concernant le style (« *use formal, objective language* ») et le flux des idées (« *Make sure your text is coherent and the links between ideas are logical and clear* »), et donnent des indications sur la façon dont gérer l'intertextualité (« *Reformulate the text, do not use the same phrases* »). Les apprenant·e·s n'ont le droit d'utiliser aucune aide ou ressource, à l'exception d'un dictionnaire papier bilingue français-anglais, et rédigent leur texte dans un

⁷³ Cette fonction n'apparaît pas nécessairement dans l'introduction de tout article IMRaD mais elle est présente dans l'article sélectionné pour la tâche de PE, du fait du caractère innovant de la méthode par rapport aux études passées (entretiens et questionnaires en contexte naturel auprès de parents et d'enfants après une rencontre avec un « Père Noël »).

document Word ou LibreOffice qui est ensuite déposé sur leur espace Moodle. Ils et elles disposent d'une heure pour réaliser la tâche.

Les critères d'évaluation sont affichés aux apprenant·e·s sur Moodle juste en dessous des consignes, sur le lien de dépôt du fichier.

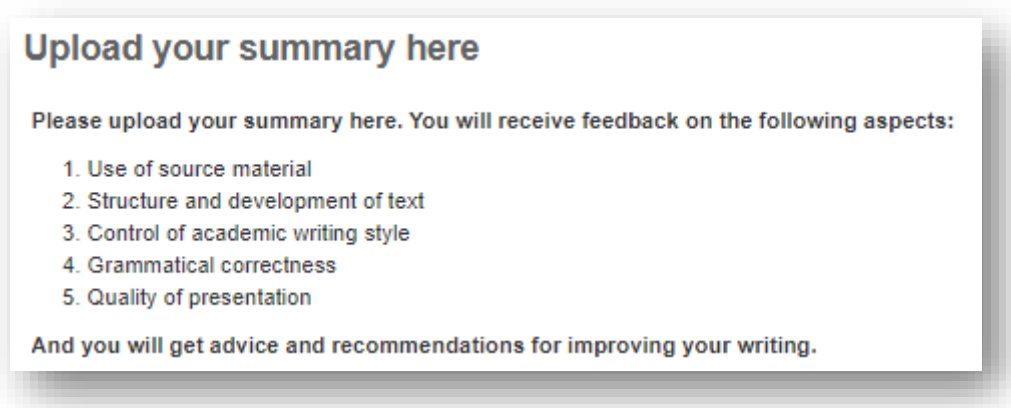


Figure 42 : Critères d'évaluation de la tâche de PE diagnostique affichés aux apprenant·e·s sur Moodle

Tout comme le genre et la nature du texte, l'étayage fourni pour sa compréhension, et les consignes précisant le contenu et la forme du résumé à rédiger, les critères d'évaluation visent à renforcer la fiabilité de l'évaluation et l'alignement de celle-ci avec les objectifs et avec la tâche de PE « *Formal Problem-Solution Text* » (cf. *supra*, 3.3.4 Fiabilité de l'évaluation).

Ces critères d'évaluation ont été établis à partir de la procédure d'évaluation diagnostique MASUS – *Measuring the Academic Skills of University Students* (Bonnano & Jones, 2007) développé à l'université de Sydney puis adopté dans d'autres organismes de formation tertiaire ailleurs en Australie et à travers le monde pour évaluer les compétences littéraciques en anglais L1 et L2 (ex: Erling & Richardson, 2010; Sacre et al., 2009). Ce matériel d'évaluation est particulièrement adapté à la tâche diagnostique proposée à notre public puisqu'il est conçu pour diagnostiquer les compétences littéraciques en anglais d'étudiant·e·s à l'université aux profils divers (y compris des étudiant·e·s pour qui l'anglais n'est pas L1) dans une visée formative, pour permettre aux apprenant·e·s de mesurer leurs forces et faiblesses à l'écrit en amont d'une formation qui vise à développer ces compétences, et pour apporter une remédiation, éventuellement individualisée, sur les aspects qui le nécessitent. Il est également conçu dans une perspective disciplinaire des compétences littéraciques et génériques, congruente avec une approche LSP, selon laquelle les apprenant·e·s développent ces compétences dans un contexte social spécifique, à l'intérieur d'une communauté de pratique. Ainsi, la nature de la tâche

d'évaluation diagnostique proposée, ainsi que le feedback, sont censés donner aux apprenant·e·s des indications sur les caractéristiques de l'écriture académique qui sont valorisées dans leur propre discipline.

Les 5 principaux critères d'évaluation concernent l'utilisation des documents-soutiens (la restitution des informations et le traitement des données sont-ils corrects et adaptés à la tâche ?), la structure et le développement du texte (sont-ils clairs et appropriés au genre de la tâche ?), la maîtrise du style académique écrit (le texte est-il conforme aux caractéristiques du style académique écrit ?), le contrôle grammatical (le message est-il communiqué sans être parasité par des erreurs grammaticales ?) et le respect des consignes et normes de présentation (l'orthographe est-elle correcte ? les paragraphes reflètent-ils bien la structure du texte ?). Pour les besoins de notre public, nous avons simplifié la grille d'évaluation MASUS en limitant le nombre de sous-critères et en adaptant les descripteurs de façon à offrir un feedback plus aisément compréhensible aux apprenant·e·s⁷⁴. Nous avons également opté pour une échelle sous forme de lettres (A à D) plutôt que de chiffres (4 à 1) : cette évaluation diagnostique ne comptant pas dans le contrôle continu, elle ne nécessite pas une note chiffrée, d'autant plus que celle-ci peut véhiculer des perceptions négatives et troubler le principe de non-jugement et la visée de développement d'un diagnostic. Toutefois, les apprenant·e·s sont prévenu·e·s du fait qu'ils et elles devront effectuer une tâche similaire lors de l'évaluation sommative de fin de semestre qui, elle, compte dans la moyenne, ce que nous détaillons plus loin dans la sous-partie concernant l'évaluation.

Enfin, il faut souligner qu'une autre différence dans la manière dont la procédure MASUS a été adaptée à notre contexte est que les enseignant·e·s de la discipline de spécialité n'ont pas collaboré directement à la conception de la tâche ni au choix du texte-soutien, en raison de contraintes de temps. Néanmoins, pour refléter les attentes et pratiques disciplinaires, le choix de la tâche et du texte-soutien s'est appuyé à la fois sur notre connaissance des objectifs et contenus de la formation en licence de psychologie à l'Université Savoie Mont Blanc et sur notre analyse des besoins, elle-même informée par les enseignant·e·s de psychologie.

La tâche étant évaluée par deux correctrices qui se partagent la promotion d'étudiant·e·s de L3 psychologie (nous-même et une autre enseignante d'anglais), nous avons produit un « résumé exemple » qui sert à identifier les idées principales du texte-soutien (devant donc apparaître dans les productions des apprenant·e·s) et à illustrer la manière dont elles peuvent

⁷⁴ La grille d'évaluation utilisée pour la tâche de PE diagnostique est présentée en annexe 12.

être reformulées de manière concise et cohérente⁷⁵. Cet exemple est présenté aux apprenant·e·s en présentiel la semaine suivant la tâche de PE diagnostique, sous la forme d'une micro-tâche focalisant sur les procédés de cohérence et de cohésion⁷⁶.

Une autre mesure visant à renforcer la fiabilité inter-évaluatrices a été l'échange au moment de la correction afin d'harmoniser l'interprétation des critères et de l'échelle d'évaluation au regard d'un échantillon de productions (6), mais aussi afin de s'entendre sur les conseils et recommandations de ressources et activités à fournir aux apprenant·e·s en fonction des problèmes identifiés.

7.1.3. Tâche 2 « Blog Article »

La seconde tâche est une tâche de réécriture consistant à adapter le *Problem-Solution Text* à un autre genre – le blog scientifique – et à une autre *audience* – incluant des lecteur·rice·s non spécialistes de psychologie. Cette tâche relève d'une activité langagière de médiation telle que définie par le volume complémentaire au CECRL (Conseil de l'Europe, 2018, p. 106) et implique la mobilisation de compétences et stratégies en PE complémentaires à celles de la Tâche 1, telles que « adapter son langage », « décomposer une information compliquée » ou « amplifier un texte dense » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 132-135). Associée à la Tâche 1 sous l'étiquette de « *Term-Project* », elle permet aux apprenant·e·s de constituer un modeste « *mixed-genre portfolio* » (Hyland, 2018) qui, dans une approche comparative, peut contribuer à la prise de conscience de notions telles que le registre de langue, la posture ou l'engagement (cf. *supra*, 3.4.1 L'approche par le genre). La rédaction d'un article de blog scientifique est pertinente pour un public de spécialistes d'autres disciplines dans la mesure où il s'agit de partager, voire d'échanger sur, des questions disciplinaires avec un lectorat qui dépasse sa communauté de discours et englobe le grand public (cf. *supra*, 3.4.3.3.2.1. Les blogs). La tâche présente une authenticité situationnelle car elle correspond à une pratique émergente dans le monde réel (Kuteeva, 2016; Luzón, 2013). Elle est en outre ancrée dans le web 2.0, ouvrant ainsi la possibilité de publier en ligne et donc d'être lu·e par – voire d'interagir avec – des participant·e·s extérieur·e·s à la communauté de la classe (Ollivier & Puren, 2011). Elle présente également une authenticité interactionnelle puisqu'elle met en jeu les mêmes processus

⁷⁵ Le « résumé exemple » pour la tâche de PE diagnostique est présenté en annexe 13.

⁷⁶ La micro-tâche focalisant sur la cohérence et la cohésion à partir du « résumé exemple » est présentée en annexe 14.

communicatifs que ceux du monde réel : pour transmettre le contenu spécialisé et faciliter l'accès au savoir au plus grand nombre, les apprenant-e-s doivent adapter et recontextualiser l'information – en expliquant les concepts et termes spécialisés et en les illustrant par des exemples, comparaisons ou métaphores – et impliquer leurs lecteur·rice·s – en employant notamment questions, pronoms personnels inclusifs et marqueurs conversationnels (Luzón, 2013, p. 437).

Une difficulté s'est présentée dans notre travail de réingénierie : nos recherches pour trouver un blog scientifique sur le web, si possible dédié à la psychologie ou aux sciences cognitives, auquel les apprenant-e-s pourraient contribuer, ont révélé que l'accès à la publication sur ces blogs est généralement réservé soit aux membres d'une communauté constituée, souvent au sein d'un programme de formation universitaire (ex : <https://www.communicatingpsychologicalscience.com/>), soit aux auteur·trice·s pouvant justifier de qualifications universitaires dans le domaine spécialisé (*a minima* un niveau Master) ou d'une expérience avérée en journalisme (ex : <https://psychologytoday.submittable.com/submit/68626/blog-proposals>), ce qui exclut de fait les contributions d'étudiant-e-s en cours de spécialisation. Face à ce constat, nous avons opté pour un pis-aller consistant à ouvrir un espace sur la plateforme Moodle consacré aux articles de blog créés par les apprenant-e-s (figure 43).



Figure 43 : Page d'accueil du blog sur Moodle

Suivant la proposition d'une étudiante, le blog a été nommé « *A Piece of Mind* ». L'accès à cet espace sur Moodle est ouvert sans restriction d'accès à tous les membres, personnels et

étudiant·e·s, de l'Université Savoie Mont Blanc, qui ont été expressément invité·e·s par email à visiter le blog et à commenter les articles lorsque ceux-ci ont été publiés. De cette façon, la finalité communicative de la tâche de PE est rendue plus saillante car, à travers leurs articles, les apprenant·e·s interagissent – ou « co-construisent du sens » (North & Piccardo, 2016, p. 9) – avec un lectorat potentiel plus large que l'enseignant·e-évaluateur·rice ou le groupe-classe. Ceci peut participer à développer la prise de conscience des attentes de l'*audience* et la mobilisation de stratégies rhétoriques (cf. *supra*, 3.2.2.3 La PE comme pratique socialement contextualisée).

7.1.3.1. Micro-tâches

Cette tâche de réécriture étant moins longue et moins complexe que la rédaction du *Formal Problem-Solution Text*, elle n'est pas décomposée en étapes ou tâches intermédiaires. Elle est toutefois enrichie de micro-tâches de focalisation sur la forme qui visent la sensibilisation au genre de l'article de blog scientifique et l'acquisition du vocabulaire.

7.1.3.1.1. Micro-tâches visant la sensibilisation au genre de l'article de blog scientifique

En présentiel, les apprenant·e·s découvrent le genre de l'article de blog scientifique à travers une approche similaire à celle proposée pour le genre *Problem-Solution* : analyse d'un texte représentatif du genre pour identifier ses différentes caractéristiques puis discussion à partir des consignes aux auteur·trice·s des médias de vulgarisation scientifique *New Scientist* et *Scientific American* ; entraînement à adapter le contenu de l'information et à impliquer les lecteur·rice·s (proposer un *pitch* de son article et obtenir un feedback des pairs) ; construction indépendante (mise en pratique et rédaction de l'article). Lors de la phase de rédaction, les apprenant·e·s prennent également connaissance de la grille d'évaluation de la tâche, qui, comme nous l'expliquerons plus loin dans la sous partie concernant l'évaluation, reflète les compétences à mobiliser en lien avec le genre du texte⁷⁷.

Pour compléter ce travail, à distance les apprenant·e·s peuvent explorer une sélection de blogs scientifiques se rapportant à la psychologie, tels que *Research Digest* (<https://digest.bps.org.uk/>) ou *The Mental Elf* (<https://www.nationalelfservice.net/mental-health/>), mais aussi des articles publiés sur des médias en ligne comme *Monitor on Psychology*

⁷⁷ La grille d'évaluation critériée de la tâche 2 « *Blog Article* » est présentée en annexe 15.

(<https://www.apa.org/monitor/>), une publication de *The American Psychological Association*, ou *The Conversation*⁷⁸, qui visent également à diffuser la recherche et les pratiques en psychologie à la société.

7.1.3.1.2. Micro-tâches visant l'acquisition du vocabulaire

D'autres micro-tâches focalisent sur certains aspects lexico-grammaticaux caractéristiques du genre du blog scientifique, notamment les marqueurs conversationnels et le registre informel. Cela concerne entre autres les questions directes, l'emploi de verbes à particule (*phrasal verbs*) plutôt que des verbes d'origine latine, et les expressions idiomatiques. Une micro-tâche d'écriture créative est aussi proposée : après avoir travaillé sur le sens de mots et expressions du registre informel, les apprenant-e-s écrivent à plusieurs mains et à tour de rôle la suite de *short stories* qui inclut ces mots et expressions, puis votent pour la meilleure histoire.

7.2.Scénario communicatif

Comme cela a été dit plus haut (cf. *supra*, 2.1.2 Les spécificités d'un scénario pédagogique hybride), le scénario de communication renvoie à « l'ensemble des possibilités d'interaction qu'a l'apprenant à sa disposition » (Nissen, 2006, p. 47).

Ici, les configurations d'apprentissage proposées sont au nombre de quatre, dont chacune présente différentes possibilités d'interaction, comme l'illustre le tableau 27 :

⁷⁸ Le lien proposé sur le cours Moodle des apprenant-e-s renvoie à la recherche d'articles sur la psychologie publiés en anglais :

https://theconversation.com/fr/search?q=psychology&sort=relevancy&language=en&date=all&date_from=&date_to

	Configuration	Qui communique avec qui	Dans quel but	Modalité d'interaction	Interaction obligatoire ou facultative	Accompagnement par l'enseignant-e
Présentiel	Groupe classe	Apprenant-e-s-enseignant-e	Réalisation de micro-tâches sur le genre et sur des aspects rhétoriques et linguistiques	Oral	Obligatoire	Proactif
		Apprenant-e-s-apprenant-e-s				
	Groupe restreint	Apprenant-e-s-apprenant-e-s	Rédaction collaborative à partir des tâches	Oral	Obligatoire	Proactif et réactif
Distanciel	Groupe restreint	Apprenant-e-s-apprenant-e-s	Rédaction collaborative à partir des tâches	Oral ou écrit, synchrone ou asynchrone	Facultative	Réactif
	Travail individuel	Apprenant-e-s-enseignant-e	Réalisation de micro-tâches individuelles de CE, PE, grammaire et vocabulaire	Écrit asynchrone	Facultative	Proactif et réactif

Tableau 27 : Scénario communicatif : possibilités d'interaction selon chaque configuration d'apprentissage

En réalité, il s'agit donc, comme dans certaines des FHL décrites par Nissen (2019, p. 77), d' « une pluralité de scénarios de communication qui se complètent les uns les autres dans la poursuite des différents objectifs de la formation ».

Les quatre configurations sont présentées plus en détail dans les paragraphes qui suivent.

7.2.1. Interactions dans le mode présentiel

En présentiel, chaque semaine, les interactions sont dédiées en partie au travail en groupe classe à partir de micro-tâches, et en partie à la rédaction collaborative en groupe restreint.

En groupe classe, les apprenant-e-s interagissent avec l'enseignant-e dans le cadre d'activités guidées sur le genre (*Problem-Solution* et article de blog) et sur des aspects rhétoriques et linguistiques liés au genre, qui les encouragent par exemple à discuter la structure schématique, à analyser l'intention de l'auteur-e et le lectorat-cible, ou encore à proposer des reformulations dans différents registres (formel / informel). Les apprenant-e-s interagissent aussi entre eux et elles, par paires ou en petits groupes, à partir de diverses micro-tâches pouvant

nécessiter d'échanger des informations (par exemple, expliquer à autrui le « problème » et la « solution » dans des modèles de *Problem-Solution Texts*), de donner et recevoir un avis argumenté (par exemple, faire un *pitch* d'article de blog et dire si une proposition d'article correspond à la ligne éditoriale du blog), ou encore de soutenir un choix (par exemple, défendre, parmi plusieurs histoires créatives écrites collaborativement, celle qu'on préfère et qui mérite d'être partagée avec le reste de la classe). Dans les deux cas, les interactions ont lieu en L2 à l'oral, le présentiel étant un mode privilégié pour la pratique de cette activité langagière (cf. *supra*, 2.2.2 Spécificités du présentiel dans une FHL), et l'enseignant·e y joue un rôle proactif pour présenter et animer les activités et pour réguler les échanges.

L'autre configuration d'apprentissage en présentiel est le groupe restreint (2 ou 3 personnes). Les apprenant·e·s interagissent avec leurs partenaires lors de la rédaction collaborative des tâches à laquelle la moitié du temps en présentiel (1h environ) est consacrée chaque semaine. En laissant cette possibilité d'interaction en présentiel – que, comme l'a montré l'analyse des besoins (cf. *supra*, 5.2.3 Vécu d'une tâche de PE réalisée en groupe), les apprenant·e·s apprécient en raison du temps offert pour faire avancer leur travail et de l'opportunité de bénéficier de l'étayage immédiat de l'enseignant·e, il s'agit de créer un environnement susceptible de favoriser la pleine collaboration (*co-writing*) pour la réalisation des tâches de PE, par opposition à la coopération (division du travail et mise en commun) qui est visiblement privilégiée par certain·e·s d'après l'analyse des besoins. Comme cela a été mis en avant dans notre cadre théorique (cf. *supra*, 3.4.3.2 La rédaction collaborative : apports pour l'apprentissage de la PE et de la L2), la pratique de la rédaction collaborative présente un potentiel à la fois pour l'apprentissage de la PE et pour l'apprentissage de la L2.

Des conditions sont réunies dans le scénario pédagogique pour renforcer ce potentiel : les groupes sont de taille restreinte, ce qui peut parer aux problèmes de coordination et de paresse sociale évoqués lors de l'analyse des besoins (cf. *supra*, 5.2.3 Vécu d'une tâche de PE réalisée en groupe) ; la tâche est ouverte et complexe, invitant à la réflexion et à la négociation ; et une certaine autonomie est laissée pour interagir et s'organiser. Mais des contraintes sont également posées dans notre scénario remanié : les étapes auxquelles les groupes sont soumis afin de les soutenir dans la réalisation de la tâche (cf. *supra*, 7.1.1 Tâche 1 « Formal Problem-Solution Text ») ; l'utilisation d'un éditeur de texte en ligne (Framapad) afin de soutenir la collaboration, en présence et à distance ; et une incitation à utiliser la L2 lors des interactions intra-groupes afin de favoriser le dialogue collaboratif (*languaging*, Swain, 2006).

L'introduction d'un éditeur de texte en ligne pour la réalisation des tâches de PE vise à encourager les groupes à moins diviser le travail et les responsabilités – ce qu'ils déclaraient faire dans les entretiens réalisés lors de l'analyse des besoins – et à co-construire dès le début un texte commun. L'outil laisse aussi une flexibilité dans l'organisation et la communication : en présentiel, les groupes peuvent interagir directement à l'oral, sans passer par un outil de CMO, et collaborer autour de l'ordinateur (Lehtinen et al., 1998) ; à distance, ils peuvent préparer ou prolonger le travail réalisé en présentiel, ensemble ou séparément, et interagir de manière synchrone ou asynchrone, selon la modalité (écrit, oral) et avec l'outil de leur choix (cf. *supra*, 3.4.3.3.2.3. Les éditeurs de texte en ligne). Nous avons en effet choisi de ne pas imposer l'utilisation du chat et de la fonction commentaire intégrés dans Framapad, ou d'un autre outil de CMO à distance, car notre public suit les mêmes cours et se voit physiquement chaque jour, ce qui laisse la possibilité de se regrouper et de travailler ensemble sur le campus dans la semaine, avant ou après le cours d'anglais, sans que les interactions aient besoin d'être médiatisées. Dans le cadre de notre recherche, cela implique que nous n'avons pas d'accès direct à une partie des interactions et du travail réalisé à distance ; nous revenons sur ce point dans le chapitre suivant concernant la méthodologie de recherche pour l'évaluation du scénario pédagogique. Les groupes partagent le lien de leur Framapad public (n'importe qui ayant le lien a accès au document) dans un forum sur Moodle. De cette façon, l'enseignant·e peut suivre l'avancée de leur travail et répondre aux éventuelles demandes d'aide, et les apprenant·e·s peuvent également lire le travail des autres groupes, notamment dans le cadre d'une activité de *co-responding* (Saunders, 1989).

L'incitation à utiliser la L2 pour les interactions en groupe restreint en présentiel est présentée aux apprenant·e·s, sous la forme d'un contrat didactique, comme l'opportunité d'optimiser le temps de contact physique pour pratiquer l'oral (ce que le distanciel permet plus difficilement), qui plus est dans un contexte moins menaçant pour la face que dans une configuration d'interaction en classe entière. En réalité, l'échange oral en L2 peut aussi favoriser le dialogue collaboratif, soit l'utilisation de la langue comme outil cognitif (*languaging*, Swain, 2006), et plus spécifiquement les *Language Related Episodes*, soit les moments « méta » lors desquels les apprenant·e·s parlent de la langue produite (à l'écrit), remettent en question leur utilisation de la L2 ou se corrigent ou corrigent les autres (Swain & Lapkin, 1998). Toutefois, la communication en anglais n'est pas imposée – sauf avec l'un des quatre groupes de TD (nous revenons sur ce point dans la méthodologie de recherche), et même avec celui-ci le recours ponctuel à la L1 (l'alternance codique) n'est pas proscrit. D'abord, la

L1 peut elle aussi servir d'outil cognitif lors de la co-construction de sens et la résolution de problèmes linguistiques en L2 (Swain & Watanabe, 2013 ; cf. *supra*, 3.1.3 *Languageing* : le dialogue collaboratif comme lieu d'acquisition)⁷⁹. De plus, pour des apprenant·e·s de niveau plus faible, l'interaction orale en L2 peut représenter une surcharge cognitive néfaste à l'apprentissage réalisé à travers la réalisation de la tâche, qui vise principalement les compétences à l'écrit, CE et PE.

Lors des interactions présentiels en groupe restreint autour de la rédaction collaborative des tâches, le rôle de l'enseignant·e est essentiellement d'être présent·e et réactif·ve, mais en retrait : un·e « *guide on the side* » (King, 1993) qui facilite la construction des compétences et les interactions de manière peu directive. Ainsi, l'enseignant·e rappelle les étapes, en les présentant comme micro-objectifs à chaque début de séance pour dynamiser les interactions et soutenir l'autonomie organisationnelle (ex : « Mettez-vous d'accord sur une problématique et sélectionnez des sources spécialisées ») et s'ingère ponctuellement dans la collaboration autonome des groupes pour contrôler leur progression et si besoin recentrer leurs efforts sur la tâche et sur les objectifs (ex : à l'étape 3, l'enseignant·e demande à chaque groupe de présenter et d'explicitier leur plan à l'oral – lors de *Teacher-Student Conferences*). Mais pour l'essentiel, il ou elle se borne à réagir aux sollicitations et demandes d'aide des apprenant·e·s dans une perspective d'accompagnement, dans un « être avec » similaire au rôle de conseiller·e dans les formations en autodirection (Ciekanski, 2011), par contraste avec sa posture en configuration classe entière qui tient plutôt d'un « aller vers » (un guidage plus contrôlant).

Cela s'explique par le fait que, en groupe restreint, c'est d'abord et avant tout le groupe qui assume l'accompagnement : il est source d'information et fait office de « communauté de pairs-savant·e·s » (Bruffee, 1984) dont les savoirs et savoir-faire spécialisés (en psychologie) sont complémentaires à ceux de l'enseignant·e de langue ; il permet la mise en commun des compétences (partielles) dans la L2 de sorte que l'aide interindividuelle puisse compenser des lacunes personnelles et permettre d'aller au-delà d'un niveau de performance individuel (Donato, 1994) ; et il offre un cadre où le feedback est plus facilement accepté et intégré car bidirectionnel, négociable et peu menaçant pour la face (Storch, 2013, p. 39).

⁷⁹ D'ailleurs, il est discutable de bannir l'alternance codique dans la classe de langue étrangère – un contexte de communication exolingue où apprenant·e·s et enseignant·e partagent la même L1 – dans la mesure où son usage raisonné, grâce à la réflexivité et à la bifocalisation sur le sens et sur le code, est potentiellement favorable à l'acquisition de la L2 et au développement de la compétence plurilingue (cf. Coste, 1997; Griggs, 1999; Lüdi, 1999; Py, 1997; Simon, 1997).

Comme indiqué plus haut (cf. *supra*, 7.1.1.1 Etapes ou tâches intermédiaires), des moments sont aussi ménagés lors des phases de travail présentiels en groupe restreint pour l'interaction inter-groupes : à l'issue de l'étape 4 (élaborer un premier jet du texte), les groupes échangent lors d'une activité de *co-responding* (entraide pour la révision des textes), et à l'issue de l'étape 5 (réviser son texte), lors d'une activité de *co-editing* (entraide pour la correction des textes).

7.2.2. *Intéactions dans le mode distanciel*

Les interactions dans le mode distanciel sont essentiellement facultatives et peuvent se produire selon deux configurations : entre partenaires, en groupe restreint ; et en mode individuel, entre l'apprenant·e et l'enseignant·e, ce·tte dernier·e endossant aussi la responsabilité de « tuteur·rice » en ligne.

Comme indiqué plus haut, à distance, les groupes restreints peuvent interagir pour préparer ou prolonger le travail réalisé en présentiel, de manière synchrone ou asynchrone, selon la modalité (écrit, oral) et avec l'outil de leur choix. Les interactions peuvent avoir lieu à l'intérieur du document collaboratif (chat et commentaires) ou en dehors de celui-ci, et via le forum ou la messagerie sur Moodle, mais notre hypothèse reste que beaucoup d'apprenant·e·s préfèrent utiliser d'autres moyens d'interaction, plus familiers ou plus accessibles que ceux proposés par l'environnement d'apprentissage, tels que la messagerie de Facebook ou l'échange oral direct lors de rencontres physiques. Le rôle de l'enseignant·e dans les interactions en groupe restreint à distance est réactif : il ou elle n'intervient pas dans les échanges entre partenaires, mais fournit une rétroaction à l'issue de l'étape 4 (élaborer un premier jet du texte) via la fonction commentaires du document collaboratif, et répond aux éventuelles demandes d'aide transmises à l'écrit, en L2 ou en L1, par email ou par la messagerie Moodle. Cette réactivité à distance permet aux apprenant·e·s d'avoir un avis rapide (dans les 24 heures) et de ne pas attendre le regroupement en présentiel pour avancer sur certains aspects de la réalisation de la tâche, tels que la recherche de sources d'information adéquates et la compréhension de celles-ci.

L'autre possibilité d'interaction à distance est celle qui a lieu en privé entre l'enseignant·e et l'apprenant·e, à propos de la réalisation de micro-tâches individuelles de CE, PE, grammaire et vocabulaire sur la plateforme Moodle. En effet, comme une certaine liberté est offerte sur les aspects que chaque apprenant·e travaille individuellement à distance (cf. *infra*, 7.6 Ouverture : liberté de choix donnée), ce·tte dernier·e peut contacter l'enseignant·e par email ou par la messagerie Moodle pour solliciter ses conseils ou son aide, notamment à partir des

commentaires et conseils fournis en rétroaction à la tâche de PE diagnostique présentée plus haut. Là-aussi, le rôle de l'enseignant-e est d'être réactif-ve afin de fournir une réponse rapide et individualisée aux questionnements et problèmes.

Les interventions de l'enseignant-e vis-à-vis des micro-tâches individuelles à distance peuvent ponctuellement être proactives, par exemple en s'adressant collectivement aux apprenant-e-s via le forum sur Moodle, pour les inciter à maintenir une régularité à distance, voire pour suggérer des micro-tâches distancielles en prolongement direct d'activités réalisées en présentiel.

7.3.Mode pilier

Dans ce scénario pédagogique hybride, le mode pilier est le présentiel car, bien que la formation prévoie un temps d'apprentissage équivalent dans chaque mode (20h), le présentiel est le mode sur lequel est centré le travail sur les tâches, le distanciel venant s'articuler au présentiel pour ce travail. Ainsi, c'est en présentiel que :

- Les tâches et étapes sont présentées et explicitées ;
- Les apprenant-e-s sont guidé-e-s dans l'appropriation des genres des tâches ;
- Les groupes restreints pratiquent activement la rédaction collaborative à partir des tâches. Ils peuvent aussi y faire le point sur le travail sur les tâches réalisé à distance en amont, ou se mettre d'accord sur le travail qui devra être réalisé à distance en aval.

C'est également en présentiel que sont introduites les consignes et explications sur les micro-tâches à réaliser à distance, et qu'ont lieu les évaluations diagnostiques et sommatives (cf. *infra*, 7.8 Evaluation).

7.4.Aspects temporels

Comme l'illustre le schéma présenté en tête de ce chapitre (cf. *supra*, Figure 28 : Déroulement temporel du scénario pédagogique hybride »), le rythme est hebdomadaire, avec deux heures consécutives en présentiel chaque semaine, auxquelles s'articulent des phases d'apprentissage à distance (travail sur les tâches et micro-tâches individuelles), en amont et en aval du présentiel. Les deux modes, présentiel et distanciel, s'enchaînent étroitement dans la continuité du travail sur les tâches : en fonction de l'avancement des groupes, certaines étapes

(élaborer un plan, rédiger un premier jet, réviser son texte, corriger son texte) peuvent être prolongées ou finalisées à distance, et d'autres étapes (*brainstorming* collectif ou individuel pour trouver un thème approprié, lire stratégiquement les sources sélectionnées) peuvent être entièrement réalisées à distance, puis réinvesties dans le mode présentiel qui est plutôt réservé à la mise en commun, à l'échange d'idées et à la rédaction. Les micro-tâches individuelles à distance s'apparentant à un « centre de ressources en ligne » (Brudermann, 2010a), elles sont moins étroitement dépendantes du rythme du présentiel, c'est pourquoi cette configuration d'apprentissage fonctionne plutôt en parallèle des autres configurations : chaque apprenant·e est libre d'effectuer ce travail selon son propre rythme (cf. *infra*, 7.6 Ouverture : liberté de choix donnée).

En raison des contraintes institutionnelles (maquettes et calendrier universitaire), la formation se déroule sur dix semaines seulement, avec une semaine d'interruption pédagogique à mi-semestre, ce qui lui donne un rythme soutenu, sachant que les apprenant·e·s ont plus d'une vingtaine d'heures de cours hebdomadaires en tout, ainsi que du travail personnel à réaliser dans d'autres matières. L'asynchronicité du distanciel est une réponse partielle à ce problème – et au risque que le distanciel soit perçu par les apprenant·e·s comme un simple ajout à leur charge de travail, plutôt qu'une partie intégrante de leur formation et de leur apprentissage. Ainsi, les apprenant·e·s ont la liberté de s'organiser temporellement en fonction de leurs disponibilités et contraintes, en particulier sur les micro-tâches individuelles en CE, PE, grammaire et vocabulaire, bien que la régularité soit encouragée (cf. *infra*, 7.6 Ouverture : liberté de choix donnée).

7.5. Compétences et aspects travaillés dans chaque mode

L'alternance fonctionnelle entre les modes – quelles compétences et aspects travailler en présentiel et quelles compétences et aspects travailler en distanciel – découle directement de l'unité d'ensemble de ce scénario pédagogique hybride (l'approche par les tâches, à laquelle est associée l'approche par le genre) et du scénario communicatif (dont une des configurations majeures est l'interaction en groupes restreints dans une démarche collaborative). Ainsi que l'illustre le tableau 28, chaque mode participe de manière complémentaire, en fonction des spécificités qui lui sont propres, à la réalisation des tâches et à l'atteinte des objectifs qui, rappelons-le, visent le développement de compétences en compréhension écrite (capacité à traiter le genre de l'article IMRaD) et en production écrite (capacité à synthétiser différentes

sources spécialisées dans une argumentation cohérente), et de manière secondaire l'amélioration de sa compétence linguistique (correction grammaticale, étendue et précision du lexique).

Mode	Compétences et aspects travaillés	Approche pédagogique
Présentiel	Compétence pragmatique en PE	Approche par le genre
	Compétence sociolinguistique en PE	
	Stratégies de PE	Rédaction collaborative
	Compétence à coopérer à l'oral	
Distanciel	Stratégies de CE	Entraînement individuel à partir d'activités interactives dans un « centre de ressources en ligne »
	Compétence pragmatique en PE	
	Compétence sociolinguistique en PE	
	Compétence linguistique	
	Interaction écrite	Rédaction collaborative

Tableau 28 : Compétences et aspects travaillés dans chaque mode

7.5.1. Compétences et aspects travaillés dans le mode présentiel

Le présentiel est consacré principalement au travail sur les compétences pragmatique et sociolinguistique en lien avec l'activité de PE (approche par le genre), ainsi que sur les stratégies de PE et sur la compétence à coopérer à l'oral dans une visée fonctionnelle (rédaction collaborative).

En effet, le présentiel se prête plus facilement au travail sur la compétence pragmatique dans ses différentes dimensions – fonctionnelle, discursive et schématique – et sur la compétence sociolinguistique – qui implique la connaissance et la maîtrise des pratiques discursives de différents groupes sociaux (spécialistes *vs.* non-spécialistes) et de différents registres de langue (formel *vs.* informel) – dans la mesure où ce travail requiert la sensibilisation au(x) genre(s)-cible(s) (en l'occurrence, *Problem-Solution Text* et *Blog Article*) associant modélisation, analyse de textes-types et pratique guidée avant d'arriver à la rédaction indépendante (cf. *supra*, 3.4.1 L'approche par le genre). Parce qu'en présentiel les interactions

enseignant·e-apprenant·e·s s'ajustent en temps réel, l'enseignant·e peut plus facilement fournir aux apprenant·e·s l'étayage et le désétayage progressif nécessaire à cette sensibilisation.

Le présentiel fournit d'autre part un cadre propice à la pratique de l'interaction orale en raison de la proximité physique entre apprenant·e·s, la possibilité de communiquer en temps réel sans utiliser d'outils, et la facilité à se déplacer d'un·e interlocuteur·rice à l'autre. Ainsi, les interactions en L2 qui ont lieu en groupes restreints autour de la rédaction collaborative des tâches de PE permettent de travailler la compétence à coopérer à l'oral dans une visée fonctionnelle (suivi de la discussion, contribution active au travail) (Conseil de l'Europe, 2018, p. 91). Elles visent aussi la mobilisation de stratégies de PE (planification, prise en compte du destinataire, régulation, auto-évaluation, auto-correction) que facilite l'échange avec le groupe.

7.5.2. *Compétences et aspects travaillés dans le mode distanciel*

Quant au distanciel, il est mis à profit pour prolonger le travail effectué en présentiel sur certaines compétences (pragmatique, sociolinguistique) et travailler des compétences et aspects complémentaires : les stratégies de CE, la compétence linguistique et, potentiellement, l'interaction écrite.

En effet, grâce à l'interactivité, le distanciel permet d'effectuer un entraînement guidé de manière individuelle, répétée et régulière sur les compétences mobilisées en PE en lien avec les tâches. Cela concerne plus particulièrement l'entraînement à utiliser différentes stratégies de paraphrase et de résumé, l'entraînement à rendre un texte plus cohérent et cohésif, l'entraînement à repérer la formalité ou l'informalité d'un discours, et l'entraînement à maîtriser le référencement selon les normes APA, soit autant d'aspects qui sont introduits en présentiel à travers l'approche par le genre, mais pas pratiqués intensivement, faute de temps. Les affordances de l'outil utilisé à distance – leçons et quiz sur la plateforme Moodle (cf. *infra*, 7.9 Choix des outils) – permettent de fournir aux apprenant·e·s une forme d'étayage à travers les questions et le feedback automatique, qui indique les éventuelles erreurs et donne des informations complémentaires sur les réponses attendues.

Grâce au temps qu'il donne à chacun·e d'avancer à son rythme, le distanciel asynchrone se prête aussi plus facilement à des activités de lecture à partir de textes parfois longs (tels que des extraits d'articles scientifiques), dégageant ainsi du temps en présentiel pour réinvestir ou mettre en application le travail effectué à distance, par exemple pour la partie *Writing* d'une

tâche *Reading for Writing* (ex : la tâche de PE diagnostique). Ainsi, le distanciel donne l'opportunité de travailler les stratégies de CE telles que l'inférence (déduire du sens à partir du co-texte, exploiter des indices langagiers) et le cadrage à partir de schémas (s'appuyer sur la structure rhétorique typique de genres tels que l'abstract ou les différentes parties de l'article IMRaD en psychologie pour émettre et vérifier des hypothèses). Là-aussi, l'interactivité de l'outil (questions et feedback automatique) vise à étayer la pratique des apprenant·e·s. Par ailleurs, en ligne, l'*input* (le contenu des textes spécialisés) peut être aisément mis en évidence à l'aide de divers procédés graphiques et/ou didactiques – découpage en différentes parties correspondant à différentes fonctions ; surlignage de certains passages ou expressions ; ajout d'aides lexicales ou de commentaires sur le texte ou le genre – pour être rendu compréhensible, diriger l'attention et/ou faciliter le repérage de caractéristiques linguistiques ou rhétoriques, ce qui favorise l'acquisition (Thornbury, 2016 ; cf. *supra*, 2.2.1.3 Potentiel acquisitionnel du distanciel).

En outre, grâce à la possibilité de rompre l'unité d'action et de proposer une diversité de ressources et d'activités, le distanciel offre un moyen de différencier en partie les parcours d'apprentissage, notamment le travail sur la compétence linguistique, ce qui est nécessaire avec un public hétérogène, aux besoins diversifiés. Chaque apprenant·e peut ainsi travailler individuellement à améliorer sa correction grammaticale et l'étendue et la précision de son lexique à partir des sections « *Grammar* » et « *Academic Vocabulary* » du cours en ligne sur Moodle.

Enfin, compte tenu du fait que le distanciel se déroule en ligne, il se prête aisément à un entraînement à utiliser les outils numériques d'aide à la mise en texte et à la correction qui sont déjà présents dans l'environnement médiatisé (sur Moodle). De plus, comme les groupes restreints rédigent sur un document collaboratif en ligne qui intègre des outils de communication (chat, commentaires), ils ont la possibilité de pratiquer l'interaction écrite en ligne (« Coopération en ligne axée sur des objectifs », Conseil de l'Europe, 2018, p. 102), mais notre hypothèse reste que cette possibilité ne répond pas à un réel besoin, les apprenant·e·s ayant d'autres moyens pour communiquer entre eux et elles en dehors des séances en présentiel.

En somme, pris ensemble, présentiel et distanciel couvrent les différentes compétences qui entrent en jeu dans la pratique d'une activité langagière de PE (cf. *supra*, 3.2.2 Ecrire dans une L2 : différentes dimensions de la production écrite) et dans la réalisation de tâches *Reading for*

Writing. Les modes se complètent aussi l'un l'autre dans les approches pédagogiques mises en avant, de l'enseignement explicite (approche par le genre) à l'apprentissage collaboratif, en passant par la pratique individuelle en ligne.

Au sujet de cette pratique individuelle justement, il faut souligner certaines limites. Premièrement, l'affordance de l'outil utilisé – les « leçons » et « quiz » ou « tests » sur Moodle – réduit l'« interaction » à l'interaction personne-machine : l'environnement réagit aux actions de l'individu et donne un feedback négatif immédiat (il indique les erreurs et révèle les réponses attendues, parfois agrémentées de commentaires explicatifs) mais elle suit un cheminement pré-établi, sans réelle réciprocité. Certes, les activités interactives en ligne sont conçues par des enseignant·e·s-didacticien·ne·s (par nous-même ou par nos collègues) dans la perspective de guider l'apprentissage et la pratique de l'apprenant·e, et non de tester ses connaissances, qui font ainsi « sentir leur présence » à l'utilisateur·rice (Grosbois, 2012, p. 34). Il n'en reste pas moins que cet « étayage » étant programmé, il ne peut qu'être imparfait au regard des besoins de chaque individu, surtout avec un groupe d'apprenant·e·s hétérogène (Thornbury, 2016 ; cf. *supra*, 2.2.1.3 Potentiel acquisitionnel du distanciel).

La présence d'un tutorat réactif, pour venir en aide et répondre aux questions, y compris celles qui concernent l'interprétation du feedback automatique, et la possibilité de définir partiellement son parcours d'apprentissage à distance (cf. *infra*, 7.6 Ouverture : liberté de choix donnée) visent à pallier ce problème et à réduire la distance transactionnelle (Moore, 1993 ; cf. *supra*, 2.2.1.1 La distance dans le distanciel d'une FHL). L'éclectisme des méthodes pédagogiques employées en présence et à distance est un autre aspect, courant dans la FHL (Nissen, 2019, p. 100-101), qui peut participer à équilibrer la formation dans son ensemble en termes de flexibilité et de « dialogue pédagogique » (Moore, 1993). C'est d'ailleurs la conclusion à laquelle se rend Thornbury (2016, p. 32) : l'avantage de la FHL est que ce que le mode distanciel n'est pas en mesure de fournir indépendamment (en termes de qualité d'interaction, d'étayage et de collaboration) peut être compensé par le mode présentiel.

Deuxièmement, si ce type d'activités en ligne permet un entraînement répété et régulier, favorable au développement d'automatismes (Thornbury, 2016), il n'est qu'indirectement lié aux tâches, ce qui le rend décontextualisé et inauthentique (cf. *supra*, 2.1.3.2 Définition(s) de la tâche). En réalité, le recours à de telles micro-tâches en ligne repose sur l'hypothèse que l'apprenant·e saura lier leur sens et leur utilité au scénario pédagogique global (c'est-à-dire aux

tâches et aux objectifs), et, de manière plus cruciale encore, à ses propres besoins, mais cela reste à vérifier.

7.6. Ouverture : liberté de choix donnée

Ce scénario pédagogique hybride est essentiellement hétéroformatif : les apprenant·e·s sont dirigé·e·s par autrui, en l'occurrence l'enseignant·e-concepteur·rice, dans le sens où objectifs et tâches sont prédéfinis et non négociés, des contraintes en termes de calendrier et d'évaluation sont imposées, et les parcours d'apprentissage sont assez étroitement guidés, à travers les étapes et micro-tâches. Si une telle hétérodirection est typique des FHL soumises à des impératifs institutionnels (Nissen, 2019, p. 98), il est souhaitable d'accorder une part d'initiative aux apprenant·e·s dans le cadre préalablement défini. En effet, il s'agit, à travers l'ouverture du dispositif, de favoriser l'expression de leur autodirection et la construction de leur autonomie, tout en veillant à trouver un équilibre entre liberté donnée et qualité du dialogue pédagogique (cf. *supra*, 7.6 Ouverture : liberté de choix donnée). Donner une liberté de choix aux apprenant·e·s se justifie également par l'hétérogénéité de notre public concernant les compétences-cibles, confirmée par l'analyse des besoins (cf. *supra*, 5.2 Compétences actuelles et lacunes en CE et en PE). Ainsi, le scénario prévoit que l'apprenant·e puisse partiellement définir son parcours d'apprentissage, à travers diverses possibilités.

Tout d'abord, comme cela a déjà été dit (cf. *supra*, 7.1.1 Tâche 1 « Formal Problem-Solution Text »), les apprenant·e·s ont la liberté de choisir le sujet spécifique des tâches de PE, à condition que celui-ci s'inscrive leur domaine large de spécialité (la psychologie). Cela implique que chacun·e est également libre de choisir les textes-supports du genre cible (articles spécialisés) en lien avec son propre sujet et est donc amené·e à traiter un *input* (lexique et connaissances spécialisés notamment) non prescrit par le scénario et à produire un *output* original, fruit des décisions personnelles sur le sens et la forme spécifique à donner aux textes rédigés.

Ensuite, la démarche collaborative adoptée pour la rédaction des tâches participe également à augmenter le degré d'ouverture du dispositif dans le sens où elle donne aux groupes la latitude de s'organiser, à l'intérieur du cadre donné (nature des tâches à effectuer, dates-butoirs à respecter, étapes à suivre, outil – éditeur de texte en ligne – préconisé, et temps accordé en présentiel). De plus, la démarche collaborative les laisse libres de gérer l'interaction entre membres du groupe : ils et elles décident ensemble des modalités de l'interaction, à distance

notamment – avec ou sans outil, par quel mode (écrit ou oral), à quelle fréquence ; ils et elles sont seul·e·s responsables de la qualité de l’interaction – plus ou moins « interactive », « synchrone » et « négociable », (Dillenbourg, 1999) – puisque l’enseignant·e ne s’immisce pas dans les échanges sans y être invité·e ; et ils et elles choisissent la langue utilisée pour interagir – L2, L1 ou une alternance entre les deux, sachant que les apprenant·e·s sont fortement incité·e·s à utiliser la L2, mais cela n’est pas imposé, sauf pour l’un des groupes de TD. Cela implique que les compétences (en PE et en L2) que les apprenant·e·s peuvent co-construire à travers l’interaction en groupes restreints ne sont pas prévues par le scénario pédagogique car elles dépendent directement de la façon dont cette situation d’apprentissage est mise en œuvre par les apprenant·e·s eux-mêmes et elles-mêmes. Notre supposition est que suffisamment de conditions ont été réunies dans le scénario pédagogique pour que les groupes soient en mesure de gérer l’autonomie conférée et qu’ainsi chaque individu puisse développer ses compétences (cf. *infra*, 7.7 Soutien de l’autonomie).

Enfin, le scénario pédagogique donne aussi la possibilité aux apprenant·e·s de partiellement définir leur parcours d’apprentissage dans le mode distanciel. En effet, parmi les micro-tâches à distance (cf. *supra*, 7.1.1 Tâche 1 « Formal Problem-Solution Text » ; 7.1.1.2 Micro-tâches), certaines (au nombre de 5) sont obligatoires, car elles sont directement liées aux tâches et constituent soit une préparation soit un prolongement à des micro-tâches réalisées en présentiel. Cela concerne par exemple l’activité de compréhension écrite guidée du texte-support à la tâche de PE diagnostique réalisée ensuite en présentiel, une activité d’entraînement à l’utilisation de connecteurs logiques à la suite d’un travail en présentiel sur la cohérence et la cohésion, ou une activité de découverte et prise en main d’outils numérique d’aide à la mise en texte et à la révision proposée en amont de l’étape 4 de la tâche 1 (élaborer un premier jet du texte). Mais pour le reste, les apprenant·e·s peuvent réaliser les micro-tâches à distance (quiz et leçons, agrémentés de ressources et liens externes) de leur choix, en fonction de leurs besoins et/ou de leurs intérêts. Les conseils et suggestions prodigués par l’enseignant·e en lien avec la tâche de PE diagnostique (cf. *supra*, 7.1.2 Tâche de PE diagnostique) peuvent aiguiller leur choix, mais il n’y a pas d’obligation à suivre la prescription. En revanche, un nombre minimum de micro-tâches au choix (8) est fixé, en deçà duquel une pénalité est appliquée (en dessous de 8, chaque activité non réalisée compte comme un 0/20 dans le calcul de la note). Les apprenant·e·s peuvent réaliser davantage de micro-tâches sans enjeu pour leurs résultats (seuls les 8 meilleurs scores aux quiz ou leçons sont retenus), l’idée étant d’inciter à augmenter leur pratique de la L2 à distance. Une flexibilité temporelle et organisationnelle est également donnée car les micro-

tâches au choix à distance peuvent être réalisées à n'importe quel moment au cours des quelques dix semaines de formation, jusqu'à la date-butoir en fin de semestre.

Il faut souligner que l'ensemble des micro-tâches en ligne n'offre pas un choix absolu car celles-ci restent circonscrites aux compétences et aspects liés aux tâches et objectifs prédéterminés par le scénario pédagogique. Cependant, à l'intérieur de ce périmètre, les apprenant·e·s disposent d'une large sélection de ressources et activités : 30 quiz autocorrigés, 8 « leçons » interactives, 16 documents de référence (listes de vocabulaire, conseils méthodologiques, tutoriels, *etc.* sous forme de fichiers pdf), 24 liens vers des pages externes (lexique spécialisé en psychologie, glossaire d'expressions informelles et idiomatiques créé collaborativement par les apprenant·e·s au semestre précédent, activités complémentaires de grammaire, *etc.*). Pour faciliter leur repérage, l'ensemble de ces activités et ressources sont réparties dans différentes sections sur le cours en ligne couvrant les différents aspects et compétences-cibles (*Reading Skills, Writing Skills, Academic Vocabulary, Grammar, Tools*) et chaque section est divisée en sous-sections plus précises, comme l'illustre la figure 44 ci-dessous pour la section « *Reading Skills* », divisée en 3 sous-sections – « *General Reading Skills* », « *The structure of abstracts* » et « *Critical Reading of IMRAD articles* » :

Reading Skills

General Reading Skills

Here is some useful advice on general reading strategies (not specific to research articles): skimming, deducting, inferring meaning, etc.

- General Reading Strategies for Long Texts
- Inferring Meaning: Practice Quiz

The structure of abstracts

Abstracts of research articles are very useful to extract the main information and determine if you need to read (parts of) the article more extensively. Learn how to use them effectively based on 1) their structure and 2) typical language forms in English.

- The structure of abstracts - Typical parts
- The structure of abstracts - Typical language
- Write your own (TER) abstract in English and get some feedback (optional)

Critical Reading of IMRAD articles

Many (most) empirical research articles that you need to read in psychology are based on the IMRAD model. Learn how to read, evaluate and summarize them effectively.

- Critical reading of a scientific report (practical guidelines)
 - Please take this quiz **before class session #2**. It is limited to **1 attempt**: only open it when you are ready to finish it in one sitting; you can't open it, save your answers, and finish it later.
- Critical reading of the introduction (compulsory)
- Help and tools used for reading comprehension
- Critical reading of the method and results - Practice
 - pdf of the extract (method & results) used in the quiz
 - pdf of the entire article used in the quiz
- Critical reading of the discussion - Practice
 - pdf of the extract (discussion) used in the quiz
 - pdf of the entire article used in the quiz
- Difficulties and problems understanding particular parts of research articles

Figure 44 : Section et sous-sections « Reading Skills » sur l'espace de cours en ligne sur Moodle

Par conséquent, à travers la liberté de choix donnée et la possibilité de partiellement définir son parcours d'apprentissage aussi bien dans le mode distanciel que dans le mode présentiel, le scénario pédagogique hybride présente un certain degré d'ouverture, qu'on pourrait qualifier d'intermédiaire : il permet aux apprenant-e-s d'exercer leur autodirection (un contrôle psychologique sur leur apprentissage) à l'intérieur d'un cadre relativement contraignant (le dispositif exerce un contrôle pédagogique sur leur apprentissage), défini vis-à-vis de leurs besoins spécifiques dans la L2 en tant que spécialistes de psychologie. Par conséquent, un certain degré d'autonomie est nécessaire pour prendre en main son apprentissage dans un tel scénario, ce qui suppose de pouvoir exercer une motivation suffisamment autodéterminée et de mettre en œuvre les stratégies d'autorégulation adéquates (cf. *supra*, 2.3.2.2 Ouverture : entre liberté et contrainte). Un accompagnement à l'autonomisation doit donc être prévu dans le scénario pédagogique.

7.7.Soutien de l'autonomie

Dans ce scénario pédagogique, le soutien à l'autonomie est apporté en présentiel et en distanciel à l'apprenant·e par un ensemble d'éléments interreliés que sont l'enseignant·e, les pairs, et l'environnement technologique (cf. *supra*, 2.3.3.1 Définition de l'accompagnement). Les différents « domaines de l'application de l'autonomie » (Albero, 2003) sont concernés, si bien qu'un accompagnement est proposé pour une pluralité de compétences à avoir ou à développer (cf. *supra*, 2.3.1.2 L'autonomie : une compétence qui s'acquiert).

Dans le tableau 29 ci-dessous, nous nous appuyons sur la synthèse effectuée par Nissen (2019, p. 211-212) et présentée plus haut (cf. *supra*, 2.3.3.2 Soutien des différentes dimensions de l'autonomie) pour indiquer les formes de soutien prévues dans ce scénario pédagogique, en lien avec les différentes compétences d'autonomie.

Soutien au niveau organisationnel	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation au préalable et mise à disposition en ligne d'un planning avec étapes, durées prévues pour les tâches et dates-butoir • Présentation au préalable et mise à disposition en ligne des modalités d'évaluation • Présentation au préalable et mise à disposition d'une méthode de suivi de son activité sur Moodle (via le carnet de notes) • Tutorat proactif vis-à-vis des micro-tâches à réaliser à distance, en présentiel et par message dans le forum (incitation à maintenir une régularité, suggestions de micro-tâches distancielles en prolongement ou en préparation d'activités réalisées en présentiel) • Rappel de dates-butoir, en présentiel et par message dans le forum
Soutien méthodologique	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation et activités guidées en présentiel à partir des caractéristiques des genres des tâches (<i>Problem-Solution</i> et <i>Blog Article</i>) • Analyse et discussion à partir de modèles des genres-cibles, y compris des textes rédigés par des apprenant·e·s (« exemples travaillés ») • Rétroactions prévues à différentes étapes de la réalisation des tâches en vue de proposer des améliorations : <ul style="list-style-type: none"> ○ Etape 3 (élaboration d'un plan) : <i>Teacher-Student Conference</i> ○ Etape 4 (rédaction d'un premier jet) : <i>co-responding</i> entre pairs et feedback de l'enseignant·e ○ Etape 5 (révision du texte) : <i>co-editing</i> entre pairs • Mise à disposition de fiches d'explication et d'activités d'entraînement en ligne sur les stratégies de CE d'articles spécialisés, les techniques de paraphrase et de résumé, et les méthodes de référencement selon les normes APA

Soutien psycho-affectif / motivationnel	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilité et encouragement de l'enseignant-e en présentiel pendant les phases de travail en groupes restreints • Réactivité de l'enseignant-e aux messages à distance (emails, messagerie Moodle, posts dans les forums) • Indication de la présence de l'enseignant-e et des pairs à distance via le plug-in « utilisateurs connectés » sur Moodle • Proposition de tâches qui permettent aux apprenant-e-s de tirer profit de et/ou de développer leurs connaissances en psychologie, en lien avec des sujets de leur choix
Soutien au niveau social	<ul style="list-style-type: none"> • Travail en groupe pour la réalisation des tâches et incitation à collaborer, pendant les phases dédiées en présentiel et via l'éditeur de texte en ligne • Propositions d'occasions pour échanger, partager l'information et s'entraider entre pairs (autres que les membres de son groupe), à travers des micro-tâches de discussion, jeu de rôle, <i>co-responding</i>, <i>co-editing</i> • Incitation à solliciter l'aide de leurs enseignant-e-s-chercheur-e-s en psychologie ou de leur encadrant-e de TER pour la recherche documentaire
Soutien au niveau langagier et cognitif	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation diagnostique individuelle indiquant le degré de maîtrise des différents aspects et compétences liés aux objectifs et aux tâches, accompagnée de conseils personnalisés et suggestions d'activités ciblant des difficultés ou zones d'amélioration • Entraînement à partir de micro-tâches en présentiel et en distantiel sur les différents aspects et compétences liés aux objectifs et aux tâches, avec feedback formatif • Evaluation formative du produit des tâches
Soutien au niveau métacognitif	<ul style="list-style-type: none"> • Invitation à établir son profil langagier et à autoévaluer ses compétences en amont de la formation (questionnaire) • Invitation à faire un bilan individuel en fin de semestre, sur son apprentissage et sur la réalisation collaborative des tâches (questionnaire) • Utilisation par les apprenant-e-s d'une liste qui inventorie les erreurs les plus fréquentes pour identifier leurs propres erreurs éventuelles (<i>Grammar Checklist</i>) • Incitation à auto- et inter-évaluer le produit des tâches, à partir des critères d'évaluation détaillés
Soutien au niveau informationnel	<ul style="list-style-type: none"> • Mise à disposition en ligne de liens directs vers les bases de données et ressources numériques pertinentes en psychologie et disponibles via l'abonnement des bibliothèques de l'Université Savoie Mont Blanc • Mise à disposition en ligne de tutoriels d'aide à la recherche documentaire en psychologie • Réactivité de l'enseignant-e aux demandes d'évaluation des sources (fiabilité, adéquation aux tâches)

	<ul style="list-style-type: none"> • Entraînement à restituer l'information issue de sources spécialisées sous forme de paraphrases et de résumés à l'écrit, ou de gloses à l'oral • Echange d'informations avec des pairs d'autres groupes (présenter son sujet et ses sources, obtenir un avis sur la pertinence et la validité des informations relatives au domaine de spécialité)
Soutien technique	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement dans la prise en main initiale de la plate-forme et des outils : <ul style="list-style-type: none"> ○ Présentation de l'espace Moodle lors de la première séance présentielle et mise à disposition d'une fiche explicative en ligne ○ Présentation de Framapad lors de la deuxième séance présentielle et mise à disposition d'un tutoriel en ligne • Guidage dans l'utilisation d'outils spécifiques pour la mise en texte et la révision : <ul style="list-style-type: none"> ○ Micro-tâches de découverte et d'entraînement en ligne ○ Démonstration ponctuelle en contexte en présentiel par l'enseignant-e, de manière collective ou individuelle • Aide en cas de problème technique : tutorat réactif en présentiel et à distance par email et messagerie Moodle

Tableau 29 : Soutien de l'autonomie dans le scénario pédagogique

7.8.Evaluation

Dans la mesure où « *[t]he assessment is the curriculum, as far as the students are concerned* » (Ramsden, 1991, cité par Biggs, 2003), les modalités d'évaluation sont présentées aux apprenant·e·s dès le début de la formation et de manière explicitement liées aux objectifs et aux tâches. Le tableau 30 en présente une vue d'ensemble ainsi que leur poids relatif dans la moyenne globale semestrielle.

Types d'évaluation	Evaluation diagnostique	Tâches		Pratique individuelle à distance		Evaluation sommative
		Tâche 1	Tâche 2	Micro-tâches obligatoires	Micro-tâches au choix	
Poids dans la moyenne globale	0%	40%	20%	10%	10%	20%

Tableau 30 : Modalités d'évaluation et poids dans la moyenne globale

Les compétences qui sont évaluées dans ce scénario sont donc celles qui sont mobilisées dans la réalisation des tâches et dans l'apprentissage réalisé tout au long du semestre en présence

et à distance. L'évaluation remplit ici trois fonctions principales (Hyland, 2019, p. 205 ; cf. *supra*, 3.3 Mesurer les compétences en PE : l'évaluation) qui varient selon l'objet évalué et selon qu'elle se situe avant, pendant, ou après la phase d'apprentissage : une fonction diagnostique (évaluation de la tâche PE diagnostique réalisée au tout début de la formation) ; une fonction de mesure de la réussite / *achievement* (évaluation des deux tâches de PE, *Problem-Solution Text* et *Blog Article*, réalisées tout au long de la formation) ; et une fonction de mesure de la performance (évaluation sommative – *Final Test* – en fin de formation). A cela, il faut ajouter une quatrième fonction, qu'on peut qualifier de formative : il s'agit spécifiquement de l'évaluation de l'apprentissage réalisé individuellement à distance sur la plateforme Moodle durant toute la période de formation.

7.8.1. Evaluation sommative (*Final Test*)

Ayant précisé plus haut la nature de l'évaluation à partir de la tâche de PE diagnostique (cf. *supra*, 7.1.2 Tâche de PE diagnostique), ainsi que la manière dont sa validité et sa fiabilité ont été renforcées, nous n'y reviendrons pas en détail ici. Nous y ferons cependant référence pour présenter l'évaluation sommative (*Final Test*) puisque cette dernière intègre la même tâche – résumer l'extrait d'un article de recherche IMRaD en psychologie. L'évaluation sommative a lieu, elle, en fin de formation. Elle a pour objectif de mesurer la performance individuelle des apprenant·e·s, c'est à dire le degré d'autonomie atteint dans la capacité à mobiliser l'ensemble des compétences visées au cours de la formation.

La tâche de PE sommative est donc en tout point similaire à la tâche de PE diagnostique :

- La compétence évaluée (le construit sur lequel repose l'évaluation) est identique : ce qui est visé est la capacité à rendre compte à l'écrit du contenu d'un texte spécialisé, de manière concise et cohérente, en adaptant son registre au contexte de communication.
- Le texte-support est de même nature : il correspond au début – l'introduction et la méthode – d'un article scientifique en psychologie de la santé intitulé « *The physical sacrifice of thinking: Investigating the relationship between thinking and physical activity in everyday life* »⁸⁰⁸¹. Il est d'une longueur équivalente à celle du texte de la tâche diagnostique (1598 mots) et répond aux mêmes critères d'authenticité et de

⁸⁰ McElroy, T., Dickinson, D. L., Stroh, N., & Dickinson, C. A. (2016). The physical sacrifice of thinking: Investigating the relationship between thinking and physical activity in everyday life. *Journal of Health Psychology, 21*, 1750–1757.

⁸¹ Le texte utilisé comme support pour la tâche de PE sommative est présenté en annexe 16.

spécificité intégrée : il relève d'un genre et traite d'objets ancrés dans le domaine de spécialité des apprenant·e·s ; des connaissances préalables spécifiques au sujet ne sont pas indispensables pour traiter le texte (bien que des connaissances générales sur le domaine – variables cognitives individuelles, problématiques en psychologie de la santé liées à l'activité physique, méthodes de recherche couramment employées en psychologie – puissent être utiles) ; enfin, le texte traite d'une problématique originale (le lien entre l'activité cognitive – le « besoin de cognition » – et l'activité physique : les individus qui réfléchissent plus sont-ils plus sédentaires que les autres ?) et pouvant aisément être liée à l'expérience personnelle de chacun·e.

- Comme dans la tâche d'évaluation diagnostique, afin de garantir que la compréhension du texte-support ne constitue pas un obstacle majeur à la production, un étayage est fourni sous la forme d'une activité de compréhension écrite en ligne obligatoire : une semaine avant l'évaluation sommative, les apprenant·e·s découvrent le texte, le lisent et testent leur compréhension de son contenu au travers de questions interactives (une correction et un feedback leur sont fournis à l'issue de l'activité). Une copie papier du texte leur est fournie le jour de l'évaluation en présentiel.
- Les conditions de passation sont les mêmes : les apprenant·e·s disposent d'une heure en présentiel (en salle informatique). Ils et elles composent individuellement sur ordinateur dans un document Word ou LibreOffice qui est ensuite déposé sur leur espace Moodle. Aucune aide ou ressource n'est autorisée, à l'exception d'un dictionnaire papier bilingue français-anglais.
- Les consignes et critères d'évaluation sont exactement identiques, à la différence près que, pour l'évaluation sommative, qui rentre en compte dans la moyenne, une note chiffrée (5-0) est attribuée pour 4 des critères, et des pénalités sont appliquées le cas échéant pour le 5^{ème} critère (qualité de la présentation)⁸².
- Enfin, pour garantir la même fiabilité intra- et inter-évaluatrices, un résumé-exemple servant à identifier les idées principales du texte-support est produit⁸³. De plus, une nouvelle séance de correction comparée est organisée à l'issue de la formation afin que les deux correctrices s'entendent sur l'interprétation des critères et de l'échelle d'évaluation au regard d'un échantillon de productions issues des différents groupes d'apprenant·e·s.

⁸² La grille d'évaluation utilisée pour la tâche de PE sommative est présentée en annexe 17.

⁸³ Le « résumé exemple » pour la tâche de PE sommative est présenté en annexe 18.

La tâche de PE (résumer l'extrait d'un article de recherche IMRaD en psychologie) représente 50% de l'évaluation sommative (*Final Test*). A côté, 10% sont attribués au score obtenu à l'activité de CE en ligne réalisée en amont de l'évaluation en présentiel, et les 40% restants sont attribués à un questionnaire en ligne sur Moodle pour lequel les apprenant·e·s disposent de 45 minutes en présentiel, juste avant la tâche de PE – l'évaluation sommative (*Final Test*) ayant lieu lors de la dernière séance de TD sur 2h. Les questions dans cette partie en ligne sur Moodle sont plus circonscrites car elles visent à évaluer l'acquisition de compétences spécifiques liées aux objectifs de la formation : capacité à utiliser des mots de liaison adéquats pour renforcer la cohésion d'un texte ; capacité à discerner une paraphrase satisfaisante d'une paraphrase insatisfaisante ; capacité à repérer la structure typique d'un *abstract* en psychologie (qui reflète la structure IMRaD) et à en réorganiser les différents mouvements ; capacité à repérer l'utilisation correcte du référencement, selon les normes APA ; capacité à discriminer le registre formel du registre informel ; capacité à reformuler de courts énoncés dans un registre plus formel / académique. Les questions sont en grande partie conçues pour être corrigées automatiquement par la machine.

Aussi bien l'évaluation diagnostique que l'évaluation sommative ont surtout et avant tout une fonction pédagogique : elles visent à renseigner les apprenant·e·s – et l'enseignant·e – sur l'état des compétences liées aux objectifs de la formation avant et après la phase d'apprentissage. Dans le cadre de ce travail de recherche, les tâches de résumé servent également de pré-test et de post-test permettant de comparer les performances en amont et en aval de la formation et ainsi de mesurer les éventuels progrès réalisés au regard des compétences visées (cf. *infra*, II Méthodologie de recherche).

7.8.2. *Evaluation des tâches*

Concernant l'évaluation des deux tâches de PE, *Problem-Solution Text* et *Blog Article*, elle vise à mesurer la réussite (*achievement*), c'est-à-dire l'atteinte du résultat communicatif visé (lié au genre) grâce à la mobilisation de compétences adéquates.

Bien que les tâches soient toutes deux réalisées collaborativement, l'évaluation porte sur la qualité des textes co-construits, pas sur les processus collaboratifs, ni sur les contributions individuelles au produit fini. Certes, une telle évaluation risque de ne pas donner un reflet exact des compétences dans la L2 de chaque individu, surtout dans les groupes hétérogènes, ou dans

les groupes où les contributions sont très inégales. Selon nous, ce choix se justifie cependant pour plusieurs raisons :

- 1) Le fait d'attribuer la même note à tous les membres du groupe peut promouvoir l'interdépendance positive, c'est-à-dire le sentiment de responsabilité de chacun·e vis-à-vis du groupe (Storch, 2013, p. 161).
- 2) Si la collaboration est envisagée dans ce scénario pédagogique comme une démarche susceptible de favoriser le développement de compétences dans la L2 et qu'à ce titre elle est encouragée, elle ne constitue pas à proprement parler un objectif d'apprentissage dans le sens où la formation ne prétend pas apprendre aux apprenant·e·s à collaborer, si bien que, dans une logique d'alignement constructif entre objectifs, tâches et évaluation (Biggs & Tang, 2011), elle ne saurait faire l'objet d'une évaluation.
- 3) La collaboration est encouragée par d'autres moyens qu'au travers de l'évaluation, notamment par le fait de travailler en groupes restreints de 2 ou 3 personnes, et par le temps en présentiel consacré à la pratique de la rédaction collaborative, où il est plus difficile qu'à distance de se livrer à la paresse sociale sans perdre la face vis-à-vis du groupe, de la classe et de l'enseignant·e.
- 4) Evaluer les contributions individuelles dans une tâche de rédaction collaborative pose un problème de faisabilité, aussi bien en termes pratiques (l'historique des révisions sur Framapad ne permet pas un repérage précis, contrairement à un wiki) qu'en termes de temps de correction vus nos effectifs et le nombre de travaux à évaluer.
- 5) Les compétences individuelles dans la L2 sont mesurées au travers d'autres évaluations (évaluation diagnostique et évaluation sommative). Ajoutons sur ce point que les apprenant·e·s sont toutefois encouragé·e·s à la réflexivité vis-à-vis de leur pratique de la collaboration car il leur est demandé de tenir à jour un journal de bord indiquant chaque semaine le travail collectif et individuel consacré à la réalisation des tâches, un point sur lequel nous reviendrons en détail dans le chapitre suivant consacré à la méthodologie de recherche pour l'évaluation du scénario pédagogique.

7.8.2.1. Evaluation de la tâche 1 « Formal Problem-Solution Text »

Dans le cas de la tâche 1 (*Problem-Solution Text*), est évaluée la capacité à écrire un texte clair et cohérent adressé à des pairs de son domaine de spécialité qui, en s'appuyant sur des sources spécialisées, met en avant un « problème » inscrit dans le domaine et propose une « solution » au problème. Une telle définition du construit sur lequel repose l'évaluation (Hamp-Lyons, 1990) prend en compte différentes dimensions de l'activité de PE, et de la compétence à communiquer langagièrement (cf. *supra*, 3.3 Mesurer les compétences en PE : l'évaluation) : elle envisage la PE à la fois comme la **production d'un texte**, qui nécessite la mobilisation de la **compétence linguistique** (avoir une bonne correction grammaticale, savoir utiliser un vocabulaire suffisamment précis et adéquat, en particulier le vocabulaire spécialisé et académique) ; comme la **production d'un discours** ayant une finalité communicative, qui nécessite la mobilisation de la compétence pragmatique (dans ses dimensions fonctionnelle – savoir convaincre le lecteur ou la lectrice de la pertinence du problème et de la solution ; savoir atténuer ses propos – discursive – savoir développer un discours cohérent – et schématique – savoir organiser son discours selon le genre *problem-solution*) ; et comme une **pratique socialement contextualisée**, qui nécessite la mobilisation des **compétences sociolinguistique et pragmatique** (savoir utiliser un registre et un style appropriés au contexte social de communication, en l'occurrence un registre formel et un style académique – explicite, objectif, neutre ; savoir prendre en compte la familiarité des destinataires avec le sujet). Le **contenu spécialisé** est également pris en compte dans la mesure où il s'agit de mobiliser la compétence à récupérer des connaissances par la lecture de sources spécialisées pour alimenter une argumentation s'inscrivant dans le domaine de spécialité (et à utiliser les normes de référencement du domaine).

S'agissant d'une tâche complexe et inscrite dans un champ de discours étroitement défini, elle ne trouve pas d'équivalents dans les activités de PE illustrées par des descripteurs proposés dans le CECRL (cf. *supra*, 3.3.8 Apports du CECRL pour l'évaluation). Aussi, une grille d'évaluation spécifique à la tâche (*trait based* ; cf. Cushing Weigle, 2002, p. 110) est conçue à partir du construit précédemment explicité. Cette grille est composée de critères, qui reflètent les différents aspects de la PE et différentes dimensions de la compétence à communiquer langagièrement mobilisés dans la réalisation de la tâche⁸⁴. Les quatre critères principaux sont la compétence linguistique (*language*), les compétences discursive et schématique (*structure and development of text*), la compétence à intégrer un contenu spécialisé (*use of sources*), et la

⁸⁴ La grille d'évaluation utilisée pour la tâche 1 « *Problem-Solution Text* » est présentée en annexe 10.

compétence sociolinguistique (*style*). Ces critères sont les mêmes que ceux utilisés pour l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative de la tâche de résumé, avec deux différences :

- 1) La compétence linguistique (*language*) est pondérée de façon à avoir plus de poids, pour tenir compte du fait que les tâches sont réalisées sans limite de temps et avec accès à tout type de d'aides, mais aussi pour inciter les apprenant·e·s à se focaliser sur la forme.
- 2) Le respect des consignes de présentation (*format*) est pris en compte, mais sous forme de pénalités en cas de manquement, tout comme l'absence de plagiat (*plagiarism*)⁸⁵.

Chaque critère est accompagné de brefs descripteurs donnant des indications sur ce qu'une performance à un haut niveau de maîtrise doit montrer. Par exemple, concernant les compétences discursive et schématique (*structure and development of text*), les signes d'une performance réussie sur ce critère sont le fait que le schéma *problem-solution* a été appliqué avec succès à la problématique choisie, que le discours est cohérent (les liens entre les idées sont très clairs, grâce notamment à l'utilisation de mots de liaison et d'autres marqueurs de cohésion, et les paragraphes sont correctement utilisés), et que l'argumentation est convaincante.

Il aurait été souhaitable, pour renforcer la fiabilité de l'évaluation, de fournir des échelles de niveaux pour chaque critère ainsi que des descripteurs pour chaque niveau. Cela n'a pas été fait pour deux raisons principales. D'une part, parce que les échelles de niveaux disponibles dans le CECRL ne sont pas adaptées à la tâche ou insuffisamment fines, il aurait fallu concevoir des échelles et descripteurs *ad hoc* en procédant à une analyse détaillée d'un corpus de productions en amont et à un test d'utilisation avec l'aide de collègues-évaluateur·rice·s en aval, ce qui représente une procédure lourde. D'autre part, l'ajout de descripteurs suffisamment précis pour discriminer les différents niveaux à chaque critère aurait considérablement alourdi la lecture de la grille d'évaluation par les apprenant·e·s, et ainsi potentiellement nui à la fonction pédagogique de celle-ci, en tant qu'outil de référence pendant la réalisation de la tâche

⁸⁵ Le lien de dépôt de fichier sur Moodle intègre le logiciel de détection de similitudes Compilatio qui fournit une analyse automatique des travaux rendus, en les comparant à une banque de données composée des ressources publiques disponibles sur l'Internet et de l'ensemble des documents et travaux d'étudiant·e·s précédemment analysés. Les apprenant·e·s en sont averti·e·s et doivent, en déposant leur fichier sur Moodle, accepter une déclaration indiquant que le devoir « est le fruit de [leur] propre travail, excepté les extraits dûment cités de travaux d'autres personnes ».

permettant aux apprenant·e·s d'identifier les objectifs à atteindre et de s'auto- (et s'inter-) corriger.

Pour pallier une telle insuffisance et rendre l'évaluation aussi fiable que possible, un échantillon de productions sur les deux tâches (qui reflètent différents niveaux de maîtrise – (très) satisfaisant, suffisant, insuffisant) issues des groupes de chaque enseignante est analysé et évalué lors de la séance de correction comparée organisée à l'issue de la formation, ce afin de repérer des indicateurs de performance représentatifs de différents niveaux et de s'entendre sur l'interprétation des critères d'évaluation. De plus, dans une perspective formative, la grille d'évaluation une fois renseignée est remise aux apprenant·e·s qui ont ainsi accès, en plus de la note globale, au détail des notes associées à chaque critère indiquant un degré de réussite, ainsi qu'aux commentaires ajoutés par l'enseignant·e-évaluateur·rice dans la grille et dans leur texte indiquant les points forts et les points faibles.

7.8.2.2. Evaluation de la tâche 2 « Blog Article »

Dans le cas de la tâche 2 (*Blog Article*), est évaluée la capacité à écrire un article de vulgarisation qui rend une problématique de son domaine de spécialité claire, accessible et attrayante à un public de non-spécialistes en adaptant l'information et en impliquant ses lecteur·rice·s. Comme pour la tâche 1, la définition du construit sur lequel repose l'évaluation prend en compte différentes dimensions de l'activité de PE (vue sous l'angle du texte, du discours, et de la pratique sociale) et de la compétence à communiquer langagièrement (dans ses aspects linguistique, pragmatique et sociolinguistique). Sur le plan pragmatique, il s'agit ici d'évaluer la capacité à adapter le discours en tenant compte des besoins des lecteur·rice·s, de leurs intérêts, et de leur familiarité avec le sujet, en mobilisant des stratégies de médiation (notamment savoir mettre en évidence les points les plus pertinents, expliquer et/ou contextualiser les concepts spécialisés, et donner des exemples ; cf. Conseil de l'Europe, 2018, p. 132-135). Sur le plan sociolinguistique, l'évaluation apprécie la capacité à adapter le style et le registre de langue au contexte social de communication (notamment savoir utiliser un lexique informel, et savoir employer des questions, des pronoms personnels inclusifs et des marqueurs conversationnels pour impliquer les lecteur·rice·s, cf. Luzón, 2013, p. 437). S'agissant d'une tâche de ré-écriture, le contenu spécialisé n'est qu'indirectement pris en compte dans la mesure où il s'agit non pas de récupérer de nouvelles connaissances mais de transposer les connaissances déjà récupérées pour réaliser la tâche 1 à une autre situation de communication.

Comme pour la tâche 1, une grille d'évaluation spécifique à la tâche est conçue qui opérationnalise le construit précédemment explicité⁸⁶. Les 3 critères principaux reflètent là aussi les différents aspects de la PE et les différentes dimensions de la compétence à communiquer langagièrement mobilisés dans la réalisation de la tâche. Ces critères sont la compétence linguistique (*language*), la capacité à adapter le contenu spécialisé au public visé (*adaptation of content*), et la capacité à adapter le style et le registre de langue au contexte de communication (*adaptation of style*). Chaque critère est également accompagné de brefs descripteurs donnant des indications sur ce qu'une performance parfaitement conforme aux objectifs doit montrer. Par exemple, concernant la capacité à adapter le contenu spécialisé au public visé (*adaptation of content*), les signes d'une performance réussie sur ce critère sont le fait que le contenu est clair et accessible pour des non-spécialistes (par exemple grâce à l'explication des termes spécialisés et à l'emploi d'exemples et d'analogies), qu'il est rendu attrayant et pertinent pour le grand public, et qu'il est cohérent. Les remarques faites plus haut au sujet de l'absence d'échelles de niveaux et de descripteurs par niveau valent aussi pour l'évaluation de la tâche 2.

7.8.3. *Evaluation de la pratique individuelle à distance*

Enfin, la pratique individuelle à distance est également prise en compte dans la moyenne semestrielle globale, sous la forme de deux notes distinctes : la moyenne des scores obtenus aux 5 quiz obligatoires et la moyenne des 8 meilleurs scores obtenus (2 par catégorie : *reading, writing, vocabulary, grammar*) parmi les quiz et activités au choix.

Comme nous l'avons indiqué plus haut (cf. *supra*, 7.5 Compétences et aspects travaillés dans chaque mode), les activités interactives en ligne sont conçues dans la perspective non pas de tester l'apprentissage, mais de le guider et de le renforcer. Par conséquent, les scores que les apprenant·e·s obtiennent sur ces activités ne reflètent pas leurs compétences, si bien qu'ils n'ont pas valeur d'évaluation à proprement parler. Mais ils remplissent une fonction importante à nos yeux (que nous avons qualifiée de « formative » en introduction à cette partie) : ils renseignent sur l'engagement des apprenant·e·s dans le processus d'apprentissage et, indirectement, les incitent à maintenir cet engagement. En effet, si nous partageons le point de vue de Nissen selon qui l'évaluation comme « moyen pour s'assurer que l'essentiel soit fait » est « à employer avec parcimonie » (2019, p. 112-115), notre expérience de la FHL avec le public LANSAD a montré

⁸⁶ La grille d'évaluation utilisée pour la tâche 2 « *Blog Article* » est présentée en annexe 15.

que l'engagement des apprenant·e·s dans la partie distancielle de la formation requiert un minimum de contrainte, surtout lorsque la motivation pour l'apprentissage de la L2 n'est pas suffisamment autodéterminée (Freund, 2016). Selon nous, une telle contrainte (relative, puisqu'une part de choix est laissée à l'apprenant·e dans la définition de son parcours d'apprentissage en ligne) se justifie d'autant plus dans un scénario pédagogique reposant sur l'articulation cohérente des modes où présentiel et distanciel participent conjointement, et de manière complémentaire, à l'atteinte des objectifs d'apprentissage. C'est ce qu'observe Bardol (2022, p. 248) sur le rôle joué par les tâches d'entraînement à distance dans une FHL axée sur le développement de la compétence phonologique :

(...) selon les résultats des données statistiques de Moodle (cycles 2 et 3), nous observons que plus on se connecte à la plateforme, plus on a de chance d'atteindre les objectifs d'apprentissage. L'assiduité en ligne, à partir de la plateforme collaborative, serait une condition nécessaire au développement de la compétence phonologique.

L'« évaluation » - ou, plus exactement, la « récompense » par une note dans la moyenne globale – de l'investissement des apprenant·e·s dans leur apprentissage individuel à distance est un moyen de signifier l'importance de ce volet de l'apprentissage dans leur formation, aussi bien qualitativement (il participe de manière significative à l'atteinte des objectifs) que quantitativement (il représente une somme de travail conséquente). Ainsi, bien que la prise en compte de la pratique individuelle en ligne ne représente qu'une part minime de la moyenne globale (10% pour les 5 activités obligatoires, 10% pour les activités au choix, soit 20% en tout), cela donne un signal aux apprenant·e·s, dont la compréhension de ce qui est attendu d'eux et d'elles dans une formation en termes d'apprentissage repose en grande partie sur la façon dont ils et elles pensent être évalué·e·s (Biggs & Tang, 2011, p. 191).

7.9.Choix des outils

Par « outils » nous entendons ici les artefacts numériques proposés dans le scénario pédagogique hybride dans le but de favoriser l'apprentissage, l'interaction et la collaboration, en présence et à distance. Ici, il s'agit essentiellement de la plateforme Moodle et de l'éditeur de texte collaboratif Framapad. Le choix de ces outils découle largement des choix didactiques, et en premier lieu des objectifs (développer des compétences spécialisées en CE et en PE ; améliorer sa compétence linguistique) et des tâches (rédaction collaborative d'un *problem-solution text* et d'un article de blog). Ils participent ainsi également à renforcer l'articulation

entre les modes présentiel et distanciel, quoique de manière secondaire (cf. *supra*, 2.1.1.2 Différents paramètres de la FHL).

7.9.1. *L'espace de cours sur la plateforme Moodle*

Le principal outil proposé dans le scénario est l'espace de cours sur la plateforme Moodle dédiée aux formations LANSAD de l'USMB⁸⁷. Cette plateforme Moodle a été créée en 2006 précisément pour accompagner l'hybridation des formations en anglais pour spécialistes d'autres disciplines et pour favoriser la mutualisation des ressources et activités pédagogiques numériques entre enseignant·e·s du dispositif ; son utilisation a depuis été intégrée à toutes les formations LANSAD. Les usager·e·s – étudiant·e·s et enseignant·e·s – sont soutenu·e·s dans leur utilisation de la plateforme : les étudiant·e·s y sont familiarisé·e·s dans le cadre du cours d'anglais dès leur première année de licence et sont accompagné·e·s à distance par leurs enseignant·e·s qui assurent un suivi pédagogique et technique ; les enseignant·e·s bénéficient d'un support technique de proximité en la personne d'une ingénieure spécialisée en technologie de la formation qui administre la plateforme, fait l'interface avec les services informatiques en charge de l'hébergement de Moodle sur un serveur de l'université, répond aux demandes techniques des enseignant·e·s et les accompagne dans la prise en main et l'utilisation des différents outils intégrés à la plateforme en fonction de leurs besoins pédagogiques.

Moodle est donc un outil fiable et familier qui ne nécessite pas de prise en main particulière – fiabilité et simplicité d'utilisation étant des critères essentiels dans le choix des outils numériques à intégrer à une FHL (Nissen, 2019, p. 125-126). Ainsi, notre public utilisant Moodle depuis 5 semestres, il sait naviguer dans les différentes sections du cours (les modules centraux qui contiennent les principales ressources à consulter et activités à réaliser, le carnet de notes pour suivre sa progression dans les activités en ligne, les « blocs » à gauche et à droite de la partie centrale du cours pour avoir accès à des liens vers une sélection d'outils externes en ligne tels que des dictionnaires, etc.) et il est à l'aise avec les fonctionnalités de base de la plateforme (faire des quiz autocorrigés et vérifier ses réponses avec le feedback, communiquer en privé avec l'enseignant·e par le biais de la messagerie, poster un message dans un forum, déposer un devoir, etc.).

⁸⁷ <https://www.lansad.univ-smb.fr/courses/>

Nous avons déjà détaillé dans le développement qui précède comment l'espace de cours sur Moodle a été aménagé pour refléter les objectifs d'apprentissage (interface avec entrées par compétences et aspects liés aux tâches ; cf. *supra*, 7.1.1.2 Micro-tâches), quelles ressources et activités y sont proposées en lien avec les objectifs et tâches – et quelles limites présentent les activités autocorrigées comme les quiz (cf. *supra*, 7.5.2 Compétences et aspects travaillés dans le mode distanciel) ainsi que le degré de contrainte et de choix offert aux apprenant·e·s par rapport aux activités à réaliser à l'aide de cet outil (cf. *supra*, 7.6 Ouverture : liberté de choix donnée) ; nous ne reviendrons donc pas sur ces aspects ici.

7.9.2. *L'espace blog sur la plateforme Moodle*

Les mêmes critères de fiabilité et de facilité d'utilisation ont présidé au choix d'avoir recours à un espace sur la même plateforme Moodle (distinct de l'espace de cours) pour héberger les articles de blog, préalablement rédigés collaborativement sur Framapad. Comme cela a été indiqué plus haut (cf. *supra*, 7.1.3 Tâche 2 « Blog Article »), nous avons dû nous résoudre à cette solution de publication faute de trouver un authentique blog scientifique existant sur le web auquel les apprenant·e·s pourraient contribuer. L'avantage de Moodle est que, s'agissant d'un outil institutionnel, il est bien connu des personnels et étudiant·e·s, qui y ont aisément accès via leurs identifiants universitaires ; cela peut les inciter d'autant plus à visiter cet espace blog et à commenter les articles, en réaction à l'invitation qui leur est adressée par email. En effet, il nous a paru judicieux de privilégier un lectorat interne – la communauté de l'Université Savoie Mont Blanc – par rapport à un hypothétique lectorat externe. Certes, si leurs articles avaient été publiés sur un site ouvert tel que Wordpress, les apprenant·e·s auraient pu en théorie interagir avec des internautes extérieur·e·s à la communauté universitaire, mais ce type de visiteur·se·s est difficile à attirer et à mobiliser (Cardon & Delaunay-Téterel, 2006 ; cf. *supra*, 3.4.3.3.2.1. Les blogs), contrairement à des visiteur·se·s « à portée de main », dont on peut supposer qu'une partie au moins peuvent être tout simplement curieux de découvrir le travail réalisé en anglais par les étudiant·e·s de psychologie de leur établissement.

7.9.3. *L'éditeur de texte collaboratif Framapad*

Enfin, un autre outil intégré au scénario est l'éditeur de texte collaboratif Framapad. Ce choix s'explique avant tout par la démarche visée pour la réalisation des tâches, la rédaction collaborative. En ce sens, les avantages d'un éditeur de texte en ligne par rapport aux blogs,

plutôt adaptés à la pratique du *co-publishing* et du *co-responding*, et aux wikis, moins adéquats pour une utilisation synchrone, ont été détaillés plus haut, ainsi que la raison, d'ordre éthique, qui nous a incitée à opter pour Framapad plutôt que pour un autre outil, tel que Google Docs (cf. *supra*, 3.4.3.3.2. Outils du web 2.0 pour la pratique de la rédaction collaborative).

De plus, comme cela a déjà été dit (cf. *supra*, 7.2 Scénario communicatif), l'intégration de ce site externe à l'environnement technopédagogique familier des étudiant·e·s est facilitée par le fait que chaque groupe poste le lien de son « pad » public dans un forum sur l'espace de cours sur Moodle. Ainsi, chacun·e peut aisément repérer et avoir accès aux documents créés : les membres du groupe d'abord (car le document n'est pas sauvegardé sur un compte personnel), l'enseignant·e ensuite (pour effectuer un suivi et répondre aux éventuelles demandes d'aide), et les membres des autres groupes enfin (pour avoir la possibilité de lire le travail d'autrui, et pour s'entraider à la phase de révision ou de correction).

Enfin, parce que Framapad est un outil nouveau pour beaucoup d'apprenant·e·s, un soutien technique à son utilisation est prévu sous la forme d'une phase de présentation et de prise en main lors de la deuxième séance présentielle et de la mise à disposition d'un tutoriel en ligne sur Moodle (cf. *supra*, 7.7 Soutien de l'autonomie).

En somme, les choix effectués concernant les outils intégrés à ce scénario pédagogique ont été guidés par un triple souci : ils sont cohérents avec les objectifs et la nature des tâches à réaliser ; ils sont faciles d'accès et rapides à prendre en main ; et leur nombre n'est pas multiplié à outrance (Nissen, 2018 ; cf. *supra*, 2.2.1.4 Principes pour intégrer le distanciel dans une FHL).

7.10.Synthèse

La description de ce scénario pédagogique hybride a porté sur le travail de réingénierie effectué en vue de répondre aux besoins en anglais dans notre contexte d'enseignement-apprentissage. Cette entreprise s'est appuyée à la fois sur le cadre théorique (spécificités de l'anglais pour la psychologie ; potentialités de la FHL ; développement de compétences en PE) et sur l'analyse des besoins présentés plus haut. A partir de la définition des objectifs spécifiques de la formation, il s'est agi, dans une approche systémique, d'établir l'ensemble des paramètres en interaction : en premier lieu, « le fil rouge » – la méthodologie d'enseignement ainsi que les tâches d'apprentissage, et le scénario communicatif – puis tous les paramètres de la FHL qui en

découlent. Parallèlement à cela, ont été élaborés l'ensemble des supports et activités, en présence et à distance, nécessaires à l'implémentation du scénario. Dans ce travail de conception, un souci majeur a été la cohérence du dispositif : l'articulation entre présentiel et distanciel, reposant sur l'alignement entre objectifs, tâches et évaluation.

Les caractéristiques les plus saillantes de ce scénario sont :

- Des objectifs reposant sur des besoins communicatifs ancrés dans le domaine de spécialité des apprenant·e·s ;
- Une méthodologie mixte, s'appuyant sur l'approche par les tâches ;
- Des possibilités d'interaction multiples, avec un accent particulier sur l'interaction en groupes restreints en lien avec une démarche collaborative ;
- Un étayage visant à soutenir le développement langagier, en présence et à distance ;
- La recherche d'un équilibre entre contrainte et ouverture, à distance notamment, pensée en lien avec un accompagnement à l'autonomisation ;
- Des outils – et notamment une interface sur le cours en ligne – conçus en vue de renforcer l'articulation présentiel-distanciel et l'alignement objectifs-tâches-évaluation.

En somme, le volet ingénierique de ce travail de recherche (phase 2) a visé à proposer une réponse didactique aux problèmes identifiés dans le contexte d'enseignement-apprentissage. Cette proposition doit être évaluée empiriquement, sur le terrain pour lequel elle a été conçue : comment un tel scénario est-il édicté et vécu par les apprenant·e·s ? Participe-t-il bien au développement des compétences visées ? Peut-on tirer des conclusions sur l'enseignement-apprentissage d'une L2 à des spécialistes d'autres disciplines dans une FHL à l'aune de cette expérience ? La partie qui suit consacrée à l'évaluation du scénario pédagogique s'attellera à répondre à ces questions.

PARTIE 4 : ÉVALUATION DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE – RÉSULTATS ET
ANALYSE

Introduction et présentation du recueil de données

Le scénario pédagogique qui vient d'être décrit a été mis en œuvre auprès d'une population d'étudiant·e·s en troisième année de licence de psychologie (N=96), sur le deuxième semestre de l'année universitaire 2016-2017 (janvier-mars 2017). Les quatre groupes de TD ont été répartis entre deux enseignantes : nous-même (3 groupes) et une autre enseignante d'anglais (1 groupe) à qui nous avons présenté le scénario et expliqué l'objectif de la recherche. Pendant le déroulement de la formation, un recueil de données a été effectué visant à évaluer le scénario pédagogique. Cette phase d'évaluation correspond à la dernière phase de notre recherche, la phase 4, comme l'indique le tableau 31 présenté en introduction et reproduit ici :

Phases de la recherche	Nature du travail de recherche	Objets de recherche
Phase 1 : établir les aspects qui entrent en jeu dans la scénarisation d'une FHL pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais à des spécialistes de psychologie	a : Elaboration du cadre théorique	<ul style="list-style-type: none"> spécificités de l'anglais pour la psychologie dans une perspective d'enseignement-apprentissage avec un public LANSAD compétences à cibler en anglais L2 avec ce public et moyens didactiques de favoriser leur développement conception d'une FHL cohérente
	b : Conduite d'une analyse des besoins*	<ul style="list-style-type: none"> besoins cibles et besoins d'apprentissage en anglais de notre public d'étudiant·e·s en licence de psychologie
Phase 2 : définir un scénario pédagogique hybride cohérent et susceptible de répondre aux besoins dans le contexte d'enseignement-apprentissage	Description du scénario pédagogique conçu	<ul style="list-style-type: none"> éléments pertinents du cadre théorique et de l'analyse des besoins
Phase 3 : mettre le scénario pédagogique hybride conçu à l'épreuve	Observation et recueil de données servant à l'évaluation	-
Phase 4 : décrire la manière dont un tel scénario est vécu du point de vue des apprenant·e·s et de leur apprentissage	Evaluation du scénario pédagogique*	<ul style="list-style-type: none"> perception des apprenant·e·s compétences langagières mobilisées, voire développées par les apprenant·e·s

Tableau 31 : Différentes phases de la recherche

*Phases nécessitant un recueil et une analyse de données issues du terrain

La question de recherche principale qui guide l'évaluation du scénario pédagogique est celle-ci : le scénario est-il pertinent du point de vue des apprenant·e·s et de leur apprentissage ?

Avant toute chose, l'accord des apprenant·e·s pour le recueil de données a été sollicité par le biais d'une lettre de consentement éclairé dont la teneur leur a été expliquée en classe, lors de la première séance ; la lettre figure en annexe 19.

Afin de répondre à la question de recherche principale, des données de nature mixte (quantitatives et qualitatives) ont été recueillies. Chacun de ces jeux de données vise à apporter un élément de compréhension sur la manière dont l'apprentissage s'est déroulé en lien avec les aspects saillants du scénario pédagogique : la mobilisation / le développement par les apprenant·e·s de compétences en PE liées aux genres cibles ; leur réussite aux tâches de PE ; leur activité en ligne sur la plateforme Moodle ; leur avis sur les différents aspects du scénario pédagogique ; et leurs pratiques en groupes restreints lors de la rédaction collaborative des tâches. A ces données principales s'ajoutent deux types de données complémentaires : le profil langagier de la population d'apprenant·e·s, et leur avis rétrospectif (un an après) sur la formation.

L'ensemble des données ainsi que les méthodes de recueil sont présentés dans le tableau 32. Ce tableau comprend également trois autres types de données qui ont été recueillies, mais qui n'ont pas fait l'objet d'une analyse pour des raisons de faisabilité dues au cadre temporel imposé par la thèse et au vu du focus principal de la thèse ; elles ne sont donc pas intégrées à l'évaluation du scénario pédagogique. Il s'agit du nombre, de la régularité, et de la nature des échanges à distance consacrés au travail de groupe sur les tâches ; des interactions orales lors de la réalisation des tâches de rédaction collaborative ; et des processus d'élaboration collective des textes⁸⁸.

⁸⁸ Ces données pourront être exploitées lors d'une étude ultérieure, à la suite de ce travail de thèse, focalisant plus spécifiquement sur les processus de rédaction collaborative.

Données	Méthode de recueil
Profil langagier	Questionnaire en ligne en début de semestre
Compétences cibles en PE mobilisées voire développées	Pré-test et post-test à partir d'une tâche de PE
Réussite aux tâches de PE	Evaluation des tâches
Activité en ligne sur la plateforme Moodle	Traces numériques
Avis sur les différents aspects du scénario pédagogique	Questionnaire en ligne en fin de semestre
Pratiques en groupes restreints lors de la rédaction collaborative des tâches	Entretiens avec 3 groupes restreints
Avis rétrospectif sur la formation.	Questionnaire en ligne un an après la formation
<i>Nombre, régularité, et nature des échanges à distance consacrés au travail de groupe sur les tâches</i>	<i>Journaux de bord</i>
<i>Interactions orales lors de la réalisation des tâches de rédaction collaborative</i>	<i>Enregistrements audiovisuels de 3 groupes restreints en présentiel</i>
<i>Processus d'élaboration collective des textes</i>	<i>Historique des documents collaboratifs en ligne</i>

Tableau 32 : Données recueillies pour l'évaluation du scénario pédagogique et méthodes de recueil

Légende :

Données complémentaires aux données principales
<i>Données non exploitées</i>

Ainsi, dans ce chapitre, nous donnerons d'abord une vue d'ensemble de la population d'apprenant·e·s en termes de profil langagier (données issues du questionnaire « biographique » de début de semestre), avant de présenter l'analyse de l'ensemble des données : dans un premier temps, les analyses de nature quantitative (pré-test et post-test de PE, réussite aux tâches de PE, activité en ligne sur Moodle) ; dans un deuxième temps, les analyses de nature qualitative (questionnaire de fin de semestre, entretiens). Enfin, nous terminerons par l'examen des avis

rétrospectifs sur la formation un an après. Ces analyses seront suivies d'une discussion générale qui proposera une synthèse des principales conclusions et soulèvera des questionnements à propos de plusieurs aspects-clé du scénario pédagogique hybride conçu et évalué dans le cadre de cette recherche.

Chaque type de données recueillies appelant ses propres (sous-) questions de recherche et sa propre méthode d'analyse, celles-ci sont présentées dans la sous-partie leur étant consacrée. De plus, chaque fois que cela est possible et pertinent, les analyses sont croisées, de façon à affiner autant que possible la compréhension dont le scénario pédagogique a été vécu et énoncé.

Chapitre 8 : Analyse du questionnaire de début de semestre : profil langagier des apprenant·e·s

Afin de dresser le profil langagier de la population d'apprenant·e·s impliqué·e·s dans cette recherche, un questionnaire a été administré en début de semestre.

8.1. Corpus

Le corpus de données comprend 91 réponses, sur une population de 96 apprenant·e·s.

Le questionnaire est composé de 15 questions, dont 9 questions fermées (à choix multiples) et 6 questions ouvertes. Il est reproduit en annexe 20. Les questions portent sur 3 aspects et sont réparties en autant de sous-sections :

- Pratiques des langues étrangères
- Compétences à l'écrit
- Expérience du travail de groupe

Le questionnaire se trouve en ligne, sur le cours Moodle, dans la section « *Course Information* », comme le montre la figure 45 :



Figure 45 : Capture d'écran de la section Course Information du cours Moodle comprenant le questionnaire de début de semestre

Il a été présenté aux apprenant·e·s lors de la première séance présentielle, qui ont été invité·e·s à y répondre à distance pour la séance suivante.

Le questionnaire est non anonyme car, pédagogiquement, il aide l'enseignant·e à mieux connaître les apprenant·e·s individuellement et, pour les besoins de la présente recherche, il donne des informations sur les profils personnels, qui peuvent être croisées avec d'autres données, par exemple les résultats au pré-test et post-test ou les déclarations lors des entretiens.

Nous présentons une synthèse des résultats de façon à donner un profil d'ensemble de la population.

8.2. Résultats

8.2.1. Pratique des langues étrangères

En moyenne, les apprenant·e·s ont étudié l'anglais pendant 10,26 ans (minimum : 2 ans, maximum : 16 ans).

Un peu moins d'un tiers (29%) d'entre eux et elles ont effectué un ou plusieurs séjour(s) prolongé(s) en pays anglophone. Il s'agit pour la majorité de séjours courts, souvent d'une semaine, la plupart du temps dans le cadre d'un voyage scolaire ou pour faire du tourisme en famille ou avec des ami·e·s. Deux individus seulement déclarent avoir fait un séjour réellement prolongé (6 mois pour l'un·e, 1 an pour l'autre).

A la question « Pratiquez-vous l'anglais en dehors des cours ? », 35% seulement répondent « oui » et, pour ces répondant·e·s (N=32), il s'agit en premier lieu d'activités d'écoute (d'émissions de radio, de films, de séries, etc.), puis d'activités de lecture (d'articles, de sites web, etc.) ; un peu moins citées sont des activités d'interaction orale et d'écriture, comme l'illustre la figure 46 :

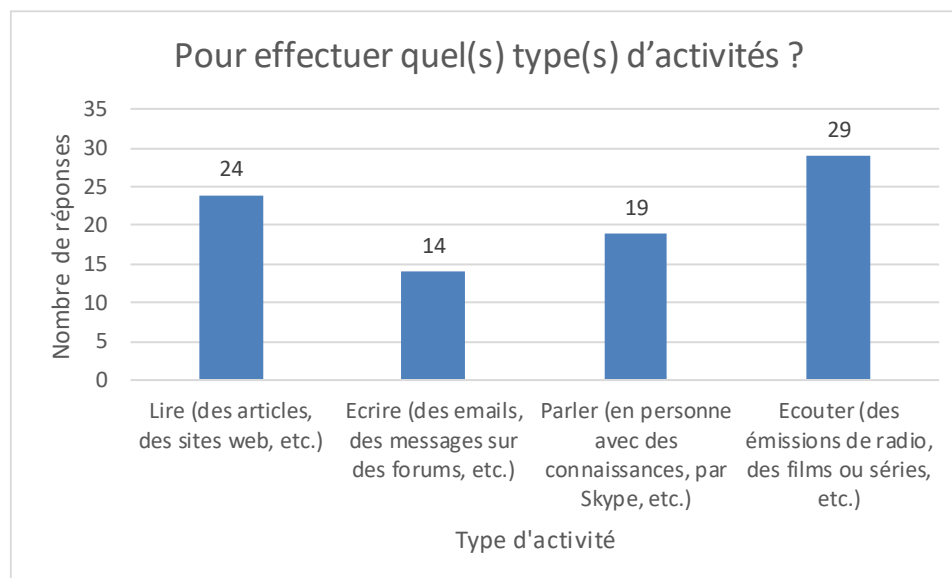


Figure 46 : Réponses dans le questionnaire de début de semestre sur le type d'activités effectuées en anglais en dehors du cours (question 5)

Une minorité de répondant·e·s (36%, N=33) déclare maîtriser une/des autre(s) langue(s) que le français et l'anglais. Il s'agit majoritairement de l'espagnol, et dans une moindre mesure de l'italien et de l'allemand ; l'arabe, le suisse allemand et le russe sont également cités par quelques individus, comme l'illustre la figure 47 :

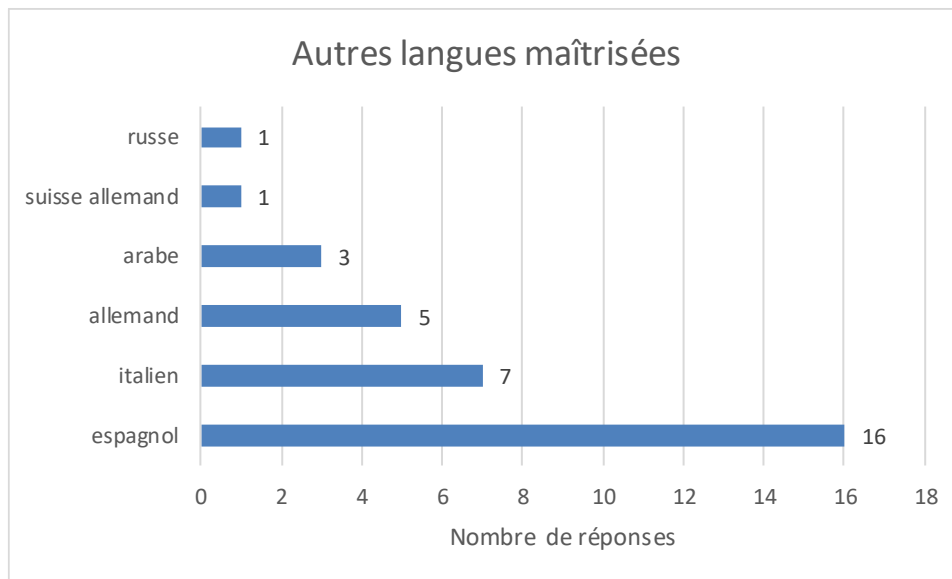


Figure 47 : Réponses dans le questionnaire de début de semestre sur les autres langues maîtrisées (question 7)

8.2.2. Compétences à l'écrit

Comme lors de l'analyse des besoins, qui a été conduite auprès de la promotion d'étudiant·e·s précédant la population faisant l'objet de cette étude (cf. *supra*, 5.2.1 Niveau en compréhension écrite (CE) et en production écrite (PE)), les apprenant·e·s ont été invité·e·s à déterminer leur niveau en CE et PE en s'autopositionnant par rapport à la grille d'autoévaluation du CECRL (voir annexe 6). La distribution des réponses est quasiment identique à celle des réponses dans l'analyse des besoins et signale la même hétérogénéité. Comme l'illustre la figure 48, pour chacune des activités langagières, il s'agit plus ou moins d'une répartition en cloche, centrée sur les niveaux B1-B2 en CE, et sur le niveau B1 en PE, indiquant que dans l'ensemble les apprenant·e·s se jugent meilleur·e·s en compréhension qu'en production :

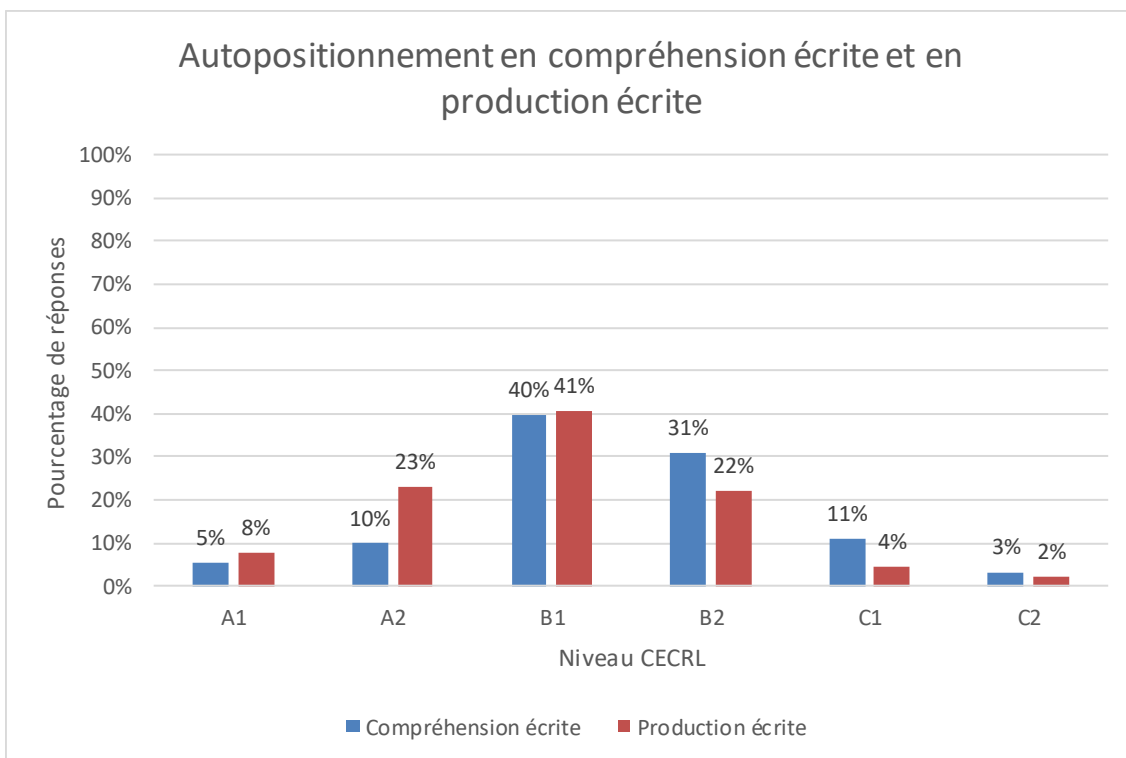


Figure 48 : Autopositionnement en CE et PE dans le questionnaire de début de semestre (questions 8 et 9)

Une part significative des répondant·e·s (45%) déclarent avoir des difficultés à l'écrit. Interrogé·e·s sur les causes de ces difficultés dans une question ouverte, ces dernier·e·s (N=40) citent notamment des difficultés en grammaire, un manque de vocabulaire, un manque de pratique, des difficultés avec la conjugaison (temps des verbes) ou encore la dyslexie, parmi d'autres raisons, comme l'illustre la figure 49 qui présente une synthèse des réponses libres données par les apprenant·e·s concerné·e·s :

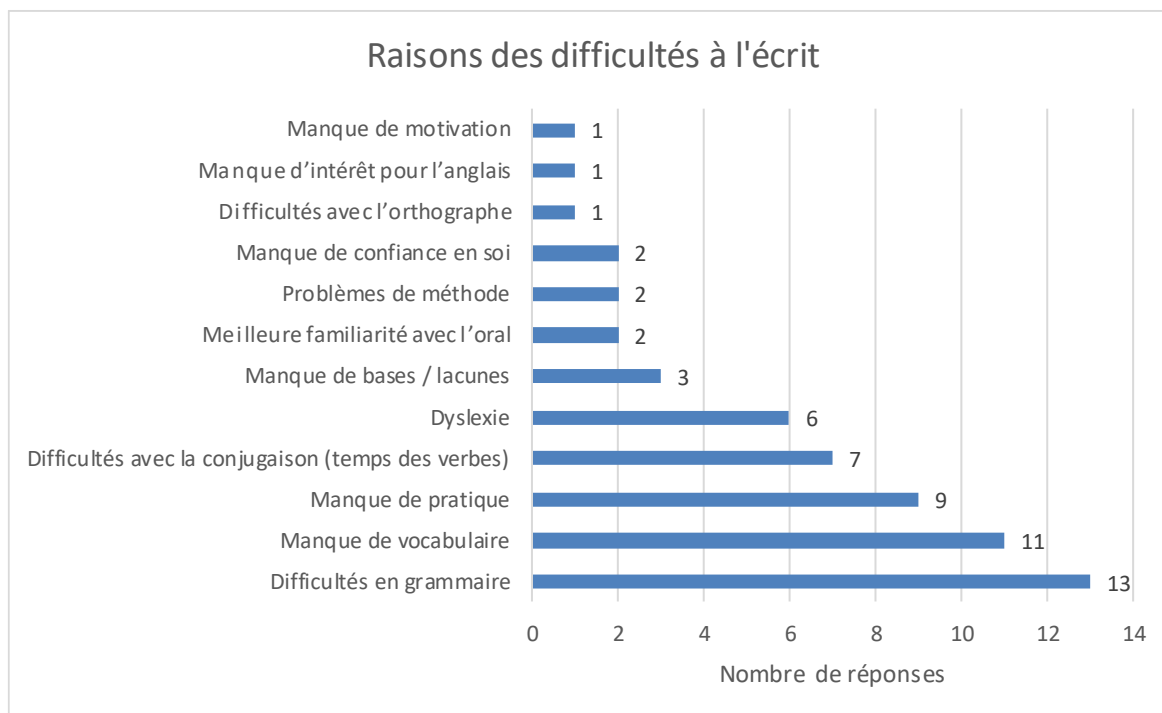


Figure 49 : Raisons données aux difficultés à l'écrit dans le questionnaire de début de semestre (question 11)

8.2.3. *Expérience du travail en groupe*

La quasi-totalité des répondant·e·s (98%, N = 89) déclare avoir une expérience du travail de groupe (cela est pertinent en raison de la démarche collaborative adoptée dans le scénario pédagogique). Concernant la nature du travail de groupe dont ils et elles ont l'expérience (question ouverte), les répondant·e·s citent en grand nombre des exposés oraux, des tâches en anglais, des dossiers écrits, le TER (Travail d'Etude et de Recherche effectué en L3) et des TPE (Travaux Personnels Encadrés au lycée), parmi d'autres types de travail, comme l'illustre la figure 50 :

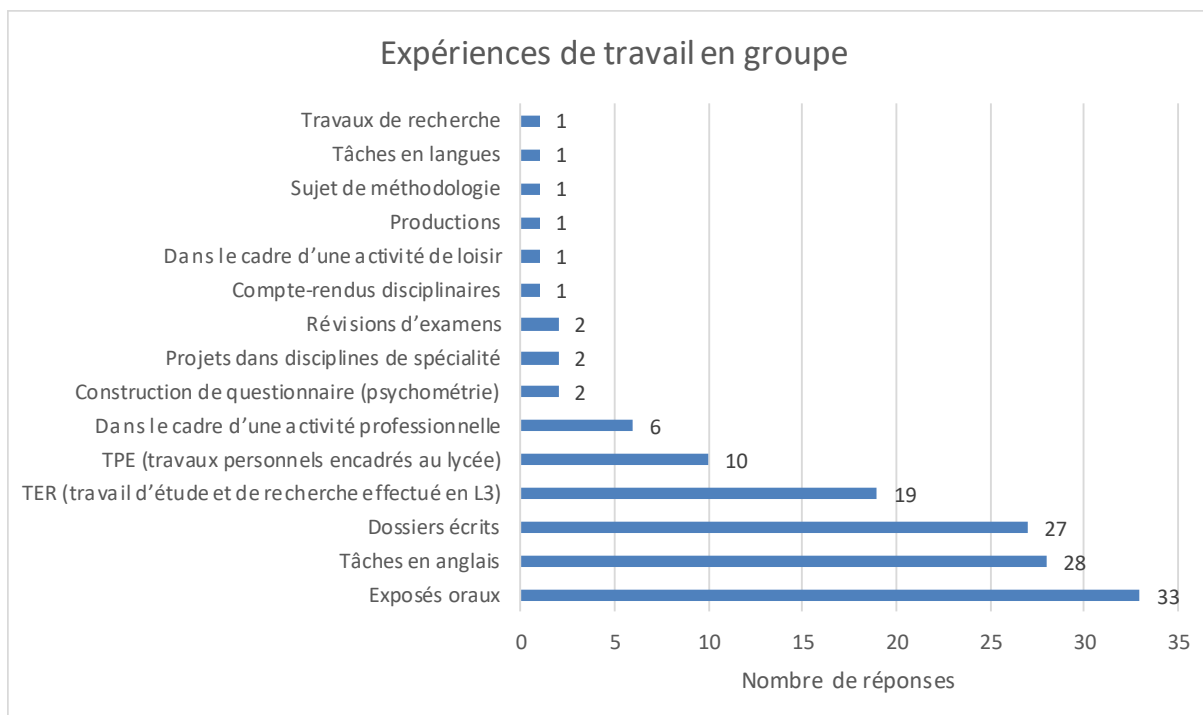


Figure 50 : Expériences de travail en groupe citées dans le questionnaire de début de semestre (question 13)

Enfin, un peu moins de la moitié des répondant·e·s (44%, N=40) déclare utiliser des outils en ligne pour collaborer. Pour un grand nombre de ces dernier·e·s, il s'agit de la suite bureautique Google Drive. Sont également cités (question ouverte) les réseaux sociaux (Facebook notamment), le site de stockage et de partage de fichiers Dropbox ou encore l'email ; Framapad est cité par 4 personnes seulement, comme l'illustre la figure 51 :

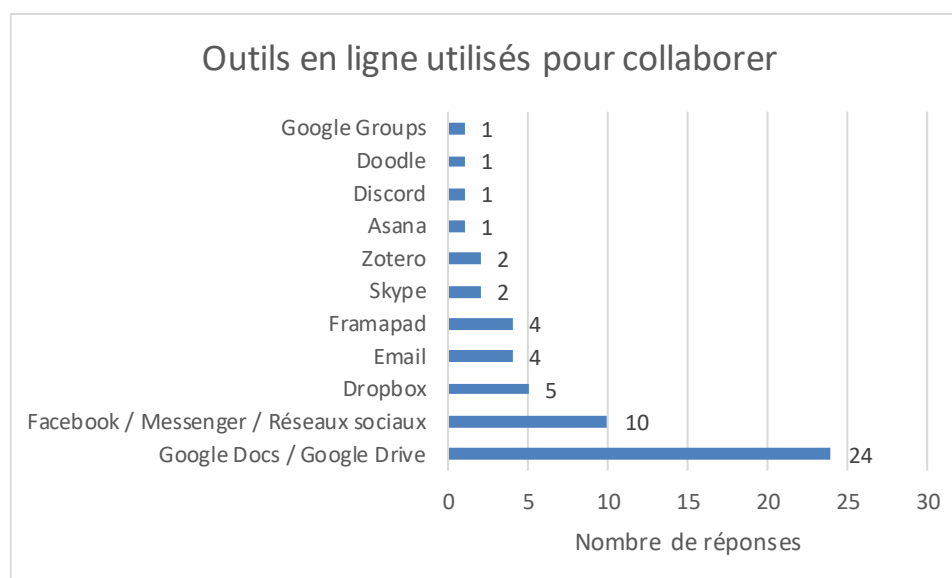


Figure 51 : Outils en ligne utilisés pour collaborer cités dans le questionnaire de début de semestre (question 15)

Chapitre 9 : Analyse des pré-tests et post-tests

Dans la perspective de l'évaluation du scénario pédagogique mis en œuvre et afin d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche « Le scénario est-il pertinent du point de vue des apprenant·e·s et de leur apprentissage ? », un pré-test et post-test de PE ont été conduits auprès de toute la population d'étudiant·e·s. Précisément, ces tests visent à répondre à la deuxième partie de la question de recherche concernant leur apprentissage, en mesurant l'état des compétences en PE avant et après la phase d'enseignement-apprentissage.

9.1. Corpus

Le corpus est composé de 87 pré-tests et 87 post-tests, sur une population globale de 96 étudiant·e·s. Ont été écartés des données 7 étudiant·e·s absent·e·s au pré-test, 1 étudiante pour laquelle l'enseignante n'avait pas renseigné le score à l'un des critères au pré-test, et 1 étudiante inscrite à la formation qui n'a jamais été présente en cours et n'a effectué aucun devoir en présentiel et quasiment aucun devoir en distanciel.

La nature et le déroulement des tests, ainsi que les raisons qui justifient les décisions prises et les précautions visant à assurer leur validité et leur fiabilité (choix de la tâche, choix du texte-source, étayage de la CE, critères et modalités d'évaluation) ont été présentés plus haut (cf. *supra*, 7.1.2 Tâche de PE diagnostique ; 7.8.1 Evaluation sommative (Final Test)). Rappelons-en les principaux aspects :

- Le construit évalué est la capacité à rendre compte à l'écrit du contenu d'un texte spécialisé, de manière concise et cohérente, en adaptant son registre au contexte de communication ;
- Le pré-test correspond à l'évaluation diagnostique réalisée lors du deuxième cours en présentiel tandis que le post-test correspond à la partie *Writing* de l'évaluation sommative (*Final Test*) réalisée lors du dernier cours en présentiel ;
- La tâche consiste à résumer l'introduction d'un article IMRaD en psychologie (un texte différent à chaque test) ;
- La compréhension du texte est étayée en amont de chaque test, par le biais d'un quiz interactif sur la plateforme Moodle ;
- Les apprenant·e·s disposent d'une heure en présentiel, ne sont autorisé·e·s à utiliser aucune aide ou ressource autre qu'un dictionnaire papier français-anglais, et composent leur texte sur ordinateur à l'aide d'un éditeur de texte ;

- Les critères d'évaluation concernent 1) l'utilisation du document-support, 2) la structure et le développement du texte, 3) la maîtrise du style académique écrit, 4) la compétence linguistique, et 5) le respect des consignes de présentation (ce dernier critère n'est évalué qu'au pré-test) ;
- L'évaluation du corpus est partagée entre deux correctrices : une collègue ayant la responsabilité d'un des quatre groupes de TD (16 pré-tests et post-tests) et nous-même (71 pré-tests et post-tests) ;
- Une consultation a eu lieu entre les deux correctrices à l'issue de chacun des tests afin d'harmoniser l'interprétation des critères d'évaluation et de l'échelle d'évaluation au regard d'un échantillon de productions (10 environ).

9.2.Limite : Conversion lettre > chiffre au pré-test

Une difficulté s'est présentée dans le traitement des données qui tient à la nature-même de notre recherche – une recherche non-expérimentale dans une situation « écologique » – et des données en question – des données « invoquées » (Van der Maren, 1996, p. 82-83), c'est-à-dire des données qui sont extérieures à la recherche dans le sens où elles ont été produites avant tout et surtout pour répondre aux besoins pédagogiques et non aux besoins de recherche.

En effet, d'un côté, la grille d'évaluation au pré-test se base sur une échelle à 4 points sous forme de lettres (A-B-C-D) attribuées à chaque critère. Comme nous l'avons dit plus haut, ce choix a été fait en raison de la fonction diagnostique de l'évaluation : elle ne compte pas dans la moyenne et sa raison d'être principale est d'aider les apprenant·e·s à identifier leurs points forts et leurs points faibles. De l'autre côté, la grille d'évaluation au post-test, dont le résultat compte dans la moyenne en tant qu'évaluation sommative, se base sur une échelle à 6 points (5-4-3-2-1-0) avec demi-points possibles et utilisés par les deux correctrices. De plus, la grille au post-test n'évalue pas le cinquième critère (qualité de la présentation) – seules des pénalités sont appliquées en cas de non-respect. Ainsi, chacun des quatre critères étant noté sur 5 points, cela aboutit à une note sur 20.

Afin de pouvoir comparer les résultats du pré-test aux résultats du post-test sur les quatre premiers critères, il a été nécessaire de convertir les lettres obtenues au pré-test en chiffres. L'opération de conversion est présentée dans le tableau 33. Elle a consisté à faire correspondre l'échelle à 4 points en lettres au pré-test (ligne 1) à l'échelle à 6 points en chiffres au post-test (ligne 2), pour déterminer la valeur chiffrée médiane correspondant à chacune des lettres (ligne

3). Ainsi, on estime que, par exemple, un·e apprenant·e ayant obtenu la lettre B au pré-test aurait obtenu un chiffre compris entre 2,5 et 3,5 sur l'échelle utilisée au post-test ; son résultat « B » au pré-test est donc converti dans la note médiane, soit 3 sur 5.

1	Echelle Lettre Pré-Test	D	C	B	A
2	Echelle Chiffre Post-Test	0 0,5	1 1,5 2	2,5 3 3,5	4 4,5 5
3	Conversion Lettre > Chiffre Pré-Test	0	1,5	3	4,5

Tableau 33 : Conversion des lettres en chiffres au pré-test

Il est évident qu'une telle conversion entraîne une perte de fiabilité dont il faut tenir compte dans l'interprétation des résultats.

9.3. Questions guidant l'analyse

L'objectif de l'analyse est de déterminer si une évolution peut être observée entre le pré-test et le post-test dans les compétences en PE visées par le scénario pédagogique et censées être mobilisées dans la tâche d'évaluation.

Partant de la question de recherche initiale, « Le scénario est-il pertinent du point de vue des apprenant·e·s et de leur apprentissage ? », nous avons formulé deux sous-questions pour guider l'analyse de ces données :

- Question 1 : Y a-t-il une évolution en PE entre le pré-test et le post-test ?
- Question 2 : Y a-t-il une évolution sur chacun des aspects de la PE visés ?

Notre hypothèse est qu'il y a une évolution positive, mais pas sur tous les aspects de la PE – certains aspects, notamment la compétence linguistique, nécessitant *a priori* un temps d'apprentissage plus long qu'un semestre (10 semaines) pour que des changements notoires apparaissent.

9.4. Le niveau en compétence linguistique en question

Une autre question à laquelle il s'agit de répondre est : est-ce qu'une évolution en PE peut être observée chez tou·te·s les apprenant·e·s, quel que soit leur niveau en L2 ?

La question se pose en raison de l'hétérogénéité de la population car les formations LANSAD de l'USMB ne sont pas dispensées par groupes de niveaux mais par groupes de spécialité, tous niveaux confondus. Elle se pose également parce qu'il y a débat au sein de la communauté des spécialistes de LSP concernant le niveau de compétence nécessaire à

l'introduction d'une approche spécialisée de la L2 : faut-il avoir acquis un socle de compétences linguistiques de base (en langue générale) avant de pouvoir bénéficier de l'apprentissage de compétences spécialisées ? Ou peut-on développer des compétences spécialisées, même partielles, à tous niveaux ? (Terrier et al., 2016 ; cf. *supra*, Chapitre 1 : L'anglais pour des étudiant·e·s LANSAD spécialistes de psychologie) Notre hypothèse est que les évolutions positives seront plutôt observées chez les apprenant·e·s de niveau plus avancé, qui ont déjà une bonne maîtrise linguistique et une bonne étendue lexicale, que chez les apprenant·e·s de niveau plus faible.

Vérifier cette hypothèse nécessite de disposer d'une mesure du niveau en compétence linguistique suffisamment fiable pour établir différents groupes de niveau⁸⁹. A cet égard, l'autopositionnement en PE et en CE réalisé dans le questionnaire de début de formation n'est pas adéquat car il repose sur des données déclaratives non contrôlées : les apprenant·e·s l'ont réalisé en ligne à partir des grilles d'auto-évaluation du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 26) qui leur étaient fournies, sans explication de la part d'un·e enseignant·e. Une mesure plus fiable dont nous disposons est celle de l'évaluation au pré-test car la compétence linguistique (« *Grammatical Correctness* »)⁹⁰ est l'un des critères évalués. Le niveau correspondant à ce critère (A-B-C-D) a donc été utilisé afin de diviser la population globale (87 apprenant·e·s) en 4 sous-populations. Ainsi, les moyennes au pré-test et au post-test peuvent être comparées groupe par groupe, ou niveau par niveau, de même que les scores obtenus sur les différents critères, en gardant en tête que le critère 4 de compétence linguistique est celui qui nous sert de point de comparaison entre les différents groupes ou niveaux.

Cela ajoute deux sous-questions à nos questions guidant l'analyse ; elles sont présentées dans le tableau 34, ainsi que la méthode d'analyse :

Sous-objet de recherche	Sous-question	Méthode d'analyse
Compétences globales en PE	Q1a) Y a-t-il une évolution en PE entre le pré-test et le post-test ?	Comparaison des scores moyens au pré-test et au post-test

⁸⁹ Précisons qu'il ne s'agit pas de groupes au sens de rassemblement physique de personnes. Ces « groupes de niveau » sont un filtre appliqué à la lecture des données basé sur une variable individuelle de la population (le niveau en compétence linguistique).

⁹⁰ Nous avons choisi de conserver l'intitulé *Grammatical Correctness* (correction grammaticale) figurant dans le modèle d'évaluation diagnostique MASUS (Bonnano & Jones, 2007) utilisé comme base pour nos pré-tests et post-tests (cf. *supra*, 7.1.2 Tâche de PE diagnostique). Toutefois, l'évaluation couvre la compétence linguistique dans son ensemble, non seulement la correction grammaticale (la capacité à produire des énoncés sans erreurs et/ou qui sont proches du système de la L1), mais aussi l'étendue linguistique et lexicale.

	Q1b) Y a-t-il une évolution en PE entre le pré-test et le post-test chez tous les groupes de niveaux ?	Comparaison des scores moyens au pré-test et au post-test pour chaque groupe de niveau
Compétences spécifiques en PE	Q2a) Y a-t-il une évolution sur chacun des aspects de la PE visés ?	Comparaison des scores au pré-test et au post-test sur chacun des critères d'évaluation
	Q2b) Y a-t-il une évolution sur chacun des aspects de la PE visés chez tous les groupes de niveaux ?	Comparaison des scores au pré-test et au post-test sur chacun des critères d'évaluation (sauf la compétence linguistique) pour chaque groupe de niveau

Tableau 34 : Sous-questions pour l'analyse et méthodes d'analyse pour les pré-tests et post-tests

La distribution dans les 4 groupes de niveau est telle que décrite dans le tableau 35 :

	Nombre d'apprenant·e·s
Groupe de niveau A	12
Groupe de niveau B	28
Groupe de niveau C	35
Groupe de niveau D	12
Total	87

Tableau 35 : Distribution de la population dans les groupes de niveau en compétence linguistique

Ces groupes de niveau étant établis sur l'évaluation d'une tâche spécifique qui ne se base pas sur les échelles et descripteurs du CECRL, inadaptés à l'évaluation de compétences spécialisées (cf. *supra*, 3.3.8 Apports du CECRL pour l'évaluation), ou toute autre mesure de compétence connue, nous en donnons une description détaillée réalisée à partir de l'observation empirique, pour faciliter la lecture des résultats (tableaux 36, 37, 38, 39). Pour chaque niveau (A-B-C-D), nous relevons des indicateurs de performance tels qu'ils sont apparus à travers l'observation du corpus (colonne de gauche). Des correspondances partielles avec les descripteurs du CECRL (colonne de droite) concernant l'étendue linguistique générale, l'étendue du vocabulaire, la maîtrise du vocabulaire, et la correction grammaticale (Conseil de l'Europe, 2001, p. 87-90) sont également relevées, révélant des points de comparaison entre les différents niveaux (A-B-C-D) sur laquelle notre analyse se base et les niveaux CECRL (B2-B1-A2-A1). Pour chacun des niveaux, nous soulignons dans les descripteurs du CECRL (colonne de droite) les éléments correspondant aux observations relevées dans notre corpus (colonne de gauche).

9.4.1. Niveau A

Observations dans le corpus	Descripteurs du CECRL – Niveau B2
<ul style="list-style-type: none"> • Très peu d’erreurs en général • Aucune erreur qui gêne la communication du sens • Lexique varié et précis • Types d’erreurs repérées : <ul style="list-style-type: none"> ○ Confusion sur les temps à utiliser (présent ou passé) en fonction des informations présentées (connaissances disponibles sur le sujet = présent ; description de l’étude présentée dans l’article = passé) ○ Mauvais emploi des groupes nominaux (formes A of B vs B’s A) ○ Approximation lexicale (<i>age vs grow older ; almost vs hardly</i>) ○ Problème avec des structures syntaxiques complexes (<i>not only are children able...</i>) ○ Oubli de l’apostrophe + S pour le génitif (<i>children’s interactions</i>) ○ Fautes d’orthographe qui ne sont pas gênantes pour la compréhension (<i>*differentiate vs differentiate</i>) 	<p>Etendue linguistique générale B2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> •Peut s’exprimer clairement et sans donner l’impression d’avoir à restreindre ce qu’il/elle souhaite dire •Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et <u>en utilisant des phrases complexes.</u> <p>Correction grammaticale B2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> •A un bon contrôle grammatical ; <u>des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares</u> et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. •A un assez bon contrôle grammatical. <u>Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.</u> <p>Etendue du vocabulaire B2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> •Possède une bonne <u>gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine</u> et les sujets plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter des répétitions fréquentes, mais <u>des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l’usage de périphrases.</u> <p>Maîtrise du vocabulaire B2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> •<u>L’exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.</u>

Tableau 36 : Observations dans le corpus sur la compétence linguistique du niveau A et correspondances avec les descripteurs du CECRL pour le niveau B2

9.4.2. Niveau B

Observations dans le corpus	Descripteurs du CECRL – Niveau B1
<ul style="list-style-type: none"> • Peu d’erreurs en général • Erreurs qui ne gênent pas le sens global • Lexique suffisant pour exprimer le sens global, mais avec des confusions ou approximations sur le choix des mots • Même types d’erreurs que celles repérées au niveau A, avec aussi : <ul style="list-style-type: none"> ○ Confusion entre les catégories grammaticales (verbe – <i>believe</i> – au lieu du nom – <i>belief</i>) ○ Oubli du –s au pluriel des noms réguliers (<i>*some psychologist</i>) et irréguliers (<i>*one of the hypothesis</i>) ○ Mauvais placement de l’adverbe dans la phrase ○ Mauvais emploi des articles, comme THE vs zero (<i>*the Father Christmas, *the children’s beliefs</i>) ○ Erreurs sur l’emploi des prépositions dans des collocations nom ou verbe + préposition (<i>the development *on children’s beliefs</i>) ○ Maladresses et lacunes lexicales (<i>*to question vs to interview ; *to take information about vs to investigate; *to distinct vs to distinguish</i>) ○ Confusion sur les temps et/ou aspects des verbes (<i>studies have shown vs studies showed ; they *are strongly believing vs they strongly believe</i>) ○ Fautes d’orthographe qui peuvent être gênantes pour la compréhension (<i>word vs world, clues vs cues</i>) 	<p>Etendue linguistique générale B1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Possède une gamme assez étendue de langue</u> pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d’un problème ou d’une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma. • <u>Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s’en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases</u> sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d’intérêt, le travail, les voyages et l’actualité <u>mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.</u> <p>Correction grammaticale B1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.</u> <p>Etendue du vocabulaire B1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Possède un vocabulaire suffisant pour s’exprimer à l’aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d’intérêt, le travail, les voyages et l’actualité.</u> <p>Maîtrise du vocabulaire B1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s’agit d’exprimer une pensée plus complexe.</u>

Tableau 37 : Observations dans le corpus sur la compétence linguistique du niveau B et correspondances avec les descripteurs du CECRL pour le niveau B1

9.4.3. Niveau C

Observations dans le corpus	Descripteurs du CECRL – Niveau A2
<ul style="list-style-type: none"> • Erreurs assez fréquentes, qui peuvent parfois gêner la communication du sens • Lexique assez limité (utilisation répétée des mêmes mots, tournures maladroites comme <i>the topic says that...</i>) • La syntaxe des phrases simples (sujet-verbe-complément) est généralement maîtrisée • Même types d’erreurs que celles repérées au niveau B, avec aussi : <ul style="list-style-type: none"> ○ Ajout de –s aux adjectifs (<i>*socials mechanisms</i>) ○ Problèmes de conjugaison (<i>they *thinking</i>) et d’accord sujet-verbe (<i>children *believes, a study *show</i>) au présent ○ Problèmes de conjugaison (<i>research *shown</i>) au passé ○ Calques du français (<i>depend *of, *fictive personage, they *realize a study, *for test the hypothesis</i>) ○ Confusion entre des mots (<i>through vs thought ; how vs who</i>) ○ Oubli de l’article avec des noms (<i>in *museum</i>) ○ Mauvais emploi des adjectifs possessifs (<i>her vs their ; they vs their</i>) et des adjectifs démonstratifs (<i>*this children</i>) ○ Mauvais emploi des quantifieurs (<i>*many proof</i>) 	<p>Etendue linguistique générale A2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possède un <u>répertoire de langue élémentaire</u> qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu’il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication. • Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d’information. • Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l’aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d’expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu’ils font, leurs biens, etc. • Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues. <p>Correction grammaticale A2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l’oubli de l’accord. Cependant le sens général reste clair.</u> <p>Etendue du vocabulaire A2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers. • Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. • Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux. <p>Maîtrise du vocabulaire A2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.

Tableau 38 : Observations dans le corpus sur la compétence linguistique du niveau C et correspondances avec les descripteurs du CECRL pour le niveau A2

9.4.4. Niveau D

Observations dans le corpus	Descripteurs du CECRL – Niveau A1
<ul style="list-style-type: none"> • Erreurs fréquentes et qui gênent la communication du sens • Lexique très limité • Même types d’erreurs que niveau C, avec aussi : <ul style="list-style-type: none"> ○ Problèmes avec la syntaxe des phrases simples (absence de verbe conjugué, mauvais ordre des mots, oubli de mots, juxtaposition de noms sans préposition ou sans conjonction de coordination) ○ Adjectifs épithètes placés après le nom (<i>*the literature wide</i>) ○ Mauvais emploi des pronoms personnels sujet (<i>the study > *she explains</i>) ○ Recours à des pseudo-mots créés à partir du français ou en se rapprochant de l’orthographe ou de la prononciation : <i>*equaliti to</i> pour <i>as well as</i>, <i>*faketis</i> pour <i>fake</i> ou <i>fictitious</i>, <i>*all particulary</i> pour <i>in particular</i>, <i>*healfy</i> pour <i>health</i>, <i>*amputate an explanation</i> pour <i>ascribe</i>, <i>*distending</i> pour <i>distorting</i> ○ Copier-coller d’énoncés du texte-source (plagiat) ○ Fautes d’orthographe gênantes pour la lecture (<i>*fitional</i>, <i>*resaersh</i>) 	<p>Etendue linguistique générale A1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possède un choix élémentaire d’expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant. <p>Correction grammaticale A1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé</u> <p>Etendue du vocabulaire A1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d’expressions relatifs à des situations concrètes particulières. <p>Maîtrise du vocabulaire A1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pas de descripteur disponible.

Tableau 39 : Observations dans le corpus sur la compétence linguistique du niveau D et correspondances avec les descripteurs du CECRL pour le niveau A1

9.5. Tests statistiques

Parce que pour chacune de nos questions d’analyse nous comparons deux moyennes (un score moyen au pré-test et un score moyen au post-test), une question qui se pose naturellement est celle de la significativité de la différence entre les scores : la différence entre les scores est-elle significative ou est-elle le fruit du hasard ? Afin de trancher, des tests statistiques peuvent être utilisés.

La mesure ou variable dépendante est un score (une variable d’intervalle). Cette mesure est répétée sur la même population, si bien que nous disposons de deux échantillons liés de

scores (le score au pré-test et le score au post-test de chaque individu). Il s'agit donc d'une série de données numériques dites appariées (Kinneer & Gray, 2005, p. 16). Dans ce cas de figure, le test statistique préconisé est le test t de Student sur échantillons appariés qui « permet de juger la différence entre deux moyennes, tout en considérant l'importance de la variabilité des scores dans chaque groupe » (Chanquoy, 2005, p. 93). En effet, le test t estime le rapport entre la variabilité entre les deux séries de valeurs et la variabilité à l'intérieur des séries. L'utilisation du test t de Student, un test dit paramétrique, présuppose que certaines conditions soient remplies : les données doivent provenir de distributions normales et avoir une variance égale ; de plus, il ne faut pas que les échantillons soient trop petits, contiennent des valeurs éloignées (des scores atypiques) ou soient de taille inégale (Kinneer & Gray, 2005, p. 162). Nos données ne remplissent pas toutes ces conditions, notamment le critère de taille pour ce qui concerne nos 4 groupes de niveau (A-B-C-D)⁹¹. Il y a donc un risque en utilisant le test t de Student de rejeter à tort l'hypothèse nulle, « c'est-à-dire de conclure à la présence d'un effet alors qu'il n'y en a pas » (Chanquoy, 2005, p. 87). Dans ce cas, il faut utiliser son équivalent non paramétrique qui est le test de classement (ou test des rangs signés) de Wilcoxon.

Le test de classement de Wilcoxon ne requiert pas de conditions spécifiques sur les distributions et la variance et peut être utilisé même avec des échantillons de petite taille. Il se base sur la médiane (le classement) des différences entre les deux mesures. Il prend en compte les informations relatives au signe (positif ou négatif) des différences, ainsi qu'à l'amplitude des différences. Il est réalisé selon les étapes suivantes :

- Les différences entre les deux mesures sont calculées ;
- Les valeurs absolues des différences non nulles sont classées par ordre croissant, ce qui leur attribue un rang (les ex-aequo se voient attribuer un rang moyen) ;
- Un signe positif (si la différence est positive) ou négatif (si la différence est négative) est associé à chaque rang ;
- La somme des rangs négatifs et la somme des rangs positifs sont calculées ;

⁹¹ Le critère de taille notamment n'est pas rempli concernant les groupes de niveau, dont deux ont un effectif de 12 apprenant-e-s seulement. Dans la mesure où pour une partie des analyses statistiques (questions 1b) et 2b) concernant les groupes de niveau) des tests non paramétriques sont nécessaires, il est d'usage d'employer des tests non paramétriques pour l'ensemble des analyses, y compris celles concernant la population globale (N = 96).

- La plus petite des deux sommes est comparée à la valeur critique correspondante (en fonction du nombre de différences non nulles dans la population et de l'orientation de l'hypothèse alternative) qui indiquera si l'hypothèse nulle peut être rejetée.

L'hypothèse nulle que le test évalue est que la médiane des différences entre les deux mesures est égale à zéro, c'est-à-dire que « [la] moitié environ des scores de différence seront positifs et les autres seront négatifs, et les différences positives seront plus ou moins aussi importantes que les différences négatives. » (Howell, 2008, p. 676).

Pour chacun des résultats associés à nos questions de recherche, nous présenterons donc également les résultats du test de classement de Wilcoxon réalisés à l'aide du logiciel SPSS⁹² : moyenne des rangs positifs, moyenne des rangs négatifs, valeur statistique Z associée au test, et valeur p (significativité), sachant que le résultat sera considéré comme significatif (l'hypothèse nulle est rejetée) lorsque la valeur p est inférieure ou égale à 0,05.

9.6. Résultats et réponses aux questions d'analyse

9.6.1. Question 1 a) : Y a-t-il une évolution entre le pré-test et le post-test ?

Les scores au pré-test et post-test (total des 4 critères) ont été ramenés sur 5. La moyenne globale au pré-test est de 2,50 sur 5 avec un écart-type de 1,01. Au post-test, la moyenne est de 2,95 sur 5 avec un écart-type de 0,96.

⁹² <https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software>

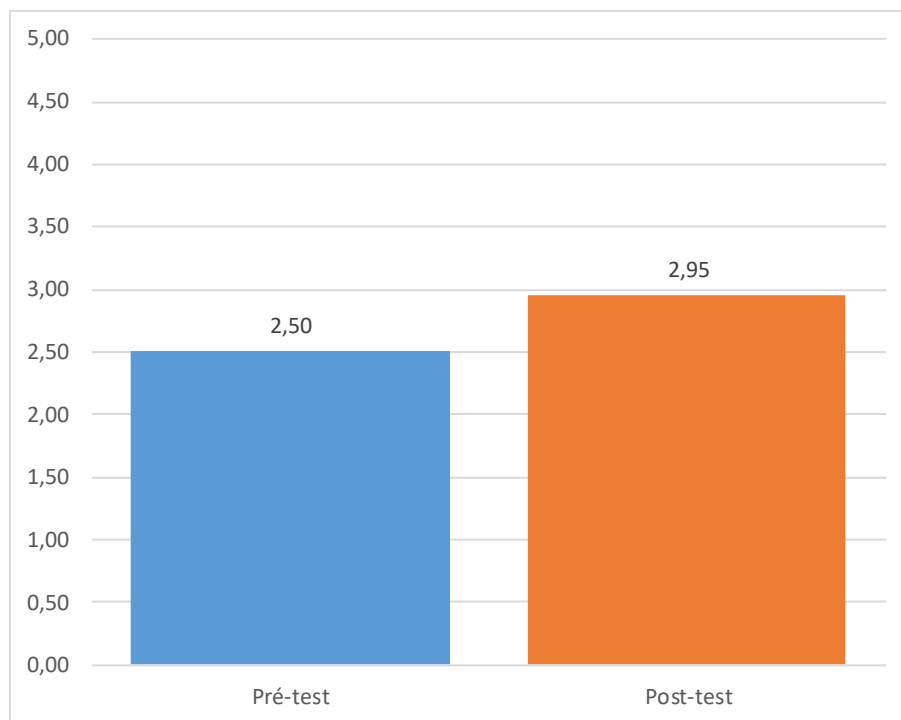


Figure 52 : Moyennes au pré-test et au post-test

Le test de classement de Wilcoxon indique qu'il y a une différence significative entre le pré-test et le post-test (moyenne des rangs positifs = 46,8 ; moyenne des rangs négatifs = 28,7), $Z = -5,059$, $p = 0,000$. Il y a donc bien une évolution positive en PE entre le pré-test et le post-test.

9.6.2. Question 1 b) : Y a-t-il une évolution en PE entre le pré-test et le post-test chez tous les groupes de niveaux ?

Ici aussi, les scores au pré-test et post-test (total des 4 critères) ont été ramenés sur 5. Les moyennes et écarts-types pour chaque groupe de niveau (A-B-C-D) au pré-test et au post-test sont présentés dans le tableau 40 et dans la figure 53 :

	Moyenne au pré-test /5	Ecart-type au pré-test	Moyenne au post-test /5	Ecart-type au post-test
Niveau A	4,06	0,27	4,20	0,54
Niveau B	2,96	0,65	3,27	0,71
Niveau C	2,1	0,46	2,6	0,60
Niveau D	1,06	0,53	1,94	1,03

Tableau 40 : Moyennes et écarts-types au pré-test et au post-test par groupe de niveau

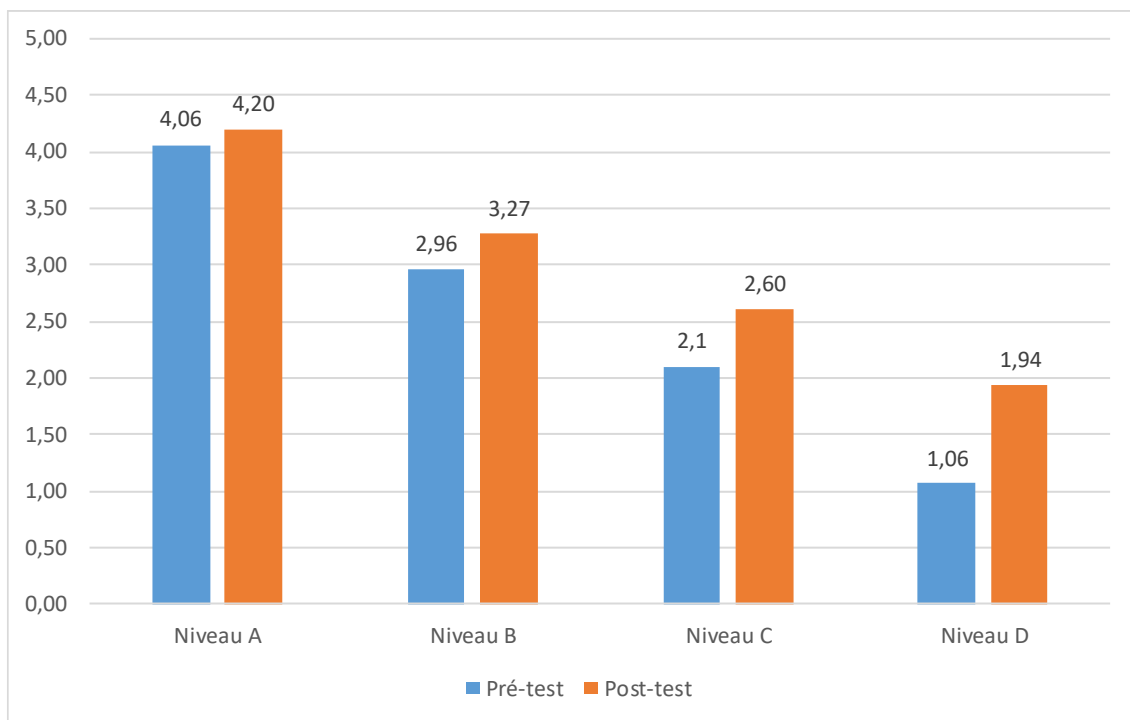


Figure 53 : Moyennes au pré-test et au post-test par groupe de niveau

Le test de classement de Wilcoxon indique qu'il y a une différence significative entre le pré-test et le post-test pour trois des quatre groupes de niveaux : les niveaux B, C et D – seulement pour le niveau A les résultats ne sont pas statistiquement significatifs ($p = 0,344$), comme l'indique le tableau 41 :

	Moyenne des rangs positifs	Moyenne des rangs négatifs	Z	p
Niveau A	7,29	5,40	-0,947	0,344
Niveau B	15,53	10,94	-2,185	0,029
Niveau C	18,06	9,75	-3,856	0,000
Niveau D	7,3	3	-2,595	0,009

Tableau 41 : Résultats du test de classement de Wilcoxon comparant les moyennes au pré-test et post-test pour chaque groupe de niveau

On peut donc supposer que tou-te-s les apprenant-e-s, quel que soit leur niveau de compétence linguistique, n'ont pas progressé de la même façon entre le pré-test et le post-test. Ainsi, les scores de tous les apprenant-e-s d'un niveau déjà avancé (niveau A) ne sont pas forcément meilleurs au post-test qu'au pré-test. Cela contraste avec les scores des apprenant-e-s de niveaux moins avancés, notamment ceux et celles de niveau D dont le delta entre le pré-test et le post-test est le plus fort (0,88) des 4 groupes, comme l'illustre la figure 54 :

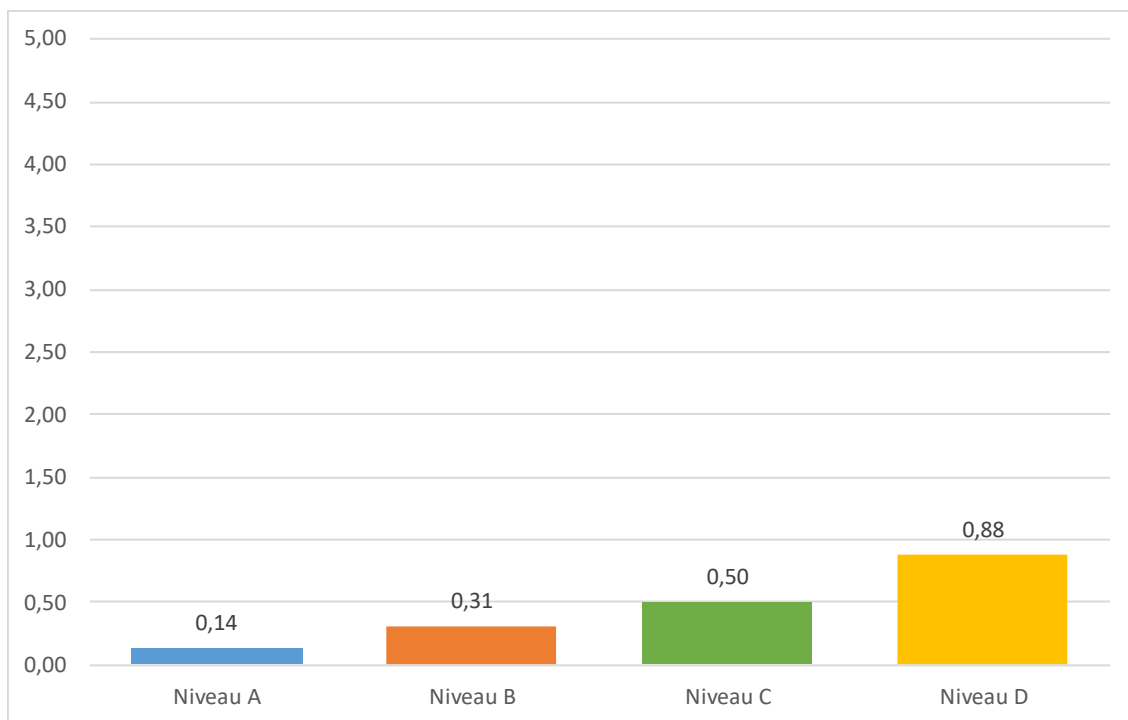


Figure 54 : Delta des moyennes au pré-test et post-test par groupe de niveau

Ce résultat est contraire à l'hypothèse émise au départ selon laquelle les progressions seront plutôt observées chez les apprenant·e·s de niveau plus avancé, qui ont déjà une bonne maîtrise linguistique et une bonne étendue lexicale, que chez les apprenant·e·s de niveau plus faible.

9.6.3. Question 2 a) : Y a-t-il une évolution sur chacun des aspects de la PE visés ?

Les moyennes et écarts-types pour chaque aspect de la PE (correspondant aux 4 critères d'évaluation) au pré-test et au post-test sont présentés dans le tableau 42 et dans la figure 55 :

	Moyenne au pré-test /5	Ecart-type au pré-test	Moyenne au post-test /5	Ecart-type au post-test
Use of Source Material	2,88	1,26	3,12	1,01
Structure and Development of Text	2,69	1,30	3,02	1,12
Control of Academic Style	2,26	0,97	2,99	1,11
Grammatical Correctness	2,19	1,35	2,66	1,18

Tableau 42 : Moyennes et écarts-types au pré-test et au post-test pour chaque aspect de la PE

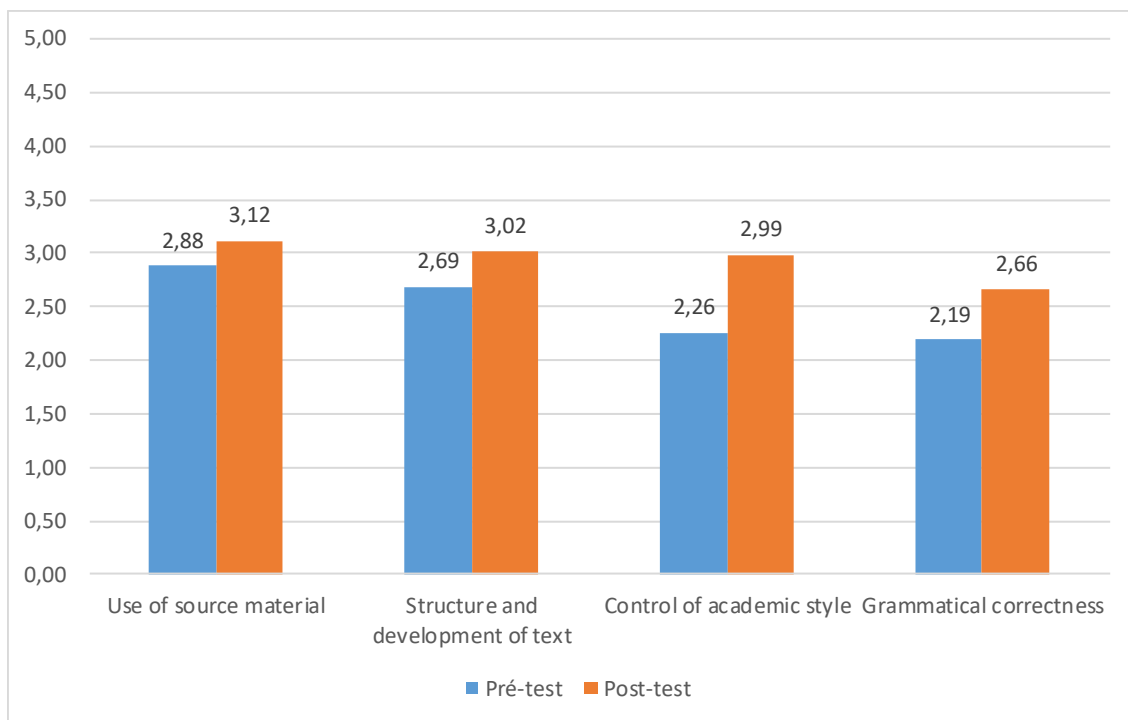


Figure 55 : Moyennes au pré-test et au post-test pour chaque aspect de la PE

Le test de classement de Wilcoxon indique qu'il y a une différence significative entre le pré-test et le post-test pour trois des quatre aspects de la PE : *Structure and Development of Text*, *Control of Academic Style*, et *Grammatical Correctness* – seul l'aspect *Use of Source Material* ne produit pas de résultats significatifs ($p = 0,098$), comme l'indique le tableau 43 :

	Moyenne des rangs positifs	Moyenne des rangs négatifs	Z	p
Use of Source Material	37,59	37,36	-1,654	0,098
Structure and Development of Text	39,80	31,32	-2,482	0,013
Control of Academic Style	39,98	29,36	-5,404	0,000
Grammatical Correctness	36,54	25,97	-3,958	0,000

Tableau 43 : Résultats du test de classement de Wilcoxon comparant les moyennes au pré-test et post-test pour chaque aspect de la PE

Ces résultats indiquent que les apprenant·e·s n'ont pas progressé de la même façon sur tous les aspects de la PE. Si la valeur p n'est pas significative pour l'aspect *Use of Source Material*, elle l'est par contre pour les autres aspects, notamment l'aspect *Control of Academic Style* dont le delta entre le pré-test et le post-test est le plus fort (0,73) des 4 aspects, comme l'illustre la figure 56 :

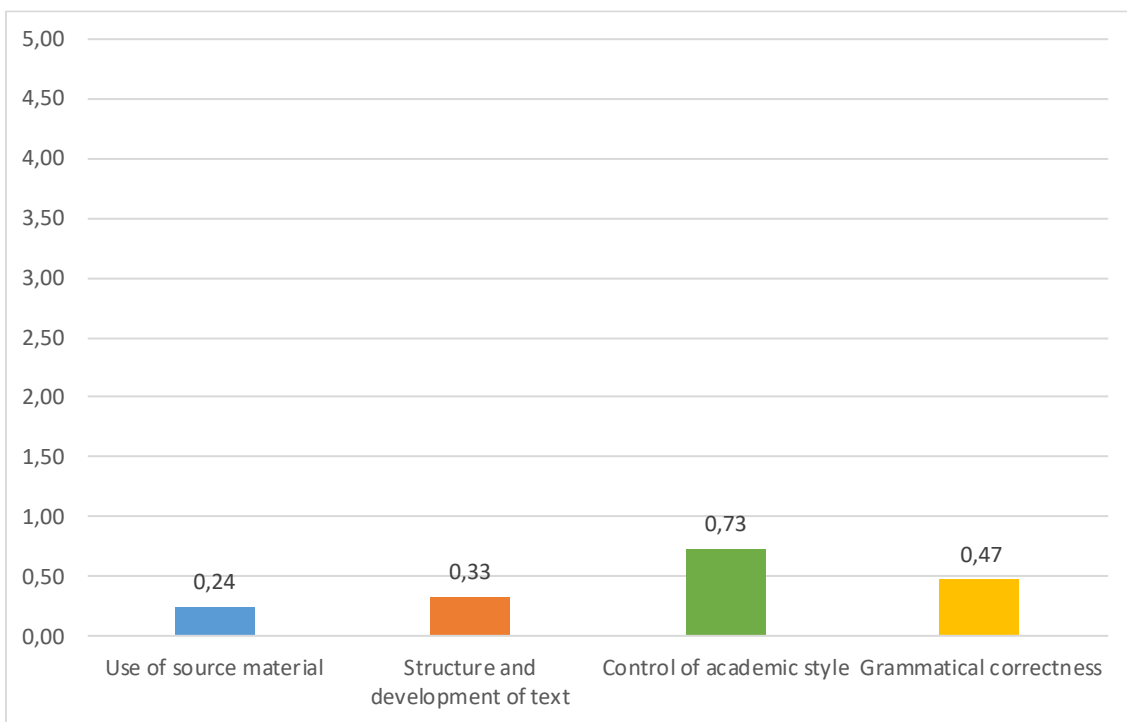


Figure 56 : Delta des moyennes au pré-test et post-test pour chaque aspect de la PE

Ces résultats pourraient s'expliquer par deux raisons. Premièrement, le fait que les plus fortes progressions semblent porter sur l'aspect *Control of Academic Style* pourrait s'expliquer par le caractère sans doute nouveau de cet aspect pour beaucoup d'apprenant·e·s. En effet, la capacité à utiliser un style académique – explicite, objectif, neutre – ainsi que les caractéristiques lexico-grammaticales associées à ce style (par exemple, la voix passive ou le lexique de la *Academic Word List*) ne faisait pas partie des objectifs visés aux semestres précédents. Par conséquent, on pourrait voir dans la progression au post-test un effet de la sensibilisation à cet aspect et de l'entraînement réalisé au cours du semestre.

Deuxièmement, l'absence d'évolution significative sur l'aspect *Use of Source Material*, qui évalue la capacité à traiter et à restituer les informations tirées du texte-source, est peut-être due au fait que les apprenant·e·s ont bénéficié d'un étayage au pré-test comme au post-test pour la compréhension du texte (sous la forme d'un quiz interactif en ligne réalisé en amont du test). Cela a pu les aider à comprendre et à repérer les idées importantes à intégrer dans leur résumé, et cela expliquerait leurs bons résultats sur cet aspect, au pré-test comme au post-test. L'étayage fourni a donc pu participer à neutraliser d'une certaine façon une potentielle différence entre les scores au pré- et au post-test pour ce critère.

A ce sujet, afin d'observer si une corrélation pouvait exister entre les moyennes obtenues au pré-test et post-test (sur 5) et les scores obtenus aux quiz de CE (sur 20), nous avons tracé des diagrammes de dispersion (nuages de points). L'allure de ces diagrammes révèle qu'il n'y a pas de relation linéaire entre les deux variables (CE et PE), car les droites de régression sont relativement plates et les points ne se resserrent pas autour de la droite, comme le montrent les figures 57 et 58 :

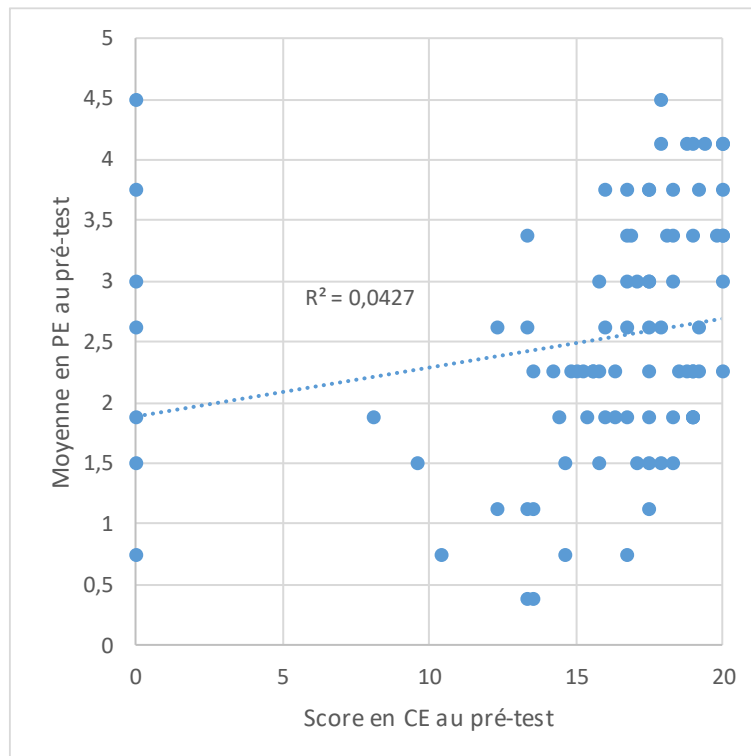


Figure 57 : Moyenne en PE selon le score en CE au pré-test⁹³

⁹³ Un score de 0/20 en CE indique que le quiz n'a pas été réalisé.

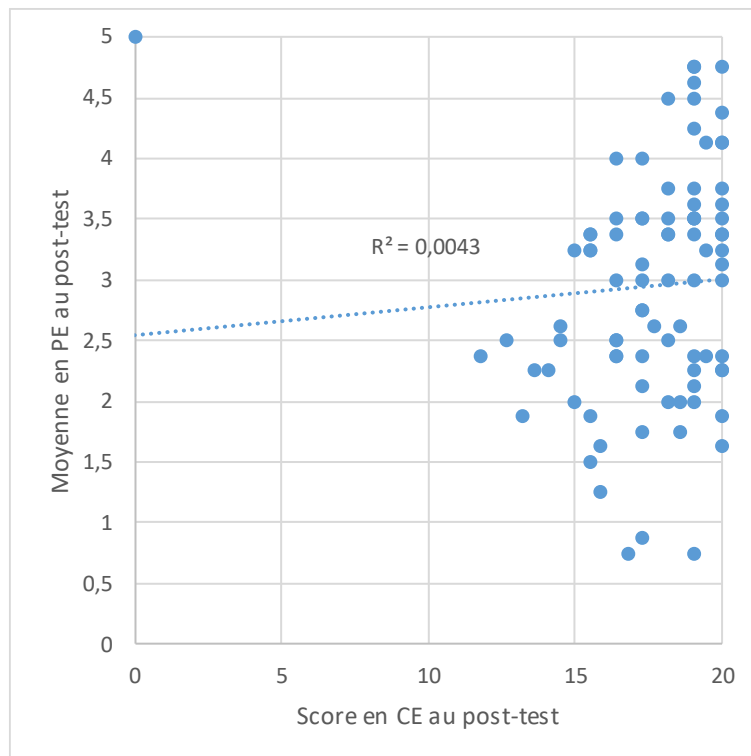


Figure 58 : Moyenne en PE selon le score en CE au post-test

Cette absence de lien entre les scores en CE et les moyennes en PE au pré-test et au post-test n'est pas surprenante. C'est précisément parce que nous avons supposé que la capacité à comprendre le texte pourrait influencer sur les performances en PE dans une tâche de type *Reading for Writing* comme un résumé que nous avons choisi de proposer un étayage de la CE en amont du pré-test et du post-test sous la forme d'un quiz en ligne (cf. *supra*, 7.1.2 Tâche de PE diagnostique). Ainsi, les quiz de CE produisent des scores élevés aussi bien au pré-test (moyenne = 15,40/20, écart-type = 5,18) qu'au post-test (moyenne = 17,58/20, écart-type = 2,74). Ces scores ne donnent pas une mesure de la CE en tant que telle, mais plutôt une indication de la capacité des apprenant·e·s à se servir des aides fournies pour la compréhension du texte. Ils ne permettent donc pas de dire si les moyennes en PE au pré-test et au post-test varient en fonction des compétences en CE.

9.6.4. Question 2 b) : Y a-t-il une évolution sur chacun des aspects de la PE visés chez tous les groupes de niveaux ?

Les moyennes et écarts-types au pré-test et au post-test pour chaque aspect de la PE et pour chaque groupe de niveau sont présentés dans le tableau 44 et dans la figure 59. Nous indiquons à titre indicatif les résultats pour le critère de compétence linguistique (*Grammatical Correctness*) mais ceux-ci sont à interpréter avec prudence car c'est ce critère (le score obtenu

au pré-test) qui est utilisé pour définir les groupes de niveau (A-B-C-D) (ce qui explique l'écart-type de 0 au pré-test).

Niveau	Use of Source Material				Structure and Development of Text				Control of Academic Style				Grammatical Correctness			
	Moyenne au pré-test /5	Ecart-type au pré-test	Moyenne au post-test /5	Ecart-type au post-test	Moyenne au pré-test /5	Ecart-type au pré-test	Moyenne au post-test /5	Ecart-type au post-test	Moyenne au pré-test /5	Ecart-type au pré-test	Moyenne au post-test /5	Ecart-type au post-test	Moyenne au pré-test /5	Ecart-type au pré-test	Moyenne au post-test /5	Ecart-type au post-test
A	4,25	0,58	4,04	0,99	4,13	0,68	4,33	0,58	3,38	0,68	4,33	0,65	4,50	0,00	4,08	0,67
B	3,05	1,26	3,41	0,90	3,11	1,35	3,29	0,99	2,68	0,63	3,29	0,79	3,00	0,00	3,11	0,80
C	2,70	0,95	2,80	0,81	2,27	0,92	2,64	0,94	1,93	0,78	2,69	0,82	1,50	0,00	2,29	0,83
D	1,63	1,19	2,46	1,03	1,5	0,90	2,17	0,96	1,13	0,68	1,83	1,32	0,00	0,00	1,29	1,27

Tableau 44 : Moyennes et écarts-types au pré-test et au post-test pour chaque aspect de la PE et pour chaque groupe de niveau

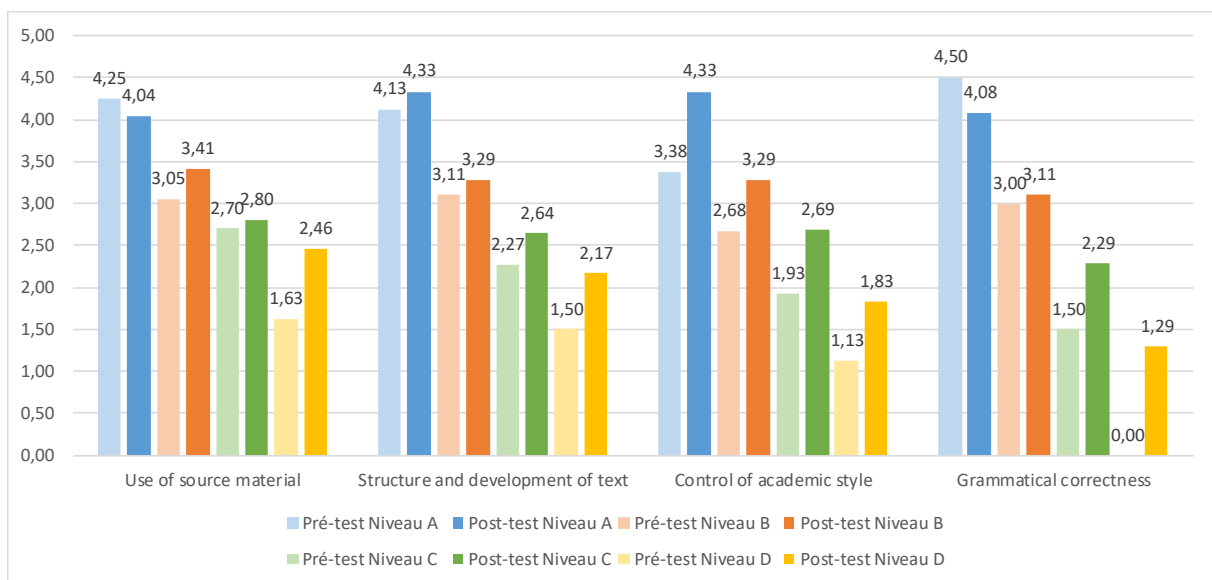


Figure 59 : Moyennes au pré-test et au post-test pour chaque aspect de la PE par groupe de niveau

Le test de classement de Wilcoxon indique que l'évolution entre le pré-test et le post-test est significative seulement pour certains aspects de la PE chez chaque groupe de niveau, comme l'indique le tableau 45. Nous indiquons en vert les résultats significatifs.

Niveau	Use of Source Material				Structure and Development of Text				Control of Academic Style				Grammatical Correctness			
	Moyenne des rangs positifs	Moyenne des rangs négatifs	Z	p	Moyenne des rangs positifs	Moyenne des rangs négatifs	Z	p	Moyenne des rangs positifs	Moyenne des rangs négatifs	Z	p	Moyenne des rangs positifs	Moyenne des rangs négatifs	Z	p
A	4,30	6,70	-0,621	0,535	5,67	5,25	-0,676	0,499	6,32	8,50	-2,410	0,016	2	5,33	-1,995	0,046
B	11,03	12,75	-1,642	0,101	13,70	8,55	-0,754	0,451	11	6,25	-2,848	0,004	10,33	10,75	-0,723	0,470
C	17,19	14,73	-0,535	0,593	16,52	15,05	-1,644	0,100	17,59	14,33	-3,517	0,000	17,50	5,50	-4,270	0,000
D	6,50	4,67	-1,702	0,089	5,94	3,75	-2,059	0,040	5,63	4,33	-1,792	0,073	0,00	4,50	-2,539	0,011

Tableau 45 : Résultats du test de classement de Wilcoxon comparant les scores moyens au pré-test et post-test pour chaque aspect de la PE et pour chaque groupe de niveau

Plusieurs observations peuvent être faites à partir de ces résultats. Tout d'abord, l'aspect sur lequel la plupart des apprenant·e·s tendent à progresser quel que soit leur niveau de départ est *Control of Academic Style* (sauf visiblement les apprenant·e·s de niveau D). Cela confirmerait l'observation faite plus haut : cet aspect était nouveau pour beaucoup au départ, y compris pour les apprenant·e·s de niveaux plus avancés, et la plupart aurait profité de la sensibilisation à cet aspect et de l'entraînement réalisé au cours du semestre. Cela expliquerait que presque tou·te·s tendent à progresser sur cet aspect de manière relativement similaire : certaines conventions de rédaction liées au style académique pouvant aisément être adoptées quel que soit son niveau étaient sans doute inconnues de la plupart des apprenant·e·s au départ (par exemple, éviter l'emploi de pronoms personnels à la première ou à la deuxième personne et employer plutôt des structures impersonnelles, ou éviter le lexique subjectif comme des adjectifs ou adverbes indiquant une opinion personnelle).

Si les apprenant·e·s de niveau D (12 individus) n'enregistrent pas de progression significative sur l'aspect *Control of Academic Style*, c'est sans doute parce que leur niveau de compétence linguistique ne leur permettait pas de réellement développer cette capacité. En effet, maîtriser le style académique écrit nécessite de manipuler des structures syntaxiques complexes (telle que la voix passive) et du lexique plus abstrait et d'un registre plus soutenu, qui doit être utilisé avec précision. Comme nous l'avons relevé (cf. *supra*, 9.4.1 Niveau A), les performances de ces apprenant·e·s indiquent qu'ils et elles ont un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples et que leur répertoire lexical est restreint. L'écart était sans doute trop grand entre leurs compétences actuelles et la compétence visée. L'accompagnement par les pairs, par l'enseignant·e et par l'environnement technologique tout au long du semestre n'était peut-être pas suffisant pour combler l'écart, bien qu'ils semblent avoir progressé sur d'autres aspects : *Grammatical Correctness* (la compétence linguistique) et *Structure and Development of Text* (la cohérence et la cohésion). Plus de temps leur aurait sans doute été nécessaire – rappelons que 9 semaines seulement se sont écoulées entre le pré-test et le post-test. Il est possible aussi que la manière dont ces apprenant·e·s de niveau D s'investissent dans la formation et en tirent parti a pu influencer sur leurs performances au post-test, notamment la manière dont ils et elles ont pratiqué la rédaction collaborative. Nous verrons plus loin dans l'analyse des entretiens (cf. *infra*, 13.5.2. Entretien 2) le cas de deux étudiantes de niveau D travaillant en trinôme avec une apprenante de niveau B à laquelle elles ont laissé la quasi-entière responsabilité de la mise en texte, ne s'estimant pas capables de contribuer à cet aspect de la tâche.

Ensuite, la maîtrise du style académique est le seul aspect sur lequel nos résultats statistiques sont significatifs pour les apprenant·e·s de niveau A (12 individus également). On ne peut donc pas conclure sur une progression de leur part sur les autres aspects. Les deltas de leurs scores entre le pré-test et le post-test sont même négatifs pour *Use of Source Material* (-0,21) et *Grammatical Correctness* (-0,42), comme l'illustre la figure 60 représentant les deltas entre le pré-test et le post-test.

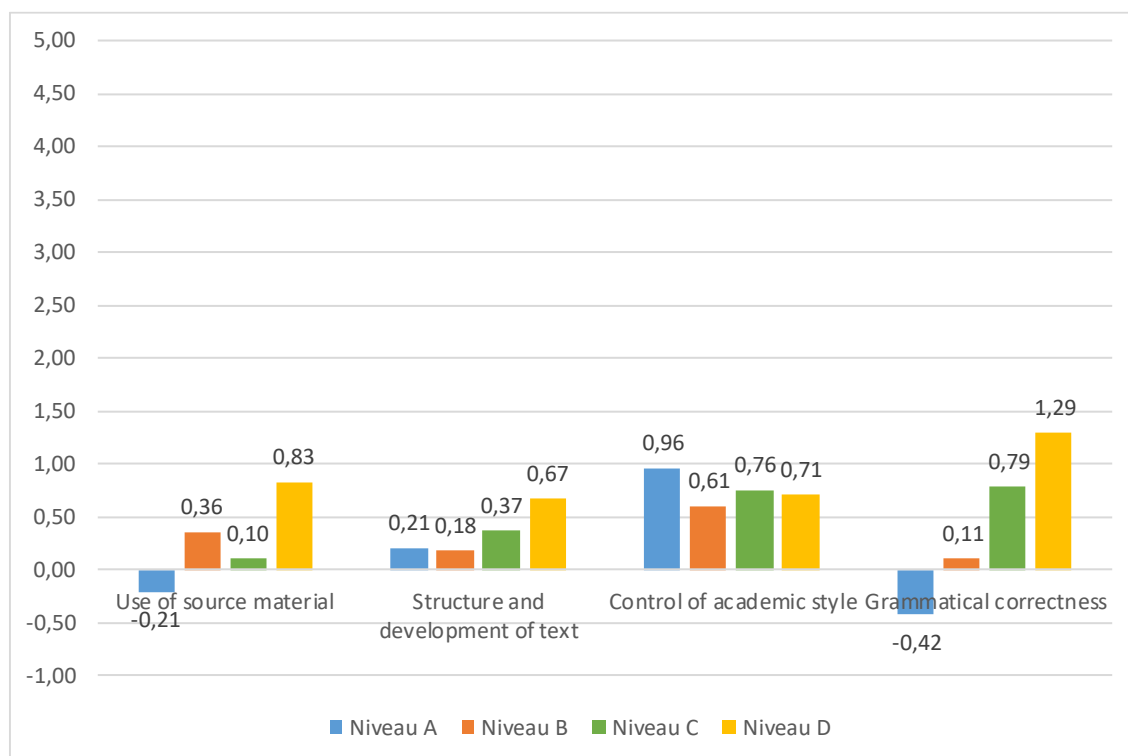


Figure 60 : Delta des moyennes au pré-test et post-test pour chaque aspect de la PE par groupe de niveau

Concernant l'aspect *Use of Source Material* (c'est-à-dire la capacité à traiter et à restituer les informations tirées du texte-source), il se peut que le facteur « texte » ait joué, car chaque test se basait sur un texte-source différent (un article en psychologie cognitive du développement au pré-test, et un article en psychologie de la santé au post-test)⁹⁴. Bien que les textes fussent de même nature (l'introduction d'un article IMRaD), de longueur équivalente (1620 mots au pré-test, 1598 mots au post-test), et traitant tous deux de sujets qui, selon nous,

⁹⁴ Pour rappel, les deux textes en question sont extraits de :

- Goldstein, T. R., & Woolley, J. (2016). Ho ! Ho ! Who ? Parent promotion of belief in and live encounters with Santa Claus. *Cognitive Development*, 39, 113-127.
- McElroy, T., Dickinson, D. L., Stroh, N., & Dickinson, C. A. (2016). The physical sacrifice of thinking: Investigating the relationship between thinking and physical activity in everyday life. *Journal of Health Psychology*, 21, 1750–1757.

ne nécessitent pas de connaissances spécialisées dans le sous-domaine, il est possible que le texte au post-test ait présenté des difficultés particulières que nous n'avons pas anticipées, peut-être en raison de la familiarité des apprenant·e·s avec le sujet de la recherche et/ou le sous-domaine, ou peut-être simplement en raison de leur intérêt pour le sujet.

Concernant l'aspect *Grammatical Correctness* maintenant, le delta négatif (-0,42) chez les apprenant·e·s de niveau A est surprenant. Cela pourrait être un effet de la perte de précision due à la conversion lettre > chiffre au pré-test. Une autre explication pourrait être que leur attention a pu se déporter de la correction grammaticale et de la maîtrise du lexique au style académique, ce qui a pu également les amener à prendre plus de risques sur le plan grammatical et lexical qu'ils et elles n'en avaient pris au pré-test.

Dans l'ensemble, il faut nuancer le constat concernant l'absence relative de progression chez les apprenant·e·s de niveau A car globalement, leurs résultats restent élevés, au pré-test (moyenne = 4,06/5) comme au post-test (moyenne = 4,20/5). La marge de progrès à ce niveau est nécessairement plus mince.

Enfin, nous avons observé précédemment que des 4 groupes de niveau, c'est le groupe D qui semblerait progresser le plus. On s'aperçoit ici que l'aspect sur lequel la progression est la plus significative est *Grammatical Correctness*. Ce résultat est à interpréter avec prudence car, encore une fois, cela pourrait être un effet de la perte de précision due à la conversion lettre > chiffre au pré-test et ce critère est celui qui nous sert de point de comparaison entre groupes de niveau. Toutefois, la marge de progression est telle (+1,29) qu'elle peut suggérer que les apprenant·e·s ont quelque peu amélioré leur compétence linguistique, sans que la raison à cela soit évidente. L'analyse des données qualitatives (données verbales recueillies par questionnaire et entretiens) pourrait apporter un éclairage sur ce point.

9.7.Limites autres

Il faut mentionner d'autres limites à l'exploitation de ces tests dans une perspective scientifique, en plus de la conversion lettre-chiffre au pré-test. En premier lieu, nous n'avons pas eu recours à un groupe contrôle (qui permettrait en théorie de donner un point de comparaison par rapport au groupe « expérimental ») là aussi car notre démarche ne relève pas d'une méthodologie (quasi-) expérimentale. Notre méthodologie est mixte, mais essentiellement qualitative (cf. *supra*, II Méthodologie de recherche). L'objectif de la recherche

est de comprendre le déroulement de l'apprentissage dans le scénario pédagogique hybride donné et non pas d'évaluer l'efficacité du dispositif en établissant des liens de cause à effet entre l'« expérimentation » (le dispositif) et l'apprentissage. Comme nous l'avons relevé plus haut (cf. *supra*, 2.1.1.5 Effets sur l'apprentissage), une telle preuve d'efficacité est difficile voire impossible à apporter (Pouts-Lajus, 2000).

En second lieu, l'évaluation des tests elle-même présente des limites, que nous avons déjà mentionnées (cf. *supra*, 7.1.2 Tâche de PE diagnostique ; 7.8.1 Evaluation sommative (Final Test)). La première est l'absence de descripteurs pour chaque niveau sur les échelles d'évaluation (A-B-C-D et 5-4-3-2-1-0) ; l'unique descripteur qui accompagne chaque critère donne une indication sur ce qu'une performance à un haut niveau de maîtrise doit montrer, correspondant au haut de l'échelle (voir les grilles d'évaluation en annexes 11 et 16). Comme cela a été dit, la raison à cela est qu'il n'était pas faisable temporellement de concevoir des descripteurs *ad hoc*, adaptés au type de tâche spécifique et suffisamment précis pour discriminer sous forme verbalement concise les différents niveaux. Une autre limite pouvant compromettre la fiabilité de l'évaluation est l'absence de double évaluation, qui aurait été souhaitable mais difficilement compatible avec les délais de correction, notamment pour le pré-test (l'évaluation diagnostique) car les apprenant·e·s devaient obtenir une rétroaction rapide (dans les 7 jours suivants) afin d'être aiguillé·e·s sur les compétences et les micro-tâches à cibler pour leur parcours individuel en ligne. Enfin, la présence de deux correctrices se partageant le corpus de tests à évaluer peut causer une variation dans l'évaluation et parasiter les résultats.

La correction commune d'un échantillon de productions issus des groupes de chaque enseignante pallie quelque peu ces limites dans le sens où elle permet d'échanger et de s'entendre sur l'interprétation des critères et des échelles d'évaluation à partir des performances d'apprenant·e·s à différents niveaux. La mise à disposition d'un « résumé-exemple » pour chaque test, qui fournit un modèle de haute performance, vise également à renforcer la fiabilité inter-évaluatrices.

Toutefois, les conditions de recueil des données (des conditions créées en fonction des besoins pédagogiques et non des besoins de l'expérimentation) et les limites qu'elles induisent invitent à la prudence dans l'interprétation des résultats.

Chapitre 10 : Analyse de la réussite aux tâches

10.1.Introduction

Toujours en vue d'évaluer le scénario pédagogique du point de vue des apprenant·e·s et de leur apprentissage, nous cherchons à savoir quelle a été la réussite des apprenant·e·s aux tâches de PE, la tâche 1 *Problem-Solution Text*, et la tâche 2 *Blog Article*.

En effet, dans la mesure où le scénario pédagogique s'appuie sur l'approche par les tâches du point de vue méthodologique, on suppose que l'apprentissage se réalise à travers l'activité de l'apprenant·e lorsqu'il ou elle réalise une tâche focalisée sur le sens. Un indicateur de leur activité est le résultat de la tâche, c'est-à-dire les textes qui ont été produits. Ces textes ont été évalués et notés, ce qui fournit une mesure de la réussite (*achievement*) (cf. *supra*, 3.3.2 Fonctions de l'évaluation). En cela, l'évaluation permet de vérifier que les objectifs visés par le scénario, notamment vis-à-vis des genres cibles, ont été atteints par le plus grand nombre.

10.2.Question guidant l'analyse

Quelle est la réussite des apprenant·e·s aux tâches de PE : tâche 1 *Problem-Solution Text*, et tâche 2 *Blog Article* ?

10.3.Corpus

Le corpus est composé de 41 textes évalués pour la tâche 1 et 41 textes évalués pour la tâche 2. Les apprenant·e·s ont co-élaboré les textes en binôme ou en trinôme, avec les mêmes partenaires pour les deux tâches. Les groupes ont disposé de 5 semaines pour la tâche 1 et 3 semaines pour la tâche 2, avec environ la moitié du temps en présentiel consacré chaque semaine à ce travail.

Pour la tâche 1 (*Problem-Solution Text*) est évaluée la capacité à écrire un texte clair et cohérent adressé à des pairs de son domaine de spécialité qui, en s'appuyant sur des sources spécialisées, met en avant un « problème » inscrit dans le domaine et propose une « solution » au problème. Les quatre principaux critères d'évaluation sont la compétence linguistique (*Language*), les compétences discursive et schématique (*Structure and Development of Text*), la compétence à intégrer un contenu spécialisé (*Use of Sources*), et la compétence sociolinguistique (*Style*) (voir la grille d'évaluation en annexe 10). Ces critères sont les mêmes que ceux utilisés pour le pré-test et post-test, avec trois différences :

- 1) La compétence linguistique (*Language*) est pondérée de façon à avoir plus de poids (8 points, contre 4 points pour les 3 autres critères), pour tenir compte du fait que les tâches sont réalisées sans limite de temps et avec accès à tout type de d'aides, mais aussi pour inciter les apprenant·e·s à se focaliser sur la forme ;
- 2) Le respect des consignes de présentation (*format*) est pris en compte, mais sous forme de pénalités en cas de manquement, tout comme l'absence de plagiat (*plagiarism*) ;
- 3) Un point de bonus est attribué aux groupes qui fournissent un *logbook*, dans lequel ils indiquent à quelle fréquence et par quels moyens ils ont échangé en dehors du présentiel autour de la réalisation de la tâche⁹⁵.

Ici nous examinerons les résultats « bruts », sans tenir compte des éventuels pénalités ou bonus.

Pour la tâche 2 (*Blog Article*) est évaluée la capacité à écrire un article de vulgarisation qui rend une problématique de son domaine de spécialité claire, accessible et attrayante à un public de non-spécialistes en adaptant l'information et en impliquant ses lecteur·rice·s. Les trois principaux critères d'évaluation sont la compétence linguistique (*Language*), la capacité à adapter le contenu spécialisé au public visé (*Adaptation of Content*), et la capacité à adapter le style et le registre de langue au contexte de communication (*Adaptation of Style*) (voir la grille d'évaluation en annexe 15). Ici aussi nous ne tiendrons pas compte des éventuelles pénalités appliquées pour non-respect des consignes de présentation.

10.4.Limites

L'évaluation des tâches présente certaines limites dont il faut tenir compte dans une exploitation à des fins d'analyse.

Premièrement, comme pour le pré-test et le post-test, il faut mentionner l'absence de descripteurs pour chaque niveau sur les échelles d'évaluation ; l'unique descripteur qui accompagne chaque critère donne une indication sur ce qu'une performance à un haut niveau de maîtrise doit montrer, correspondant au haut de l'échelle. Par exemple, le descripteur pour le critère *Structure and Development of Text* (4 points sur 20) pour la tâche 1 indique :

⁹⁵ Les données issues de ce *logbook* font partie des données non exploitées dans le cadre de ce travail de thèse. Elles sont toutefois utilisées dans l'analyse des entretiens avec trois groupes restreints, de façon à apporter un éclairage sur les déclarations des apprenant·e·s.

- *Problem-solution pattern successfully applied to the issue*
- *Good coherence/flow:*
 - *the links between ideas are very clear (thanks to link words and other cohesive devices)*
 - *paragraphs are used correctly (no headings)*
- *Convincing argumentation*

Les raisons qui expliquent cette absence ont été données plus haut (cf. *supra*, 7.8.2 Evaluation des tâches). Elles tiennent à l'inadéquation des échelles de niveau et descripteurs disponibles dans le CECRL, et à la difficulté de produire des descripteurs suffisants précis pour discriminer les performances, sans alourdir la lecture de la grille d'évaluation du point de vue des apprenant·e·s.

Une autre limite à l'évaluation est l'absence de double évaluation, qui est souhaitable dans une perspective de recherche, mais peu faisable en situation pédagogique, sachant le volume et les délais de correction. Pour pallier ce problème et rendre l'évaluation aussi fiable que possible, un échantillon de productions sur les deux tâches (10 environ) issues des groupes de chaque enseignante (nous-même et une collègue) est analysé et évalué lors d'une séance de correction comparée organisée à l'issue de la formation.

Enfin, il faut signaler que l'évaluation porte sur les textes co-produits par des binômes ou trinômes d'apprenant·e·s. Elle ne nous renseigne donc pas sur la réussite individuelle, mais sur la réussite des groupes.

10.5. Résultats

10.5.1. Tâche 1

La moyenne pour la tâche 1 est de 13,52/20, avec un écart-type de 2,66. La moyenne est relativement élevée, et seuls 5 groupes sur 41 (12,2%) obtiennent une note inférieure à 10/20, ce qui indique que la plupart des apprenant·e·s ont réussi la tâche et atteint les objectifs.

La moyenne des scores pour chaque critère est présentée dans le tableau 46 :

Critère	Moyenne	Ecart-type
Language /8	5,44	1,56
Structure and Development of Text /4	2,45	0,82
Use of Sources /4	2,54	0,92
Style /4	3,10	0,66

Tableau 46 : Moyenne des scores pour chaque critère à la tâche 1 (Problem-Solution Text)

Ces scores révèlent que l'aspect sur lequel les apprenant·e·s réussissent le mieux est *Style* (3,1 point en moyenne sur 4). Cela est congruent avec les observations faites concernant les pré-tests et posts-tests⁹⁶ : les plus fortes progressions sont observées sur l'aspect *Control of Academic Style* et les scores au post-test sur ce critère (3,12/5) sont les meilleurs des 4 critères. Il se peut donc que, ayant dans l'ensemble bien maîtrisé cet aspect à travers la réalisation de la tâche, la plupart des apprenant·e·s soient ensuite capables de le maîtriser dans une production écrite individuelle (post-test).

En seconde place vient le critère *Language* (compétence linguistique) : lorsqu'on divise par deux le score de 5,44 (sur 8) pour le comparer aux autres scores (sur 4), on obtient 2,72 sur 4. Cela indique que la plupart des apprenant·e·s ont été attentif·ive·s à la forme, et ont su dans une certaine mesure mettre à profit à la fois les pairs et les aides à leur disposition (dictionnaires et traducteurs notamment, mais aussi peut-être les micro-tâches individuelles en ligne visant l'acquisition du vocabulaire, le contrôle grammatical, et l'utilisation d'outils numériques d'aide à la rédaction).

Les aspects *Structure and Development of Text* and *Use of Sources* sont relativement moins réussis, ce qui contraste quelque peu avec les résultats des post-tests qui indiquent une réussite légèrement meilleure sur ces deux critères comparativement aux autres. Une explication pourrait être le genre des tâches : d'un côté, un résumé au post-test qui suit linéairement la structure typique de l'introduction d'un article IMRaD, genre avec lequel les apprenant·e·s sont familiarisé·e·s ; de l'autre côté, un schéma argumentatif « *problem-solution* », genre que les apprenant·e·s ont découvert et qui demande un travail plus complexe sur le plan cognitif et discursif nécessitant de traiter plusieurs sources écrites spécialisées (au minimum deux).

⁹⁶ La comparaison avec les performances au pré-test et au post-test se justifie car les critères d'évaluation sont les mêmes et les mêmes compétences sont évaluées, quoiqu'à partir de genres différents.

Nous nous sommes intéressée au profil des 5 groupes de 10 apprenant·e·s n'ayant pas réussi la tâche (ayant obtenu une note inférieure à 10/20). Concernant leur niveau en compétence linguistique (niveaux A-B-C-D utilisés pour l'analyse des pré-tests et post-tests), la majorité est de niveau C (N=3) et de niveau D (N=4) ; pour le reste, 1 apprenante se trouve à un niveau B et le niveau des 2 autres n'est pas connu car elles étaient absentes au pré-test. Les performances individuelles en PE de ces 5 groupes évoluent de manière légèrement positive entre le pré-test et le post-test, mais moins que la population globale (la progression moyenne de la population est +0,45/5) et elles restent en deçà de la moyenne au post-test (2,24/5). Deux apprenant·e·s font exception : leurs performances individuelles en PE sont en forte progression (+1,5/5 et +2,875/5) entre le pré-test et le post-test, mais rien dans les données dont nous disposons ne permet d'expliquer cette singularité. En ligne, les apprenant·e·s n'ayant pas réussi la tâche 1 obtiennent une moyenne aux activités individuelles (16,67/20) se situant dans la moyenne de la population (17,06/20) et, parmi les micro-tâches individuelles « à choix », ils et elles en font le même nombre en moyenne que la population dans son ensemble (un peu plus que le minimum de 8) – avec une exception notoire : une apprenante a effectué la totalité des micro-tâches « à choix », soit 30. Il semblerait donc que la non réussite de ces apprenant·e·s aux tâches ne puisse être expliquée par une absence de travail individuel à distance.

Nous nous sommes également intéressée à un autre type de cas particulier : les groupes ayant très bien réussi la tâche (ayant obtenu une note de 17/20 ou plus). Cela concerne seulement 3 groupes sur 41 (7,3%), soit 7 apprenantes. Concernant leur niveau en compétence linguistique, la moitié environ est de niveau A (N=3) et de niveau B (N=1), et l'autre moitié de niveau C (N=2) et de niveau D (N=1). Leurs performances individuelles en PE évoluent de manière légèrement positive entre le pré-test et le post-test, mais, là-aussi, moins que la population globale ; ces performances sont toutefois meilleures que celle de la population globale, aussi bien au pré-test (3,10/5) qu'au post-test (3,36/5). Concernant, leur activité en ligne sur les micro-tâches individuelles, leurs scores (17,39/20) se situent dans la moyenne de la population dans son ensemble. Le nombre de micro-tâches « à choix » qu'elles effectuent (10,14) est un peu plus élevé que la moyenne, mais il est impossible de dire si cela est corrélé à leur réussite aux tâches ou à leurs performances individuelles au pré-test et post-test.

Il semble qu'un lien existe entre la réussite à la tâche 1 et le profil linguistique de départ des apprenant·e·s. Ainsi, les apprenant·e·s n'ayant pas réussi la tâche évaluent en moyenne leur niveau de PE autour de A2-B1 (autopositionnement dans le questionnaire de début de semestre), tandis que les apprenant·e·s ayant très bien réussi la tâche évaluent en moyenne leur niveau de

PE plutôt autour de B1-B2. Mais il est difficile de dire dans quelle mesure ce niveau de départ explique les performances observées parce que 1) concernant l'autopositionnement, il s'agit d'un niveau déclaré, et 2) il y a une certaine hétérogénéité dans la composition des groupes, comme le montre le tableau 47 :

	Groupe	Niveau en compétence linguistique
Tâche 1 non réussie (note <10/20)	Groupe 1	C-C
	Groupe 2	C-D
	Groupe 3	D-D
	Groupe 4	B- ?
	Groupe 5	D- ?
Tâche 1 très bien réussie (note >17/20)	Groupe 6	A-B
	Groupe 7	A-A-C
	Groupe 8	C-D

Tableau 47 : Niveaux en compétence linguistique des groupes n'ayant pas réussi et des groupes ayant très bien réussi la tâche 1

10.5.2. Tâche 2

La moyenne pour la tâche 2 est de 13,74/20, avec un écart-type de 2,80. Là-aussi, la moyenne est relativement élevée, un peu meilleure même que celle de la tâche 1, et seuls 4 groupes sur 41 (9,8%) obtiennent une note inférieure à 10/20, ce qui indique ici encore que la plupart des apprenant·e·s ont réussi la tâche et atteint les objectifs.

La moyenne des scores pour chaque critère est présentée dans le tableau 48 :

Critère	Moyenne	Ecart-type
Language /8	5,84	1,31
Adaptation of Content /7	4,41	1,36
Adaptation of Style /5	3,48	0,95

Tableau 48 : Moyenne des scores pour chaque critère à la tâche 2 (Blog Article)

On observe que le score obtenu en compétence linguistique (*Language*) (5,84/8) est un peu plus élevé qu'à la tâche 1 (5,44/8). Et lorsqu'on ramène les deux autres scores sur 8 par une simple règle de 3, on s'aperçoit que le score obtenu à *Language* arrive même devant le score obtenu à *Adaptation of Content* (5,04/8) et le score obtenu à *Adaptation of Style* (5,57/8).

Une explication à cela pourrait être le genre du texte : les apprenant·e·s ont pu être plus à l'aise dans le registre informel de l'article de blog, qui repose sur l'emploi d'un lexique et de structures plus proches de la langue orale (questions directes, pronoms personnels à la première et à la deuxième personne, vocabulaire de la vie courante, etc.) qui leur est peut-être plus familière que la langue académique écrite, ne serait-ce que par l'exposition aux dialogues de films, séries et vidéos. De plus, dans ce genre de texte, les apprenant·e·s n'ont pas à gérer l'intertextualité – l'intégration de citations, paraphrases, résumés ou gloses de textes externes dans l'argumentation (Johns, 1997 ; cf. *supra*, 1.2.2.3 Procédés rhétoriques et lexicogrammaticaux) – qui représente une difficulté sur le plan syntaxique et sur le plan discursif. Sans cette difficulté, les apprenant·e·s sont sans doute plus capables de veiller à la correction grammaticale et à la maîtrise du lexique.

S'agissant d'une tâche de réécriture, on aurait pu s'attendre à une réussite encore meilleure, dans la mesure où les apprenant·e·s ne partent pas d'une page blanche, mais reprennent le texte de la tâche 1 et l'adaptent à un autre genre, celui de l'article de blog. Le score sur l'aspect *Adaptation of Content*, un peu moins bon que les autres scores proportionnellement, indique que là a pu se trouver une difficulté. La capacité à adapter le contenu implique de tenir compte des besoins de lecteur·rice·s non-spécialistes du domaine et de mobiliser des stratégies de médiation, telles que savoir mettre en évidence les points les plus pertinents, expliquer et/ou contextualiser les concepts spécialisés, et donner des exemples (cf. Conseil de l'Europe, 2018, p. 132-135). Les apprenant·e·s sont peut-être moins habitué·e·s à exercer ces compétences dans le cadre de leurs études.

Comme pour la tâche 1, nous nous sommes intéressée au profil des groupes n'ayant pas réussi la tâche 2 (ayant obtenu une note inférieure à 10/20). Il s'agit de 4 groupes de 9 apprenant·e·s, dont 2 n'ont pas réussi non plus la tâche 1. S'agissant pour moitié des mêmes apprenant·e·s n'ayant pas réussi la tâche 1, leur profil est sans surprise similaire. La moitié est de niveau C (N=4) ; 2 sont de niveau B, et 2 sont de niveau D (le niveau d'une apprenante est inconnu car elle était absente au pré-test). Leurs performances individuelles en PE évoluent à peine positivement entre le pré-test et le post-test (+0,09/5), trois sont même en régression au post-test. En ligne, c'est le même constat : les apprenant·e·s n'ayant pas réussi la tâche 2 obtiennent une moyenne aux activités individuelles (16,60/20) se situant dans la moyenne de la population (17,06/20) et, parmi les micro-tâches individuelles « à choix », ils et elles en font le même nombre en moyenne que la population dans son ensemble (un peu plus que le minimum de 8).

Concernant maintenant les groupes ayant très bien réussi la tâche 2 (ayant obtenu une note de 17/20 ou plus), beaucoup plus de groupes sont concernés que pour la tâche 1 : il s'agit de 8 groupes sur 41 (19,5%), soit 20 apprenant·e·s, parmi lesquels figurent les 3 groupes ayant également très bien réussi la tâche 1. Leur profil est là-aussi similaire aux apprenant·e·s ayant réussi la tâche 1. La majorité est de niveau A (N=6) et de niveau B (N=7) ; 6 apprenant·e·s sont de niveau C. Leurs performances individuelles en PE sont meilleures que celle de la population globale, à la fois au pré-test (moyenne = 3,02/5) et au post-test (moyenne = 3,43/5). Elles progressent positivement entre les deux tests (+ 0,41/5), de façon similaire à la moyenne de la population. Concernant leur activité en ligne sur les micro-tâches individuelles, leurs scores (16,96/20) se situent dans la moyenne, tout comme le nombre de micro-tâches « à choix » qu'ils et elles effectuent (8,9). Une exception est à noter au passage : un·e de ces apprenant·e·s obtient le score de 4,4/20 aux micro-tâches individuelles en ligne, n'en ayant réalisé qu'une seule : la première micro-tâche obligatoire correspondant au quiz d'étayage sur le texte du pré-test, à laquelle il a obtenu 20/20. Cet apprenant faisant partie du groupe de niveau A, et autoévaluant son niveau CECRL en CE comme en PE à C2, une hypothèse au fait qu'il n'ait réalisé quasiment aucune micro-tâche en ligne (en dépit des conséquences sur ses résultats et sa moyenne) pourrait être qu'il n'en a pas vu l'utilité pour ses propres besoins langagiers.

Comme pour la tâche 1, il pourrait y avoir un lien entre la réussite à la tâche 2 et le profil linguistique de départ des apprenant·e·s. Ainsi, les apprenant·e·s n'ayant pas réussi la tâche 2 évaluent en moyenne leur niveau de PE à B1, tandis que les apprenant·e·s ayant très bien réussi la tâche évaluent en moyenne leur niveau de PE à B2. Mais ici encore ce lien n'est pas clair, notamment en raison d'une relative hétérogénéité dans la composition des groupes, comme le montre le tableau 49 :

	Groupe	Niveau en compétence linguistique
Tâche 2 non réussie (note <10/20)	Groupe 1	C-C
	Groupe 2	C-D
	Groupe 3	D-B
	Groupe 4	C-B- ?
Tâche 2 très bien réussie (note >17/20)	Groupe 5	A-B
	Groupe 6	C-C-B
	Groupe 7	B-C-C
	Groupe 8	B-A
	Groupe 9	A-A-C
	Groupe 10	B-B
	Groupe 11	D-C
	Groupe 12	B-A-A

Tableau 49 : Niveaux en compétence linguistique des groupes n'ayant pas réussi et des groupes ayant très bien réussi la tâche 2

En conclusion, les résultats des évaluations indiquent que la majorité des apprenant·e·s ont réussi les tâches et sont donc parvenus à mobiliser les compétences nécessaires en PE pour chacun des deux genres, la réussite étant un peu meilleure pour la tâche 2 (*Blog Article*). Les raisons pour lesquelles certain·e·s ne réussissent pas et, à l'inverse, d'autres réussissent très bien, ne sont pas évidentes. L'analyse des données qualitatives (données verbales recueillies par questionnaire et entretiens) pourrait amener des éléments de compréhension sur ce point.

Chapitre 11 : Analyse de l'activité en ligne sur la plateforme Moodle

Nous nous intéressons à un autre indicateur de l'apprentissage réalisé par les apprenant·e·s : leur activité en ligne sur la plateforme Moodle, lors du travail sur les micro-tâches individuelles. Plus exactement, l'activité en ligne nous renseigne non pas sur les compétences mobilisées ou acquises, mais sur l'engagement dans le processus d'apprentissage à distance (cf. *supra*, 7.8.3 Evaluation de la pratique individuelle à distance). Cet engagement est important dans une formation hybride dont le scénario pédagogique repose sur l'articulation cohérente des modes où présentiel et distanciel participent conjointement, et de manière complémentaire, à l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Nous cherchons donc à savoir quelle quantité de travail et quels choix les apprenant·e·s ont effectués sur Moodle, et plus généralement quelle a été la régularité de leur activité en ligne sur la période de la formation.

Rappelons les principales caractéristiques des micro-tâches effectuées par les apprenant·e·s sur Moodle :

- Elles sont réalisées individuellement, avec un tutorat réactif de la part de l'enseignant·e.
- Elles ont été conçues pour compléter et/ou approfondir le travail effectué en groupe classe ou en groupe restreint en présentiel.
- Elles visent un entraînement focalisant sur la forme, sur des aspects et compétences liées aux objectifs et aux tâches : compétences en PE, compétences en CE, lexique, grammaire, et utilisation d'outils numériques d'aide à la rédaction.
- Elles se composent de leçons et quiz interactifs autocorrigés, accompagnés de documents de référence (par exemple des listes de vocabulaire ou des conseils méthodologiques) et de liens vers des pages externes (par exemple des vidéos explicatives ou des activités complémentaires de grammaire).
- Elles sont de deux natures : obligatoires ou à choix. Les micro-tâches obligatoires (N=5) sont celles plus directement liées à la réalisation des tâches ; elles constituent soit une préparation soit un prolongement à des micro-tâches réalisées en présentiel. Les micro-tâches à choix fonctionnent comme un « centre de ressources en ligne ». Les apprenant·e·s les choisissent, en fonction de leurs besoins et/ou de leurs intérêts, parmi un ensemble d'activités (N=30) réparties dans quatre des sections du cours en ligne : *Reading Skills*, *Writing Skills*, *Academic Vocabulary*, *Grammar*. Les

apprenant·e·s peuvent choisir de suivre ou non les conseils et suggestions prodigués par l'enseignant·e en lien avec la tâche de PE diagnostique. Un nombre minimum de micro-tâches à choix (8, soit 2 par sections) est fixé, en deçà duquel une pénalité est appliquée (en dessous de 8, chaque activité non réalisée compte comme un 0/20 dans le calcul de la note). Les apprenant·e·s peuvent réaliser davantage de micro-tâches sans enjeu pour leurs résultats (seuls les 8 meilleurs scores aux quiz ou leçons sont retenus).

- Elles sont prises en compte dans la moyenne semestrielle à hauteur de 10% pour les micro-tâches obligatoires et 10% pour les micro-tâches à choix. C'est la moyenne des scores obtenus aux quiz qui comptent dans la moyenne. Ces scores ne reflètent pas des compétences mobilisées ou acquises car les micro-tâches n'ont pas valeur d'évaluation : elles sont conçues non pour tester l'apprentissage mais pour l'étayer. Dans cette perspective, les apprenant·e·s peuvent recommencer un quiz s'ils et elles le souhaitent (3 tentatives sont autorisées), sauf les deux quiz d'étayage de la CE pour le pré-test et le post-test, limités à une seule tentative.
- Les quiz sont ouverts sur toute la période de la formation et même un peu au-delà (15 jours après le dernier cours en présentiel), de telle sorte que les apprenant·e·s peuvent les effectuer à tout moment, selon leur propre rythme. Les deux exceptions sont encore une fois les quiz d'étayage de la CE pour le pré-test et le post-test, pour lesquels les apprenant·e·s disposent d'une semaine seulement, après quoi ils ne sont plus disponibles.

11.1.1. Questions guidant l'analyse

Concernant les micro-tâches obligatoires :

- Est-ce que les apprenant·e·s les ont toutes effectuées ?

Concernant les micro-tâches à choix :

- Combien les apprenant·e·s en ont-ils et elles effectuées ?
- Quels choix les apprenant·e·s ont-ils et elles effectuées ?

Et concernant l'ensemble de l'activité en ligne :

- Quelle a été la régularité de l'activité en ligne des apprenant·e·s ?

Nous nous demanderons également si des différences peuvent être observées entre groupes de niveau (niveau en compétence linguistique A-B-C-D tel qu'évalué au pré-test).

11.2. Corpus

Concernant les micro-tâches (obligatoires et facultatives), les données sont les traces numériques laissées par la population d'apprenant·e·s (N=96) dans l'ensemble des quiz interactifs disponibles sur le cours en ligne (35 quiz au total, dont 5 quiz obligatoires). Concrètement, nous observons la présence ou l'absence de score (indiquant si le quiz a été effectué ou non) et les scores eux-mêmes.

Concernant la régularité, nous observons le nombre de clics effectués hebdomadairement par les apprenant·e·s sur le cours en ligne pendant la période de la formation, sachant que la plateforme enregistre des actions qui relèvent soit de la lecture (tel qu'afficher une ressource) soit de l'écriture de données (tel que démarrer une tentative à un quiz, ajouter un message dans un forum ou soumettre un devoir) ; nous ne ferons pas de distinction entre ces deux types d'action.

11.3. Résultats

11.3.1. Micro-tâches obligatoires : est-ce que les apprenant·e·s ont effectué toutes les micro-tâches obligatoires ?

La grande majorité des apprenant·e·s (84/96, soit 88%) effectuent la totalité des 5 quiz correspondant aux micro-tâches obligatoires. 8 apprenant·e·s n'ont pas effectué le premier quiz – celui visant à étayer la CE du texte utilisé pour le pré-test. Une explication à cela est que c'est l'un des deux seuls quiz soumis à une date-butoir : il devait être réalisé avant le deuxième cours en présentiel lors duquel devait avoir lieu le pré-test (évaluation diagnostique), ce dont les apprenant·e·s étaient informé·e·s lors du premier cours en présentiel et par email. Les apprenant·e·s qui n'ont pas fait le quiz étaient soit absent·e·s soit n'ont pas respecté la date-butoir. Plusieurs d'ailleurs ont demandé à ce que le quiz leur soit « réouvert » *a posteriori*, pour éviter un score de 0/20, même s'il n'y avait aucune utilité pédagogique à l'effectuer après le pré-test (ce qui leur a été refusé).

Dans l'ensemble, les apprenant·e·s font le travail prescrit et obtiennent de très bons scores : 16,69/20 en moyenne, avec très peu de différences entre groupes de niveau (ce qui n'est pas surprenant puisque les quiz n'évaluent pas des compétences). Le fait que ce travail soit pris en compte dans l'évaluation pèse très certainement sur leur comportement, comme le suggère la préoccupation de ne pas être sanctionné·e pour avoir raté un quiz. Une exception à cela est le

cas que nous avons mentionné plus haut (cf. *supra*, Chapitre 10 : Analyse de la réussite aux tâches) d'un apprenant de niveau A n'ayant effectué qu'un seul quiz au total.

11.3.2. Micro-tâches à choix

11.3.2.1. Combien les apprenant·e·s ont-ils et elles effectué de micro-tâches à choix ?

En moyenne, les apprenant·e·s effectuent 9,1 quiz correspondant aux micro-tâches à choix. Beaucoup (42/96, soit 44%) se contentent de faire le minimum demandé de 8 quiz. Seulement 6 apprenant·e·s en font moins que 8 et 3 n'en font aucun : l'apprenant de niveau A mentionné précédemment, une apprenante défailante (qui a abandonné les cours vers la fin du semestre) et l'apprenant « A8 » dont nous reparlerons au moment de l'analyse des entretiens (cf. *infra*, 13.5.3 Entretien 3) où il sera question de son manque d'engagement dans les tâches de PE collaboratives, et, semble-t-il, dans la formation en général. Parmi les apprenant·e·s qui font plus que le minimum demandé de 8 quiz, la plupart (40 apprenant·e·s) en font entre 9 et 13. Seulement 5 apprenant·e·s en font 15 ou plus, dont une apprenante, dont nous avons évoqué le cas plus haut (cf. *supra*, Chapitre 10 : Analyse de la réussite aux tâches), qui a effectué la totalité des quiz (30). En général, les quiz qui sont faits en plus le sont plutôt dans les sections *Vocabulary* et *Grammar*, qui sont aussi les sections qui contiennent le plus de quiz disponibles.

Dans l'ensemble, les apprenant·e·s font le travail demandé, mais ne font guère plus que le minimum. Ce peut être lié au fait que cela leur suffit à obtenir là aussi de très bons scores : 17,16/20 en moyenne, avec ici encore très peu de différences entre groupes de niveau.

11.3.2.2. Quels choix les apprenant·e·s ont-ils et elles effectués ?

Chacune des 4 sections du cours en ligne concernées par les micro-tâches à choix comprend un certain nombre de quiz, parmi lesquels les apprenant·e·s doivent en choisir 2 au minimum : la section *Reading Skills* en comprend 5 au total, *Writing Skills* 4, *Academic Vocabulary* 5, et *Grammar* 16.

Il faut noter tout d'abord que parmi les 30 quiz disponibles, tous les quiz sauf un ont été utilisés par les apprenant·e·s. Toutefois, cela ne signifie pas que les choix et les parcours individuels étaient fortement diversifiés.

Il s'avère en effet que pour les sections *Reading Skills*, *Writing Skills* et *Academic Vocabulary*, les quiz que les apprenant·e·s effectuent le plus en moyenne sont les deux premiers

dans l'ordre d'apparition sur la page. Dans le carnet de notes, ces quiz apparaissent tout en haut de la liste, comme l'illustre la figure 61 :

Reading Skills		
Total de Reading Skills Simple moyenne pondérée des notes. Écarter les 3 valeurs les plus basses. Inclure les notes vides.	0,00	0-20
Inferring Meaning: Practice Quiz	-	0-20
The structure of abstracts - Typical parts	-	0-20
The structure of abstracts - Typical language	-	0-20
Critical reading of the discussion - Practice	-	0-20
Critical reading of the method and results - Practice	-	0-20
Writing Skills		
Total de Writing Skills Simple moyenne pondérée des notes. Écarter les 2 valeurs les plus basses. Inclure les notes vides.	0,00	0-20
Academic Writing: how to reduce informality 2	-	0-20
Paraphrasing Practice	-	0-20
Summarizing Practice	-	0-20
Referencing and Plagiarism Practice	-	0-20
Academic Vocabulary		
Total de Academic Vocabulary Simple moyenne pondérée des notes. Écarter les 3 valeurs les plus basses. Inclure les notes vides.	0,00	0-20
AWL Sublist 6 - Quiz	-	0-20
AWL Sublist 7 - Quiz	-	0-20
AWL Sublist 8 - Quiz	-	0-20
AWL Sublist 9 - Quiz	-	0-20
AWL Sublist 10 - Quiz	-	0-20


Figure 61 : Capture d'écran du carnet de notes sur Moodle pour une partie des micro-tâches à choix


Il est probable que les apprenant·e·s aient navigué par le biais du carnet de notes pour identifier les quiz à effectuer et faire leur « choix », sachant que le carnet de notes, en affichant les scores et les moyennes pour chaque section au fur et à mesure, leur permet de suivre leur progression et de vérifier le travail restant à faire. Si tel est le cas, ils et elles ont pu donc passer à côté des informations données sur la page de cours, et des ressources qui accompagnent les quiz (fichiers pdf par exemple), comme ici pour la section *Reading Skills* :

Reading Skills

General Reading Skills


Here is some useful advice on general reading strategies (not specific to research articles): skimming, deducting, inferring meaning, etc.


 [General Reading Strategies for Long Texts](#)


 [Inferring Meaning: Practice Quiz](#)

The structure of abstracts

Abstracts of research articles are very useful to extract the main information and determine if you need to read (parts of) the article more extensively. Learn how to use them effectively based on 1) their structure and 2) typical language forms in English.


 [The structure of abstracts - Typical parts](#)


 [The structure of abstracts - Typical language](#)

 [Write your own \(TER\) abstract in English and get some feedback \(optional\)](#)

Critical Reading of IMRAD articles

Many (most) empirical research articles that you need to read in psychology are based on the IMRAD model. Learn how to read, evaluate and summarize them effectively.

 [Critical reading of a scientific report \(practical guidelines\)](#)

 Please take this quiz **before class session #2**. It is limited to **1 attempt**: only open it when you are ready to finish it in one sitting; you can't open it, save your answers, and finish it later.


 [Critical reading of the introduction \(compulsory\)](#)

Figure 62 : Capture d'écran d'une partie de la section Reading Skills sur Moodle

Concernant la section *Grammar*, on observe une tendance quelque peu similaire : les quiz qui apparaissent en premier sur la page / en haut de la liste sont dans l'ensemble un peu plus choisis que ceux qui apparaissent plus loin sur la page / en bas de la liste. Mais l'ordre de choix est plus aléatoire que pour les autres sections, et concerne des quiz de chacune des différentes sous-sections couvrant les différents aspects du système linguistique anglais. Voici, dans l'ordre, les 6 quiz les plus choisis (par au moins 15 apprenant·e·s) :

1. *Verb tenses practice (present and past)* (n°1 de la liste, sous-section *Verb Tenses*)
2. *Choisir le bon article* (n°8 de la liste, sous-section *Nouns and Articles*)
3. *Present tenses practice 1* (n°7 de la liste, sous-section *Present Tenses*)
4. *Comparatives and superlatives practice* (n°4 de la liste, sous-section *Comparatives*)
5. *The passive form practice* (n°2 de la liste, sous-section *The passive voice*)
6. *Modals practice* (n°3 de la liste, sous-section *Modals*)

Il semble donc que concernant la grammaire, les apprenant·e·s ont fait des choix plus délibérés, non guidés par la simple facilité d'accès. Cela peut être un effet des conseils et suggestions prodigués dans le feedback donné suite à l'évaluation diagnostique : lorsque des problèmes sur un aspect de grammaire étaient relevés dans la production écrite, des liens étaient donnés aux activités en ligne permettant de revoir l'aspect en question et de s'entraîner. Cette section *Grammar* étant plus étoffée en micro-tâches que les autres sections, elle a pu permettre de faire des suggestions (et des choix) plus adaptés aux besoins que sur le vocabulaire, la CE ou la PE.

Ces suggestions semblent en tout cas se refléter quelque peu dans les choix effectués en fonction du niveau en compétence linguistique (niveau A-B-C-D tel qu'évalué au pré-test). Comme l'illustre le tableau 50, les différents groupes de niveau s'entraînent partiellement sur les mêmes aspects, ceux qui resteraient imparfaitement maîtrisés à tous niveaux, comme la voix passive ou le comparatif et superlatif. En revanche, certains aspects apparaissent plutôt chez certains groupes que chez d'autres, comme les temps des verbes (niveaux B, C et D), l'emploi des articles (niveaux C et D), ou la syntaxe des phrases complexes (niveau A). Ainsi, dans la mesure où l'hétérogénéité des besoins en compétence linguistique, et plus particulièrement en grammaire, se traduit par une relative hétérogénéité dans les parcours individuels en ligne, il nous semble que cela justifie l'approche différenciée qui a été adoptée, et la liberté de choix qui a été donnée.

Niveau	A	B	C	D
Quiz les plus choisis dans la section <i>Grammar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>The passive form practice</i> • <i>Modals practice</i> • <i>Comparatives and superlatives practice</i> • <i>Combining sentences practice</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Verb tenses practice (present and past)</i> • <i>Comparatives and superlatives practice</i> • <i>Present tenses practice 1</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Present tenses practice 1</i> • <i>Choisir le bon article – practice</i> • <i>Comparatives and superlatives practice</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Modals in Scientific English</i> • <i>Verb tenses practice (present and past)</i> • <i>The passive form practice</i> • <i>Choisir le bon article - practice</i>

Tableau 50 : Quiz les plus choisis dans la section *Grammar* par chaque groupe de niveau (micro-tâches à choix)

11.3.3. Régularité : quelle a été la régularité de l'activité en ligne des apprenant·e·s ?

La période de la formation allait de la semaine 3 (du 16 janvier 2017) à la semaine 13 (du 27 mars 2017), avec une semaine d'interruption pédagogique lors des vacances d'hiver pendant la semaine 8 (du 20 février 2017). Les apprenant·e·s disposaient de 15 jours supplémentaires après le dernier cours en présentiel, jusqu'à la fin de la semaine 15 (du 10 avril 2017), période pendant laquelle les activités – notamment les quiz – leur étaient encore ouverts.

Le tableau 51 sur la page suivante indique l'activité hebdomadaire moyenne des apprenant·e·s sur cette période (de la semaine 3 à la semaine 15), c'est-à-dire le nombre moyen de clics effectués sur le cours en ligne, sans distinction du type d'activité (lecture ou écriture), pour chaque groupe de niveau et pour toute la population (ligne « tous niveaux »).

On observe que l'activité en ligne est relativement distribuée sur la période : elle se concentre en moyenne sur environ 10 semaines sur 13 semaines au total, ce qui indique que les apprenant·e·s ont été assez régulier·e·s.

Mais l'activité est plus intense sur certaines semaines (indiquées en beige foncé et en beige clair dans le tableau) : pour quasiment tous les groupes, le pic d'activité se produit en semaine 13, date de la dernière séance en présentiel qui correspond aussi à la date de l'évaluation sommative (*Final Test*). Une explication à cette activité plus intense est que les apprenant·e·s ont pu utiliser les ressources du cours en ligne pour s'entraîner et réviser les points figurant dans l'évaluation, ce qu'ils et elles étaient d'ailleurs explicitement encouragé·e·s à faire, notamment par le biais d'une page « *Outline of the Final Test* » recensant ces points et indiquant les contenus en ligne pouvant les aider à se préparer :

Outline of the final test - Spring 2017

NB: the hyperlinks direct you to content on Moodle that can help you prepare for the test.

Questions related to general language work

- **Identify and use formal/informal vocabulary: how to reduce informality (1) and (2) in the Writing Skills section**
- **Identify correct use of references (plagiarism): referencing and paraphrasing practice in the Writing Skills section**
- **Use link words: link words list and quiz in the Vocabulary section**
- **Paraphrase: paraphrasing advice and quiz in the Writing Skills section**

Questions related to extracts from a research article

- **Reading Comprehension (identify main ideas, make inferences): quizzes in the Reading Skills section**
- **Reformulate or summarize ideas from the text: paraphrasing and summarizing quizzes in the Writing Skills section**

Figure 63 : Page sur le cours Moodle présentant les points évalués dans le Final Test

Semaine \ Groupe	1ère séance présentielle					vacances d'hiver					Dernière séance présentielle		Date de fermeture des quiz	Total	Nbre de semaines avec activité	Moyenne (activité/semaines avec activité)	Moyenne (activité/semaines)
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15				
Niveau A	10,8	31,4	13,8	4,5	7,0	21,4	15,8	36,0	8,3	27,9	62,9	8,5	133,0	274,8	9,4	29,2	21,1
Niveau B	23,9	45,8	35,8	21,6	26,2	33,2	25,2	34,8	38,3	56,0	70,8	28,2	16,2	368,6	9,8	38,6	28,4
Niveau C	17,7	39,4	23,3	27,8	13,7	19,4	23,2	34,9	34,0	49,0	65,8	14,6	39,3	333,8	10,0	33,4	25,7
Niveau D	24,6	39,2	35,3	23,1	11,2	24,9	9,9	34,3	48,3	51,3	89,8	48,0	42,0	362,2	9,5	39,4	27,9
Tous niveaux	19,5	39,0	27,6	22,3	15,6	25,2	21,5	36,1	35,2	47,4	68,2	26,3	43,3	335,8	9,7	34,9	25,8

Tableau 51 : Activité en ligne (nombre moyen de clics) pendant la période de formation

Le groupe de niveau A fait exception : pour ces apprenant·e·s, le pic d'activité a lieu en semaine 15, date de fermeture des quiz en ligne. On observe également que leur activité est plus faible en moyenne que celle des autres groupes (274,8 clics au total, tandis que pour les autres groupes ce chiffre varie entre 333,8 et 368,6), mais aussi un peu moins régulière (9,4 semaines d'activité, contre 9,5 et plus pour les autres groupes). On peut supposer que, étant donné leur niveau, ces apprenant·e·s, n'ont pas ressenti le besoin de se préparer autant à l'évaluation sommative que les autres, ou en tout cas, pas en utilisant les ressources disponibles sur Moodle. Il est possible également que ces ressources soient moins adaptées pour des apprenant·e·s d'un niveau plus avancé, ce qui expliquerait qu'ils et elles tendent à travailler en ligne pas tant pendant la période de formation mais plutôt juste avant la date-butoir de fermeture des quiz (dont les scores comptent dans leur moyenne semestrielle).

D'autres semaines où l'activité s'intensifie pour l'ensemble des groupes sont la semaine 4 en début de semestre (correspondant au moment où les apprenant·e·s devaient effectuer le pré-test – y compris le quiz d'étayage de la CE à distance, explorer les ressources liées à la tâche 1, et poster le lien de leur Framapad dans un forum) et les dernières semaines, semaines 12 et 15 notamment. Malgré une relative régularité, il y a donc toutefois une tendance globale à remettre en partie le travail à effectuer en ligne à la fin de la période de temps imparti.

11.4. Conclusion

En conclusion, l'activité en ligne sur la plateforme Moodle indique que les apprenant·e·s sont engagés dans la partie distancielle de la formation dans la mesure où, dans la grande majorité, ils et elles font le travail individuel demandé et sont actif·ve·s relativement régulièrement (à peu près chaque semaine). Mais cette activité semble être en partie au moins le fruit de la contrainte (comme le fait d'être noté·e ou l'approche de dates-butoirs de fermeture des quiz) et elle se borne pour la plupart au minimum attendu. Le guidage de l'enseignant·e a pu également influencer les parcours sur certains aspects, la grammaire en particulier (par le biais du feedback individuel donné dans le cadre de l'évaluation diagnostique) ou à certaines périodes (lorsque des recommandations particulières sont données pour s'entraîner en vue d'une évaluation par exemple).

Dans l'ensemble, les apprenant·e·s font un usage limité de la liberté de choix dont ils et elles disposent. Les raisons à cela peuvent être diverses : est-ce par souci d'efficacité et/ou par manque de temps ? par manque de compréhension des possibilités offertes dans le scénario ? par difficulté à naviguer sur l'interface de cours et à repérer les activités dans les différentes

sections ? par difficulté à savoir quoi faire, ce qui serait utile en fonction de ses besoins ? par manque de motivation, vis-à-vis de cette partie de la formation tout du moins ? Et la liberté offerte est-elle adéquate ou le dispositif reste-t-il trop hétéroformatif pour permettre aux apprenant·e·s d'exercer une quelconque autodirection ?

Les données verbales recueillies par questionnaire pourront donner des éléments de réponse en nous renseignant sur l'avis des apprenant·e·s concernant la partie distancielle de la formation : l'ont-ils et elles trouvée pertinente (adaptée à leurs besoins), utile (pour acquérir des connaissances ou compétences), suffisamment flexible ?

Chapitre 12 : Analyse du questionnaire de fin de semestre

L'évaluation du scénario pédagogique du point de vue des apprenant·e·s et de leur apprentissage ne serait pas complète sans prendre en compte l'avis des premier·e·s concerné·e·s. Ainsi, en vue de compléter et d'enrichir l'analyse des données quantitatives (pré-tests et post-tests, réussite aux tâches, activité en ligne sur la plateforme Moodle), des données verbales ayant trait aux perceptions des apprenant·e·s ont été recueillies par le biais d'un questionnaire. Ici, nous nous intéressons non seulement à la satisfaction des apprenant·e·s, mais aussi à leur opinion quant à l'adéquation de la formation en général, et de différents aspects du scénario pédagogique en particulier, à leurs besoins et à leurs attentes.

12.1. Questions guidant l'analyse

- Les apprenant·e·s sont-ils et elles satisfait·e·s de la formation ?
- Quelle est leur appréciation des différents aspects du scénario pédagogique (tâches, démarche collaborative, articulation présentiel-distanciel, micro-tâches à distance) ?

12.2. Corpus

Les données sont constituées des réponses de 90 répondant·e·s (sur une population de 96 apprenant·e·s) au questionnaire administré en fin de formation.

Le questionnaire est composé de 22 questions, dont 21 questions fermées (à choix multiples ou avec échelle de Lickert) et 1 question ouverte (plus 3 questions facultatives : réponses « autre » aux questions à choix multiples). Il est reproduit en annexe 21. Les questions portent sur 5 aspects et sont réparties en autant de sous-sections :

- Formation en anglais ce semestre
- Rédaction des textes
- Travail en groupe
- Travail en ligne sur Moodle
- Bilan personnel

De façon à recueillir le plus de réponses possible, le questionnaire a été administré lors de la dernière séance présentielle qui avait lieu en salle informatique. Cette séance avait pour principal objet l'évaluation sommative (*Final Test*) qui se déroulait en ligne, sur le cours Moodle. Toutefois, le déroulement de la séance a été planifié de façon à réserver 10 minutes en

fin d'évaluation pour que les apprenant·e·s puissent répondre au questionnaire en ligne sur Moodle (activité « feedback »), situé immédiatement en dessous des liens pour le *Final Test*, comme l'illustre la figure 64 :

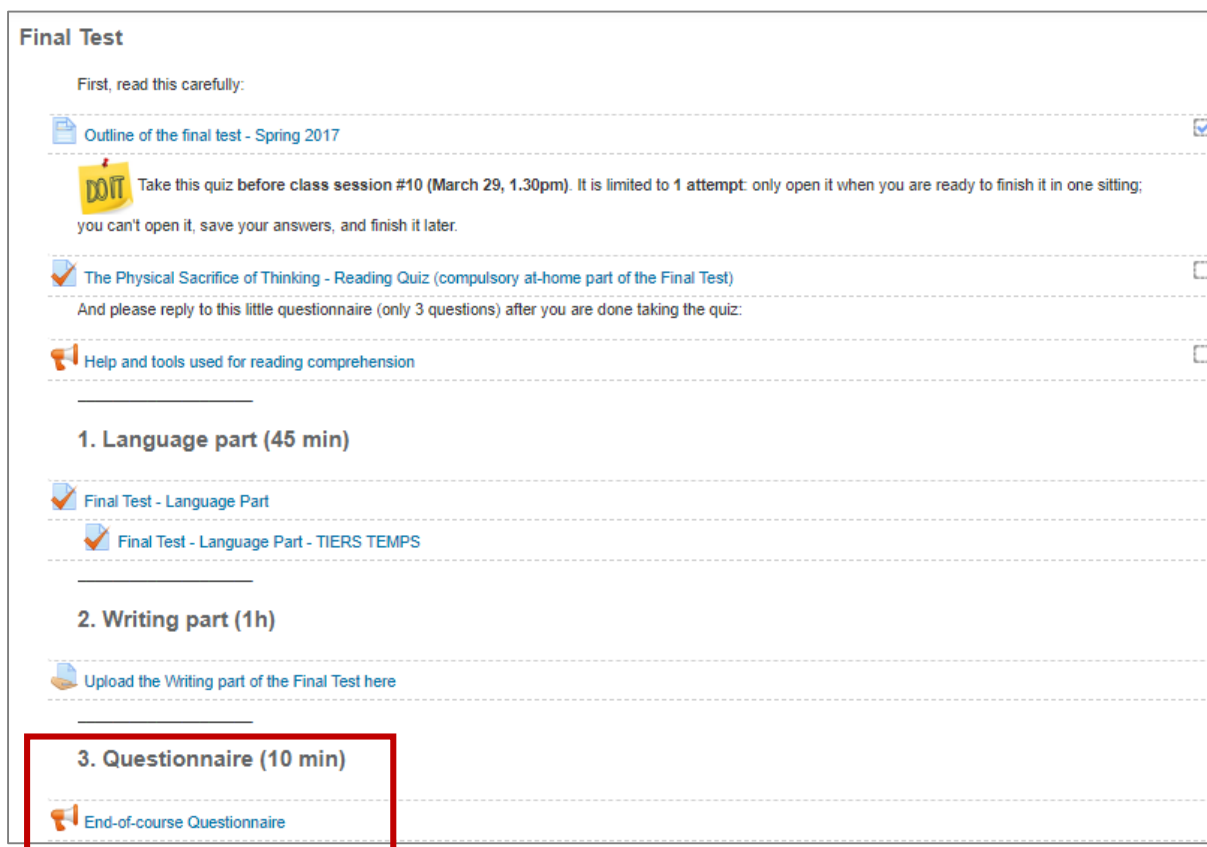


Figure 64 : Capture d'écran de la section Final Test du cours Moodle comprenant le questionnaire de fin de semestre

Afin d'éviter tout biais de désirabilité sociale, le questionnaire est anonyme : les identifiants des apprenant·e·s ne sont pas enregistrés avec leurs réponses.

Les réponses aux questions fermées sont analysées quantitativement afin de donner une vue d'ensemble des perceptions de la population. Pour chaque aspect et groupe de questions, les résultats sont présentés et suivis d'une discussion. Les réponses à la question ouverte (bilan personnel) font l'objet d'une analyse de contenu qui vise à dégager des tendances.

12.3. Résultats et discussion

12.3.1. Satisfaction globale et sentiment de progrès

81% des répondant·e·s déclarent être plutôt ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « d'une façon générale, vous êtes satisfait·e de l'enseignement d'anglais ». Par contraste, à l'affirmation « cet enseignement vous a permis de progresser c'est à dire d'acquérir de nouvelles

connaissances et/ou compétences en anglais », une majorité plus faible (67%) déclare être plutôt ou tout à fait d'accord.

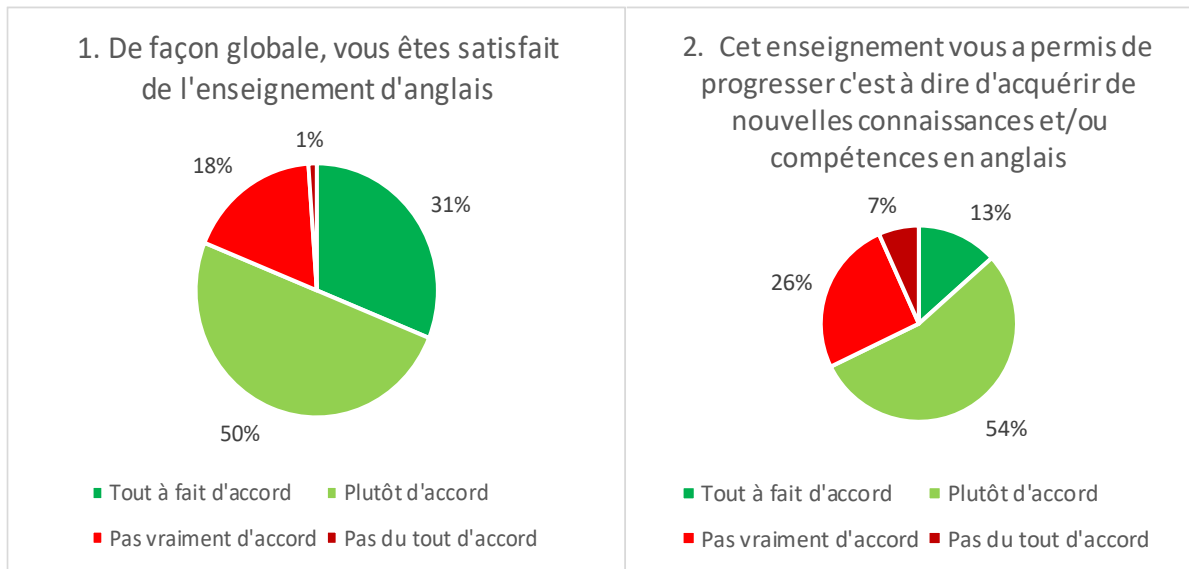


Figure 65 : Déclarations dans le questionnaire de fin de semestre concernant la satisfaction et le sentiment de progrès (questions 1 et 2)

Parmi les apprenant·e·s ayant le sentiment d'avoir fait des progrès (N=61), un nombre important attribue ceux-ci aux activités réalisées en cours avec l'enseignant·e (44 réponses) et à son approche pédagogique (38 réponses). Les autres raisons les plus citées sont le fait d'avoir travaillé en groupes sur les tâches-projets (29 réponses), l'intérêt pour les tâches-projets (26 réponses) et leur travail individuel en ligne sur Moodle (25 réponses).

Item de réponse	Nombre
Le type d'activités réalisées en cours avec l'enseignant·e	44
L'approche pédagogique de l'enseignant·e	38
Le fait d'avoir travaillé en groupes (à 2 ou 3) sur les projets ⁹⁷	29
Mon intérêt pour les projets (rédaction d'un problem-solution text et d'un article de blog)	26
Mon travail individuel en ligne sur Moodle	25
Mon intérêt pour l'anglais	23
Mon investissement personnel	20
Mon travail personnel hors Moodle et hors TD	13
Les modalités d'évaluation	6
D'autres facteurs (allez à la question 3a)	2
Total des réponses	226

Tableau 52 : Réponses dans le questionnaire de fin de semestre à la question 3 « A quels facteurs attribuez-vous ces progrès en anglais ce semestre ? (plusieurs réponses possibles) »

D'autres facteurs de progrès, hors items proposés, sont également cités. Un·e répondant·e mentionne le travail sur les genres et registres de langue qui était nouveau. Un·e autre relève le nombre de lectures en anglais réalisées au cours du semestre dans l'ensemble des matières. Enfin, l'approche orientée vers la langue de spécialité est aussi mentionnée :

Le fait que la matière soit basée sur un apprentissage concret de l'anglais dans le domaine de la psychologie (contrairement à d'autres universités où l'anglais est une matière totalement indépendante de la filière). Savoir que ce qu'on apprend est utile et aide à être intéressé !

Parmi les apprenant·e·s ayant le sentiment de ne pas avoir fait des progrès cette fois (N=29), la moitié environ attribue cette absence de progrès au type d'activités réalisées en cours avec l'enseignant·e (14 réponses) et aux modalités d'évaluation (14 réponses). Les autres raisons les plus citées sont un manque de travail personnel (13 réponses) et un manque d'investissement personnel (11 réponses).

⁹⁷ « Projets » (ou *projects* en anglais) est le terme utilisé pour désigner les tâches auprès des apprenant·e·s.

Item de réponse	Nombre
Le type d'activités réalisées en cours avec l'enseignant·e	14
Les modalités d'évaluation	14
Mon manque de travail personnel hors Moodle et hors TD	13
Mon manque d'investissement personnel	11
Mon manque d'intérêt pour l'anglais	9
Mon manque de travail individuel en ligne sur Moodle	8
Mon manque d'intérêt pour les projets (rédaction d'un <i>problem-solution text</i> et d'un article de blog)	8
D'autres facteurs (allez à la question 4a)	8
L'approche pédagogique de l'enseignant·e	5
Le fait d'avoir travaillé en groupes (à 2 ou 3) sur les projets	3
Total des réponses	93

Tableau 53 : Réponses dans le questionnaire de fin de semestre à la question 4 « A quels facteurs attribuez-vous cette absence de progrès en anglais ce semestre ? (plusieurs réponses possibles) »

D'autres facteurs à l'absence de progrès, hors items proposés, sont également cités. Parmi ceux-ci, le manque de temps est mentionné par plusieurs personnes, l'une d'elle indiquant « Manque de temps, l'anglais passe au plan secondaire face à toute la masse de travail que l'on nous donne ». Sont aussi mentionnés « le stress engendré par les cours d'anglais », un « handicap trop grand » (dyslexie, dysorthographe) et un « niveau de langue trop faible », le fait de ne pas avoir « les bonnes méthodes d'apprentissage en général », et le manque d'intérêt pour les activités effectuées en cours.

Discussion

En somme, la grande majorité des apprenant·e·s sont satisfait·e·s de la formation, bien qu'une part non négligeable d'entre eux et elles aient le sentiment de ne pas avoir fait de progrès, ce qui semble paradoxal. Les progrès déclarés par certain·e·s sont attribué·e·s en premier lieu à des aspects non liés à l'hybridation, à savoir les activités en présentiel guidées par l'enseignant·e, et la pédagogie de l'enseignant·e elle-même. Peut-être faut-il voir là une certaine représentation de l'apprentissage de la L2, selon laquelle apprendre se réalise avant tout en classe, en présentiel, avec un·e enseignant·e. Mais une partie des apprenant·e·s déclarant avoir progressé voient aussi des aspects spécifiques du scénario pédagogique comme sources de leur progrès (travail de groupe/démarche collaborative, approche par les tâches), ce qui indique une certaine adhésion avec la méthodologie d'enseignement-apprentissage.

Les activités en présentiel guidées par l'enseignant·e sont aussi une des raisons les plus citées à l'absence de progrès chez certain·e·s. Selon nous, cela peut être lié à l'hétérogénéité de

la population et au fait que certaines phases d'enseignement-apprentissage en présentiel – les phases de sensibilisation aux genres, passant par la modélisation et la pratique guidée – sont davantage centrées sur l'enseignant·e qui anime l'activité, dirige l'interaction (il y a peu d'interaction entre pairs dans ces phases), et impose le même rythme à tou·te·s. D'après nos propres observations en classe, ce rythme est pour certain·e·s trop lent, et pour d'autres trop rapide.

Si les modalités d'évaluation sont également fréquemment citées comme facteur d'absence de progrès, c'est peut-être lié au fait qu'une part importante de l'évaluation (60%), celle concernant les tâches, évalue les performances des groupes, pas celles des individus. Pour certain·e·s, cela n'incite peut-être pas à s'investir personnellement dans les tâches et dans son apprentissage, et cela peut même inciter à se reposer sur le travail et/ou les compétences des autres, sans sortir de sa zone de confort. Cela expliquerait qu'une des apprenant·e·s s'exprimant lors des entretiens (cf. *infra*. 13.5.2. Entretien 2) déclare n'avoir pas fait de contribution significative au groupe et que son travail n'a « pas été très productif ». Par ailleurs, le fait que le travail individuel en ligne soit pris en compte dans l'évaluation à hauteur de 20% peut aussi être en cause : bien que les micro-tâches soient conçues pour renforcer ou approfondir l'apprentissage, et pour encourager la pratique de la L2, certain·e·s peuvent développer des stratégies qui contournent cette intention et visent simplement à obtenir les meilleurs scores possibles (comme demander les bonnes réponses à quelqu'un d'autre, ou copier les bonnes réponses dans une deuxième et troisième tentative au quiz pour augmenter la note moyenne). De telles pratiques nous ont en tout cas été rapportées de manière informelle par des étudiant·e·s dans d'autres contextes de formation et nous en faisons déjà état en introduction, à propos du scénario pré-remaniement (cf. *supra*, iii Constat de départ : interroger l'existant). Paradoxalement, les apprenant·e·s déclarent plus loin (voir question 21) être satisfait·e·s des modalités d'évaluation du travail en ligne. Mais le sont-ils et elles parce que celles-ci encouragent leur apprentissage, ou parce qu'elles leurs permettent d'obtenir de très bonnes notes ?

Enfin, un certain nombre d'apprenant·e·s n'ayant pas fait de progrès ont la lucidité de reconnaître que c'est leur manque de travail et/ou d'investissement personnels dans le cours d'anglais qui est en cause. Cela est sans doute corrélé au manque de temps cité par plusieurs, lié à une importante somme de travail personnel dans toutes les matières. L'honnêteté les pousse aussi à dire que, dans cette situation, l'anglais passe après les disciplines principales dans leurs priorités, ce qui est une réalité qu'on ne peut ignorer avec un public LANSAD.

12.3.2. Appréciation des tâches de PE

Concernant le travail sur les tâches de PE, une large majorité de répondant·e·s déclare être plutôt ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « ce travail était **pertinent** (il était adapté à vos besoins et/ou vos attentes) » (82%) et avec l'affirmation « ce travail était **utile** (il vous a permis d'acquérir des connaissances ou des compétences nouvelles) » (84%). Une plus faible majorité (69%) se dit plutôt ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « ce travail de rédaction était **stimulant** (il a suscité votre intérêt) ».

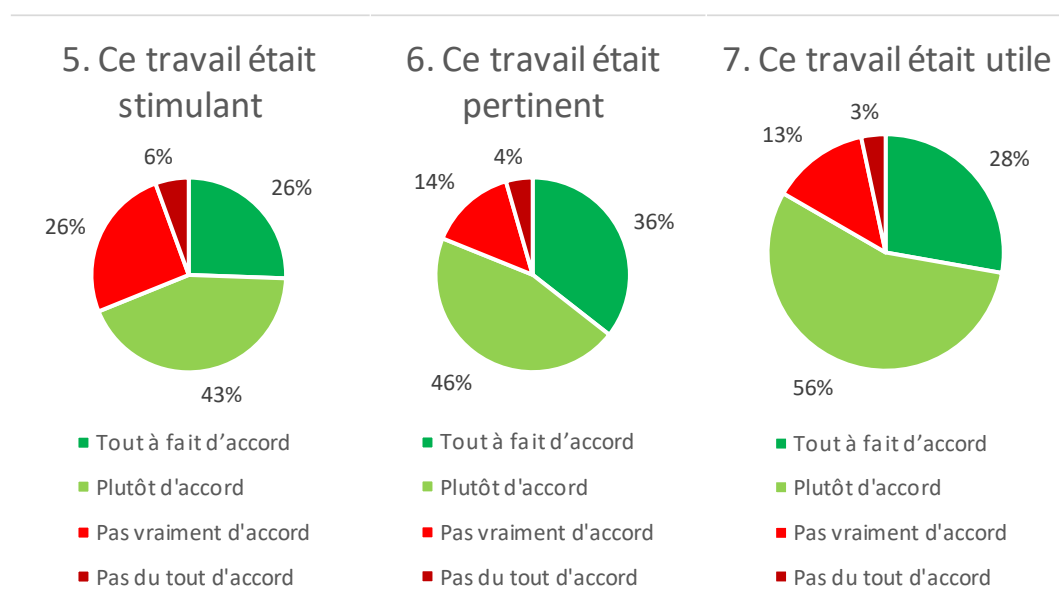


Figure 66 : Déclarations dans le questionnaire de fin de semestre concernant l'appréciation du travail sur les tâches de PE (questions 5, 6, 7)

Par ailleurs, une large majorité des répondant·e·s estime que le travail réalisé sur les tâches de PE était cohérent avec les activités réalisées en cours (95% de réponses plutôt ou tout à fait d'accord) et avec le travail à réaliser en ligne sur Moodle (89% de réponses plutôt ou tout à fait d'accord).

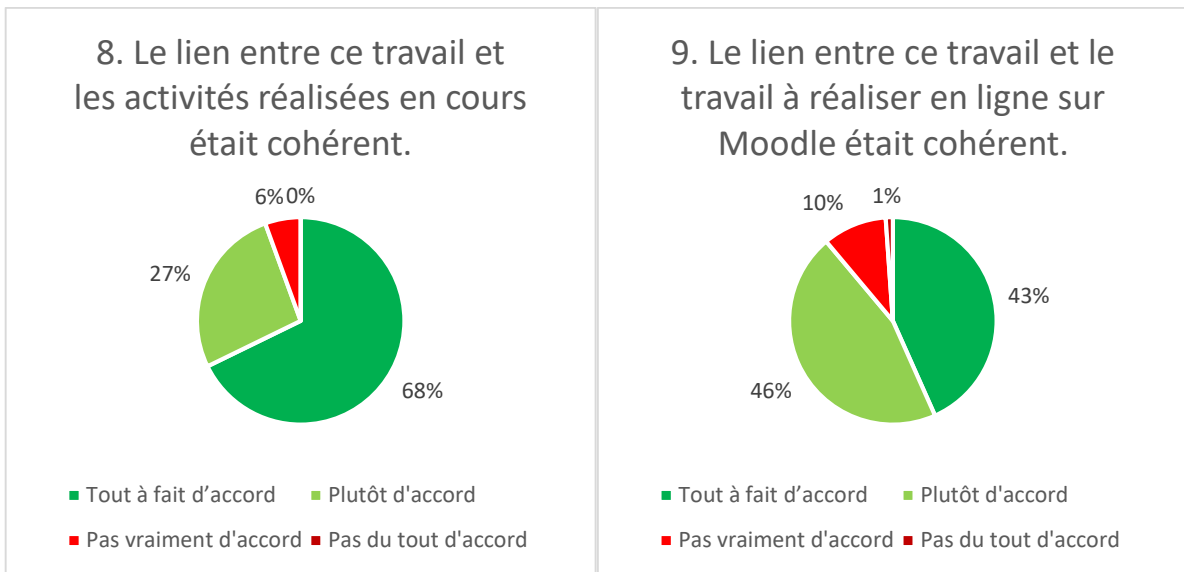


Figure 67 : Déclarations dans le questionnaire de fin de semestre concernant la cohérence du travail sur les tâches de PE avec les activités réalisées en cours (question 8) et avec le travail en ligne (question 9)

Concernant le choix du sujet pour ces tâches de PE, une part relativement importante (29%) des répondant·e·s a rédigé sur une problématique en lien avec leur TER⁹⁸. A peu près autant (25%) estiment qu'ils et elles avaient un bon ou très bon niveau de connaissance et de compréhension de la problématique de leur choix avant d'aborder le travail sur les tâches, en début de semestre.

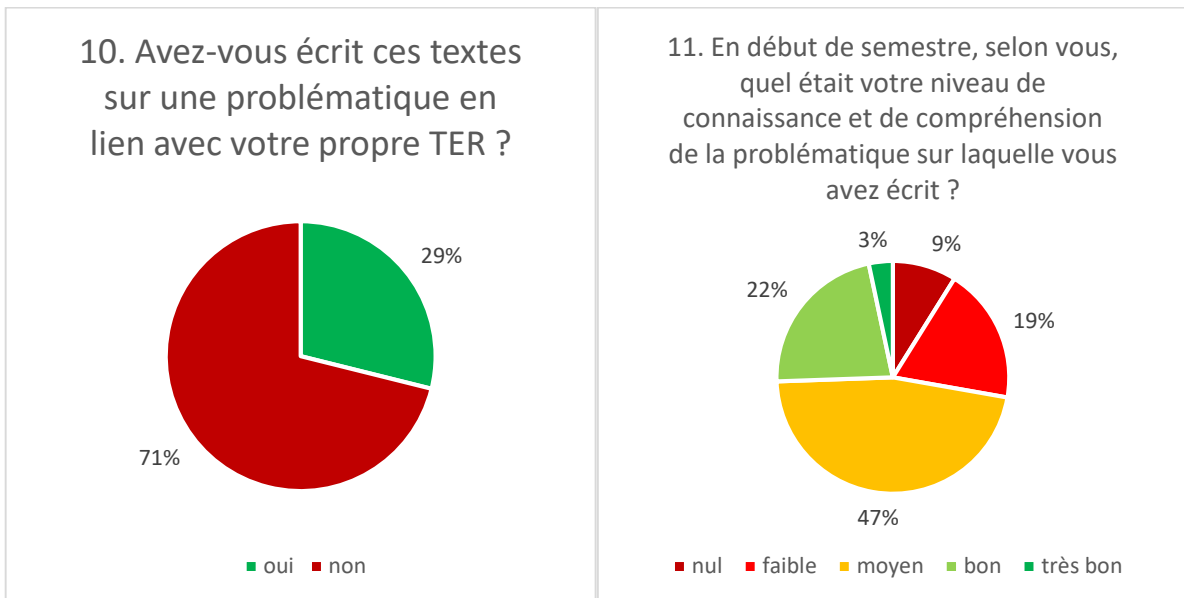


Figure 68 : Déclarations dans le questionnaire de fin de semestre concernant le lien thématique entre le travail sur les tâches de PE et le TER (question 10) et le niveau de connaissance sur la problématique choisie (question 11)

⁹⁸ Travail d'Etude et de Recherche. C'est un premier travail de recherche expérimentale effectué en licence, en préparation du mémoire en Master.

Enfin, interrogé·e·s sur les outils et aides utilisés pour la rédaction des textes, les apprenant·e·s répondent en grand nombre avoir utilisé un dictionnaire bilingue (71 réponses). Viennent ensuite, dans l'ordre, le traducteur automatisé (55 réponses), le dictionnaire de textes traduits (49 réponses) et les listes de vocabulaire thématique (47 réponses).

Item de réponse	Nombre
Dictionnaire bilingue (ex : <i>WordReference</i> français-anglais)	71
Traducteur automatisé (ex : <i>Google Traduction</i>)	55
Dictionnaire de textes traduits (ex : <i>Linguee</i>)	49
Liste de vocabulaire thématique (ex : <i>AWL, Link Words</i>)	47
Correcteur orthographique / grammatical (ex : intégré dans un logiciel de traitement de texte ou dans un navigateur Internet)	35
Relecteur extérieur au groupe (ex : ami, membre de la famille, connaissance anglophone)	25
Dictionnaire des synonymes (ex : <i>Visual Thesaurus</i>)	20
Dictionnaire de collocations (ex : <i>Ozdic</i>)	15
Dictionnaire unilingue (ex : <i>Cambridge Learner's Dictionary</i>)	14
Corpus de textes (scientifiques) en ligne (ex : <i>Springer Exemplar</i>)	11
Guide de style (ex : <i>Publication Manual of the American Psychological Association</i>)	10
Forum de discussion en ligne sur l'usage de l'anglais (ex : <i>WordReference Forums</i>)	5
Aucun	2
Autre : allez à la question 12a	2
Logiciel ou manuel de grammaire (ex : <i>TenseBuster ; English Grammar in Use</i>)	1
Total des réponses	362

Tableau 54 : Réponses dans le questionnaire de fin de semestre à la question 12 « Parmi les outils et aides suivants, quels sont ceux que vous avez utilisés pour la rédaction des textes ? (plusieurs réponses possibles) »

Au passage, une des réponses « autre » à cette question interpelle :

Mon partenaire a réécrit tout ce que j'écrivais. J'ai considéré mon travail comme inutile.

Discussion

En résumé, les tâches de PE ont dans l'ensemble été appréciées par les apprenant·e·s, mais elles sont avant tout perçues comme étant « pertinentes » et « utiles », pas tant comme étant « stimulantes ». Il semble donc que les apprenant·e·s reconnaissent l'adéquation de ce type de tâches avec les objectifs de leur formation et leurs besoins en tant que spécialistes de psychologie, sans nécessairement que cela suscite chez eux et elles un vif intérêt personnel.

Un point que nous considérons comme une amélioration par rapport au dispositif pré-remaniement est le fort consensus sur la perception de cohérence du dispositif dans son

ensemble par les apprenant·e·s (cf. *supra*, iii Constat de départ : interroger l'existant). En effet, il nous semble que l'articulation de la formation hybride autour de la méthodologie de l'approche par les tâches (cf. *supra*, 7.1 Unité d'ensemble : méthodologie) a participé à créer une architecture lisible aux yeux des apprenant·e·s, ce qu'a pu permettre la scénarisation autour de tâches-projets, décomposées en tâches intermédiaires (ou étapes) et en micro-tâches. La perception de la cohérence de la formation par les apprenant·e·s nous semble importante parce qu'elle participe à donner du sens aux efforts d'apprentissage, en présence et à distance.

Par ailleurs, il est intéressant de noter qu'un nombre relativement important d'apprenant·e·s choisissent de se servir de la thématique ou problématique de leur travail de TER comme base pour les tâches de PE à réaliser dans le cadre du cours d'anglais. Cela leur est suggéré car, dans la mesure où les mêmes articles sont utilisés pour le TER et pour les tâches, cela peut faciliter le travail de traitement des sources, y compris sur le plan cognitif. Bien que nous ne disposions pas de données pour étayer cet argument (la question n'a pas été posée lors de l'analyse des besoins), il nous semble que cette tendance n'était pas aussi marquée dans le dispositif pré-remaniement. Cela, nous semble-t-il, constitue un signe que, dans le scénario pédagogique donné, les apprenant·e·s reconnaissent le lien entre l'enseignement-apprentissage de l'anglais et la formation de psychologie dans son ensemble.

En outre, étant donné qu'un certain nombre déclare avoir un niveau initial de connaissances « moyen » (47%) ou « faible » (19%) voire « nul » (9%) à propos du sujet sur lequel ils et elles ont ensuite écrit, les tâches ont pu être aussi une opportunité d'élargir leurs connaissances dans leur domaine de spécialité.

Enfin, nous faisons un bilan plutôt positif des déclarations concernant l'utilisation d'outils et d'aides à la rédaction, car celles-ci indiquent une relative diversification. En effet, si le recours aux dictionnaires bilingues et traducteurs reste prédominant, d'autres aides et ressources sont également citées, dont certaines étaient certainement inconnues des apprenant·e·s au départ, telles que les dictionnaires de collocation ou les corpus de textes scientifiques en ligne. Cela nous paraît indiquer qu'une relative sensibilisation aux aspects pragmatiques de la rédaction en L2 a pu se produire – autrement dit, une prise de conscience qu'écrire en L2 ne se limite pas à traduire mot à mot à partir de la L1 ; la fonction et le contexte de communication sont tout aussi importants que le lexique.

12.3.3. Appréciation du travail de groupe

Globalement, les répondant·e·s ont apprécié le travail de groupe (82% de réponses plutôt ou tout à fait d'accord) et le fait que du temps en classe ait été consacré à ce travail (93% de réponses plutôt ou tout à fait d'accord). De plus, la plupart (91%) déclare être plutôt ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Ma contribution personnelle au travail de mon groupe a été importante ». Une plus faible majorité (69% de réponses plutôt ou tout à fait d'accord) considère que le travail de groupe leur a été utile, c'est-à-dire que les échanges et la collaboration avec les partenaires leur a permis d'apprendre.

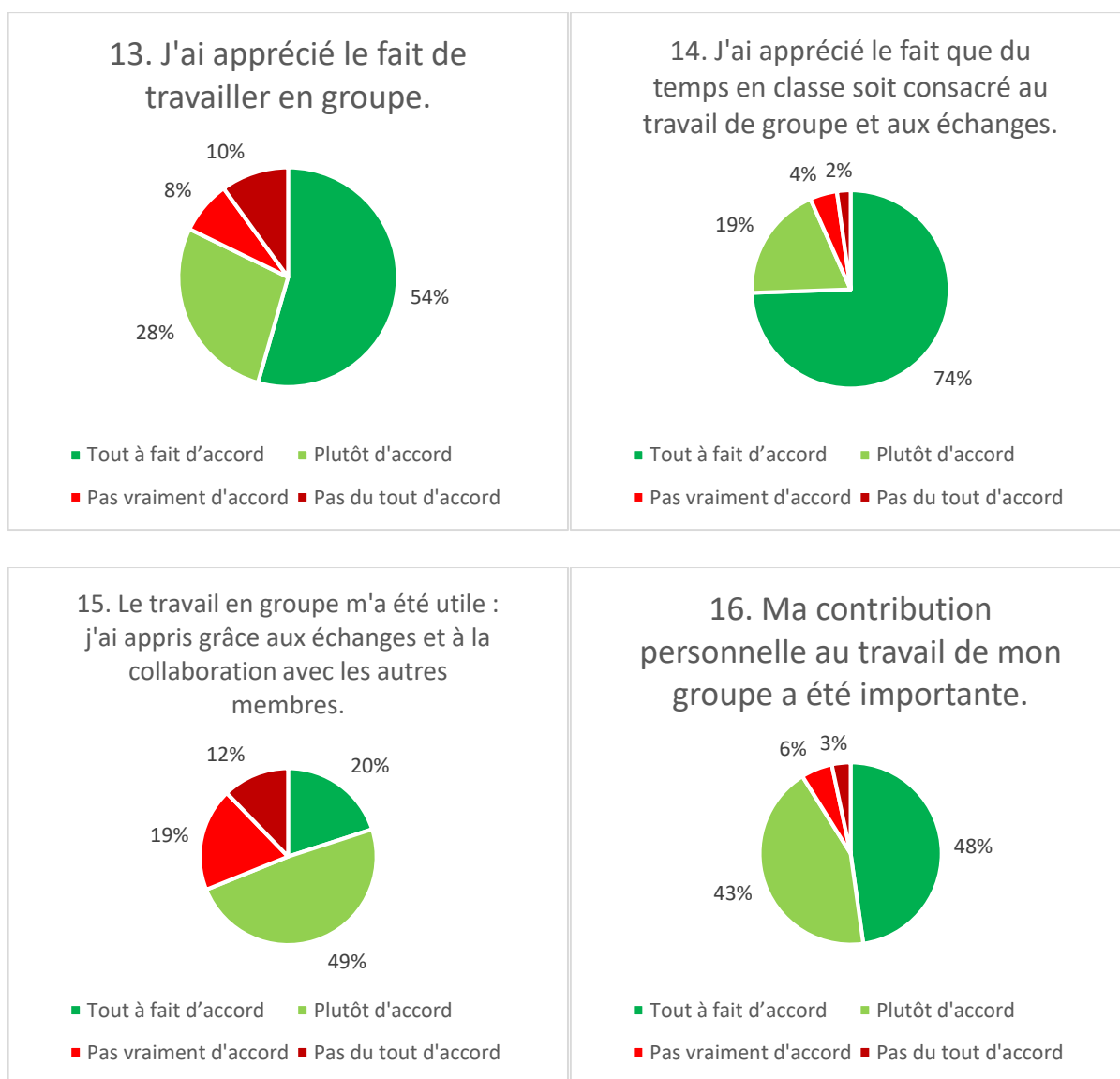


Figure 69 : Déclarations dans le questionnaire de fin de semestre concernant le travail de groupe (questions 13, 14, 15, 16)

En revanche, plus de la moitié des répondant·e·s (57%) ne sont pas vraiment ou pas du tout d'accord avec l'affirmation « Rédiger les textes dans un document collaboratif en ligne (Framapad) a été utile au travail de groupe ».

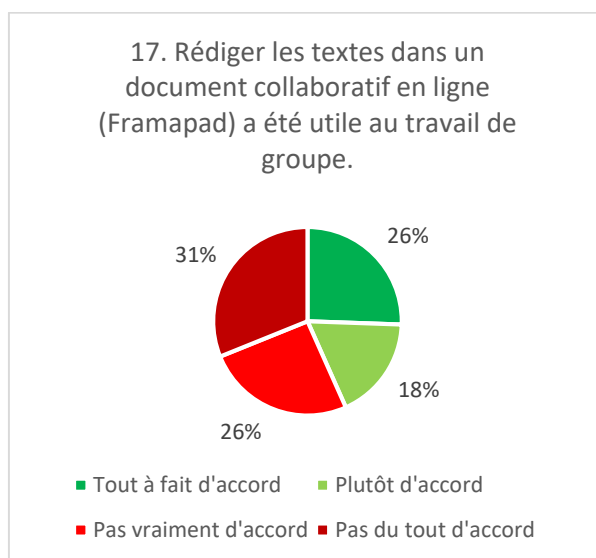


Figure 70 : Déclarations dans le questionnaire de fin de semestre concernant l'utilisation de Framapad pour le travail de groupe (question 17)

Discussion

Contrairement à ce qui a pu être observé dans d'autres dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues reposant sur la collaboration (par exemple la FHL analysée par McAllister & Narcy-Combes, 2015), les apprenant·e·s ne sont pas réticent·e·s au travail de groupe. Deux explications peuvent être données à cela. Premièrement, comme l'ont montré l'analyse des besoins et les données issues du questionnaire de début de semestre, la quasi-totalité de ces apprenant·e·s a l'habitude de travailler en groupe dans le cadre de leurs cours de psychologie, où un certain nombre de travaux (dossiers écrits, exposés oraux, TER) doit être réalisé à plusieurs. Deuxièmement, l'organisation de la collaboration a certainement été facilitée par le fait que du temps en présentiel y soit consacré, ce que les apprenant·e·s ont quasi unanimement apprécié, et sans doute aussi par le fait que, étant issus de la même filière, ces apprenant·e·s se connaissent, se voient quotidiennement en cours, et ont la possibilité de travailler ensemble sur le campus en dehors du cours d'anglais⁹⁹. On peut supposer que le déroulement et l'appréciation de la collaboration aurait été différents si elle avait dû se dérouler entièrement à distance, en ligne.

⁹⁹ Cette possibilité est particulièrement exploitée par l'un des groupes interrogés en entretien (cf. *infra*, 13.5.1 Entretien 1).

Cependant, il faut noter qu'une part non négligeable des apprenant·e·s (31%) considère ne pas avoir retiré de bénéfice personnel, en termes d'apprentissage, des échanges et de la collaboration, en dépit de leur propre investissement et contribution au groupe. Cela signale peut-être une tendance chez certain·e·s à travailler en mode coopératif : les membres du groupe contribuent à la tâche, chacun·e de son côté, puis mettent leur travail en commun, réduisant ainsi la nécessité d'interagir et de négocier, et donc, les opportunités d'apprendre des autres à travers le processus. Des éléments de compréhension pourront être trouvés dans l'analyse de la question ouverte plus bas (question 22), mais aussi dans l'analyse des entretiens avec trois groupes d'apprenant·e·s (cf. *infra*, Chapitre 13 : Analyse des entretiens).

Enfin, Framapad – un outil que beaucoup n'avaient pas utilisé auparavant (cf. *supra*, Chapitre 8 : Analyse du questionnaire de début de semestre : profil langagier des apprenant·e·s) – ne convainc pas une grande partie des apprenant·e·s. Cela peut être lié à la manière dont ils et elles ont abordé la rédaction collaborative : est-ce que la rédaction se réalise ensemble sur tous les aspects du texte, tout au long du processus, ou est-ce qu'elle se réalise en se divisant le travail (ce pour quoi un document collaboratif en ligne n'est pas indispensable) ? Et est-ce que le travail de rédaction est poursuivi à distance, ou est-ce qu'il se réalise essentiellement en classe, en présentiel ? Sur ce point aussi, les données complémentaires dont nous disposons (analyse de la question ouverte 22 et analyse des entretiens) pourront apporter un éclairage.

12.3.4. Appréciation de la modalité distancielle

A propos du travail en ligne sur Moodle (micro-tâches individuelles), la plupart des répondant·e·s sont d'accord pour dire que ce travail était **pertinent** – il était adapté à leurs besoins et/ou à leurs attentes (79% de réponses plutôt ou tout à fait d'accord) ; **utile** – il leur a permis d'acquérir des connaissances ou compétences nouvelles (66% de réponses plutôt ou tout à fait d'accord) ; et **suffisamment flexible** – notamment en ce qui concerne les modalités d'accès aux quiz (82% de réponses plutôt ou tout à fait d'accord). De plus, une large majorité considère que les modalités d'évaluation du travail en ligne étaient adéquates par rapport au travail à réaliser (84% de réponses plutôt ou tout à fait d'accord).

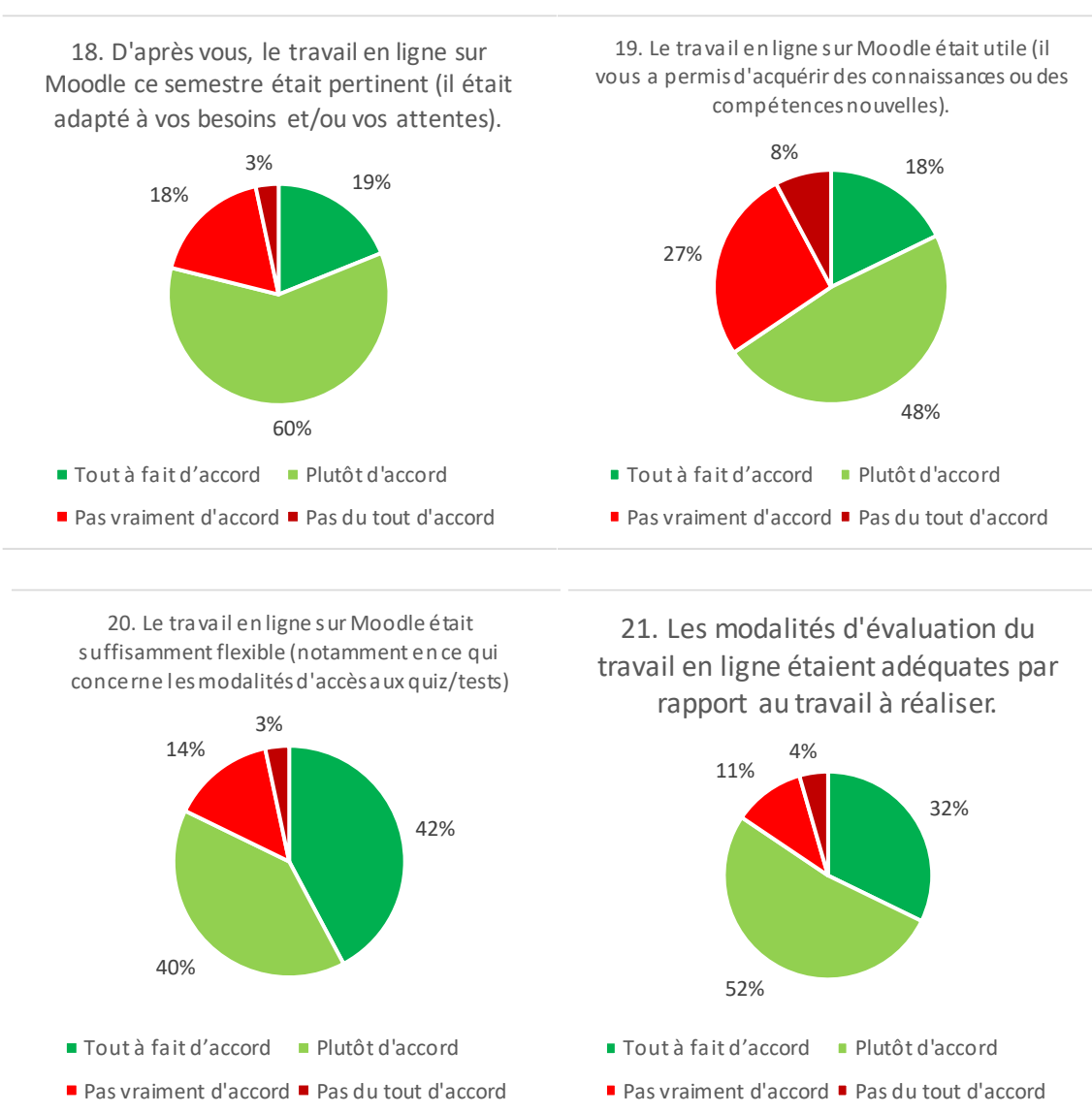


Figure 71 : Déclarations dans le questionnaire de fin de semestre concernant le travail en ligne (questions 18, 19, 20, 21)

Discussion

Tout d'abord, un semblant de paradoxe apparaît : les apprenant·e·s estiment globalement (à 79%) que le travail en ligne est pertinent et adapté à leurs besoins, mais sont un certain nombre (environ 34%¹⁰⁰) à penser que celui-ci ne leur est pas utile pour acquérir de nouvelles connaissances ou compétences. Est-ce parce que le travail en ligne leur est utile à autre chose qu'à l'acquisition en tant que telle, à s'entraîner par exemple, et en cela il reste pertinent ? Les questions telles qu'elles ont été posées ne nous permettent pas de comprendre cette apparente contradiction chez une partie de la population.

Une autre source de questionnement dans ces déclarations concerne la flexibilité associée au travail en ligne. En effet, d'un côté, cette flexibilité est perçue comme étant suffisante par une grande majorité – indiquant que les apprenant·e·s auraient apprécié la relative liberté de choix dont ils et elles disposaient – mais d'un autre côté, l'analyse de leur activité en ligne indique que cette flexibilité est assez peu mise à profit pour définir son propre parcours (cf. *supra*, Chapitre 11 : Analyse de l'activité en ligne sur la plateforme Moodle). Il se peut donc que, même si cela ne se traduit pas en actes, les apprenants se satisfassent du simple fait d'*avoir* un choix, soit une part de contrôle sur leur apprentissage, surtout sans doute par contraste avec une contrainte plus forte sur leur activité en ligne les semestres précédents (contrainte qui impose à tou·te·s d'effectuer obligatoirement toutes les activités prescrites par l'enseignant·e).

Enfin, concernant les modalités d'évaluation du travail en ligne, nous avons déjà commenté plus haut ces déclarations, qui ne nous permettent pas de dire pourquoi ces modalités sont jugées adéquates. Nous ne pouvons en tout cas ignorer le fait qu'elles sont largement à l'avantage des apprenant·e·s en termes de résultats (la moyenne aux micro-tâches individuelles – obligatoires et à choix – est de 17,06/20 ; cf. *supra*, Chapitre 11 : Analyse de l'activité en ligne sur la plateforme Moodle).

¹⁰⁰ Les pourcentages représentés dans la figure 71, question 19, ont été arrondis. Les pourcentages exacts sont 26,66666666666667% de réponses « pas vraiment d'accord » (24 personnes) et 7,77777777777778% de réponses « pas du tout d'accord » (7 personnes).

12.3.5. Bilan personnel (question ouverte)

En conclusion de ce questionnaire de fin de semestre, les apprenant·e·s ont été invité·e·s à réagir à la question ouverte suivante (question 22) :

En quelques lignes, quel bilan personnel faites-vous du travail de groupe sur la rédaction des textes ? (concernant le déroulement, les obstacles rencontrés, les satisfactions obtenues, l'investissement de chacun, les compétences acquises, etc.)

89 réponses ont été enregistrées. Elles peuvent être consultées en annexe 22.

Afin de procéder à une analyse de contenu, après un premier survol, nous avons classé les réponses selon leur orientation de manière à avoir une vue d'ensemble du corpus. Comme l'indique le tableau 55, un peu moins de la moitié des réponses (46%) dresse un bilan essentiellement positif du travail de groupe sur les tâches, plus d'un tiers (38%) en font un bilan essentiellement négatif, et 13% sont nuancées :

	Nombre de réponses	Pourcentage
Bilan positif	41	46%
Bilan négatif	34	38%
Bilan nuancé	12	13%
Hors sujet / réponse vide	2	2%
Total	89	

Tableau 55 : Orientation des réponses à la question ouverte concernant le bilan personnel du travail de groupe sur les tâches (question 22)

Puis, nous avons codé les éléments de réponses en thèmes (55) de façon à faire une description exhaustive du corpus. Cela nous a permis ensuite de rapprocher les thèmes liés et de les réunir dans des regroupements thématiques (13), tout en tenant compte de l'orientation des réponses dans lesquelles les thèmes apparaissent. Enfin, une synthèse a été effectuée pour chaque regroupement thématique représentant les propos exprimés par les apprenant·e·s.

Nous livrons cette synthèse ci-dessous en présentant d'abord les points négatifs, puis les points positifs, et enfin deux autres points, non directement liés au bilan du travail de groupe mais néanmoins pertinents vis-à-vis du scénario pédagogique. Chaque point est étayé d'une sélection de citations tirées des déclarations des apprenant·e·s.

12.3.5.1. Points négatifs

Charge de travail trop importante

Une raison assez fréquemment citée par ceux et celles qui font un bilan négatif ou nuancé de ce travail de groupe est la charge de travail trop importante ce semestre, en anglais spécifiquement, mais surtout sur l'ensemble des matières, avec la rédaction du TER en particulier qui les occupe beaucoup. A ce propos, deux répondant·e·s soulignent que proposer cette tâche de rédaction au semestre 6 n'est pas pertinent et qu'il aurait été plus utile de le faire au semestre précédent, notamment de façon à préparer en amont à la lecture d'articles spécialisés pour le TER, comme l'illustre la réponse 4 :

Réponse 1 : Je trouve que nous sommes surchargés de travail en anglais, 2 projets, 13 exercices sur moodle, un test final cela fait beaucoup pour une seule matière compte-tenu de ce que nous avons à faire dans les autres matières (dossiers, TER, partiel).

Réponse 2 : Globalement le travail de groupe était intéressant, mais ce semestre nous avons eu beaucoup de travail en groupe et peu de temps pour les faire, donc le fait d'en avoir un en plus en anglais a pu parfois nous freiner pour la progression des autres travaux.

Réponse 3 : L'environnement pédagogique de ce semestre ne permettait pas dédier beaucoup de temps au projet d'anglais et le travail de groupe n'a fait qu'empirer la chose en demandant de la coopération et donc du temps passé à se coordonner. »

Réponse 4 : C'est le semestre qui n'est pas adapté à ce genre de travail. Le TER nous prenant déjà la plupart de notre temps libre. Mais le fait d'avoir intégré une heure de travail en classe était vraiment parfait.

Manque d'investissement

Un manque d'investissement chez certain·e·s est la conséquence de cette surcharge de travail. Lorsqu'un·e des membres est désinvesti·e, cela a des effets négatifs sur le reste du groupe. Cela explique que certain·e·s fonctionnent en mode coopératif (division du travail et mise en commun) plutôt qu'en mode collaboratif, ou le sentiment d'un·e répondant·e (réponse 7) que le travail en groupe a été une perte de temps et qu'un travail individuel aurait été plus efficace :

Réponse 5 : L'investissement personnel trop faible, pour cause la dose de travail à réaliser sur une courte période dans l'ensemble des matières.

Réponse 6 : Beaucoup de travail en parallèle de l'anglais qui m'a empêché de m'investir sérieusement dans cette matière.

Réponse 7 : La charge de travail d'autres matières a donc fait que le travail d'anglais passe en dernier (en tout cas dans mon cas) ce qui fait que le projet était fait principalement chacun dans son coin avec une mise en commun à la dernière minute. Le travail proposé ne nécessitait pas que nous travaillions en commun, la tâche aurait pu être faite par une seule personne en travail de 2h maximum.

Tâches non pertinentes ou inadaptées au niveau d'anglais

Pour d'autres, le manque d'investissement vient d'un désintérêt pour les tâches. L'utilité d'une telle tâche orientée vers la langue de spécialité (tâche 1 en particulier) est remise en question par ceux et celles qui préféreraient une orientation vers l'« anglais utilitaire ou de la vie quotidienne » (réponse 9), ou ceux et celles qui déplorent une quantité déjà importante de lecture de littérature spécialisée en anglais pour leur TER. Par ailleurs, plusieurs citent un niveau d'anglais insuffisant au regard des exigences de la tâche pour pouvoir apporter une contribution au groupe sur le plan linguistique (réponse 8) – bien qu'ils et elles aient pu contribuer sur le contenu et l'agencement des idées. Cela pourrait expliquer le regret d'un·e répondant·e que le cours ne soit pas davantage orienté sur l'enseignement explicite de la grammaire et du vocabulaire (réponse 11) :

Réponse 8 : Très bonne idée, mais mon partenaire a un niveau en anglais largement supérieur au mien ce qui fait que je ne pouvais pas aider. J'écrivais, mais on me corrigeait tout. »

Réponse 9 : globalement mieux conçu que l'année dernière mais reste un peu trop académique et pas assez orienté sur l'aspect utilitaire/ de la vie quotidienne.

Réponse 10 : le fait de travailler en groupe était bien mais personnellement je n'ai pas aimé le fait de faire un mini TER.

Réponse 11 : Cependant je déplore la pauvreté de l'enseignement en grammaire et en orthographe. Je trouve difficile d'apprendre une langue et de faire des progrès si nous ne savons pas écrire correctement ou si nous n'avons pas assez de vocabulaire.

Acquisitions limitées

Même dans le cas où la tâche et le travail de groupe ont été appréciés, ce travail n'a pas forcément été vu comme bénéfique pour l'acquisition de compétences : certain·e·s ont le sentiment d'avoir peu acquis, d'autres constatent des difficultés persistantes en grammaire (réponse 12). Un·e répondant·e remarque que comme les responsabilités ont été divisées, tou·te·s les membres n'ont pas bénéficié des mêmes acquis (réponse 14) :

Réponse 12 : Travail en groupe utile pour mieux apprendre. J'ai appris de nouveaux mots mais je ne sais toujours pas formuler des phrases en anglais correctement (traduction français - anglais).

Réponse 13 : Compétence acquise au niveau du langage scientifique en revanche le second projet a peu d'intérêt.

Réponse 14 : En revanche, je pense que nous n'avons pas tous acquis les mêmes compétences (certains ayant pris la charge du format de texte, etc). L'autre ayant géré la grammaire et l'orthographe, et le dernier le contenu.

Insatisfaction vis-à-vis du résultat

Au contraire, certain·e·s évoquent un investissement conséquent, mais une insatisfaction vis-à-vis du résultat (les textes produits) au regard des efforts et du temps mobilisés. Des difficultés à s'adapter au genre visé ou à organiser le texte sont également mentionnées (réponse 15) :

Réponse 15 : Le travail en groupe a été laborieux, mettre en commun les idées et créer des liens logiques entre chaque partie a été difficile. Avoir une vision d'ensemble a également été compliqué. Peut être que la problématique que nous avons choisie n'était pas adaptée à la structure demandée ou trop éloignée, du modèle proposé en classe.

Réponse 16 : Beaucoup de stress et énormément de temps consacrer a la réalisation de ce travail pour au final des résultats probablement moyen.

Réponse 17 : beaucoup d'investissement et pas les résultats attendu.

Difficultés rencontrées

Enfin, parmi les difficultés à travailler en groupe sont cités le manque d'échanges, les difficultés à se voir, l'irrégularité dans le travail ou le travail à la dernière minute – par manque de temps et/ou surcharge de travail, ainsi que les difficultés à faire entendre son point de vue (réponse 20) :

Réponse 18 : Je n'ai jamais été adeptes du travail en groupe... Je trouve que l'on perd plus de temps à devoir communiquer avec les autres, attendre qu'ils fassent le travail au dernier moment, etc.

Réponse 19 : Le travail n'a pas été régulier. Nous avons fait la quasi globalité du travail à proximité des deadlines pour différentes raisons (manque de temps, de motivation, de coordination). Cependant, le travail exécuté à la fin a été bon, chacun ayant participé et trouvé sa place dans le groupe - à mon humble avis.

Réponse 20 : (...) il n'était parfois pas facile de s'imposer par rapport aux informations à ajouter ou lorsqu'il fallait débattre sur le sujet. Je suis restée un peu en retrait à l'oral mais j'ai quand même pu fournir le travail à effectuer à l'écrit et le reste du groupe était satisfait.

12.3.5.2. Points positifs

Appréciation des tâches

Pour un certain nombre d'apprenant·e·s, les tâches ont été l'occasion de découvrir ou d'approfondir un sujet spécialisé qui les intéresse, parfois en lien avec le TER. Ainsi, plusieurs mentionnent le fait que cela leur a permis d'acquérir des connaissances spécialisées (grâce aux lectures et/ou grâce aux connaissances des autres membres du groupe) (réponse 21) et avoir une liberté de choix sur le sujet est apprécié. De plus, l'intérêt pour la tâche et/ou le sujet est mentionné par plusieurs comme source de bon fonctionnement du groupe. Le fait de pouvoir travailler sur un même sujet pour les deux tâches, et concentrer du temps et de l'attention à la langue sont également cités comme éléments qui contribuent à un bilan positif. Enfin, plusieurs mentionnent être « satisfait·e·s » du produit fini¹⁰¹ (réponse 24) :

Réponse 21 : Cela a permis d'approfondir des connaissances et des notions acquises afin de les orienter de manière plus franche sur le domaine de la psychologie.

Réponse 22 : Synthétiser des articles en anglais est une première pour moi, et j'ai trouvé cela utile, dans le cadre de mes études de psychologie, notamment vis à vis du TER.

Réponse 23 : La rédaction de ces 2 textes, a été bénéfique pour moi. En effet il m'a aidée à comprendre de manière concrètes, les différentes parties d'un article scientifique. Cela m'a donc fortement apporté en anglais mais aussi pour le TER.

Réponse 24 : Cependant, le travail exécuté à la fin a été bon, chacun ayant participé et trouvé sa place dans le groupe - à mon humble avis.

Le groupe comme source d'aide et d'apprentissage

Parmi ceux et celles qui font un bilan positif, le groupe est vu comme un avantage pour la réalisation de la tâche et/ou pour l'apprentissage. La complémentarité entre individus est soulignée (différents points de vue, méthodes, connaissances, compétences en anglais), qui peut permettre de se répartir le travail et les responsabilités. De plus, le groupe est source d'entraide, et offre la possibilité de se corriger mutuellement. Il permet aussi de pousser la réflexion (réponse 27) :

Réponse 25 : Très intéressant et ludique. Bon groupe de travail, on a pu apporter des idées complémentaires et chacun était partant pour travailler. On se répartissait le travail à faire chez nous

¹⁰¹ Il faut noter qu'au moment où les apprenant·e·s ont renseigné ce questionnaire, leurs tâches n'avaient pas encore été évaluées et notées. L'appréciation qu'ils et elles donnent de leur travail ici est donc une auto-évaluation.

lorsqu'on ne pouvait pas se réunir. J'ai pu apprendre beaucoup notamment grâce à mes collègues qui avaient un meilleur niveau que moi et qui me reprenaient sur mes erreurs

Réponse 26 : bien car partage d'idée, l'investissement doit se faire à deux si on a des difficultés sur certains points l'autre peut nous aider et vice versa.

Réponse 27 : Travailler en groupe permet de plus réfléchir que travailler seul

Réponse 28 : De plus, j'ai pu apprendre à élaborer un sujet avec une autre personne qui possède des qualités en anglais différentes des miennes, ce qui a permis une certaine complémentarité et une bonne collaboration.

Appréciation du travail en groupe en présentiel

Le fait de consacrer du temps présentiel au travail de groupe est apprécié par beaucoup, car il représente un gain sur le temps de travail personnel hors présentiel, de même que l'accompagnement de l'enseignant·e en présentiel sur la tâche pour guider et répondre aux demandes d'aide (réponses 30 et 31) :

Réponse 29 : Le fait de pouvoir travailler 1h par semaine en classe a permis de d'avancer rapidement notre travail. Cela nous a permis de travailler sur notre projet en cours et de nous donner directement les idées, conseils,...

Réponse 30 : J'ai vraiment apprécié avoir du temps en cours pour travailler sur les projets, cela a permis d'avoir l'avis et les conseils du professeur.

Réponse 31 : Le point le plus positif a sans doute été de pouvoir étoffer ce travail durant la deuxième des cours d'anglais; en effet il était utile d'être dans un environnement familier par rapport à la langue et surtout de pouvoir demander des conseils au professeur.

Gains pour l'apprentissage de l'anglais

Les progrès ressentis et les gains pour l'apprentissage sont évoqués. Ils concernent la PE, notamment le registre formel/l'anglais académique, le vocabulaire (grâce à la rédaction, grâce aussi à l'interaction orale, pour communiquer avec les partenaires), et la CE :

Réponse 32 : Malgré les obstacles au début en ce qui concernait les articles je suis satisfaite du travail final. J'ai pu apprendre davantage de vocabulaires et bien différencier un langage formel d'un langage informel en anglais.

Réponse 33 : Le travail en groupe, et notamment en cours, m'a permis de me forcer à chercher des mots pertinents en anglais pour pouvoir me faire comprendre de mes camarades.

Réponse 34 : Cela nous a permis d'apprendre un vocabulaire en relation avec une thématique, de faire des recherches vers des articles en anglais eux-aussi. Pour ma part, j'ai l'impression d'avoir beaucoup progressé dans la compréhension écrite et un peu expression écrite.

Raisons du bon fonctionnement du groupe

Les aspects du travail de groupe participant à son bon fonctionnement qui sont soulignés sont un investissement personnel (égal entre les membres), une bonne entente / de bons échanges / une bonne communication, l'organisation, ou encore la patience :

Réponse 34 : Le travail de groupe permet d'avoir une densité de travail moindre, il nous oblige d'autant plus à être régulier, organisé et ponctuel. Il permet de créer des liens entre les personnes du groupe, quand il y a bonne cohésion. Les obstacles rencontrés sont plus facilement surmontables à plusieurs, l'investissement de chacun était équivalent

Réponse 35 : tous les membres du groupe ont été investi dans ce travail. Tout le monde à donner de l'aide à celui qui en avait besoin.

Réponse 36 : Ce travail de groupes c'est bien passé une bonne entente dans le groupe avec beaucoup de patience de la part de chacun des membres une entre aide importante.

12.3.5.3. Autres points

Difficultés et insatisfaction vis-à-vis du travail en ligne

Bien que cela ne soit pas l'objet de la question, quelques réponses évoquent leur désarroi vis-à-vis du fonctionnement des activités distancielles sur Moodle. La liberté de choix offerte dérouté ; un fonctionnement plus directif serait apprécié (soit que l'enseignante recommande directement des exercices spécifiques à faire chaque semaine, soit qu'un parcours plus guidé soit proposé en ligne). Est également évoqué le manque de flexibilité des quiz autocorrectifs dans la correction des erreurs et dans l'affichage des « feedbacks » (réponses correctes ou indications sur les réponses) :

Réponse 37 : L'organisation des exercices à faire sur moodle était peu compréhensible, j'ai mis beaucoup de temps à comprendre ce qui était noté et ce qui ne l'était pas. Mais, le fait d'avoir le choix sur les exercices était pratique et plus cohérent.

Réponse 38 : Le travail sur moodle reste peu cohérent la plupart du temps, en particulier le type de questions, l'absence de flexibilité (Si plusieurs réponses sont possibles, une seule est acceptée, comment savoir laquelle?), les erreurs de correction automatiques...

Réponse 39 : L'ancien moodle avec les week était aussi beaucoup plus facile à lire.

Inutilité de Framapad

Quelques répondant·e·s indiquent n'avoir pas perçu l'utilité d'avoir recours à Framapad pour le travail de groupe et avoir préféré recourir à d'autres outils ou méthodes pour collaborer

à distance, tels que les échanges via les réseaux sociaux ou l'utilisation de différents fichiers texte plutôt que d'un document collaboratif en ligne :

Réponse 40 : On n'a pas vraiment compris le principe de Framapad... (voire pas du tout).

Réponse 41 : Je ne pense pas que travailler sur framapad a été un avantage car j'ai travaillé avec une amie donc nous communiquions par le biais d'autres services comme Facebook ou les sms si nous avions besoin de nous dire quelque chose. Et nous avons préféré nous envoyer des documents word au fur et à mesure de notre avancée dans le travail.

Discussion

Le bilan qui est fait du travail de groupe au travers de ces déclarations nuance quelque peu les observations faites plus haut, en lien avec les réponses aux questions fermées.

Premièrement, si 82% des répondant·e·s ont déclaré avoir apprécié le travail de groupe (cf. question 13), ils et elles sont moins nombreux·es à en faire un bilan essentiellement positif. Nous retenons que le manque de temps, associé à une forte charge de travail personnel dans toutes les matières, limite l'investissement possible dans le travail de groupe – et plus généralement dans l'apprentissage de l'anglais. Dans la mesure où la collaboration est chronophage – il faut du temps pour s'organiser, se coordonner, négocier, échanger – c'est sans doute une raison majeure pour laquelle certain·e·s groupes adoptent un fonctionnement coopératif et divisent le travail plutôt que de travailler en commun tout au long du processus.

Toutefois, on peut se demander aussi si ce ne sont pas les caractéristiques des tâches elles-mêmes qui expliquent l'absence de collaboration ou les difficultés et insatisfactions exprimées vis-à-vis du travail de groupe. En effet, les tâches en soi ne nécessitent pas d'être réalisées collaborativement, ou même à plusieurs, pour être réussies. Cela explique sans doute pourquoi un·e répondant indique que le même travail aurait pu être fait seul·e, plus efficacement qui plus est. Par ailleurs, les tâches demandent un certain niveau en compétence linguistique et en PE, ce qui explique certainement le sentiment chez certain·e·s de ne pas avoir pu contribuer autant que des partenaires plus fort·e·s en anglais, mais sans doute aussi en partie le sentiment de ne pas avoir appris grâce aux échanges et à la collaboration (un sentiment partagé par 31% des répondant·e·s, cf. question 15).

En revanche, il faut souligner que l'ancrage des tâches dans la discipline de spécialité est vu par beaucoup comme un point positif et cela semble avoir rendu possible l'acquisition de connaissances spécialisées, en plus de compétences en L2, ce qui est congruent avec

l'opinion que ces tâches sont « pertinentes » (82% des répondant·e·s, cf. question 6) et « utiles » (84% des répondant·e·s, cf. question 7). De même, l'appréciation largement partagée (93%, cf. question 14) du fait que du temps en présentiel ait été consacré au travail de groupe est réitérée, pas seulement comme un gain sur le temps personnel, mais aussi en raison de la présence de l'enseignant·e et comme une opportunité de pouvoir obtenir son avis et ses conseils.

Enfin, les quelques remarques ayant trait au travail en ligne sur Moodle relativisent des observations faites plus haut (cf. *supra*, Chapitre 11 : Analyse de l'activité en ligne sur la plateforme Moodle) concernant l'usage limité que les apprenant·e·s font des possibilités de choix qui leur sont offertes. En effet, ces remarques nuancent quelque peu le fait que la grande majorité (82%, cf. question 20) estime que le travail en ligne est suffisamment flexible. En fait, pour ces quelques répondant·e·s, il serait même *trop* flexible, dans la mesure où ce fonctionnement avec une part de choix rend difficile le repérage sur l'interface en ligne, pour savoir ce qu'ils et elles doivent faire (quelles sont leurs obligations). Ceci leur fait dire que l'ancien fonctionnement plus directif, avec des modules hebdomadaires (« *weeks* ») d'activités obligatoires, convenait mieux. Ces remarques vont dans le sens de l'analyse que nous avons faite précédemment (Freund, 2016) : il y a une diversité des besoins et attentes concernant les contraintes imposées sur l'apprentissage dans la modalité distancielle qui dépend de diverses caractéristiques personnelles, certain·e·s appréciant avoir « du mou », d'autres préférant un guidage plus serré.

Chapitre 13 : Analyse des entretiens

Dans la perspective d'enrichir l'évaluation du scénario pédagogique mis en œuvre et d'apporter des réponses complémentaires à la question de recherche « Le scénario est-il pertinent du point de vue des apprenant·e·s et de leur apprentissage ? », des données verbales ont été recueillies auprès d'un échantillon d'apprenant·e·s à l'aide d'entretiens semi-dirigés.

Cette démarche d'entretiens relève d'une enquête sur les pratiques (A. Blanchet & Gotman, 2010, p. 32) dans laquelle il est demandé aux interviewé·e·s de décrire et de raconter ce qu'ils et elles ont fait. L'objet en est précisément le discours sur les pratiques en groupes restreints lors de la réalisation de tâches de rédaction collaborative en mode hybride. En effet, nous cherchons à comprendre comment s'est déroulé, du point de vue des d'apprenant·e·s, ce volet de la formation qui occupe une place primordiale dans le scénario pédagogique. Cela ne peut être appréhendé par la seule observation en classe ou en ligne car une partie de l'activité et des interactions a lieu en dehors de la classe et en dehors de l'environnement technologique (les apprenant·e·s peuvent par exemple échanger par téléphone, ou se rencontrer sur le campus). Cela ne peut pas non plus être appréhendé par le biais d'un questionnaire car, s'agissant des logiques d'action de groupes restreints spécifiques, celles-ci sont difficilement prévisibles avec précision, si bien que l'utilisation de questions pré-établies et essentiellement fermées ferait prendre le risque de négliger des éléments essentiels pour l'analyse. A l'inverse, grâce au dialogue entre l'intervieweur·e et les interviewé·e·s qui permet un ajustement au discours produit, l'entretien semi-dirigé laisse une place à l'imprévu tout en restant centré sur un objectif de recherche :

In a semi-structured interview, the researcher will have a general idea of how he or she wants the interview to unfold and may even have a set of prepared questions. However, he or she will use these questions as a point of departure for the interview and will not be constrained by them. As the interview unfolds, topics and issues rather than pre-set questions will determine the direction that the interview takes (Nunan & Bailey, 2008, p. 313).

Parce que l'objet de recherche concerne les pratiques de groupes et donc les relations intersubjectives, nous avons choisi d'avoir recours à des entretiens collectifs (Chardenet, 2011). A l'instar des *focus groups*, l'avantage de l'entretien collectif par rapport à l'entretien individuel est qu'à travers l'interaction les interviewé·e·s peuvent se stimuler réciproquement et les données recueillies peuvent donc être plus riches que si ils et elles avaient été interviewé·e·s séparément (Nunan & Bailey, 2008, p. 314-315).

Les données produites à l'aide d'entretiens semi-dirigés sont dites « suscitées » ou « d'interaction » car ce sont « des données obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets, données dont le format dépend tant de l'un que des autres » (Van der Maren, 1996, p. 83-84).

13.1. Corpus et déroulement des entretiens

Le corpus est composé d'un échantillon de trois entretiens semi-dirigés en groupe (deux trinômes et un binôme) que nous avons réalisés le 3 avril et le 13 avril 2017, dans les deux semaines qui ont immédiatement suivies la fin de la formation.

Les groupes invités à participer aux entretiens font partie de l'un des groupes de TD dont nous avons la responsabilité en tant qu'enseignante. Ils ont également fait l'objet d'une observation en présentiel tout au long de la formation (enregistrements audio et vidéo lors de leur travail de rédaction collaborative sur les tâches).

Ces groupes ont été choisis au départ car, connaissant les étudiant·e·s pour avoir été leur enseignante au semestre précédent, nous avons supposé sur la base de leur niveau, de leurs performances et de leur comportement en classe que ces groupes manifesteraient des pratiques différentes les uns par rapport aux autres et ainsi pourraient donner un aperçu de diverses manières dont les tâches peuvent être réalisées par la population d'apprenant·e·s. Le tableau 56 présente le corpus en indiquant pour chaque entretien la durée ainsi que, à titre indicatif, le niveau en compétence linguistique tel qu'il a été évalué au pré-test :

Entretien	Durée	Apprenant·e·s	Niveau en compétence linguistique au pré-test
1	38'05	A1	A
		A2	C
		A3	B
2	29'13	A4	D
		A5	D
		A6	B
3	30'34	A7	A
		A8 ¹⁰²	A
Durée totale	1h37'52		

Tableau 56 : Corpus d'entretiens

¹⁰² Absent lors de l'entretien.

Le plan d'entretien ayant servi de guide à ces entretiens est le même que celui élaboré pour les entretiens réalisés lors de l'analyse des besoins (cf. annexe 8 ; cf. *supra*, 5.2.3 Vécu d'une tâche de PE réalisée en groupe). Il répertorie les thèmes à aborder, que ceux-ci soient spontanément exprimés par les répondant·e·s en réaction à la consigne initiale ou provoqués par l'enquêtrice, à l'aide d'une consigne directe ou dans les relances ou reformulations.

Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un magnétophone numérique, puis intégralement transcrits et codés dans le logiciel Sonal¹⁰³, un logiciel libre de retranscription et de dépouillement d'enquêtes par entretien. La transcription des entretiens est présentée en annexe 23, accompagnée des conventions de transcription adoptées.

13.2. Identification des biais

La méthode de recueil de données décrite plus haut engendre plusieurs biais potentiels, soit divers « jeux d'influence » (Kaufmann, 2011, p. 65) qui peuvent aboutir à des données (des discours) non conformes à la réalité.

Le premier biais a trait à la posture de l'enquêtrice (nous conduisons une recherche sur notre propre terrain de pratique et sommes directement impliquée dans la situation d'enseignement-apprentissage que nous observons) et à la nature de notre relation avec les interviewé·e·s, cette dernière pouvant induire un biais de désirabilité sociale. Bien que la démarche des entretiens – ainsi que celles de recueil de données tout au long du semestre – a été explicitée aux apprenant·e·s, qui ont également signé une lettre de consentement éclairé, on peut supposer que la personne qu'ils et elles voient face à eux lors de ces entretiens est avant tout et surtout leur enseignante et évaluatrice. Afin de prévenir à de potentiels effets pervers liés à cette situation – que ce soit dans notre propre capacité à nous distancer de la relation pédagogique ou dans celle des apprenant·e·s à parler librement – nous avons, comme pour les entretiens exploratoires réalisés lors de l'analyse des besoins, évalué et noté tous les devoirs des apprenant·e·s en amont de l'entretien (tâches et *Final Test*). Cela leur a été indiqué en préambule, ainsi que le fait que toutes ces évaluations et notes leur seraient remises sur papier immédiatement à l'issue de l'entretien. Après quoi, nous les avons explicitement invité·e·s à parler librement, en réitérant l'objectif de recherche et en les rassurant sur le fait que leurs propos n'auraient aucune incidence, positive ou négative, sur leurs résultats, puisque ceux-ci étaient déjà établis et matériellement vérifiables.

¹⁰³ <https://sonal.hypotheses.org/>

Un autre biais potentiel est lié à la situation d'entretien collectif dans laquelle les apprenant·e·s s'expriment devant leurs partenaires. Là-aussi, selon la nature de la relation entre partenaires, un biais de désirabilité sociale peut naître : le désir d'apparaître sous un jour favorable auprès des autres peut dénaturer l'authenticité du discours. De plus, une telle situation peut engendrer un effet de soumission au groupe, c'est-à-dire qu'un·e interviewé·e peut moduler ses réponses ou taire certaines opinions en fonction de celles formulées par les autres membres du groupe, même s'il ou elle est en désaccord, pour ne pas remettre en cause la parole dominante, pour ne pas « créer de vagues ». Cela est d'autant plus susceptible de se produire lorsque l'entretien porte, comme c'est le cas ici, sur le fonctionnement du groupe et sur la nature des relations intersubjectives. Faute de pouvoir prévenir un tel écueil, nous avons fait un effort conscient de garder ce biais en tête ainsi que les « déformations » (Kaufmann, 2011, p. 63) qu'il peut induire, aussi bien lors de la conduite des entretiens que lors de l'analyse de ceux-ci. En d'autres termes, nous sommes restée vigilante aux « conditions de production du sens » (Kaufmann, 2011, p. 64).

13.3.Méthode d'analyse : l'analyse de contenu

La méthode adoptée pour l'analyse des entretiens est l'analyse de contenu. Selon Bardin (2013, p. 47), l'analyse de contenu se définit comme :

Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par ces procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages.

Pour « faire parler le texte » (A. Blanchet & Gotman, 2010, p. 90), nous avons procédé à une analyse en trois étapes :

- Etape 1 : Codage et analyse catégorielle de tout le corpus
- Etape 2 : Analyse par entretien en lien avec des sous-questions de recherche
- Etape 3 : Analyse transversale : autres éléments saillants et synthèse

La première étape a consisté à découper le discours dans les trois entretiens en catégories. Dans le cas présent, les catégories correspondent à des unités sémantiques ou thèmes (Bardin, 2013, p. 135) associées à des fragments de discours (des énoncés). La visée de cette étape est de repérer des « noyaux de sens » (Bardin, 2013, p. 137) dont la présence ou la fréquence d'apparition peut être porteuse de sens vis-à-vis de notre objet de recherche. Le

codage a été réalisé dans le logiciel Sonal. Ce travail a permis d'affiner notre question de recherche initiale par la formulation de sous-questions de recherche regroupant un certain nombre de thèmes.

La deuxième étape a consisté en une analyse entretien par entretien à partir de nos sous-questions de recherche. La visée de cette étape est de rendre compte de la logique interne du discours de chaque groupe, partant de l'hypothèse que « chaque singularité est porteuse du processus soit psychologique, soit sociologique que l'on veut analyser » (A. Blanchet & Gotman, 2010, p. 94) et que les modes d'organisation « individuels » (de chaque groupe) peuvent être révélateurs de ces processus. Pour chaque entretien, une extraction a été réalisée à partir du logiciel Sonal de façon à identifier les fragments de discours portant les thématiques associées à chaque sous-question de recherche. Puis, nous avons mené à bien un travail d'inférence pour chaque sous-question à partir des extraits pertinents, entretien par entretien. Lors de cette opération, afin de s'assurer que nos interprétations étaient pertinentes et cohérentes vis-à-vis du corpus dans sa globalité, nous avons été attentive à nourrir nos inférences par une lecture plus distanciée, horizontalement (pour comparer les discours d'un entretien à l'autre pour chaque sous-question) et verticalement (pour comparer les discours d'une sous-question à l'autre dans un même entretien et pour replacer un fragment de discours dans le contexte large de tout l'entretien). Un compte-rendu de l'analyse est ensuite effectué pour chaque entretien, sous-question par sous-question. Pour chaque sous-question, l'analyse est suivie d'une discussion qui s'appuie chaque fois que cela est pertinent sur des éléments de notre cadre théorique ou sur d'autres références théoriques. Un croisement peut être fait avec d'autres données (*logbooks*, pré-tests et post-tests, questionnaire de début de semestre non anonyme) pour valider ou nuancer les interprétations.

La troisième et dernière étape a consisté en une analyse transversale de tout le corpus, premièrement, pour repérer des éléments saillants du discours qui auraient échappés au filtre de nos sous-questions de recherche et qui pourraient être pertinents dans la perspective d'évaluer le scénario pédagogique du point de vue du vécu des apprenant·e·s et de leur apprentissage ; deuxièmement, pour effectuer une synthèse inter-entretiens au regard de nos sous questions de recherche.

13.4. Analyse catégorielle : thématiques apparues dans les entretiens

53 segments d'entretien ont été codés dans notre corpus. 44 catégories thématiques ont été identifiées, dont 14 apparaissant dans les trois entretiens (les autres n'apparaissant que dans

un seul ou deux des trois entretiens). L'analyse de fréquence révèle que les 5 thématiques les plus fréquemment abordées sont, dans l'ordre décroissant :

1. Lien avec le TER (1229 secondes ou 27'16'')
2. Niveau en anglais (987 secondes ou 16'27'')
3. Répartition des tâches (871 secondes ou 16'11'')
4. Rencontres présentielle hors cours (770 secondes ou 12'50'')
5. Lecture des sources (762 secondes ou 12'42')

La figure 72 donne une représentation graphique de l'ensemble des thématiques par ordre décroissant ainsi que la durée en secondes pendant laquelle elles ont été abordées :

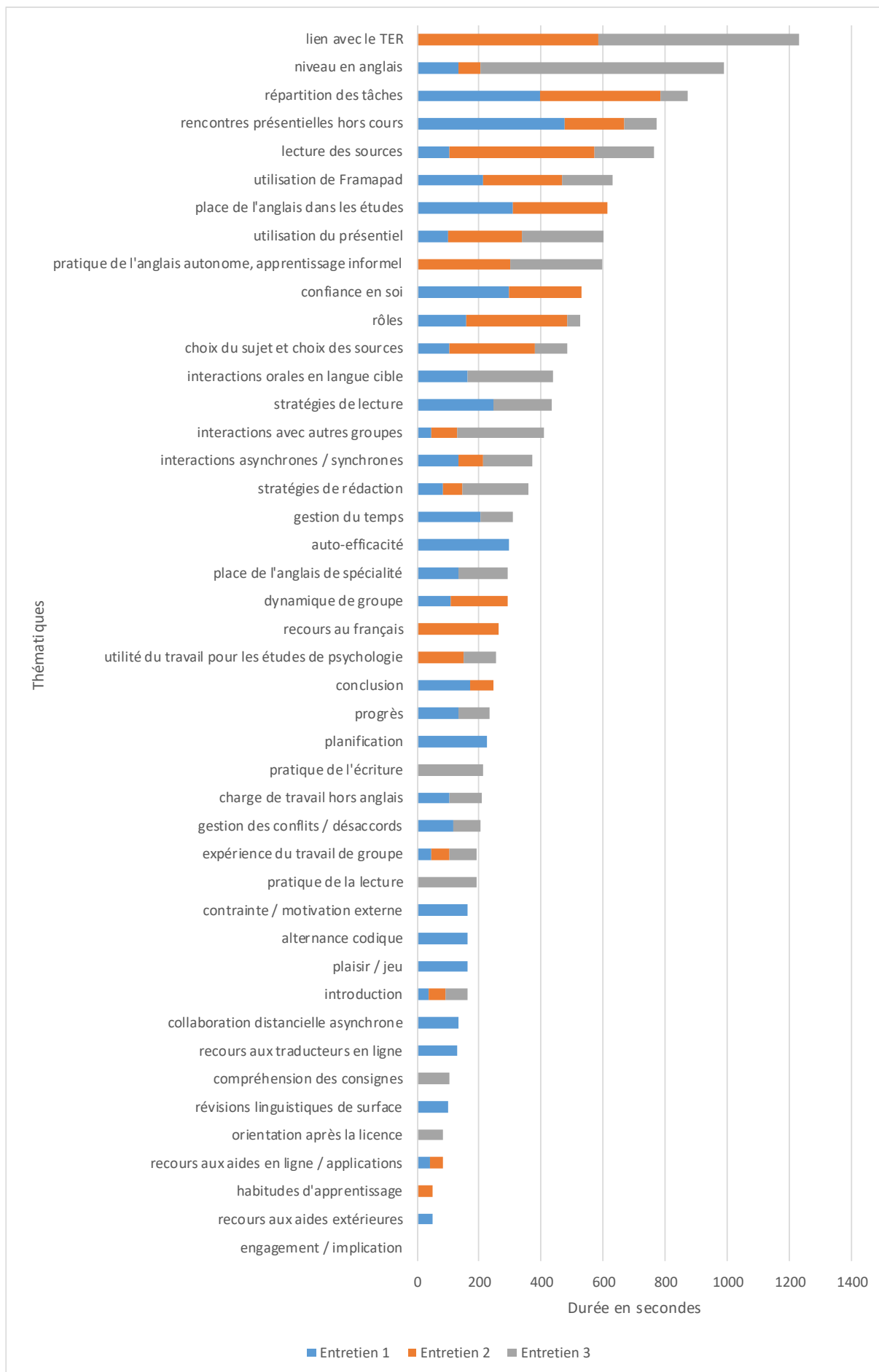


Figure 72 : Classement des thématiques apparues dans les trois entretiens par durée en secondes

A la suite de cette analyse, nous avons formulé des questions d'analyse de façon à rendre compte de l'ensemble des éléments pertinents en lien avec notre objet (les pratiques en groupes restreints lors de la réalisation de tâches de rédaction collaborative en mode hybride) et nous avons repéré les thématiques liées à chacune des questions. Le tableau 57 présente ces sous-questions ainsi que les thématiques liées :

Objet d'analyse	Question d'analyse	Thématiques liées
Collaboration	Comment les apprenant·e·s ont-ils et elles travaillé ensemble : ont-ils et elles pleinement collaboré ?	<ul style="list-style-type: none"> • dynamique de groupe • expérience du travail de groupe • rôles • répartition des tâches • interactions avec autres groupes • recours aux aides extérieures • gestion des conflits / désaccords • engagement / implication
Processus de rédaction (d'une tâche <i>Reading for Writing</i>)	Comment les apprenant·e·s ont-ils et elles mené à bien la rédaction ? et comment ont-ils et elles géré le fait que celle-ci s'appuie sur la lecture de textes ?	<ul style="list-style-type: none"> • stratégies de rédaction • révisions linguistiques de surface • planification • choix du sujet et choix des sources • lecture des sources • stratégies de lecture • recours aux aides en ligne / applications • recours aux traducteurs en ligne • pratique de l'écriture • pratique de la lecture
Utilisation du présentiel et du distanciel	Comment les apprenant·e·s ont-ils et elles mis à profit le présentiel et le distanciel pour réaliser les tâches collaborativement ?	<ul style="list-style-type: none"> • utilisation de Framapad • utilisation du présentiel • rencontres présentielle hors cours • collaboration distancielle asynchrone • interactions asynchrones / synchrones

Tableau 57 : Questions guidant l'analyse des entretiens et thématiques liées

13.5. Analyse par entretien en lien avec nos sous-questions d'analyse

Le développement qui suit présente un compte-rendu de l'analyse par entretien conduite à partir de nos questions d'analyse et des thématiques liées. En préambule, pour chaque entretien et donc chaque groupe, des éléments sont donnés concernant chaque apprenant-e permettant de caractériser son profil linguistique : le niveau de compétence linguistique tel qu'évalué au pré-test, l'autopositionnement en CE et en PE réalisé dans le questionnaire de début de semestre, les résultats au pré-test et au post-test, la moyenne d'anglais au semestre, et enfin les résultats aux deux tâches. Ensuite, pour chaque entretien, une analyse est donnée pour chaque question d'analyse, suivie d'une discussion.

13.5.1. Entretien 1

13.5.1.1. Profil linguistique des apprenant-e-s

Apprenant-e	A1	A2	A3
Niveau de compétence linguistique (A-D)	A	C	B
Autopositionnement CECRL en CE	A2	B1	C1
Autopositionnement CECRL en PE	A2	A1	B1
Pré-test /5	3,75	2,25	3,75
Post-test /5	3,375	2,375	3,375
Moyenne d'anglais au semestre /20	14,7	14	14,7
Résultat à la tâche 1 /20	14		
Résultat à la tâche 2 /20	12,5		

13.5.1.2. Question 1 : Collaboration : Comment les apprenant-e-s ont-ils et elles travaillé ensemble : ont-ils et elles pleinement collaboré ?

Les apprenantes se connaissent bien et s'entendent bien. Elles ont une expérience du travail de groupe toutes les trois ensembles, et avec d'autres (pour le TER). La collaboration en groupe restreint (à trois) est vue positivement par rapport à des groupes de six ou plus car elle offre une richesse sur le plan socio-cognitif, une meilleure qualité de l'interaction, un meilleur engagement et une meilleure coordination :

A1 : Toutes les idées sont bonnes à prendre donc plus on est, fin trois c'est bien au moins on peut avoir le choix du sujet pour la présentation, pour le vocabulaire, pour euh pour tout.

A3 : Et pis ça permet de mieux, mieux discuter tous les points qu'on veut aborder, tout ce qui peut...

A1 : On pense à plus de choses en étant à trois.

Mais le travail de groupe est aussi vu comme un moyen d'alléger la charge de travail individuelle :

A3 : Après deux en soi à deux c'est faisable aussi autant qu'à trois. Ça fait un peu plus de travail, on peut moins se partager, 'fin, y a plus de boulot à se partager à deux.

La contribution individuelle au travail de groupe se fait en fonction des points forts de chacune ; elles ont des rôles complémentaires :

A2 : Enfin on avait chacune un petit peu nos trucs on va dire et je pense qu'on s'est complétées, même si par exemple toi [A3] t'es vachement plus forte en grammaire tout ça, écriture, c'est pas mal ! Et du coup... Ouais je pense qu'on avait un peu toutes nos... On a apporté notre petit truc.

Elles divisent la tâche et se répartissent le travail sur certains aspects, à certaines étapes (lecture des sources, génération d'idées à partir des sources). Mais elles travaillent en commun sur d'autres aspects (sélection des sources pertinentes, délibérations sur la structure du texte, rédaction, révision et correction) et se concertent systématiquement.

Elles expliquent l'organisation de leur travail de groupe (la répartition entre le présentiel et le distanciel notamment) par un souci d'efficacité, de bonne gestion du temps :

A2 : Fallait pas se retrouver à court de temps surtout parce que comme...

A3 : On était plus tranquilles.

A1 : Comme après nous le week-end on pouvait pas se voir.

A2 : Comme nous voilà c'était le vendredi donc après y a pas moyen de faire quelque chose surtout qu'on habite chacune à des endroits différents géographiquement parlant c'est compliqué après de trouver un endroit pour se voir.

A1 : Non mais au niveau du temps on a plutôt bien géré le temps. Parce qu'on avançait quand même bien quand on se mettait, par exemple, on a fait plusieurs fois deux heures de temps vraiment que sur ça et ça avançait, ça allait vraiment bien.

La « gestion du temps » est d'ailleurs parmi les thématiques les plus fréquemment abordées dans l'entretien : elle représente 3 minutes 25 des 38 minutes 05 de la durée totale, soit environ 9%.

Les apprenantes attachent de l'importance à se mettre toutes d'accord et à avoir une compréhension partagée. Et elles attachent de l'importance aux échanges dans ce processus – des échanges synchrones, oraux et en présentiel :

A3 : Je pense qu'on préfère se voir pour parler de choses.

A2 : Oui parce que je pense qu'on a besoin de, 'fin on se fait confiance hein, mais on a besoin d'écrire ensemble pour être sûres qu'on a bien toutes compris la même chose et qu'on a bien toutes la même idée.

A3 : Et pis pour se mettre d'accord sur tout.

Les désaccords sont peu nombreux et concernent la forme essentiellement, pas le fond. Ils sont résolus par le dialogue : elles font un effort d'explicitation et de justification de leur point de vue, dans une perspective constructive, pour arriver à une solution qui convienne à toutes :

A1 : On a toujours réussi à trouver un accord assez rapidement. On n'est jamais restées butées sur un problème euh...

A3 : Non, après on en parlait quand on était pas d'accord sur du vocabulaire. On s'expliquait pourquoi selon nous ce mot ça allait pas parce que ça allait plus dans ce sens-là et pas dans ce sens que ce qu'on voulait dire 'fin voilà.

A2 : Pis au pire on trouvait un autre mot !

A3 : Non mais voilà on en discutait.

Il y a d'un côté une interdépendance interne au groupe – elles s'entraident, se complètent, se consultent – et de l'autre côté une indépendance par rapport à l'extérieur, les autres groupes de pairs par exemple, avec lesquels elles n'ont pas eu d'échanges parce que cela ne leur a pas paru nécessaire :

A1 : On n'a vraiment... On est resté vraiment entre nous mais euh...

A3 : Ouais non.

A1 : On n'a pas du tout parlé avec d'autres personnes.

A3 : Oui non c'est vrai qu'on s'est pas...

A2 : Après pourquoi je sais pas.

A1 : Non c'était pas volontaire, c'était à mon avis, c'était juste voilà.

A2 : On n'en a pas ressenti le besoin je pense.

A1 : On n'est même pas... ça nous a pas apparus...

A3 : Je sais pas.

A2 : Pas apparu utile sur le moment ouais.

Discussion

Le groupe semble adopter la démarche collaborative. Premièrement, elles ont une activité commune (même si à certaines phases elles se partagent le travail) et interagissent tout au long de la rédaction, afin de négocier une compréhension et une expression partagées (Storch, 2013). Ensuite, leurs interactions semblent comporter un certain degré d'interactivité, de synchronicité, et de négociabilité (Dillenbourg, 1999). Enfin, elles sont toutes engagées dans la tâche et ont une intention commune (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003).

Par ailleurs, elles ont un discours positif sur la collaboration, quoique les bénéfices soient exprimés surtout en termes organisationnels et pour la qualité du produit fini. Les bénéfices pour l'apprentissage – de la L2 notamment – ne sont pas mentionnés.

Il faut souligner que le schéma collaboratif se reflète d'une certaine manière dans le déroulé-même de l'entretien. D'une part, la parole est assez équitablement distribuée entre les 3

étudiantes : 114 interventions sur 418 en tout pour A1, 100 pour A2, et 120 pour A3, le reste étant les interventions de l'enquêtrice. D'autre part, il y a souvent entrecouplement et superposition des voix – l'une finit la phrase de l'autre, ou fait écho à ce qui est dit par une autre – comme si elles parlaient « d'une seule voix » – ainsi que l'illustre le dernier extrait cité plus haut.

13.5.1.3. Question 2 : Processus de rédaction (d'une tâche Reading for Writing) : Comment les apprenant·e·s ont-ils et elles mené à bien la rédaction ? et comment ont-ils et elles géré le fait que celle-ci s'appuie sur la lecture de textes ?

La rédaction est préparée et planifiée à distance, puis elle est finalisée en présentiel. Ainsi, elles brainstorment des idées chacune de leur côté à distance qu'elles inscrivent sur Framapad. Elles mettent également des annotations sur Framapad : des objectifs ou points à discuter qu'elles prévoient d'aborder ensemble de vive voix pour lever les ambiguïtés ou résoudre les problèmes. Et elles rédigent aussi des parties du texte à distance. S'en suit une phase de mise en commun en présentiel lors de laquelle le texte produit par chacune est modifié ensemble et ajusté en fonction des contraintes de la tâche :

A3 : En fait au tout début, c'était la réunion d'idées de tout le monde du coup ça c'est fait chacune de notre côté mais sur Framapad où on a listé un peu des idées, on a écrit un peu... C'est vrai au début on s'est partagé les paragraphes qui avaient à faire de l'article formel en fait, donc on a écrit un peu chacune nos idées et après par contre on s'est vues pour réduire un peu par rapport ben au nombre de mots, pour faire des phrases, pour...

Mais l'état d'élaboration de ces parties de texte rédigées à distance n'est pas clair : s'agit-il de copier-coller ou de citations des articles ? De bribes d'idées jetées dans le document partagé sans effort particulier de développement ou de cohérence, peut-être même en français et pas en anglais ? Ou s'agit-il d'un texte déjà élaboré, qui reformule en anglais les idées tirées des sources, et qui est cohérent ? Aussi, la nature de leur travail de rédaction en présentiel n'est pas entièrement clair non plus ; voici comment l'une d'elle décrit ce qu'elles font en groupe en présentiel :

A3 : Ouais pis on peut vraiment discuter des petits détails d'une phrase qu'on veut... qu'on veut reformuler en partant d'un article, pour reformuler des phrases tout ça, pour éviter de plagier tout ça, les choses comme ça. Vraiment savoir ce qu'on voudrait mettre exactement pour tel mot, la tournure machin c'est...

E: Ah donc c'était plutôt quand vous deviez vraiment écrire du coup ? Commencer à rédiger le texte ?

A1 : Je pense, la rédaction ouais. Après tout ce qui est les idées avant, la lecture d'articles, etc...

A3 : Ça s'est fait chacune de notre côté ça. Et sur Framapad, mais à distance.

Qu'entendent-elles exactement par « les idées avant » qu'elles ont inscrites individuellement à distance sur Framapad ? Ces idées ont-elles le statut de texte à part entière ou s'agit-il seulement de notes ?

Dans leur discours, ce temps de rédaction en groupe en présentiel sert à « peaufiner » ou « figner », comme elles le disent, le travail qui a été élaboré hors présentiel. Cela laisse entendre qu'il s'agirait de révisions plus ou moins mineures et que le gros du travail de production écrite se produirait essentiellement individuellement à distance :

A2 : Ben en cours ouais. En cours oui. Après quand on se voyait nous toutes les trois pour avancer, parce que du coup on se servait du temps de cours surtout pour figner. C'était vraiment les...

A3 : On a toujours fait le plus gros avant les cours en fait.

A2 : Parce que justement on ne savait pas combien de temps ça allait nous prendre donc on préférait faire large. Et on se servait des heures de cours justement pour voilà retravailler certains trucs euh...

A3 : Pour peaufiner dans les détails, dans les...

A1 : Changer un peu de vocabulaire s'il y avait besoin. Changer un ordre de phrase, ou des choses comme ça.

Mais d'autres éléments dans leur discours laissent entendre que le travail en présentiel va au-delà du simple « peaufinage ». Ainsi, leur description du déroulement des séances présentiels indique qu'elles procèdent à la mise en texte ensemble, collaborativement. Dans ces séances, elles sont toutes les trois impliquées dans le processus de rédaction, mais avec des rôles différents et complémentaires. Elles sont positionnées côté à côté, chacune avec leur ordinateur portable ouvert sur Framapad sous les yeux. L'une a un rôle de scribe (elle est au centre, et elle se charge de transcrire les idées à l'écrit et de proposer une première formulation). Les autres lisent ce qu'elle inscrit sur l'écran et l'assistent (elles cherchent des mots de vocabulaire dans les dictionnaires par exemple). Ensemble, elles discutent des choix effectués et des éventuelles modifications à apporter. Le texte est co-élaboré par à-coups ; il est évalué (lu et discuté) et révisé au fur à mesure :

A3 : Y en a qu'une, mais en l'occurrence y a que moi qui écrivais comme ça on suivait toutes les trois en même temps ce qui se passait au fur et à mesure comme c'était sur Framapad et après on discutait de tout ce qu'on voulait modifier sur tout ce qui était écrit à l'instant.

Elles ne se contentent donc pas d'un premier jet, elles révisent attentivement leur texte.

Le vocabulaire – la dimension lexicale de la rédaction – est très présent dans la description de leurs processus de rédaction : dans ces parties de leur discours, on dénombre une quarantaine d'occurrences en lien avec ce champ lexical (12 occurrences de « vocabulaire », 13 occurrences de « mot(s) », 6 occurrences de « synonyme(s) », 4 occurrences de « dictionnaire(s) », 9

occurrences de « traduction/traducteur/traduit »). La recherche du mot juste les occupe visiblement beaucoup, comme l'illustrent ces quelques extraits :

A2 : Et puis nous on faisait des recherches de **mots**, des recherches de **synonymes**...

A3 : Voilà et à côté elles par contre elles regardaient quand il y avait des problèmes de **vocabulaire** sur les **dictionnaires**, trouver des **synonymes**, des euh... pour épeler des mots...

A1 : Changer un peu de **vocabulaire** s'il y avait besoin. Changer un ordre de phrase, ou des choses comme ça.

A3 : Non, après on en parlait quand on était pas d'accord sur du **vocabulaire**. On s'expliquait pourquoi selon nous **ce mot** ça allait pas parce que ça allait plus dans ce sens-là et pas dans ce sens que ce qu'on voulait dire 'fin voilà.

A3 : Non mais le principal c'était surtout sur des... parfois sur du **vocabulaire**. On sortait plusieurs **synonymes** et on disait chacune un **synonyme** différent et après il fallait se mettre d'accord sur lequel utiliser. Après ben on recherchait les définitions de chaque pour voir lequel correspondait le mieux à nos situations tout ça et on se mettait d'accord par rapport à ça hein, en principe.

Comparativement, il est très peu question des autres dimensions linguistiques (grammaire, syntaxe), ou des dimensions pragmatiques (rhétorique/genre, cohérence/cohésion) et sociolinguistique (registre de langue).

Elles décrivent avoir systématiquement recours aux dictionnaires en ligne. Lors de la rédaction en présentiel, elles utilisent l'application Word Reference sur leur smartphone pour chercher la traduction de mots ou des synonymes.

Elles mentionnent également le traducteur automatique (Google Traduction), dont elles paraissent faire une utilisation stratégique. Elles l'utilisent pour 1) la rédaction (dans le sens français-anglais) et 2) la compréhension des textes-source (dans le sens anglais-français). Dans le cas 1), l'outil ne sert qu'à donner une idée grossière de la forme à donner au texte en anglais ou à fournir des choix de mots et d'expressions, des indications servant de « base » dont elles estiment qu'elles doivent ensuite être interprétées, et vérifiées ou recoupées à l'aide d'autres outils (dictionnaires bilingues, dictionnaires de synonymes). Dans le cas 2), le traducteur automatique est utilisé de manière non systématique, uniquement en cas de difficulté particulière de compréhension, afin d'obtenir une idée globale non pas d'un texte complet, mais d'un segment spécifique (une phrase par exemple) qui pose problème. L'interprétation proposée par le traducteur est là aussi soumise à l'analyse critique, notamment par un retour au texte source en anglais. En somme, elles ont conscience des limites d'un tel outil et de l'intelligence artificielle et l'utilisent en connaissance de cause :

A3 : C'était vraiment pour faire un premier tri. On sait que c'est pas non plus le traducteur le plus... voilà ! Du coup on s'en servait vraiment pour nous donner une idée de sur quoi on pouvait partir ou pas et à partir de là on vérifiait toutes les possibilités, tout ce qui disait.

A1 : Ouais, on s'est jamais arrêtées à Google Traduction pour... On allait toujours chercher l'information ailleurs parce qu'on sait que voilà c'est pas non plus...

A3 : Ouais c'est plutôt un outil de, de...

A2 : Déblayage.

A3 : De tri de surface on va dire.

Le contenu (les idées) occupe une place importante dans leur manière d'aborder la tâche. Ainsi, le choix du sujet (le lien entre les nouvelles technologies et l'insomnie) est bien réfléchi : il s'est fait en raison de la familiarité (il avait été brièvement abordé en cours de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent), de l'intérêt personnel, de sa « légèreté » vis-à-vis de leur sujet de TER, et de son adéquation vis-à-vis des contraintes des tâches, notamment celles de toucher le grand public (tâche 2). D'autre part, elles accordent du temps à la planification du contenu – le chercher par la lecture des sources, l'ordonner dans la structure de leur texte – et à la reformulation de ce contenu.

Enfin, la lecture des sources (des articles scientifiques) est décrite comme un processus long et laborieux. D'abord, un travail de documentation (recherche d'articles) est nécessaire, car les bases fournies en cours de psychologie sont trop sommaires. Ensuite, elles se partagent la lecture des six articles de leur corpus (deux chacune), dont elles en font une lecture intégrale. La lecture, disent-elles, leur demande beaucoup de temps et de ressources cognitives (d'attention notamment) et il est plus difficile pour elles de repérer rapidement les informations importantes en anglais qu'en français :

E : Ça vous pose, ça présente pas de difficultés particulières pour vous ça de lire ça ?

A1 : On commence à avoir l'habitude !

A3 : Ben après c'est long, c'est quand même beaucoup d'attention si on n'a pas l'habitude de lire des articles scientifiques. 'Fin on n'a pas l'habitude... Si, on en lit quand même, par rapport avec le TER tout ça 'fin, depuis la licence on en, on nous en demande souvent...

A1 : C'est vrai que c'est beaucoup plus long qu'en français qu'en anglais.

A3 : ... mais sélectionner ce qui est important etc. dans un article scientifique en anglais, c'est ça demande plus de...

A1 : Faut pas faire de contre-sens.

A3 : ... de ressources cognitives on va dire, que si c'était un article français, on sait quoi sélectionner, on sait voilà, ça attire l'oeil tout de suite les infos euh, les informations importantes, 'fin qui sont importantes pour nous, on les repère tout de suite. Que là en anglais ça demande vraiment de lire attentivement, calmement... pour bien, pour bien voir ce qui est intéressant et ce qui est pas quoi ! Mais après voilà ça faisait deux articles par personne, on s'y est pris quand même un peu à l'avance donc...

Toutefois, les difficultés qu'elles ont pu éprouver ne sont pas liées à la spécificité du vocabulaire présent dans les sources puisque d'après elles, celui-ci est commun et familier, ce qui disent-elles est lié au thème de leur texte :

A2 : Et pis pour le coup le vocabulaire il était pas...
A3 : Ben on le connaissait.
A2 : Voilà. Il était pas...
A3 : Il était pas trop, pas trop compliqué.
A2 : Ouais.
E : C'est à dire le vocabulaire spécialisé ?
A2 : Ben du coup oui là le vocabulaire en lien avec le thème était assez accessible quoi on va dire.
Donc ça allait. C'était des mots assez communs et...
A3 : Oui oui non ça a été dans l'ensemble.
A2 : Ça aurait pu être pire.

En somme, le processus de traitement des sources semble impliquer 1) le déchiffrement mot à mot du texte, 2) le repérage individuel des idées pertinentes dans chacun des articles, 3) l'attribution des idées repérées aux différentes parties du texte (conformément à la structure typique *Problem-Solution*), 4) une mise en commun et une restructuration du contenu, avant la rédaction à proprement parler.

A3 : Et du coup chacune de notre côté on a peu trouvé des articles qu'on a mis sur Framapad pour se les montrer et du coup après on s'est 'fin..
A1 : Y avait six articles du coup on avait..
A3 : Je crois que pour se les partager on s'est même pas vues. 'Fin à un intercour on s'est dit ben voilà, on se les partage comme ça, comme ça. On a mis les noms à côté des articles à lire et pis euh... Comme ça après, et après on a pu mettre les idées dans chaque paragraphe de l'article formel, qu'on avait tirées chacune de nos articles. Et après ça par contre on s'est vues pour commencer à repartager correctement les idées et à rédiger.

Discussion

Le groupe paraît mener à bien la rédaction de manière relativement stratégique et efficace : il consacre notamment un temps significatif à la planification en amont, et à la révision tout au long du processus, de manière continue et récursive (Dale, 1994).

Il y a aussi une forme d'étayage entre pairs, dans le sens où elles mettent en commun leurs compétences partielles dans la L2 et s'entraident pour surmonter des problèmes de nature linguistique (Donato, 1994; Ohta, 1995; Wells, 1999).

Elles se montrent également autonomes dans l'exploitation d'aides extérieures en ayant un recours semble-t-il raisonné aux outils en ligne (dictionnaire, traducteurs) (Ollivier, 2011).

Mais leur discours est confus quant à la phase principale de rédaction (la mise en texte) : se produit-elle essentiellement individuellement à distance, ou collectivement en présentiel ? Ce qu'elles dénomment comme de simples opérations de « peaufinage » ensemble en présentiel laisse planer le doute.

La place primordiale du contenu spécialisé dans leur discours interpelle : poser « les idées » représente la base essentielle du travail, allant de pair avec la compréhension détaillée des textes-sources, tandis que les opérations qui suivent, concernant la mise en texte en anglais, semblent secondaires, de l'ordre de la finition.

Les références récurrentes au vocabulaire, à la recherche de lexique, ne nous semblent pas anodines non plus. La priorisation des aspects « locaux » (recherche du vocabulaire adéquat, résolution de problèmes morphosyntaxiques, correction de l'orthographe, etc.) au détriment des aspects « globaux » (structuration du texte dans son ensemble) est en effet caractéristique des processus de mise en texte des personnes rédigeant en L2, et plus particulièrement des apprenant·e·s de niveau moins avancé, dont les ressources cognitives sont accaparées par leurs limites linguistiques (Hidden, 2013, p. 33-35).

Mais se peut-il aussi qu'un tel discours soit symptomatique d'une certaine vision 1) de la L2 (la L2 est essentiellement un système lexical, ce qui impliquerait que la rédaction en L2 consiste essentiellement en un processus de transposition/traduction de la L1), et 2) de la place relative de la langue vis-à-vis du contenu spécialisé dans ce type de tâche de PE (la L2 est un outil qui sert à accéder à ou à communiquer sur le contenu spécialisé ; la maîtrise de l'anglais n'est pas une fin en soit, c'est un moyen) ?

13.5.1.4. Question 3 : Utilisation du présentiel et du distanciel : Comment les apprenant·e·s ont-ils et elles mis à profit le présentiel et le distanciel pour réaliser les tâches collaborativement ?

En présentiel (soit le temps consacré en cours au travail de groupe sur les tâches de PE), elles travaillent simultanément sur le texte et discutent directement et à l'oral des décisions qu'elles prennent pendant qu'elles rédigent.

Ce temps sert à retravailler ce qui a été fait à distance, et à faire un travail plus minutieux sur le plan linguistique. Elles ont conscience que ce temps est limité (une heure par séance chaque semaine pendant huit séances/semaines) et ont le souci d'en faire une utilisation efficace, en le préparant à distance :

A3 : On a toujours fait le plus gros avant les cours en fait.

A2 : **Parce que justement on ne savait pas combien de temps ça allait nous prendre donc on préférait faire large.** Et on se servait des heures de cours justement pour voilà retravailler certains trucs euh...

A3 : Pour peaufiner dans les détails, dans les...

A1 : Changer un peu de vocabulaire s'il y avait besoin. Changer un ordre de phrase, ou des choses comme ça.

A2 : Et du coup dans ce cas-là **c'est plus facile de se diviser le travail puisqu'on avait travaillé dessus, on savait ce qu'il y avait dedans** et euh...

A3 : Ben le plus gros était fait après on se partageait tout ce qu'on, comme dans une des dernières séances, je me souviens plus, pour l'article euh formel, ou du coup, moi avec [A1] on avait commencé à relire, [A2] a vérifié les prépositions dans notre article par rapport au retour que vous nous aviez donné. Donc voilà ça c'était plutôt du peaufinage en fait parce qu'on avait tout fait même dans la matinée je crois en fait. On avait quasiment terminé. Du coup euh **ça allait quand même plus vite** 'fin...

A2 : **Fallait pas se retrouver à court de temps surtout (...)**.

En distanciel (soit le temps consacré hors cours au travail de groupe sur les tâches de PE), une partie du temps est consacré au travail individuel en ligne (sur le mode coopératif) et une partie du temps est consacré à des séances de travail collectif lors de rencontres physiques. Au début du semestre, le travail est amorcé sur Framapad. Le document partagé est utilisé comme un bloc-notes où chacune jette individuellement ses idées. A certaines étapes, elles paraissent aussi utiliser Framapad pour se partager le travail de rédaction, lorsqu'elles contribuent à une partie du texte chacune de son côté.

Elles se rencontrent assez régulièrement en dehors des cours, sur le campus, pour discuter du travail réalisé individuellement sur Framapad. Elles estiment que certains aspects du travail (structuration des idées, négociation sur la forme à donner au texte) ne peuvent se faire que par les rencontres physiques. En ce sens, elles n'ont que très peu eu recours à l'interaction synchrone ou asynchrone en ligne ; seuls quelques échanges via les commentaires sur Framapad, la messagerie Facebook ou les SMS sont déclarés dans leur *logbook*. L'échange direct à l'oral leur paraît nécessaire pour coordonner tous les membres du groupe et gagner en concentration et en efficacité :

A1 : Au début on travaillait surtout sur Framapad et après on s'est beaucoup vues. Mais **au début c'est vrai qu'on n'avait pas forcément besoin de se voir physiquement** et...

A3 : En fait au tout début, c'était la réunion d'idées de tout le monde du coup ça c'est fait chacune de notre côté mais sur Framapad où on a listé un peu des idées, on a écrit un peu... C'est vrai au début on s'est partagé les paragraphes qui avaient à faire de l'article formel en fait, donc on a écrit un peu chacune nos idées et **après par contre on s'est vues** pour réduire un peu par rapport ben au nombre de mots, pour faire des phrases, pour...

A1 : **Ouais les choses qui sont pas possibles à faire chacune de notre côté.**

A3 : **Pour faire tout ça on s'est plutôt vues pour en parler de vive voix parce qu'à travers l'écran c'est compliqué.**

E : Et même en utilisant, parce qu'apparemment vous utilisez le chat, Facebook, tout ça... Ça, ça, c'est plus... Vous préféreriez la rencontre en vrai ?

A3 : **Je pense qu'on préfère se voir pour parler de choses.**

A1 : Et puis en plus à chaque fois sur un chat il peut y avoir que deux personnes sur les trois qui sont présentes et du coup la dernière il suffit qu'elle ait, qu'elle ait une heure où elle est pas devant l'écran à ce moment-là et et c'est un peu compliqué après de tout reprendre. **Alors que là quand on se voit on sait que pendant deux heures, on se focalise sur ça** et...

Les rencontres physiques en groupe hors cours sont vues comme une prolongation du temps en cours consacré au travail de groupe (elles servent à en accroître la durée) et sont utilisées plutôt en amont, pour préparer ce qui sera fait pendant le temps de cours ensuite. La fréquence de ces rencontres est en partie liée à leur charge de travail en dehors du cours d'anglais : pendant un temps, la priorité est donnée à d'autres travaux plus urgents (comme le TER). Les rencontres s'intensifient en fin de semestre, à mesure que les dates-butoir se rapprochent et qu'elles prennent conscience de l'ampleur de la tâche (qu'elles ont eu du mal à jauger a priori) et donc du temps qu'elles estiment devoir dégager hors présentiel pour faire un travail satisfaisant :

A1 : Ouais pis au début on pense toujours avoir assez de temps. On se dit une heure par semaine en cours ça va être bien mais au final y a besoin...

E : Ça suffit pas.

A1 : Y a besoin d'être, de se voir à côté.

A3 : On s'est plus vues sur la fin où y a fallu après vous rendre les deux articles sous forme terminées, quoi, 'fin, la toute fin là on s'est plus vues dans ces semaines-là pour vraiment donner un bon coup de... pour terminer, 'fin pour presque terminer et peaufiner après en cours. Et c'est vrai que avant ça on a pris un peu moins de temps, 'fin on s'est quand même vues, on a parlé tout ça mais euh... après avec tous les autres dossiers qu'on avait à faire.

A2 : C'était moins intense on va dire. (...) Après sur la fin forcément on passe plus de temps parce qu'on veut rendre quelque chose de particulier, on est assez rigoureuses, exigeantes sur ce qu'on veut donc forcément on passe plus de temps.

Dans l'ensemble, elles estiment que le temps passé sur les tâches de rédaction collaborative est à peu près équivalent en présentiel et en distanciel, même si ce ratio n'a pas été régulier tout au long du semestre.

Discussion

La manière dont le groupe met à profit le présentiel et le distanciel pour la réalisation collaborative des tâches est liée d'une part à leur approche de la collaboration (qu'elles envisagent comme une activité commune, visant la recherche d'un accord entre toutes sur le texte co-élaboré), et elle est liée d'autre part à un souci d'efficacité et de bonne gestion de leur temps (un temps assez fortement contraint par la charge de travail personnel globale).

Les avantages et fonctions attribués à chacun des modes par le groupe sont parmi ceux qui sont communément mis en avant dans la FHL : la co-présence physique en présentiel facilite l'interaction, nécessaire à l'explicitation, la négociation ou la prise de décision, et qui selon ce groupe doit se faire à l'oral ; le distanciel donne du temps pour prolonger mais surtout préparer

le travail réalisé en présentiel et, ponctuellement dans le cas de ce groupe, il permet aussi de se partager certains aspects de la tâche qui sont réalisés individuellement.

Le document collaboratif en ligne sur Framapad est le trait d'union qui donne une continuité entre présentiel et distanciel, quoiqu'en réalité, la collaboration entre les membres de ce groupe se produit principalement *autour* de l'ordinateur (en présence les unes des autres), et pas tant *par l'intermédiaire* de l'ordinateur (en ligne) (Lehtinen et al., 1998).

C'est qu'on se trouve en présence ici d'un type particulier de « distanciel » - ou plutôt de « présentiel élargi » : les rencontres physiques consacrées aux tâches se produisant en dehors du temps de cours, sur le campus. Ce phénomène est lié au contexte spécifique d'un cours de langue adressé à des étudiant·e·s d'une même année et d'une même filière qui se voient quotidiennement. Il est sans doute à rapprocher des recherches, comme celle de Schultz (2000), montrant que pour la pratique de l'écriture à plusieurs la communication en face à face est à la fois préférée par les apprenant·e·s à la communication en ligne et plus économique en temps, bien que les deux modes d'interaction présentent des atouts pour la rédaction. Ces rencontres sont en tout cas la partie immergée de l'iceberg où elles déclarent faire « le gros du travail ».

Il faut souligner l'importance donnée aux échanges oraux dans ce groupe, et le fait que ceux-ci (pendant le temps de cours du moins) semblent fortement focalisés sur la révision du texte et donc sur la forme (le vocabulaire, les tournures syntaxiques, etc.). De tels échanges pourraient s'apparenter à du *language* (Swain, 2006) (un dialogue collaboratif focalisé sur la résolution de problèmes linguistiques) et favoriser l'apparition de *language related episodes* (Swain & Lapkin, 1998) (des moments « méta » pendant le dialogue lors desquels les apprenant·e·s parlent de la langue produite, remettent en question leur utilisation de la langue ou se corrigent) – un type de dialogue potentiellement favorable à l'acquisition de la L2. Cela resterait à vérifier dans une recherche ultérieure par une analyse qualitative détaillée des interactions en L2 en présentiel.

13.5.2. Entretien 2

13.5.2.1. Profil linguistique des apprenant-e-s

Apprenant-e	A4	A5	A6
Niveau de compétence linguistique (A-D)	D	D	B
Autopositionnement CECRL en CE	A2	B1	B2
Autopositionnement CECRL en PE	A2	A2	C1
Pré-test /5	1,5	1,875	3
Post-test /5	2,375	3,125	3,625
Moyenne d'anglais au semestre /20	14,9	15,3	15,5
Résultat à la tâche 1 /20	15		
Résultat à la tâche 2 /20	15		

13.5.2.2. Question 1 : Collaboration : Comment les apprenant-e-s ont-ils et elles travaillé ensemble : ont-ils et elles pleinement collaboré ?

L'expérience du travail de groupe ensemble n'est pas égale au sein du trinôme : deux d'entre elles, A4 et A5, se connaissent bien et travaillent ensemble depuis le début de la licence ; la troisième, A6, n'a collaboré avec elles qu'une fois auparavant au semestre précédent, pour un autre travail de groupe en anglais.

Ce déséquilibre de départ se reflète dans la manière dont elles ont travaillé ensemble sur les tâches. Elles se sont réparties différents aspects de la tâche et n'ont pas eu les mêmes rôles dans le groupe.

A4 et A5 expliquent cela par le fait que leurs compétences en anglais sont moins bonnes que celle de leur partenaire. Celle qui est perçue comme meilleure en anglais (A6) est responsable de la formulation en anglais des idées et des corrections linguistiques et les autres (A4 et A5) se chargent de générer les idées à partir des textes-sources.

Mais leurs points de vue divergent sur les contributions respectives des unes et des autres au groupe. Toutes minimisent leur rôle d'une certaine manière.

D'un côté, A4 et A5 indiquent que A6, étant responsable de la rédaction en anglais, aurait eu un rôle plus important que le leur, et que leur principale contribution au groupe aurait été le soutien socio-affectif apporté à A6 :

A5 : Elle a pas tout fait quoi, mais elle a fait quatre-vingt pourcent du travail quoi, à reformuler, à refaire tout ça.

A4 : Ben en fait euh moi j'ai plus la sensation d'avoir été là, mais pour toi en fait.

A5 : Pas pour le projet quoi.

A4 : Moi j'ai plus vu ma participation comme euh...
A5 : Un soutien moral quoi.
A4 : Un support pour [A6].

D'un autre côté, A6 paraît sous-estimer sa contribution à certains aspects (la lecture et à l'approfondissement des sources), et réduire son rôle à celui de simple « exécutante » chargée de formuler en anglais les idées récoltées et générées par les autres :

A6 : Au niveau de la lecture et de la compréhension des articles, je pense que [A5] et [A4] elles ont plus été dans l'approfondissement de la lecture et moi j'ai plus été dans la rédaction.
A4 : Euh non ! Je suis pas d'accord. (...) C'est juste que quand on avait plus d'idées on se replongeait dedans mais sinon tu les as eu lus autant que nous hein.

A6 : Moi j'ai, 'fin j'ai juste fait un peu comme j'ai pu au niveau de la reformulation des choses, mais 'fin c'était pas... voilà.

Une telle divergence de point de vue s'explique par le fait que des critères différents, d'ordre qualitatif, sont invoqués pour évaluer la contribution de chacune. L'une (A6) envisage la tâche dans son ensemble (y compris la lecture des sources, la génération d'idées, et la planification), et de ce point de vue, il n'y a pas eu de disparité entre elle et ses partenaires, les apports de chacune ont été équivalents et complémentaires. Les autres (A4 et A5) ne prennent en compte que la mise en texte en anglais, et de ce point de vue, elles estiment ne pas avoir contribué autant que leur partenaire :

A6 : Moi je pense honnêtement que dans la participation, 'fin dans la répartition des tâches, 'fin je pense qu'on a fait la même, 'fin le même travail honnêtement. Parce que moi tout ce que j'ai fait, ça a été, 'fin j'ai reformulé certaines choses, mais dans la compréhension et dans, 'fin, dans la mise en place de la structure de, du, 'fin du texte et cætera, 'fin vous étiez efficaces aussi. Moi j'ai pas...
A5 : Nous on a vraiment l'impression qu'on a rien fait du tout.
A4 : Ouais !
A5 : Et que... en gros, ce qu'on a fait, c'était toi, t'aurais pu le faire et par contre nous ce que tu faisais c'était impossible pour nous de le faire donc, 'fin, pas que t'as tout fait, tu vois, parce qu'on a quand même essayé de t'aider mais du mieux qu'on pouvait mais on savait jamais quoi faire pour t'aider. On se disait, est-ce qu'il faut qu'on écrive en français ? Non, ça va la faire chier. Si on écrit en anglais, non, en fait, ça va pas le faire, va falloir qu'elle reformule. Bon on va faire quoi ? On va noter des idées ? Non, mais elle va pas comprendre. Non, mais si on note ça va pas, 'fin à chaque fois c'était... 'fin moi j'ai... 'fin je sais pas toi [A4] comment tu l'as... moi j'ai vraiment eu ce ressenti que, elle, elle a fait beaucoup.

Le sentiment de A5 (et de A4 qui acquiesce) que la valeur de son travail pour le groupe a été nulle s'explique non par un manque d'engagement, mais par une impossibilité d'action : si elle n'a pas davantage contribué, ce n'est pas parce qu'elle ne le voulait pas, mais parce qu'elle ne le pouvait pas, ses compétences en anglais la limitant d'après elle.

En réalité, elles ont toutes contribué à la tâche, mais la visibilité de leur contribution vis-à-vis du produit fini n'est pas égale puisqu'en bout de chaîne le travail de l'une d'elle efface en quelque sorte le travail des autres :

A4 : Donc du coup si on va sur Framapad on voit qu'elle, on voit [A6]. Elle a beaucoup reformulé mais... (...) dans l'historique normalement on voit que...

E : On voit bien qu'il y a eu plusieurs contributeurs. Oui oui oui.

Discussion

Le groupe paraît caractérisé par le déséquilibre. Deux aspects ressortent des discours qui peuvent expliquer cela : la division du travail (compréhension des sources pour les unes, rédaction en L2 pour l'autre) ; et la différence de compétences en anglais.

De ce point de vue, la dynamique du groupe n'est certainement pas collaborative au sens strict – car il n'y a pas activité commune et interaction tout au long du processus de rédaction (Storch, 2013), et les pairs n'ont pas le même « statut », c'est-à-dire pas les mêmes possibilités d'action (Dillenbourg, 1999). Mais elle n'est pas véritablement coopérative non plus, puisqu'il ne s'agit pas pour les partenaires de travailler chacune de son côté sur différents fragments du texte pour ensuite mettre ce travail en commun (Dillenbourg, 1999).

On assiste plutôt à un « procédé de spécialisation » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003, p. 35) où chacune endosse un rôle et une responsabilité spécifiques en fonction de ce qu'elle estime savoir ou pouvoir faire. En pratique, la tâche de type *Reading for Writing* est en quelque sorte scindée entre compréhension écrite d'un côté, et production écrite de l'autre.

Une forme de hiérarchisation et de verticalité semble être à l'œuvre dans les rapports entre partenaires, où la contribution de l'une – chargée en aval des opérations de mise en texte et de correction dans la L2 – est valorisée par rapport à la contribution des autres – chargées en amont des opérations préalables et/ou subordonnées à la mise en texte, soit des opérations moins immédiatement visibles dans le produit fini. En cela, la dynamique de groupe – asymétrique – semble typique des groupes hétérogènes non-collaboratifs où peuvent s'installer des rôles expert·e/novice ou dominant·e/passif·ve (Storch & Aldosari, 2013).

La nature et les modalités d'interactions lors de cet entretien nous semble symptomatique du schéma collaboratif et de la communication (ou des défaillances de communication) dans le groupe :

- A6 parle quantitativement beaucoup moins que A4 et A5 (24 interventions seulement sur 243 au total, contre 68 pour A4 et 65 pour A5, le reste étant les interventions de l'enquêtrice), et elle se contente dans la grande majorité des cas de répondre aux sollicitations de l'enquêtrice lui étant expressément et nommément adressées ;

- A4 et A5 parlent souvent en écho l'une de l'autre : leur parole se superpose, elles complètent ou réagissent à ce que l'autre a dit ;

- l'utilisation récurrente de pronoms et adjectifs personnels pluriels (nous, on, notre) dans la parole de A4 et A5, qui se mettent verbalement dans le même ensemble, contraste avec le « tu » / « toi » adressé à A6 ou le « elle » pour la désigner en répondant à l'enquêtrice, la symbolisant ainsi comme une entité distincte du binôme qu'elles forment en quelque sorte. A6, ainsi prise à partie, utilise plus fréquemment le singulier « je ».

Pour conclure, nous soupçonnons une forme de biais lié à la situation de l'entretien où le trinôme passablement dysfonctionnel qu'elles forment se trouve face à leur enseignante-évaluatrice, à devoir en quelque sorte « rendre des comptes ». Des mécanismes défensifs d'auto- et d'hétéro-protection pourraient être à l'œuvre, soulignant chez les unes un apparent faible sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), voire un auto-dénigrement – servant possiblement à justifier ce qu'elles voient comme une contribution mineure au produit fini évalué, et chez l'autre le désir de ne pas donner une image exagérément positive de soi et de nuancer la valeur du travail de chacune – peut-être dans le but de préserver la face vis-à-vis de ses partenaires.

13.5.2.3. Question 2 : Processus de rédaction (d'une tâche Reading for Writing) : Comment les apprenant.e-s ont-ils et elles mené à bien la rédaction ? et comment ont-ils et elles géré le fait que celle-ci s'appuie sur la lecture de textes ?

Elles paraissent avoir assez étroitement suivi les étapes proposées dans le scénario pédagogique pour la tâche 1 (*Problem-Solution Text*) et elles ont toutes participé aux premières étapes (choix du sujet et sélection des sources, lecture des sources, élaboration d'un plan). C'est essentiellement aux étapes de mise en texte en anglais (élaborer un premier jet, réviser son texte) qu'il y a eu division des rôles.

Au stade de la rédaction, les unes (A4 et A5) sont plutôt responsables du contenu, et l'autre (A6) est plutôt responsable de la langue. Ainsi, il y a d'un côté celles qui génèrent les idées en

français ou en anglais (ou en « franglais ») et de l'autre celle qui traduit et reformule les idées en anglais en adaptant le texte au bon registre :

A5 : On donnait des idées à [A6]. On écrivait en anglais ou en français, [A6] reformulait comme elle pouvait quoi. (...)

A4: Nous on donnait les idées avec [A5].

A5: Ecrire en franglais comme on peut dire, quoi c'était pas...

A4: Ouais, voilà. Comme on savait pas trop... comment formuler tout ça, 'fin on formulait à notre façon. Et après [A6] elle repassait derrière et elle réécrivait.

A5: En mettant en formel ou informel.

Cette division du travail est expliquée par A4 et A5 par une différence de compétences en production écrite en anglais (en termes de correction et d'étendue linguistique) et une apparente incapacité chez elles à évaluer le texte qu'elles ont produit afin de le réviser et de le corriger :

A4 : Après, 'fin, ça [le sentiment d'avoir été surtout un soutien moral pour A6] c'est plutôt vers la fin, quand y avait que la rédaction. Au début je considère quand même qu'on a fait quand même notre job, ça je le dis pas. Mais c'est plutôt vers la fin quand, quand on avait notre texte, qu'on savait pas trop quoi rajouter et que c'était, et il manquait plus que les finitions quoi.

L'étayage entre pairs ne semble fonctionner que dans un sens car A6 seule se voit endosser le rôle d'« experte » en charge de résoudre les problèmes de nature linguistique que rencontre le groupe :

E : Et quand, quand vous aviez un doute comme ça, que ce soit vous [A6], ou vous les filles, qu'est-ce que, com-, qu'est-ce que vous faisiez ? Si aucune des trois n'avait forcément une réponse claire et nette, là je sais pas comment il faut dire...

A5 : On laissait faire [A6]. (rires) Nous, nous honnêtement 'fin, [A6], c'est elle qui a tout structuré, comment ça allait mieux, comment elle a reformulé les phrases dans le bon sens, ceci, cela. 'fin c'est des tournures que nous on aurait jamais eu l'idée de faire, mais jamais. Donc elle a fait un gros boulot quand même (...).

C'est que là encore A4 et A5 ne se présentent pas comme des « pairs » de statut et de compétences équivalents. Quant à l'« experte » (A6), lorsqu'elle rencontre une difficulté d'ordre linguistique, ne pouvant s'appuyer sur l'aide de ses partenaires plus novices, elle adopte des stratégies tel que l'évitement ou la paraphrase.

Les allers et retours sont fréquents entre le texte qu'elles rédigent et les sources qui fournissent le contenu spécialisé de leur texte. Des moments parfois assez longs en présentiel sont consacrés aux retours aux sources et à la lecture silencieuse chacune sur son écran :

A4 : Ben ouais c'est les moments où on n'avait plus d'idées et [A6] nous disait qu'il y avait des passages qui passaient pas donc on essayait de retrouver dans les articles comment, 'fin qu'est-ce qu'ils disaient vraiment pour essayer de le rendre plus... lisible. 'fin, qu'on comprenne mieux.

Elles se soucient de la clarté de leur discours à l'écrit et de la manière dont celui-ci est reçu à la lecture, mais elles se soucient également de bien comprendre les idées tirées des sources et de les représenter fidèlement.

La lecture des sources est donc récursive. Elle passe par plusieurs étapes et mobilise différentes stratégies. En amont, elles ont effectué un premier « survol » (*skimming*) de leurs corpus d'articles, qui sont ceux qu'elles utilisent pour leur TER. Puis, elles choisissent dans ce corpus les articles les plus pertinents pour les tâches d'anglais et, comme pour le premier groupe, elles les répartissent entre elles pour une lecture individuelle plus attentive. A cette étape, chacune a sa stratégie : chez l'une (A4), la lecture est intégrale, chez l'autre (A5), elle est sélective : elle se focalise sur la partie Méthode – l'Introduction et la Discussion étant trop « complexes » d'après elle. Enfin, au moment de la rédaction et de la révision du texte, la lecture consiste plutôt en un repérage (*scanning*) d'informations spécifiques. Elle peut ainsi avoir pour but, lorsque leur texte manque de substance ou de cohérence, de « repiocher » des idées, comme si les sources étaient un « tas » d'idées dans lequel se servir :

A4 : C'était plutôt pour repiocher dedans, se reconcentrer dessus.

A6 sert là encore de ressource pour la compréhension des articles lorsque les deux autres rencontrent une difficulté.

La place centrale de la bonne compréhension des sources dans leur démarche de rédaction tient sans doute aussi au fait qu'elles ont choisi d'écrire sur leur sujet de TER (l'association entre les couleurs et les émotions), notamment parce que cela permet de ne pas multiplier le travail sur les sources et de mieux maîtriser la compréhension de celles-ci :

A5 : On a moins à comprendre de trucs différents, donc on est plus à l'aise, on arrive plus à approfondir si on lit un seul article pour deux matières que si on lit deux articles totalement différents quoi.

A4 : Mais même notre article un peu central sur lequel on se base, 'fin sur lequel on s'est basées pour créer notre TER, il est en anglais, et comme c'était aussi notre article un peu de base pour ce projet-là, 'fin personnellement moi ça m'a beaucoup aidée à le comprendre. (...) Ben du coup je prenais beaucoup plus, 'fin j'ai pris plus le temps de bien me mettre dedans, de bien le lire tout ça, puisque j'en avais besoin pour deux choses.

Comme le groupe 1, elles ne se sont pas tournées vers d'autres groupes de pairs pour demander et obtenir de l'aide. Elles ont rendu visite à certains de leurs Framapads, pas forcément pour lire leur travail en profondeur, mais pour vérifier par comparaison que ce qu'elles faisaient était conforme aux attentes (nombre d'articles-source, longueur du texte).

Quant aux outils en ligne qu'elles ont utilisés comme Linguee, comme le groupe 1, elles semblent en faire une utilisation raisonnée et prudente, car, comme l'indique l'une d'elle :

A6 : Euh, y a des expressions, ça passe pas forcément.

Discussion

L'activité n'est pas commune à toutes les étapes du processus de rédaction.

Le déséquilibre relevé précédemment au niveau du fonctionnement du groupe, caractérisé par la division du travail et une forme de hiérarchisation entre les contributions des partenaires, apparaît surtout aux phases de mise en texte et de révision, soit les phases focalisant plus spécifiquement sur la forme dans la L2.

La rédaction n'est donc pas véritablement collaborative : il n'y a pas d'étayage collectif (Donato, 1994) et une seule personne est responsable des décisions concernant les aspects linguistiques.

Cela pose la question de la co-construction de compétences, en L2 et en PE, que peut théoriquement favoriser la co-élaboration d'un texte : les tâches de rédaction peuvent-elles être bénéfiques à l'apprentissage des membres de ce groupe dans ces conditions ?

On est en droit d'en douter. D'un part, le *linguaging* (Swain, 2006), s'il se manifeste dans les interactions de ce groupe, est sans doute assez limité. D'autre part, la sensibilisation aux stratégies de rédaction, que peut favoriser l'écriture conjointe (Daiute & Dalton, 1993), est certainement affectée également.

Le discours des apprenantes laisse entendre que de telles pratiques sont la conséquence de l'hétérogénéité des niveaux dans leur groupe. Elles pourraient aussi être liées à des facteurs motivationnels, tel qu'un faible sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) soit la croyance limitée en leur capacité à mener à bien la tâche de rédaction, ou encore l'attribution, soit le fait d'avoir tendance à attribuer leurs réussites et échecs dans la L2 à une cause qui serait stable et en dehors de leur contrôle (Dickinson, 1995).

Comme dans le groupe 1, le contenu spécialisé (les idées qu'elles tirent de leurs sources) est très présent dans leur discours, surtout chez A4 et A5 pour qui la lecture et le traitement des sources a été l'une des activités principales.

On peut supposer que le fait d'avoir travaillé sur les mêmes sources et le même contenu pour les tâches d'anglais que pour leur TER, a facilité une lecture plus stratégique et a finalement permis une meilleure maîtrise cognitive de leur sujet que si cela n'avait pas été le cas, ce qui a pu faciliter le travail de rédaction.

13.5.2.4. Question 3 : Utilisation du présentiel et du distanciel : Comment les apprenant·e·s ont-ils et elles mis à profit le présentiel et le distanciel pour réaliser les tâches collaborativement ?

Le groupe considère avoir passé moins de temps à la réalisation des tâches à distance (soit le temps consacré hors cours au travail de groupe sur les tâches de PE) qu'en présentiel (soit le temps consacré en cours au travail de groupe sur les tâches de PE).

A distance, il y a à la fois des rencontres physiques et des « rencontres virtuelles », c'est-à-dire un travail synchrone sur le document en ligne sur Framapad.

Les rencontres virtuelles sont ponctuelles et programmées plutôt au moment de la correction et de la finalisation des textes, avant les dates-butoir :

A4 : 'fin le moment où on se connectait sur Framapad, c'était surtout les moments de deadline, c'est, 'fin genre le vendredi soir ou les soirs avant qu'on 'fin qu'on se connectait toutes en même temps pour bien faire. Après le reste on essayait quand même de se voir.

Elles ne donnent pas d'explications précises sur ces moments de travail synchrone en ligne (par quel moyen communiquent-elles, que font-elles précisément), mais un épisode relaté par A4, s'adressant à A6, donne un aperçu de la manière dont ils se déroulent :

A4 : T'sais genre, par exemple la fois où on était toutes les deux sur le Framapad avant de rendre le *formal text*. J'étais là, je disais des choses, mais j'étais plus là pour te redonner confiance dans ce que tu faisais, que, 'fin, que vraiment participer... 'fin en vrai, ce que je faisais, moi pour moi c'était pas utile, c'était plus utile pour toi dans le sens où ça te montrait que t'étais pas toute seule à travailler sur le projet et du coup ça pouvait te redonner confiance dans ce que tu pouvais écrire. C'était plus... Moi j'ai plus vu ma participation comme euh (...) un support pour [A6].

Le travail de révision et de correction réalisé à ce moment-là sur le document en ligne semble être principalement pris en charge par A6, comme en présentiel, mais les partenaires sont présentes et l'assistent, y compris sur le plan socio-affectif.

Les rencontres physiques en dehors des cours ne sont pas très régulières. Elles ont lieu quand les contraintes le leur permettent (emploi du temps, charge de travail personnel,

possibilité de se déplacer sur le campus depuis des lieux géographiquement éloignés) et à des moments-clé du travail – au début, sans doute pour se mettre d'accord sur la direction à donner à leur travail, et à la fin, « juste avant de rendre », pour réviser et corriger leur travail :

E : Donc vous avez pas fait trop de rencontres en vrai, quoi, en...

A4 : Euh on en a fait quand même hein.

A5 : On en a fait au début, au début surtout.

A4 : Et à la fin pour peaufiner juste avant de rendre. 'fin en fait c'est quand on en avait nos heures, 'fin des heures de libre.

Ce qui détermine le travail à faire lors de ces rencontres hors temps présentiel en cours est le guidage organisationnel et méthodologique fourni par l'enseignante pour la réalisation des tâches (étapes notamment), avec la perception d'une forme de contrainte (« ce qu'on avait à faire, ce que vous nous donniez à faire », « il faut qu'on se voie ») :

A5 : En fait on regardait ce qu'on avait à faire, ce que vous nous donniez à faire pour la semaine et on se disait, bon ben il faut qu'on se voie. Soit on se voyait, soit on essayait de bosser sur le Framapad, se connecter en même temps et voir ce qu'on pouvait faire.

La nature du travail qu'elles réalisent en présentiel et en distanciel est identique selon elles :

E : Qu'est-ce que vous vous faisiez quand vous vous voyiez [en dehors des cours] ? A quoi ça servait le temps où vous vous rencontriez ?

A4 : Ben pareil qu'en cours.

A5 : Ouais, c'était ça. Ouais. C'était tout dans la continuité quoi. On donnait des idées à [A6]. On écrivait en anglais ou en français, [A6] reformulait comme elle pouvait quoi.

Discussion

L'organisation du travail ne repose pas sur des fonctions spécifiques attribuées au mode présentiel d'un côté et au mode distanciel de l'autre.

Ainsi, le présentiel pendant le temps de cours n'est pas spécifiquement mis à profit pour échanger à l'oral (et ainsi optimiser la co-présence des partenaires), que ce soit par exemple pour mettre en commun ce qui est fait à distance, négocier ou prendre des décisions ensemble. D'ailleurs, comme nous l'avons déjà souligné, il arrive que le groupe soit silencieux pendant un certain temps, notamment pendant les phases où elles retournent à la lecture de leurs sources.

Quant au distanciel, il n'est pas non plus semble-t-il nécessairement mis à profit pour préparer les séances en présentiel, bien que, dans leurs *logbooks*, chacune des trois apprenantes

rappellent avoir fait un peu de travail individuel à distance (recherche sur les sources, rédaction, lecture de ce qui a été rédigé par les autres).

Le distanciel (les rencontres physiques ou virtuelles) est « dans la continuité » du présentiel. Sa fonction semble essentiellement de donner du temps en plus pour prolonger et finaliser le travail réalisé en présentiel.

Cette organisation peut être liée au fait qu'il n'y a pas de pleine co-élaboration du texte en anglais. Si les responsabilités étaient davantage partagées, si le travail était davantage commun sur tous les aspects de la tâche, il y aurait besoin de davantage négocier et davantage réviser le texte en commun, et donc sans doute d'organiser autrement le travail entre présentiel et distanciel.

13.5.3. Entretien 3

13.5.3.1. Profil linguistique des apprenant-e-s

Apprenant-e	A7	A8
Niveau de compétence linguistique (A-D)	A	A
Autopositionnement CECRL en CE	B2	A1
Autopositionnement CECRL en PE	B2	A2
Pré-test /5	4,125	4,125
Post-test /5	4	4
Moyenne d'anglais au semestre /20	16,9	14
Résultat à la tâche 1 /20	16	
Résultat à la tâche 2 /20	16	

13.5.3.2. Question 1 : Collaboration : Comment les apprenant-e-s ont-ils et elles travaillé ensemble : ont-ils et elles pleinement collaboré ?

Un seul des deux apprenants (A7) est présent à l'entretien. A8 avait pourtant accepté le rendez-vous, mais il n'a pas prévenu de son absence, ni nous-même, ni son partenaire. Cet événement n'est pas insignifiant, vue la manière dont s'est déroulé le travail de groupe dans ce binôme, et vue l'implication de A8 en particulier dans ce travail.

Les apprenants ont chacun été responsable de l'une des deux tâches. Le travail sur la première tâche (*Formal Problem-Solution Text*) a été *de facto* assumé en majeure partie par A7, son partenaire l'ayant en quelque sorte abandonné au moment de rédiger la version finale du texte. En contrepartie, A8 s'est chargé de la rédaction pour la deuxième tâche (*Blog Article*) :

A7 : Ben disons que je vais prendre l'exemple de ce qui s'est passé en anglais là justement, c'est que ben, en fait le premier devoir qu'on avait dû faire, donc le *formal*, ben ça avait beaucoup traîné, et puis le dernier weekend, ben c'est presque moi qui ai tout fait le truc et du coup sur le moment ça m'avait vraiment... 'fin ça m'avait tendu quoi. Bon je lui en ai pas trop parlé, j'ai attendu que lui il m'en parle en premier et justement c'est là que je me suis rendu compte qu'en fait c'est pas, c'est pas un mauvais gars. C'est qu'après lui il est venu il a dit, vu que t'as tout fait, je m'occupe de la deuxième partie. (...) Du coup, on a, 'fin il a énormément bossé pour la deuxième, donc ça a un peu équilibré les choses.

Dans le fonctionnement de ce groupe, il y a visiblement des défaillances de communication : A7 attend que A8 lui parle ; A8 ne prend pas contact avec A7 avant qu'il ne soit trop tard pour contribuer à la finalisation de la première tâche.

Il y a aussi un certain manque d'engagement (vis-à-vis du groupe et/ou des tâches à accomplir) : A8 n'a pas participé à la finalisation de la première tâche ; mais A7 a lui aussi sa part de responsabilité dans le fait que leur travail ait pris beaucoup de retard.

Et il y a des dysfonctionnements sur le plan de la coordination : les partenaires n'harmonisent pas leur activité en vue de réaliser le travail ensemble efficacement.

Ils tirent leur épingle du jeu en ayant une approche pragmatique, orientée vers la réalisation du produit fini (rendre les travaux à temps). En ce sens, le « contrat » entre les partenaires est plus ou moins rempli en termes de résultat, et en termes quantitatifs – le travail fourni par chacun étant à peu près « équilibré ».

A7 paraît déplorer cet état de fait et le manque d'investissement de A8, mais, pour avoir déjà été son partenaire pour d'autres travaux de groupe, et pour collaborer avec lui (et quatre autres personnes) ce semestre sur le TER, il indique que c'est un comportement typique de A8 en groupe :

A7 : Ben justement, 'fin dans l'ensemble ça, après je veux pas avoir l'air de critiquer [A8] ni rien hein. Je dis... Il bosse quand il faut, ça y a rien à dire. Mais c'est juste des fois il faut le pousser un peu et c'est un peu... C'est ce qui nous est arrivé au TER justement. C'est un peu... ennuyant on va dire de devoir en arriver là quoi. (...) Mais après une fois qu'il a compris, il s'y met quoi. C'est pas... Il veut pas ne rien faire en fait. C'est juste qu'il a un problème de lancement.

Ce que A7 perçoit comme un « problème de lancement » et le besoin chez A8 d'une forme de pression du groupe pour initier le travail et participer à l'effort collectif n'est donc pas lié spécifiquement à l'anglais ou aux tâches à réaliser. En tout cas, ce manque d'engagement spontané a un impact sur les partenaires, *a fortiori* lorsque le groupe n'est composé que de deux personnes comme c'est le cas ici.

Cet impact est toutefois relativisé dans le discours de A7, qui emploie une sorte de diplomatie oratoire pour s'exprimer sur son partenaire absent. Il atténue ses propos à l'aide d'adverbes de degré et de fréquence (« C'est **un peu**... ennuyant » ; « c'est juste **des fois** il faut le pousser **un peu** ») ou à l'aide de préambules visant à modérer les jugements qui suivent à son endroit (« je veux pas avoir l'air de critiquer [A8] ni rien hein. Il bosse quand il faut, ça y a rien à dire. **Mais**... »). Il paraît aussi faire montre de retenue dans le choix des mots qu'il emploie pour décrire son propre ressenti vis-à-vis du comportement de [A8], ce que signalent des hésitations (« C'est un peu... ennuyant on va dire » ; plus loin : « sur le moment ça m'avait vraiment... 'fin ça m'avait tendu quoi »). Il nous semble qu'il s'agit là de marques de biais liés à la situation de communication (entretien en tête à tête avec l'enseignante-évaluatrice en l'absence de son partenaire).

Discussion

Au sein de ce groupe, la collaboration au sens propre n'a pas lieu, dans le sens où, s'il y a bien production d'un texte unique pour chacune des tâches (Ede & Lunsford, 1990), chaque texte est principalement le résultat des apports d'un seul individu en charge de la rédaction. Il n'y a pas non plus activité commune et interaction tout au long du processus de rédaction (Storch, 2013). Ainsi, la dynamique de groupe semble caractérisée d'un côté par une relative égalité – leurs contributions vis-à-vis de l'ensemble des tâches ont été plus ou moins équivalentes – et de l'autre côté par une faible mutualité – l'entraide, la co-construction, le feedback réciproque sont très limités (Storch, 2009).

Les défaillances de collaboration sont manifestes dans le manque de communication, d'engagement et de coordination entre partenaires (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003).

Une intention commune (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003) est présente, mais elle semble davantage orientée vers le produit fini – achever la tâche en temps voulu et produire un texte conforme aux attentes – que vers le processus - négocier une compréhension et une expression partagées (Storch, 2013).

En pratique, les apprenants font de tâches conçues pour la pratique du *co-writing* (rédaction pleinement collaborative) des tâches de *co-publishing* (Saunders, 1989) par lesquelles chacun a la responsabilité de son propre texte puis les contributions individuelles sont mises ensemble et soumises sous leurs deux noms, dans une sorte de *mixed-genre portfolio* (Hyland, 2018).

Les raisons qui conduisent les apprenants à fonctionner de cette façon ne sont pas évidentes. Sans doute leurs habitudes de travail en groupe (celles de A8 en particulier) ont une influence. L'on peut aussi supposer qu'ils ne ressentent pas véritablement le besoin de collaborer, ni ne voient de bénéfice personnel à travailler de la sorte. En effet, l'apprentissage collaboratif peut exiger plus de temps et d'effort que le travail individuel car il a un coût socio-cognitif (Dillenbourg, 1999), ce que des apprenants visant l'efficacité à court terme peuvent chercher à éviter (Mangenot & Nissen, 2006).

13.5.3.3. Question 2 : Processus de rédaction (d'une tâche Reading for Writing) : Comment les apprenant·e·s ont-ils et elles mené à bien la rédaction ? et comment ont-ils et elles géré le fait que celle-ci s'appuie sur la lecture de textes ?

Concernant leur stratégie de rédaction, A7 répond pour lui-même, pas pour le groupe, ni pour son partenaire, car il ne sait pas comment lui s'y prend exactement. Cela est assez révélateur de leur manière de travailler en binôme – plutôt coopérative que collaborative :

A7 : Ben... Je pense pas que [A8] ait la même que moi, après je lui ai jamais posé la question, du coup je sais pas trop mais en tout cas de mon point de vue, j'essaye d'écrire un premier jet, qui me plaise, euh... et après 'fin je regarde d'un point de vue général est-ce que le paragraphe est bien, et pis des fois ça m'arrive de me dire, ah ben, non, et pis j'enlève une ou deux phrases et pis je refais quelques chose, 'fin je... Mais oui, ben j'essaye d'y aller instinctivement au début pis après je...

E: Mais vous revenez dessus quand même ?

A7 : Oui, ah oui, clairement, ouais. Ben je relis de toute façon en même temps les textes, ouais. Ça c'est... Ne serait-ce que pour les petites fautes d'orthographe ou... Et pour le sens en général.

Un premier jet est produit de manière « instinctive », au fil de la plume, ce qui nécessite suffisamment d'aisance à l'écrit et de bonnes compétences linguistiques (correction et étendue).

Cela est systématiquement suivi d'une relecture puis de révisions et corrections, impliquant la mobilisation de stratégies d'autoévaluation. Les révisions concernent le fond (le sens) et la forme, non seulement sur des aspects linguistiques mais aussi des aspects pragmatiques, tels que la cohérence et la cohésion (structure des paragraphes, enchaînement des phrases).

En présentiel, il y a des échanges entre les partenaires portant sur le texte en cours d'élaboration lors desquels ils font des propositions de formulation, sollicitent l'avis de l'autre sur le fond et sur la forme, évaluent les segments de texte produits et suggèrent des alternatives :

A7 : On y allait directement en fait. C'est surtout on se disait une phrase, on disait, voilà, qu'est-ce que tu en penses, et pis euh, ben l'autre disait ouais ça ça me plait bien, ça ça me plait moins bien,

est-ce que tu veux pas qu'on aille sur cette idée plutôt. C'était vraiment, non de ce côté-là c'était bien ouais.

Mais ces interactions ne sont pas constantes, tout au long du processus de rédaction : elles se produisent surtout au début (phases de planification, de génération d'idées, de délibérations sur la structure du texte) et pas à la fin (phases de révision et de correction) où A7 a finalisé le travail essentiellement seul (du moins sur la première tâche – *Problem-Solution Text*) et A8 s'est plus ou moins contenté de valider le travail effectué par son partenaire :

E : Vous preniez des décisions vraiment ensemble sur l'avancée, la teneur du texte ?

A7 : Oui, oui, j'ai eu l'impression, oui. 'fin en tout cas au début, après c'est sûr quand... (rires)

E : Parce que vous disiez aussi qu'à la fin le texte final c'est plutôt votre produit...

A7 : Ouais.

E : ... finalement individuel, le premier travail ?

A7 : On peut dire ça, ouais. Après je lui ai quand même envoyé et tout, il a regardé vite fait, il m'a dit deux-trois trucs qui, qu'il aimait pas quoi.

Il faut dire qu'à l'étape 4 (élaborer un premier jet), soit assez tard dans l'avancée de la tâche (à la cinquième séance sur six), les étudiants ont reçu un retour de l'enseignante leur indiquant que leur proposition n'était pas adaptée au genre *Problem-Solution* et qu'il fallait retravailler la structure argumentative (qui avait pourtant déjà été discutée à l'étape 3, rédiger un plan). A la suite de cela, ils ont entièrement modifié leur texte :

E : Oui, puis il y a eu un revirement aussi un moment donné parce que vous aviez proposé un premier jet, et on en a discuté.

A7 : Oui.

E : Il y avait des problèmes au niveau de la forme.

A7 : Oui, c'est ça.

E : Et là vous l'aviez beaucoup retravaillé après hein ?

A7 : Oui, c'est, oui, oui. Ben on l'a quasi pas repris à zéro, mais oui, c'est, c'était, mais bon, bah c'est pas, c'est pas grave hein.

Cette nécessité de retravailler le texte entièrement à un peu plus d'une semaine de la date-butoir est certainement la cause des défaillances de collaboration au moment de la finalisation, une phase marquée par l'urgence. Elle est aussi la conséquence d'une certaine précipitation au départ et d'un manque de prise en compte des contraintes de la tâche par rapport au sujet qu'ils avaient choisi :

A7 : Disons qu'on aurait dû mieux lire la consigne je pense. On s'est trop emballés au début à mon avis à dire ben on part là-dessus, et pis on a dit bon ben...

E : Ah d'accord.

A7 : Je pense c'est ça. Je sais pas.

E : Parce que je me demandais si vous aviez, si c'était le problème du genre du texte parce que c'est un genre de revue de littérature en fait où, où on fait un, un débat argumentatif sur un point théorique. Est-ce que c'est ça qui vous a posé problème, d'identifier un peu quel type de texte c'était ?

A7 : Non mais je crois que nous on s'est trop focalisé sur le fait de faire en lien avec le TER en fait. (...) Et je pense c'était ça. On n'a pas réussi à prendre du recul sur le moment et à se dire ben peut-être qu'on pourrait faire autre chose, et du coup ben on est trop resté justement ben en lien avec le TER et ça a fait que, ben que c'était pas vraiment compatible avec ce qu'on devait faire quoi.

Le fait de travailler sur leur sujet de TER (l'induction d'émotions) leur fait en quelque sorte perdre de vue la visée de la tâche : il ne s'agit pas simplement d'« écrire au sujet de », mais aussi d'« écrire à la manière de », c'est-à-dire de mobiliser des compétences discursives et schématiques, en lien avec le genre cible.

D'ailleurs, comme les deux projets (TER et tâches en anglais) portent sur le même sujet et ont lieu de manière concomitante, l'échange en présentiel n'est pas toujours focalisé sur la tâche en anglais et dévie sur des questions plus directement liées à la méthodologie de leur TER :

A7 : Oui. Oui, c'est vrai. Ben oui, au début justement vu qu'on posait des questions qu'on avait par rapport au TER, c'est vrai qu'on en parlait pas mal, ouais.

Pour autant, A7 ne voit pas une utilité directe des tâches en anglais pour le travail de TER, parce, dit-il, ce n'est pas réalisé dans les mêmes langues. Il met de côté l'aspect cognitif du travail – réflexion sur le contenu, lecture critique des sources, synthèse, confrontation et problématisation de ces sources – un travail qui certes, a été réalisé en anglais, mais dont on peut supposer qu'il puisse être transféré en français et réinvesti pour le TER. Par contraste, il souligne l'utilité plus globale de ce type de tâches en anglais vis-à-vis de l'orientation des étudiant·e·s de psychologie :

E : Et plus généralement vous pensez que ce travail que vous avez fait en anglais ça vous a aidé pour le TER ou c'était juste un truc annexe qui...

A7 : Ben, peut-être pas que pour le TER, disons que c'est, je trouve que c'est plus utile d'un point de vue global en fait. Parce que nous le TER on le fait en français de toute façon donc de ce point de vue là je pense pas que ce soit vraiment... Hormis dans le fait d'avoir une problématique qui est liée au TER, là dans ce cas oui mais, mais sinon d'un point de vue purement création de, de, de papier informel, non, 'fin, c'est utile hein, pour notre, pour ce qu'on va faire plus tard en tant que psychologues, c'est sûr, mais pas en lien avec le TER. Non ça je dirais pas, non.

Cette nécessité de souligner l'utilité collective (« pour **notre**, pour ce **qu'on** va faire ») étonne, d'autant plus qu'il dit plus tard dans l'entretien qu'il ne se destine pas lui-même à être psychologue et qu'il se réorientera vers le professorat des écoles à l'issue de la L3. Cela pourrait être le signe d'un biais de désirabilité sociale : l'apprenant dit peut-être ce qu'il pense que l'enquêtrice veut entendre.

Si le contenu (en lien avec le TER) est très présent dans le discours de A7, en revanche, les stratégies de lecture des textes-sources (des articles qui font partie de ceux utilisés pour leur

TER) ne sont pas explicitées. D'une façon générale, la lecture d'articles scientifiques en anglais, pratiquée uniquement lorsqu'elle est imposée dans des projets comme le TER, est vue comme nécessitant des efforts coûteux – en temps, en concentration et en analyse critique – comme l'ont relevé les autres groupes :

A7 : Ouais, mais bon après pour lire un article, une étude en entier, déjà ça prend du temps, et pis... pis c'est un autre type de lecture parce qu'il faut vraiment se concentrer dessus, réfléchir les limites, 'fin est-ce que vraiment il a été bien fait et, ben déjà je pense pas avoir assez de connaissances pour pouvoir juger d'un article de un, et pis de deux 'fin c'est, c'est comme de lire un livre de philosophie en fait, ça fait vraiment une, c'est une réflexion, c'est pas juste de la lecture, du coup c'est... Et du coup c'est, 'fin c'est intéressant, mais c'est pas le genre de lecture qu'on a envie de faire le soir quand on rentre chez soi et qu'on a eu une journée chargée.

C'est que l'intérêt de cet apprenant pour les connaissances en psychologie relève plutôt du dilettantisme. Il n'est pas motivé par le désir d'approfondir des connaissances spécifiques à travers la lecture de sources primaires telles que des articles scientifiques :

E : Vous faites beaucoup de lectures aussi pour vos cours, en particulier en anglais mais peut-être pas que ?

A7 : Euh... non, non. Non, ironiquement, non ! (rires) Je lis beaucoup, mais pas en rapport avec mes cours, ou très peu.

E : Pourquoi pas ?

A7 : Parce que... ben disons, comment expliquer ça... disons que les cours qu'on a ils sont presque trop pointus dans le sens où j'aime bien les connaissances générales mais j'aime pas trop m'impliquer dans un sujet au point de tout savoir par cœur un déroulement. Et du coup ben... j'aime bien lire des, des forums ou des blogs, des trucs comme ça, mais tant que ça reste plus ou moins superficiel. Et c'est pour ça que, ben, ça m'aide pas trop pour les cours, parce que forcément ! Quand il faut connaître dans les détails c'est pas...

L'utilisation d'outils tels que des dictionnaires ou traducteurs n'est pas mentionnée non plus, ce qui contraste avec les autres groupes, notamment le groupe 1, chez qui le lexique était une préoccupation majeure. Ici, les occurrences portant sur ce champ lexical sont quasi inexistantes : traducteur, traduction, traduire : 0 occurrence ; dictionnaire : 1 occurrence (en lien avec la lecture « plaisir » de littérature anglaise) ; mot(s) : 1 occurrence (même chose) ; vocabulaire : 0 occurrence ; lexique : 0 occurrence. Cela peut être lié à son/leur niveau de compétence linguistique, supérieur à celui des deux autres groupes.

Discussion

Les processus de rédaction mis en œuvre par le groupe semblent tributaires à la fois d'un manque d'organisation du travail, d'une focalisation sur le contenu au détriment de la forme ou du genre de texte, et de leur niveau avancé en compétence linguistique.

Il semble que leurs ressources linguistiques leur permettent de passer moins de temps sur la mise en texte et moins de temps sur la révision et la correction (ils écrivent « directement », « instinctivement »), ce qui serait congruent avec les résultats mis en avant par Chenoweth et Hayes (2001), à savoir que les apprenant·e·s plus avancé·e·s ont plus d'aisance à la phase de mise en texte (facilité à mobiliser un lexique plus important, capacité à appliquer correctement des règles de grammaire plus complexes) et reprennent moins leur texte après l'avoir écrit que des apprenant·e·s moins avancé·e·s.

Cela expliquerait qu'ils semblent consacrer plus de temps à planifier et à échanger sur le contenu, quoiqu'en négligeant la réflexion sur la manière dont rendre ce contenu compatible avec le genre cible – une phase du processus de rédaction que Wang et Wen (2002) nomment l'« analyse de la tâche » (*task-examining*).

Il y a une forme d'étayage entre pairs (Donato, 1994) surtout dans les premières phases de la rédaction (planification, génération d'idées), mais pas lors de la mise en texte finale puisque les problèmes d'ordre organisationnel et méthodologique les amènent à rédiger chacun de son côté l'un des deux textes. Le partenaire est alors plutôt un *co-responder* ou *co-editor* (Saunders, 1989) – quelqu'un qui n'a pas participé à la rédaction mais qui peut donner un retour sur le texte a posteriori et proposer des suggestions d'amélioration ou des corrections.

En ce sens, le groupe est surtout mis à profit comme « lieu d'écoute » (Baudrit, 2007) où le partenaire sert de destinataire (lecteur·rice) potentiel, ce qui est susceptible de favoriser la prise de conscience rhétorique liée à la compétence pragmatique.

Mais le groupe n'est pas semble-t-il mis à profit comme un lieu où l'on peut co-construire ses compétences dans la L2. D'abord, la motivation vis-à-vis des tâches semble plutôt orientée sur le contenu (et sur une autre tâche – le TER) d'une part, et sur le produit fini d'autre part (rendre le travail attendu). Ensuite, l'absence d'activité commune pendant la phase de rédaction à proprement parler rend peu probables les interactions focalisées sur la forme et sur la résolution de problèmes linguistiques, potentiellement favorables à l'acquisition (Swain, 2006).

13.5.3.4. Question 3 : Utilisation du présentiel et du distanciel : Comment les apprenant·e-s ont-ils et elles mis à profit le présentiel et le distanciel pour réaliser les tâches collaborativement ?

Il y a très peu d'échanges à distance et le travail en dehors des séances présentiels est très irrégulier. Il se produit surtout en fin de semestre, avant la date-butoir pour remettre le travail :

E : Effectivement j'avais constaté qu'il y avait assez peu euh, peu d'échanges, apparemment peu de travail en dehors du cours, c'est ça au début ?

A7 : Ben ouais, clairement, ouais. C'est... 'fin on faisait pendant le cours, mais sinon en semaine, non on bossait jamais quoi. On s'y est vraiment mis, ben la dernière semaine avant le délai, si je me souviens bien.

Cela est confirmé par le *logbook* de A7 (A8 n'a pas rendu le sien) : aucun travail ni aucun échange à distance n'est déclaré pendant les cinq premières semaines du semestre ; à la sixième semaine (date-butoir pour rendre la tâche 1), il n'y a aucun échange, mais beaucoup de travail individuel (recherches, lectures d'articles, rédaction, révision/correction du texte) ; à la septième semaine, rien ; puis à la huitième et dernière semaine (date-butoir pour rendre la tâche 2), il déclare quelques échanges par SMS et Facebook Messenger, et du travail individuel similaire à celui de la semaine 6.

Le travail se fait exclusivement pendant les séances présentiels, et individuellement à distance à la fin. Cette organisation est liée à une certaine tendance chez A7 à procrastiner :

E : Donc vous optimisiez vraiment le temps où vous étiez ensemble en classe pour avancer ?

A7 : C'est un peu ça, ouais, ouais. Bon ben après moi dans mon tempérament de base, je suis assez genre à travailler sous la pression donc. Donc de toute façon ça aurait été normal on va dire qu'il y ait pas vraiment de travail en début du semestre.

Elle est liée aussi à la gestion de la charge de travail hors anglais, particulièrement lourde au semestre 6 de la L3 selon lui, et à la gestion des priorités dans le travail personnel à effectuer.

Dans ces conditions, le temps réservé au travail de groupe pendant les séances présentiels est apprécié, car c'est du temps gagné sur le temps personnel qui peut être récupéré pour autre chose, en l'occurrence les concernant pas pour l'anglais puisqu'ils ont très peu travaillé sur les tâches en dehors du cours :

E : Du coup vous avez le sentiment d'avoir bien utilisé le temps de cours en anglais pour avancer justement comme vous n'aviez pas le temps en dehors ?

A7 : Ben disons oui l'heure qu'on a passé, 'fin c'était, c'était vraiment pratique je trouve de passer la moitié du cours à faire ça. Non, non, franchement, ouais... Ben disons c'est du temps qu'on a pas à perdre sur notre temps libre en quelque sorte. Donc de ce côté-là ouais, c'était bien appréciable.

En classe, ce binôme parle beaucoup entre eux par rapport à d'autres groupes. A7 l'explique par le fait que son partenaire et lui ont peut-être plus d'aisance à parler en anglais que d'autres – et sans doute aussi les moyens linguistiques nécessaires et le vocabulaire suffisant (l'étendue) pour s'exprimer avec assez de précision et de correction, parler relativement longuement (plus que quelques mots) sans trop de pauses ou d'hésitations et soutenir l'échange dans la conversation :

E: Vous, vous discutiez beaucoup, vous débattiez beaucoup au début.

A7 : C'est peut-être parce qu'on a plus d'aisance en quelque sorte que les autres, du coup on a plus de facilité à parler que... 'fin ça a peut-être un lien, je sais pas, hein.

Il s'avère que les interactions en présentiel ne portent pas toujours sur le travail. En fait, ils discutent parfois de choses qui n'ont rien à voir avec ce qu'ils sont en train de faire :

A7 : Mais après oui, c'est vrai qu'on, on passait presque plus de temps des fois à discuter que à, qu'à travailler, ouais, ça c'est pas faux, ouais.

E : Oui, c'est vrai. Vous parliez de quoi ? Vous vous souvenez ? Est-ce que c'était plutôt le fond, la forme, prise de décisions ?

A7 : Ben moi je... on, on, je vais être honnête, on a pas toujours discuté que du travail...

Ils plaisantent et rient aussi parfois. Cela traduit sans doute le fait qu'ils sont détendus, pas attentifs à la tâche de manière constante ou soutenue, donc peut-être qu'ils ont une certaine confiance en eux (la tâche ne les stresse pas), ce qui contraste avec le comportement d'autres groupes.

Ils discutent également avec le groupe à côté d'eux en présentiel, qui sont en fait leurs partenaires de TER. Parfois, c'est parce qu'ils sont sollicités pour fournir de l'aide à ce groupe, mais parfois ces échanges ne sont pas non plus orientés sur la tâche qu'ils sont en train de réaliser en anglais et visent là-aussi plutôt à entretenir le lien socio-affectif.

Quant à Framapad, un outil que, comme les autres groupes, ils ne connaissaient pas et ont finalement adopté aussi pour le TER, A7 reconnaît l'utilité de pouvoir travailler ensemble sur un document commun, et de pouvoir échanger entre partenaires dans le péritexte du document (ajouter des annotations). En même temps, il indique que lui et son partenaire ne se sont pas servi de cette dernière fonction pour les tâches d'anglais, vu le manque d'investissement de A8, et vue l'absence d'interaction entre eux à distance :

A7 : Ben disons que pour les travaux de groupe je trouve c'est vraiment pratique. Euh... surtout ben dans ce cas-là où on fait un texte qui se fait à deux. Au final ben ça évite de faire une partie sur Word, de devoir l'envoyer, après de regarder la sienne, de faire des copier-coller et... Donc... de ce

point de vue-là ouais, c'est quand même bien, on peut mettre des petites annotations. Non, c'est pratique, clairement, clairement.

E : Vous l'avez utilisé du coup en dehors du cours ? Oui, puisque vous avez travaillé, vous disiez, la dernière, avant, juste avant les deadlines, vous aviez travaillé dessus, oui ?

A7 : Mmh.

E : Et vous mettiez des annotations aussi, à l'attention de l'un ou l'autre ?

A7 : Ben vu que [A8] pour le premier il a pas fait grand-chose, 'fin il a pas fait grand-chose...

E : Ouais, il a moins participé.

A7 : Voilà. Là ça n'aurait pas été utile de faire des annotations on va dire. Mais ouais, non, mais, 'fin je pense surtout au fait qu'on a utilisé justement Framapad pour le TER. Vu qu'on était six, ça aidait beaucoup à organiser les idées. Oui, dans ce cas-là, c'est bien.

Comme au sujet de l'utilité des tâches, nous soupçonnons ici un biais de désirabilité sociale : il y a une tendance chez l'apprenant à donner un avis positif plutôt global et abstrait, détaché de ses propres pratiques sur lesquelles il est interrogé. De telles déclarations resteraient à vérifier en les confrontant avec l'historique du document en ligne, qui pourrait indiquer les usages qui ont effectivement été fait des fonctionnalités de l'outil.

Discussion

La possibilité de réaliser les tâches de manière hybride (à la fois en présentiel et en distanciel), grâce à l'utilisation d'un document partagé en ligne notamment, n'est pas mise à profit par le groupe.

Pendant la majeure partie du semestre, ils ne travaillent qu'en présentiel en cours, jusqu'à ce que le temps manque à la fin et qu'ils n'aient pas d'autre choix que de finir le travail (individuellement) à distance.

Cela semble être avant tout le résultat de problèmes d'ordre organisationnel (des difficultés à gérer leur temps) et méthodologique (une mauvaise appréhension des tâches au départ).

La charge de travail hors anglais n'explique pas tout : les deux autres groupes par exemple réussissent à dégager du temps chaque semaine pour se rencontrer et travailler ensemble sur les tâches en dehors du cours, malgré une charge de travail globale *a priori* identique. C'est sans doute plutôt une question de *priorité* : dans ce groupe, le travail en anglais passe visiblement après le travail dans les matières principales.

Les habitudes d'apprentissage sont en cause, l'apprenant déclarant que son comportement en anglais ce semestre n'a rien de particulièrement anormal et qu'il est plutôt typique de sa manière d'appréhender tout type de tâche.

On peut toutefois se demander si les apprenants ne manquent pas des stratégies métacognitives et d'autorégulation suffisantes pour gérer une telle situation d'apprentissage où ils doivent s'autonomiser, en groupe, en présentiel et en distanciel. En ce sens, l'accompagnement prévu pour soutenir l'autonomie organisationnelle, méthodologique et métacognitive (cf. *supra*, 7.7 Soutien de l'autonomie) n'aurait pas été adéquat ou suffisant.

Enfin, sachant le rôle qu'a la motivation tant dans « le déclenchement du désir d'apprendre » que dans « la persistance, l'effort et la régulation du processus » (Carré et al., 2010, p. 137), il est possible qu'à l'origine ce comportement soit lié à un *manque* de motivation – pour les tâches, pour la formation d'anglais et peut-être pour la formation de psychologie ou les études en général – ou plus exactement à la *nature* de la motivation, chez eux certainement plus extrinsèque qu'intrinsèque ou autodéterminée (Ryan & Deci, 2000). Cela pourrait expliquer aussi bien la dynamique de groupe (plus coopérative que collaborative), les processus de rédaction (gérés plus individuellement que conjointement) que la manière dont présentiel et distanciel ont été (ou pas été) mis à profit dans la réalisation des tâches.

13.6. Analyse transversale : autres éléments saillants et synthèse

13.6.1. Autres aspects saillants

Avant d'établir un bilan sur les aspects que l'analyse des entretiens a permis de mettre en avant en réponse à nos questions, il nous paraît important de ne pas négliger les autres éléments saillants dans le discours des apprenant·e·s qui, bien que se situant à la périphérie de notre filtre d'analyse, méritent d'être pris en considération en raison de leur pertinence pour l'évaluation du scénario pédagogique. Ces éléments sont le niveau d'anglais, la pratique de l'oral, et les pratiques informelles.

13.6.1.1. Le niveau en anglais

Le premier aspect concerne la question du « niveau en anglais », qui est la deuxième thématique la plus abordée tout entretien confondu (16'27'' au total) après le « lien avec le TER » (27'16'') et qui est présente dans les trois entretiens. Le niveau en anglais est évoqué par les apprenant·e·s pour expliquer, voire justifier leur contribution au travail de groupe, allant

dans le cas de A5 jusqu'à dire et répéter que sa contribution était nulle, qu'elle n'a « rien fait », parce qu'elle ne se sentait pas capable :

A5 : 'fin moi personnellement, c'est vraiment l'impression que j'ai eue, mais vraiment vraiment. Ben d'ailleurs dans le test anonyme, vous verrez, j'ai écrit partout que **j'avais rien fait**, 'fin que **j'avais l'impression d'avoir rien fait du tout parce que pour moi, elle est vraiment meilleure en anglais que moi.**

A6 : Moi je pense honnêtement que dans la participation, 'fin dans la répartition des tâches, 'fin je pense qu'on a fait la même, 'fin le même travail honnêtement. Parce que moi tout ce que j'ai fait, ça a été, 'fin j'ai reformulé certaines choses, mais dans la compréhension et dans, 'fin, dans la mise en place de la structure de, du, 'fin du texte et cætera, 'fin vous étiez efficaces aussi. Moi j'ai pas...

A5 : **Nous on a vraiment l'impression qu'on a rien fait du tout.**

A4 : Ouais !

A5 : Et que... **en gros, ce qu'on a fait, c'était, toi, t'aurais pu le faire et par contre nous ce que tu faisais c'était impossible pour nous de le faire** donc, 'fin, pas que t'as tout fait, tu vois, parce qu'on a quand même essayé de t'aider mais du mieux qu'on pouvait mais on savait jamais quoi faire pour t'aider.

Le même sentiment concernant son niveau lui fait dire ailleurs que, pour elle, le travail « n'a pas été très productif », sans qu'on sache si elle fait ici encore référence à sa contribution au groupe (elle n'a pas beaucoup produit) ou à l'apport de ce travail pour son apprentissage (ça ne lui a pas servi), ou aux deux :

A5 : Avec notre niveau anglais, je suis pas sûre que ce soit, 'fin pour moi en tout cas ça a pas été très productif quoi.

La question du niveau est aussi évoquée en lien avec les progrès – ou l'absence de progrès – par A2, qui parle de lacunes persistantes, malgré la volonté de s'améliorer :

A2 : Je sais plus ce que j'ai fait. En fait, j'ai pas... je sais pas si j'ai vraiment progressé en anglais. Après euh... Je sais pas trop. Parce qu'en fait le problème c'est que bon j'ai toujours eu des lacunes en anglais. Le problème c'est que je les ai toujours... chaque fois j'ai voulu les compléter, chaque fois ça s'en va. Donc j'ai l'impression de recommencer tout le temps de zéro et pis ben du coup et j'arrive pas vraiment à évaluer si je progresse ou pas et si du coup... parce que du coup c'est vrai que ce qu'on fait c'est vachement axé sur la psycho et d'un côté c'est très utile pour ce qu'on fait nous. Après du coup on le réutilise pas vraiment dans la, dans la vie quotidienne on va dire. Ça se réutilise pas. Après c'est peut-être mieux que ce soit comme ça hein. Mais du coup c'est difficile d'évaluer le niveau entre guillemets parce que oui, alors oui, je me retrouve face à un psychologue en anglais, il y a pas de souci, je parle ! Je me retrouve face à quelqu'un d'autre, je sais pas si... Et puis la confiance aussi. 'Fin j'ai pas trop confiance en mes capacités en anglais.

En réalité, elle contraste des compétences qu'elle se reconnaît dans son domaine de spécialité (« je me retrouve face à un psychologue en anglais, il y a pas de souci, je parle ! ») à un manque perçu de compétences dans d'autres contextes, « dans la vie quotidienne ». Cela l'amène à questionner son niveau et ses progrès, ce qui peut être le résultat de l'approche

pédagogique axée sur l'anglais de spécialité mais également, comme chez A5, d'un faible sentiment d'efficacité personnelle.

Ce discours nous paraît assez typique de spécialistes d'autres disciplines et indique qu'il serait sans doute utile de mieux accompagner la capacité à s'autoévaluer et à valoriser des compétences en L2 même partielles et/ou circonscrites à un domaine et à des activités spécifiques, par exemple en prenant appui sur la démarche portfolio (Little & Perclová, 2001), ou simplement en incluant davantage les apprenant·e·s dans le processus d'(auto-)évaluation.

13.6.1.2. La pratique de l'oral

Un autre aspect lié au scénario pédagogique, et plus spécifiquement au scénario de communication, est celui de la pratique de l'oral en groupe restreint en présentiel. Tous les groupes de TD ont été incités tout au long du semestre à utiliser la L2 pour communiquer lors du travail sur les tâches. Les apprenant·e·s ayant participé aux entretiens ont en plus été enregistrés et filmés en cours, ce qui a sans doute représenté une incitation supplémentaire à utiliser le moins possible la L1.

Cette incitation à parler anglais en groupe est vue de manière positive parce qu'elle donne l'opportunité de pratiquer sans l'anxiété associée à la prise de parole en classe, devant tout le monde :

E : Et le fait de parler en anglais comme ça, ça vous a... Qu'est-ce que vous en avez pensé ?
A7 : Je pense c'est bien, ouais, c'est une bonne chose. Ben déjà ça, ça, ça décoince un peu on va dire, parce que y a toujours une petite appréhension, on ose pas devant les autres parler dans une autre langue. Et... oui, pis ça entraîne à, ça entraîne à parler, ouais. Non, je trouve ça bien.

Dans ces circonstances, l'erreur est dédramatisée et on s'amuse même à échanger en anglais, comme dans un jeu :

A1 : Après c'était, parler en anglais ça nous dérange pas trop dans le sens où c'était entre nous surtout. On sait que si on dit une énormité c'est pas grave. C'est vrai que ça c'était plutôt bien. Après si on avait dû faire ça avec d'autres personnes ou toute la classe ensemble, je pense qu'on aurait peut-être pas...
A2 : On aurait pas osé...
A1 : On aurait moins osé en tout cas.
A2 : Ouais.
E : Ah c'est ça ? C'est le blocage de... ?
A1 : Ben déjà...
A2 : D'être jugées en fait.
A1 : ...qu'on n'est pas très à l'aise à l'oral à la base donc du coup...

A3 : Oui, c'est... 'fin c'est compliqué à savoir comment, comment on aurait fait dans d'autres circons-, dans d'autres..., dans une autre situation mais... Mais après en soi c'était pas trop dérangent. De toute façon après on faisait notre truc, après on s'y est fait.

A2 : Mais c'était marrant de se forcer...

A1 : C'était marrant ouais, c'était bien.

Ce type de pratique contraste avec la communication habituellement plus frontale en classe de langues, bien souvent limitée à des questions-réponses avec l'enseignant·e et n'encourageant pas la prise de risques :

A3 : C'est pas souvent que... 'fin de tous nos cours de licence, on nous a jamais obligé à... parler...

A2 : Ben c'est compliqué d'obliger en fait.

A3 : Non mais de dire on parle qu'anglais.

A2 : Ben souvent en cours on nous l'a dit, on parle qu'anglais, mais je sais pas pourquoi là ça a marché.

A3 : Ben non mais après c'était pas vraiment du travail de groupe. C'était parler anglais pour répondre aux questions du prof, ou pour 'fin, tu vois...

A1 : Ouais c'est vrai.

A3 : C'est, c'est différent. Parce que du coup ben forcément c'est, répondre à un exercice, répondre donc en anglais. Mais discuter...

A1 : Et en plus on lève la main quand on a la réponse. Donc quand on sait quoi dire. Alors que là...

A3 : Voilà. Mais discuter, parlementer sur un sujet, sur un thème abordé entièrement en anglais, ça on nous a jamais obligé à le faire, on n'a jamais eu à le faire en cours d'anglais en licence, donc du coup ça changeait quoi c'était, différent de ce qu'on avait vu déjà avant quoi. On va dire. Ça changeait de méthode de travail.

Cela indique premièrement que les apprenant·e·s sont demandeur·euse·s de situations qui leur permettent de pratiquer l'oral entre pairs, dans un contexte moins menaçant pour la face que la communication en classe entière et deuxièmement que le caractère non-authentique de la situation (il n'y a pas de nécessité à utiliser la L2) ne gêne pas outre mesure, du moment que les règles du « jeu » sont explicitées et acceptées.

13.6.1.3. Les pratiques informelles

Enfin, un dernier aspect en marge de nos questions de recherche est celui de la pratique informelle de l'anglais. D'après les déclarations dans les questionnaires de début de semestre, seul·e·s 35% des apprenant·e·s pratiquent l'anglais en dehors des cours. En réalité, il pourrait s'agir d'une sous-estimation. Cela semble ne pas tenir compte de la pratique associée à la lecture (obligatoire) d'articles dans le cadre de projets en psychologie :

E : Et j'avais noté une ou deux choses. Par exemple j'avais noté que toutes les trois vous déclarez ne pas faire d'anglais en dehors du cours. C'est à dire, vous ne lisez jamais autre que des choses pour le cours d'anglais ou est-ce que... ? Mais ça peut arriver hein, mais je l'ai relevé, voilà.

A5 : Ouais, juste si c'est des articles qu'on a besoin pour d'autres matières, bon ben voilà. Mais euh... pas parce qu'on le veut.

E : Non, mais c'est pas la question. C'est pas euh... Dans pratique, c'est pas forcément volontaire ou motivé, hein. Ça peut être aussi euh... forcé !
A4 : Ah ben oui donc là ! (rires)

Cela ne tient pas nécessairement compte non plus des pratiques informelles de divertissement, comme lire sur Internet ou regarder des séries en langue originale, parce que ce n'est pas « du travail » :

A5 : Si, si je vois de l'anglais je vais essayer de comprendre l'anglais, mais dans ma tête c'est pas ça travailler de l'anglais donc du coup, c'est pour ça que je l'ai pas dit. Donc moi je regarde juste des séries parfois en anglais sous-titrées français parce que je trouve pas les sous-titres en anglais d'ailleurs, mais j'aimerais bien !

Tou-te-s n'ont peut-être pas conscience des bienfaits d'une exposition accrue à la L2. A7, lui, est conscient que le seul temps de pratique en cours est insuffisant ; il voit d'ailleurs dans sa pratique informelle de l'anglais, régulière et variée, la raison principale de ses progrès :

E : Bien, non, mais, c'est bien. Je pense que y a sans doute des liens avec après vos performances en classe.
A7 : Ah ben...
E : Vous le sentez ?
A7 : Moi je vous le dis clairement, le niveau que j'ai, c'est pas grâce aux cours en général c'est... 'fin j'ai vu que depuis, depuis le moment où je m'étais dit bon cette fois je me mets à regarder déjà rien que les séries en anglais, 'fin mon niveau il a, il a explosé quoi. Après il stagne un peu parce qu'il faudrait que je sois dans le milieu de... pour vraiment me perfectionner mais... Mais ouais clairement, ça, ça fait la différence, d'être exposé à, à la langue.

Cela laisse penser que de telles pratiques gagneraient à être davantage encouragées et valorisées, comme nous l'avons fait auprès d'autres apprenant-e-s spécialistes d'autres disciplines (Freund, 2016) en incluant dans le scénario pédagogique hybride une démarche autonomisante. Une telle démarche donnait une liberté de choix (sur les objectifs, les méthodes et les supports) dans le mode distanciel et s'accompagnait de l'utilisation d'un carnet de bord afin d'aider à conscientiser des pratiques telles que celles ici décrites.

13.6.2. Synthèse

Dans le développement qui suit, la discussion porte sur les trois entretiens de manière globale, en lien avec le questionnement initial – comment les apprenant-e-s ont-ils et elles vécu la réalisation collaborative des tâches de PE ? – et tente d'identifier les éléments utiles à l'évaluation du scénario pédagogique tel qu'il est édicté, du point de vue des apprenant-e-s et de leur apprentissage.

Dans un premier temps, nous considérons les évolutions et les persistances par rapport à la situation avant remaniement du scénario pédagogique. Puis, nous revenons sur les trois profils collaboratifs qu'illustrent ces entretiens : quels en sont les facteurs explicatifs ? Et quels en sont les effets potentiels sur les processus de rédaction, sur l'utilisation du présentiel et du distanciel, et sur l'apprentissage ?

13.6.2.1. Evolutions et persistances par rapport à la situation avant ré-ingénierie

En comparant les déclarations relevées dans ces trois entretiens aux déclarations relevées dans les entretiens exploratoires réalisés lors de l'analyse des besoins (cf. *supra*, 5.2.3 Vécu d'une tâche de PE réalisée en groupe), l'on peut identifier plusieurs aspects problématiques et/ou insatisfaisants qui semblent s'être améliorés après remaniement du scénario pédagogique, et d'autres qui semblent persister.

Ainsi, parmi les problèmes qui ont disparu du récit des apprenant·e·s post-ré-ingénierie, il faut d'abord mentionner la limite de nombre de mots, qui, ayant été augmentée, ne semble plus poser les problèmes précédemment relevés (obligation de faire des coupes, quitte à sacrifier des détails pertinents et/ou la cohérence du discours). Ensuite, si la lecture et la compréhension des articles-sources reste une tâche longue et laborieuse d'après les apprenant·e·s, elle n'est plus évoquée comme un problème ou un obstacle, ce qui pourrait indiquer que l'étayage des pairs et l'étayage via les micro-tâches d'entraînement à la lecture stratégique des articles IMRaD (en ligne notamment) a pu être bénéfique. Une autre évolution positive dans le discours des apprenant·e·s est celle qui a trait au recours aux outils en ligne (dictionnaires et traducteurs) : dans les entretiens post-ré-ingénierie, c'est une utilisation plus diversifiée et plus critique qui est mise en avant, ce qui pourrait être un effet des micro-tâches de sensibilisation et d'entraînement à l'utilisation de ces outils (en ligne notamment). Enfin, nous observons que, si des références aux consignes et au guidage de l'enseignante restent présentes dans le discours des apprenant·e·s, il n'est plus tant question de solliciter l'aide et l'avis directs de celle-ci, en présentiel notamment, en tant qu'experte (pour corriger le texte ou répondre à des problèmes linguistiques) ou en tant que commanditaire-destinataire des textes (pour relire le texte et donner un avis sur sa recevabilité vis-à-vis de consignes de la tâche). Cela peut être le signe que la nécessité des groupes de se responsabiliser et de s'autonomiser a été mieux intégrée, ce à quoi les étapes intermédiaires et le guidage organisationnel et méthodologique ont pu participer.

D'un autre côté, il faut relever un certain nombre de problèmes persistants dans le discours des apprenant·e·s sur leur vécu des tâches. Le premier problème est qu'à l'évidence les apprenant·e·s continuent à privilégier dans une certaine mesure un mode de fonctionnement coopératif à une véritable collaboration (activité commune et interaction à toutes les phases du processus de rédaction). Ainsi, la division du travail paraît systématique à la phase de lecture et analyse des textes-sources ; elle l'est aussi pour certain·e·s, mais pas tou·te·s, aux phases de rédaction et de révision. Un autre aspect persistant est qu'une partie significative du travail sur les tâches est réalisé hors temps de cours en présentiel – ce qui en soi n'est pas nécessairement problématique, si ce n'est que la répartition des différents aspects du travail pouvant être réalisés en présence d'un côté et à distance de l'autre ne semble pas toujours bien réfléchi. Toutefois, l'utilisation de Framapad (par comparaison avec des éditeurs de texte classiques comme Microsoft Word), à défaut d'encourager la rédaction véritablement collaborative, a eu au moins l'avantage, d'après les apprenant·e·s, de faciliter la gestion et la mise en commun des contributions de chacun·e au projet collectif. Enfin, un problème récurrent et particulièrement saillant dans le discours des apprenant·e·s (voir plus bas) est l'hétérogénéité des niveaux de langue. Le discours quant à la légitimité et à la capacité à rédiger et/ou à réviser et corriger le texte en L2 reste le même : seul·e·s les « fort·e·s en anglais » sont habilité·e·s à le faire. On observe ainsi la même tendance à se partager les tâches en fonction du critère de compétence linguistique, et la même réticence chez certain·e·s à prendre en charge des aspects dont ils et elles ne se sentent pas capables.

13.6.2.2. Profils collaboratifs, facteurs explicatifs et effets

Profils collaboratifs

Revenons à présent sur les profils que l'analyse des entretiens a permis de dessiner. Notre intuition de départ concernant la diversité des pratiques de ces trois groupes est confirmée : ce sont trois profils bien distincts dans leurs caractéristiques et dans leur fonctionnement (plus ou moins collaboratif). Ainsi, le groupe 1 peut être qualifié de **collaboratif** car il est caractérisé par une activité commune sur la plupart des aspects des tâches et une interaction présente tout au long de la rédaction qui vise à négocier une compréhension et une expression partagées. Par contraste, nous qualifierons le groupe 2 d'**asymétrique** dans la mesure où le travail est divisé, différents aspects des tâches (lecture et traitement des sources pour les unes, rédaction en L2 pour l'autre) sont pris en charge en fonction du niveau de compétences perçu, et au final la

responsabilité de chacune vis-à-vis du texte produit n'est pas identique. Enfin, les membres du groupe 3 adopte un fonctionnement qu'on peut qualifier de **parallèle** car il n'y a de réel travail commun que lors de la phase de planification, la rédaction de chacune des tâches est prise en charge par un seul individu avec une consultation minimale du partenaire, de sorte que chacun gère la part du travail dont il est responsable plus ou moins en parallèle de l'autre, sans véritable « croisement » (sans négociation, partage ou mise en commun).

Ces profils singuliers ne constituent pas des « types » en tant que tels qui seraient représentatifs des pratiques de la population dans son ensemble. Une telle typologie est impossible à établir sur la base du recueil de données qui a été effectué. Cependant, on peut supposer qu'ils mettent à jour un continuum de pratiques, allant de la rédaction complètement collaborative à l'absence de collaboration. En ce sens, deux dimensions qui ont été mises en avant par Storch (2009) dans les relations s'établissant dans un contexte de rédaction à plusieurs peuvent participer à clarifier ce continuum : l'égalité et la mutualité. L'égalité reflète le niveau de contribution et de contrôle des apprenant·e·s sur la tâche. Ainsi, une égalité élevée décrit non seulement des contributions égales à la tâche mais aussi une égalité dans la prise de décision ou l'autorité perçue sur la tâche. L'autre dimension, la mutualité, reflète le niveau d'engagement de l'apprenant·e envers les contributions de ses partenaires. Une forte mutualité décrit des interactions qui montrent des signes de co-construction et qui sont riches en retours réciproques (Storch, 2013, p. 61). Le tableau 58 présente les trois groupes de manière synthétique, en fonction de leur profil collaboratif et des deux dimensions d'égalité et de mutualité.

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Profil	Collaboratif	Asymétrique	Parallèle
Mutualité	Forte	Faible	Faible
Égalité	Forte	Faible	Forte

Tableau 58 : Profil collaboratif des trois groupes

Facteurs explicatifs

Les facteurs explicatifs à ces diverses manières d'aborder la rédaction collaborative sont multiples. Il faut mentionner en premier lieu l'expérience passée (l'expérience du travail de groupe mais aussi les habitudes d'apprentissage et les préférences individuelles) ainsi que la relation personnelle entre les membres du groupe (se connaissent-ils ou elles bien ? s'entendent-ils ou elles bien ?). L'autonomie organisationnelle et méthodologique – soit la capacité à gérer

son temps, en présence et à distance, en fonction de la nature de la tâche – est un autre facteur qui apparaît entrer en jeu, en lien avec la charge de travail globale, réelle ou perçue. Enfin, les compétences linguistiques sont un autre élément notable dans le discours des apprenant·e·s pour expliquer la manière dont leur groupe a fonctionné, et il apparaît que celles-ci sont souvent évoquées en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle, soit la perception de sa capacité à mener à bien les différents aspects de la tâche.

Effets de la dynamique de groupe sur les processus de rédaction

A l'évidence, la dynamique de groupe a des effets en premier lieu sur les processus de rédaction. Ainsi, plus un groupe est collaboratif, plus la rédaction se fait en commun aux phases de mises en texte et de révision / correction. En revanche, la planification est moins affectée : c'est une phase qui semble systématiquement se faire en commun, car elle est liée à la gestion du genre (le schéma *problem-solution*) qui impose *a minima* de trouver un consensus en amont sur la structure du texte et le développement des idées. De plus, la nature de la tâche (de type *Reading for Writing*) nécessite un traitement approfondi de l'*input*, ce que les apprenant·e·s semblent aborder si ce n'est collaborativement au moins coopérativement (ils et elles se partagent la lecture des sources puis effectuent une mise en commun), quelle que soit leur compétence linguistique réelle ou perçue.

Effets de la dynamique de groupe sur l'utilisation du présentiel et du distanciel

D'autre part, la dynamique de groupe a également des répercussions sur l'utilisation faite du présentiel et du distanciel pour le travail de groupe. Ainsi, plus un groupe est collaboratif, plus il semble qu'il y ait d'échanges et/ou de travail en commun à distance. Toutefois, la collaboration et l'interaction en ligne sont universellement peu mises à profit dans ce contexte – même le groupe le plus collaboratif préfère la rencontre physique et l'échange oral à l'échange en ligne.

Effets potentiels de la dynamique de groupe sur l'apprentissage

Enfin, on peut émettre l'hypothèse que la manière dont les apprenant·e·s ont collaboré a des effets sur leur apprentissage individuel. Ainsi, en théorie, plus un groupe travaille en commun

et interagit tout au long du processus et moins il se divise les tâches, plus il met en commun ses ressources linguistiques, s'entraide, teste des hypothèses sur la L2, et partage ses stratégies de rédaction (cas du groupe 1). Cela, potentiellement, est source d'apprentissage. A l'inverse, moins le travail est commun, en particulier aux phases de rédaction et de révision (cas des groupes 2 et 3), moins l'apprentissage est potentiellement favorisé.

Est-ce à dire que l'apprentissage ne se produit pas *malgré tout* ? La réponse semble être « si » : même si les apprenant·e·s n'abondent pas la tâche de manière pleinement collaborative, comme une co-construction de compétences, des bénéfices individuels peuvent apparaître. Ainsi, les résultats au pré-test et post-test de certains individus, notamment ceux des membres du groupe 2 « asymétrique » (ceux de A4 et A5 en particulier, les deux étudiantes « faibles »), *a priori* non favorable à l'apprentissage, montrent une forte progression entre le pré-test et le post-test :

		Pré-test /5	Post-test /5	Delta
Groupe 1	A1	3,75	3,375	- 0,375
	A2	2,25	2,375	+ 0,125
	A3	3,75	3,375	- 0,375
Groupe 2	A4	1,5	2,375	+ 0,875
	A5	1,875	3,125	+ 1,25
	A6	3	3,625	+ 0,625
Groupe 3	A7	4,125	4	- 0,125
	A8	4,125	4	- 0,125

Tableau 59 : Résultats au pré-test et post-test des apprenant·e·s ayant participé aux entretiens

Bien sûr, si progrès et apprentissage il y a eu, il est impossible d'établir si des aspects du scénario pédagogique en seraient la cause et, si oui, quel(s) aspect(s) en particulier (travail en groupe sur les tâches, micro-tâches guidées en présentiel, micro-tâches individuelles à distance).

Chapitre 14 : Analyse du questionnaire un an après la formation : avis rétrospectif

Pour clore l'évaluation du scénario pédagogique et apporter un regard plus distancié sur les analyses qui ont été faites, nous avons sollicité la même population d'apprenant·e·s un an après le recueil de données initial afin de connaître leur situation post-licence et obtenir leur avis rétrospectif sur la formation d'anglais vis-à-vis leurs besoins et pratiques actuels.

14.1. Corpus

Au préalable, l'accord des apprenant·e·s avait été recueilli avant la fin de la formation par le biais d'une lettre de consentement éclairé (voir annexe 24) pour obtenir les données de contact (adresses email personnelles) et ainsi pouvoir les recontacter après leur départ potentiel de l'Université Savoie Mont Blanc à l'issue de leur 3^{ème} année de licence. Une invitation leur a été envoyée par email le 17 juin 2018, rappelant l'objet de la requête et donnant un lien vers le questionnaire servant à recueillir leurs avis. Ce questionnaire se trouve en ligne, sur LimeSurvey, et comporte 3 à 6 questions (en fonction de la situation des répondant·e·s – en études ou en emploi/ demande d'emploi). Le questionnaire figure en annexe 25.

Sur une population initiale de 96 apprenant·e·s, 56 réponses ont été recueillies, ce qui représente 58,3%.

14.2. Questions guidant l'analyse

- Quelle est la situation des apprenant·e·s un an après leur 3^{ème} année de licence de psychologie ?
- Quel est leur avis rétrospectif sur la formation d'anglais qu'ils et elles ont suivie pendant leur cursus de licence de psychologie : est-elle adéquate vis-à-vis de leurs besoins et pratiques actuels en anglais ?

14.3. Résultats

14.3.1. Situation actuelle

Plus des deux tiers des répondant·e·s (67,9%, N=38) sont étudiant·e·s, tandis que 23,2% (N=13) sont en emploi et 8,9% (N=5) sont demandeur·se·s d'emploi ou inactif·ve·s.

14.3.2. *Étudiant·e·s*

Parmi les 38 répondant·e·s qui sont encore étudiant·e·s un an après le recueil de données initial (lors de leur 3^{ème} année de licence de psychologie), la majorité (55%, N=21) suit toujours des études de psychologie : 5% (N=2) redoublent leur L3 de psychologie, 24% (N=9) sont en Master 1 de psychologie à l'Université Savoie Mont Blanc, et 26% (N=10) sont en Master 1 de psychologie dans une autre université. Les autres étudiant·e·s suivent soit un Master 1 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) (18%, N=7), soit une autre formation (26%, N=10).

Quelle que soit leur formation, les étudiant·e·s sont 82% (N=31) à suivre des cours d'anglais dans le cadre de leurs études. Parmi ceux-ci et celles-ci, près de deux tiers (64%, N=23) pratiquent l'anglais spécialisé dans le cadre de ces cours (pour communiquer dans le cadre des études ou du travail, pour s'exprimer et discuter à l'oral ou à l'écrit sur des sujets en lien avec la psychologie), par opposition à l'anglais général (pour communiquer dans la vie de tous les jours, pour s'exprimer et discuter à l'oral ou à l'écrit sur des sujets courants ou d'actualité).

14.3.3. *Avis rétrospectif sur les cours d'anglais suivis en licence de psychologie*

L'ensemble des répondant·e·s – en études et en emploi/demande d'emploi (N=56) – s'est exprimé en réaction à la question :

Rétrospectivement, compte tenu de vos besoins et pratiques actuels en anglais, les cours d'anglais que vous avez suivis en licence de psychologie (L1 à L3) à l'USMB vous semblent : tout à fait – plutôt – pas vraiment – pas du tout adaptés.

Il s'avère qu'une large majorité (80%, N=45) les jugent tout à fait ou plutôt adaptés, comme l'illustre la figure 73 :

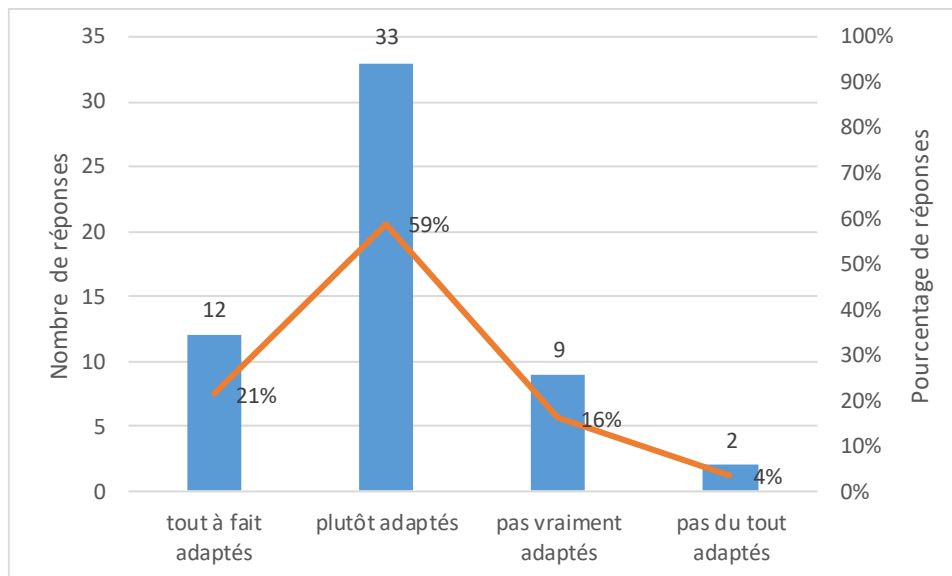


Figure 73 : Avis rétrospectif sur l'adaptation des cours d'anglais suivis en licence de psychologie aux besoins et pratiques actuels en anglais (un an après la 3ème année de licence)

Il a été demandé aux répondant·e·s d'expliquer cette réponse dans la dernière question (ouverte) :

En quelques mots, pourriez-vous dire pourquoi ou pourquoi pas ? (ex : les cours m'ont permis de développer telle compétence qui me sert aujourd'hui ; les cours n'ont pas abordé tel aspect qui me serait utile aujourd'hui, etc.)

55 personnes ont répondu. L'intégralité de leurs réponses figure en annexe 26. Sur l'ensemble de ces réponses, 34 mettent uniquement en avant des points positifs, 7 mettent uniquement en avant des points négatifs, 12 sont nuancées (positives et négatives) et 2 ne répondent pas à la question.

Parmi les points positifs mis en avant, les plus cités sont le fait que la formation leur a permis d'acquérir du lexique spécialisé en psychologie (19 occurrences) et d'aborder la compréhension de la littérature scientifique en anglais (12 occurrences), comme l'illustrent les réponses suivantes :

Réponse 1 : les cours m'ont permis de développer le vocabulaire nécessaire pour comprendre les articles de psychologie

Réponse 2 : Les cours suivis en psychologie m'ont permis d'acquérir une partie du vocabulaire technique utilisé dans la recherche en neurosciences et nécessaire à la compréhension de la littérature scientifique dans ce domaine

Réponse 3 : Les cours m'ont permis de développer le vocabulaire spécifique en psychologie, me permettant de cerner clairement la plupart des articles Écrits ou exposés oraux auxquels j'assiste.

Réponse 4 : Les cours m'ont permis d'acquérir du vocabulaire et m'ont appris à décrypter des études qui, le plus souvent, sont publiés en anglais.

Certain·e·s mentionnent le fait que cela les a préparé·e·s aux attentes en Master 1 de psychologie (3 occurrences) :

Réponse 5 : Les cours de licence m'ont permis d'acquérir de bonnes bases pour mon année de M1.

Réponse 6 : les cours m'ont permis d'être tout à fait à l'aise en anglais en master et me permettront de réinvestir ce que je connais dans ma future pratique professionnelle;

Réponse 7 : j'ai énormément appris au cours de ma licence (plus que toute ma scolarité) donc les cours de M1, où le niveau allait de A1 à B2 voir C1 selon les étudiants était très simple. Les cours en licence m'ont permis d'avoir de bonnes notes cette année.

D'autres indiquent simplement qu'ils et elles ont pu maintenir ou améliorer leur niveau d'anglais (4 occurrences) :

Réponse 8 : Etant donné que j'ai recommencé un cursus en L1 LLCER Anglais, l'anglais pratiqué en psychologie m'a permis de garder un bon niveau après le bac.

Réponse 9 : Utilité: maintien d'un niveau d'anglais et base du vocabulaire spécifique à la psychologie

Réponse 10 : D'une certaine façon, les cours m'ont permis d'entretenir un niveau d'anglais plus ou moins correct et me permet aujourd'hui d'intervenir auprès de familles ayant des enfants souffrant d'autisme à Genève dont une famille qui est américaine.

Réponse 11 : Les cours m'ont permis de non seulement améliorer mon niveau d'anglais en soi, mais aussi mon niveau d'anglais universitaire et particulièrement le vocabulaire de psychologie. Ce qui m'a été extrêmement utile pour mes mémoires.

L'oral est également mentionné, pour dire que la formation leur a fait gagner soit en aisance (4 occurrences), comme l'illustre la réponse 12, soit en intelligibilité et/ou en capacité à interagir avec autrui (4 occurrences), comme l'illustre la réponse 13 :

Réponse 12 : Les cours m'ont permis d'apprendre du vocabulaire technique qui m'est très utile dans la pratique. Ils m'ont aussi permis de me confronter à ma crainte de parler en public par le biais des exposés. Ces cours sont très adaptés au cursus.

Réponse 13 : Les cours donnés en oraux m'ont permis de me faire comprendre correctement lors de mon expérience en Angleterre.

Concernant l'acquisition de compétences en production écrite, seules 3 réponses mentionnent cet aspect, par exemple celle-ci :

Réponse 14 : les cours m'ont permis de développer mon vocabulaire académique, ainsi que de développer des compétences de rédaction scientifique.

D'autres aspects mentionnés par une ou deux personnes pour expliquer que la formation est adaptée à leurs besoins ou pratiques actuels en anglais sont le fait que celle-ci permet de renforcer ou développer la grammaire, d'avoir une meilleure compréhension d'exposés oraux ou de conférences, de mieux comprendre l'emploi de la langue à l'oral et à l'écrit, ou de développer des techniques de travail (en groupe).

L'une des réponses met en avant le caractère transversal des compétences communicatives travaillées dans le cadre de la formation d'anglais :

Réponse 15 : Par ailleurs l'enseignement dans les cours d'anglais s'est avéré transversal, comment rédiger en norme APA, comment bâtir une allocution orale, comment rédiger une accroche pour rendre son texte attrayant, qui sont autant de compétences qui peuvent être généralisées

Enfin, deux réponses font référence au caractère hybride de la formation, l'une (réponse 16) pour souligner les apports du présentiel, l'autre (réponse 17) ceux du distanciel :

Réponse 16 : Les cours ne se limitaient pas seulement à des apprentissages en ligne. Donc, le fait d'avoir des cours en classe et de se « forcer » à parler anglais pour communiquer sur tout sujet permet d'être plus à l'aise et un ancrage des mots/formulations.

Réponse 17 : Les exercices en ligne sur Moodle nous permettait de nous améliorer de semaine en semaine et d'apprendre de nouvelles notions.

Parmi les points négatifs mis en avant, le plus cité (6 occurrences) est le fait que la formation en anglais n'a pas préparé pas aux besoins et pratiques autres que ceux liés à la psychologie ; c'est le cas notamment des personnes qui se sont orientées en Master MEEF, comme l'illustre la réponse 18 :

Réponse 18 : Les cours étaient beaucoup centrés sur le vocabulaire de psychologie - ce qui me semble logique compte tenu de la formation - tandis que maintenant, j'ai besoin d'un vocabulaire moins spécifique pour me permettre d'enseigner l'anglais à des enfants.

En lien avec ces déclarations sont des réponses (3 occurrences) qui déplorent un manque d'accent sur l'apprentissage du vocabulaire (non spécialisé) et sur la grammaire, ou une

orientation sur le développement de compétences en anglais trop spécifiques, par exemple celle-ci :

Réponse 19 : Les cours étaient exclusivement centrés sur du vocabulaire en lien avec la psychologie ce qui semble pertinent vu que nous étions en licence de psychologie. Cependant j'ai trouvé beaucoup plus pertinents d'apprendre du vocabulaire et de revoir des règles de grammaire afin de pouvoir utiliser nos compétences en anglais autant en temps que psychologue, professeurs des Écoles ou encore bien d'autres professions. Les cours trop spécifiques, selon moi, ferment des portes...

Plusieurs regrettent le manque de place donnée à l'interaction orale spontanée (4 occurrences), comme le détaille la réponse 20 :

Réponse 20 : Cependant, je pense qu'il faut beaucoup plus mettre l'accent sur l'anglais oral, et pas uniquement sur des exposés et/ou la participation en classe. Il faut, je pense, arrêter de se focaliser sur la prononciation et d'avantage permettre aux élèves de savoir tout simplement se débrouiller en anglais. Il faudrait pouvoir faire de l'oral à travers des jeux, des choses ludiques pour que ce soit de l'anglais assez spontané. C'est vraiment cet aspect-là qui me manque et qui manque à beaucoup de personnes.... La participation en classe, oui, mais en petit groupe alors car il est souvent compliqué de prendre la parole devant beaucoup de personnes.

Donc vraiment, ce qui me manque c'est cette spontanéité en anglais quand je pars à l'étranger, il est très compliqué pour moi de parler sans y réfléchir pendant longtemps. Travailler aussi la compréhension orale serait bien, et pas seulement dans le langage psychologique.... je pense.... car au bout d'un moment le vocabulaire spécifique nous est familier.

L'hétérogénéité des groupes ou le fait que la formation ne soit pas adaptée au niveau personnel d'anglais apparaît dans deux réponses, dont celle-ci :

Réponse 21 : S'adapter à la filière c'est très bien, mais certains ont un bon niveau et d'autre non, les cours sont donc beaucoup sous cette influence..

Deux réponses, dont la réponse 22 ci-dessous, soulignent un autre aspect lié au format des cours : le volume horaire, insuffisant pour permettre de faire les progrès voulus :

Réponse 22 : Les thèmes abordés sont en lien avec ma formation actuelle, mais les cours une fois par semaine n'ont pas permis une progression suffisante pour m'améliorer comme je le souhaitais.

Enfin, deux réponses font référence au caractère hybride de la formation pour en souligner des aspects négatifs. Spécifiquement, c'est l'utilité de la partie distancielle de la formation qui est remise en question :

Réponse 23 : Cependant, certains aspects des cours me semblaient un peu détaché de cet objectif (notamment les petits exercices en ligne) et ne m'ont pas vraiment servi, que ce soit sur un plan professionnel ou personnel.

Réponse 24 : Je déplore qu'une partie trop importante de l'apprentissage se passe devant un ordinateur au détriment du contact avec un prof., apprentissage qui, par ailleurs, pâtit de la surcharge générale de travail et ne peut donc que rester superficiel et bâclé.

14.4. Discussion

Avant toute chose, il faut préciser que les déclarations qui viennent d'être présentées concernent l'enseignement de l'anglais sur tout le cursus de la licence de psychologie à l'USMB, et pas spécifiquement le cours qui a fait l'objet de cette recherche (au semestre 6 de la L3). En effet, il nous a semblé qu'il serait difficile pour les répondant·e·s de se souvenir de ce cours précis suffisamment en détails pour exprimer un avis rétrospectif un an après les faits. Cependant, les déclarations, bien que plus globales, pointent en partie des aspects liés au scénario pédagogique que nous avons élaboré et évalué.

Premièrement, la situation que déclarent les répondant·e·s un an après leur 3^{ème} année de licence de psychologie est quelque peu différente de celle établie par l'enquête de l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE) dont les résultats ont été utilisés lors de l'analyse des besoins (cf. *supra*, 5.1.1 Orientation post-licence : poursuite de la spécialisation en psychologie). Globalement, une plus forte proportion (32% contre 2,5% dans l'enquête OVE) se trouve en emploi ou en demande d'emploi et, parmi les personnes toujours en études, la part d'inscrit·e·s dans une formation de psychologie (Master 1 ou redoublement de la L3) est plus faible (55% contre 80% dans l'enquête OVE). Une raison à cette différence peut être le taux de participation relativement faible à notre questionnaire (58,3% contre 88% de situations connues dans l'enquête OVE), si bien qu'une part significative de la population n'est pas représentée dans les réponses, ce qui invite à la prudence dans les interprétations.

Malgré sans doute une relative diversité dans les besoins et pratiques actuels, il semble que pour la majorité des répondant·e·s, la formation d'anglais qu'ils et elles ont suivie pendant leur cursus de licence de psychologie soit adéquate. Le fait que celle-ci soit orientée sur les compétences communicatives en anglais liées au domaine de la psychologie est souligné par beaucoup comme une raison à cela, en particulier par ceux et celles qui mentionnent explicitement suivre un Master 1 de psychologie dans la réponse à la question ouverte. Parmi ces compétences, l'acquisition de lexique spécialisé et le développement de compétences en CE pour la compréhension d'articles scientifiques sont fréquemment cités. Cela est congruent avec les conclusions tirées de l'analyse des besoins pointant la pertinence d'une approche

spécialisée de l'enseignement-apprentissage de l'anglais en licence de psychologie et le bien-fondé de tâches intégrant le traitement de sources écrites spécialisées.

Toutefois, des nuances apparaissent. En premier lieu, l'approche orientée sur l'anglais pour la psychologie n'est pas adéquate pour une partie de la population : il s'agit des cas des étudiant·e·s qui ne poursuivent pas leur spécialisation en master 1 de psychologie, mais aussi ceux et celles qui ont d'autres besoins en anglais, pas nécessairement liés à un parcours universitaire. Ces cas sont toutefois minoritaires et malgré les réserves de certain·e·s par rapport à leur situation actuelle, de leurs propres dires, il est « logique » que la formation d'anglais dans un parcours en psychologie soit axée sur les besoins en psychologie.

Ensuite, le fait que le développement de compétences spécialisées à l'écrit soit mentionné par un certain nombre comme un point positif est à contraster avec le regret chez quelques un·e·s que, d'un autre côté, cela puisse se faire au détriment de la pratique et du développement de l'oral « spontané », en interaction. Dans le scénario pédagogique conçu dans le cadre de cette recherche, c'est l'une des raisons pour lesquelles la démarche collaborative a été adoptée pour la réalisation des tâches et les apprenant·e·s ont été fortement encouragé·e·s à communiquer dans la L2. Mais les déclarations en réponse à ce questionnaire laissent penser que les répondant·e·s font plutôt référence à un autre type d'interaction, plus libre et plus orientée vers l'expression personnelle.

De plus, le format des enseignements d'anglais – par groupes filière hétérogènes – n'est, là-aussi, pas adapté aux besoins et aux attentes de tout le monde. C'est peut-être plus particulièrement le cas d'apprenant·e·s de niveau avancé, dont l'une d'elle, issue d'une terminale anglais approfondi et se plaignant d'avoir eu à passer par une révision des bases en L1, suggère de proposer des cours de psychologie en anglais, de type EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère). Nous sommes sensible à ce type de demandes, mais celles-ci dépassent le domaine d'action didactique car elles sont d'abord et avant tout soumises à des contraintes d'ordre structurel.

Enfin, concernant l'hybridation, bien que peu de répondant·e·s se soient spontanément exprimé·e·s sur cet aspect de la formation d'anglais, on note que les avis sont partagés, notamment sur la place et l'utilité de la modalité distancielle. Cela fait écho à certaines conclusions tirées de l'analyse du questionnaire de fin de semestre. Il est possible que de telles remarques – positives ou négatives – soient liées au format des cours d'anglais suivis post-licence (entièrement présentiels, hybrides, ou entièrement en ligne) avec lesquels a pu être comparé le type de FHL proposé en licence de psychologie à l'USMB.

Chapitre 15 : Discussion générale

Ce chapitre s'est consacré à l'évaluation du scénario pédagogique avec pour guide la question de recherche principale « Le scénario est-il pertinent du point de vue des apprenant·e·s et de leur apprentissage ? ». Des éléments de réponse à cette question ont été donnés grâce à l'analyse des données recueillies : compétences cibles en PE mobilisées voire développées, réussite aux tâches de PE, activité en ligne sur la plateforme Moodle, avis sur les différents aspects du scénario pédagogique, et pratiques en groupes restreints lors de la rédaction collaborative des tâches. Nous résumons ci-dessous les principales conclusions.

14.5. Résumé des principales conclusions

Compétences cibles en PE mobilisées voire développées

Les performances en PE évoluent positivement entre le pré-test et le post-test, mais l'évolution n'est pas la même chez tou·te·s les apprenant·e·s (quel que soit leur niveau de compétence linguistique), et elle est plus marquée sur certains aspects de la PE – le contrôle du style académique notamment.

Réussite aux tâches de PE

La majorité des apprenant·e·s ont réussi les tâches réalisées pendant la formation et sont donc parvenus à mobiliser les compétences nécessaires en PE pour chacun des deux genres, la réussite étant un peu meilleure pour la tâche 2 (*Blog Article*) ce qui peut être un effet du genre de texte.

Activité en ligne sur la plateforme Moodle

Les apprenant·e·s sont engagé·e·s dans la partie distancielle de la formation dans la mesure où, dans la grande majorité, ils et elles font le travail individuel demandé et sont actif·ve·s relativement régulièrement. Mais cette activité semble être en partie au moins le fruit de la contrainte de l'évaluation et/ou du guidage de l'enseignant·e et elle se borne pour la plupart au minimum attendu. Dans l'ensemble, les apprenant·e·s font un usage limité de la liberté de choix dont ils et elles disposent.

Avis sur les différents aspects du scénario pédagogique

La grande majorité des apprenant·e·s sont satisfait·e·s de la formation, bien qu'un tiers d'entre eux et elles ait le sentiment de ne pas avoir fait de progrès. Les tâches de PE ont dans l'ensemble été appréciées par les apprenant·e·s, mais elles sont avant tout perçues comme étant « pertinentes » et « utiles », moins comme étant « stimulantes ». La cohérence entre les tâches, le présentiel et le distanciel est bien perçue par la grande majorité. Le travail de groupe est apprécié, mais tou·te·s n'en retirent pas un bénéfice personnel pour l'apprentissage de la L2. Concernant le travail en ligne, les apprenant·e·s estiment globalement qu'il est pertinent, adapté à leurs besoins et suffisamment flexible, mais sont un certain nombre à penser que celui-ci ne leur est pas utile pour acquérir de nouvelles connaissances ou compétences.

Pratiques en groupes restreints lors de la rédaction collaborative des tâches

Des pratiques diverses de travail en groupe se manifestent, indiquant qu'un continuum existe allant de la rédaction pleinement collaborative à l'absence de collaboration, en passant par la coopération/division du travail. Les facteurs explicatifs à ces diverses manières d'aborder la rédaction des tâches en groupe sont multiples : l'expérience passée, les relations personnelles, mais aussi les compétences linguistiques, en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle. Des liens sont constatés entre, d'une part, la dynamique de groupe (plus ou moins collaborative) et, d'autre part, les processus de rédaction et l'utilisation du présentiel et du distanciel. Des effets sur l'apprentissage de la L2 sont également supposés.

14.6. Questionnements

En conclusion, à l'aune de l'ensemble de ces analyses, nous soulevons des questionnements à propos de plusieurs aspects-clé du scénario pédagogique hybride conçu et évalué dans le cadre de cette recherche : l'articulation présentiel-distanciel, la démarche collaborative, le soutien de l'autonomie et la nature des tâches.

14.6.1. L'articulation présentiel-distanciel

Un premier questionnaire qui apparaît concerne l'articulation entre les deux modes, et plus spécifiquement l'intégration du mode distanciel.

En raison de la complexité d'un dispositif tel que la FHL, un point d'entrée au travail de conception de ce scénario pédagogique hybride a été la cohérence de l'ensemble, c'est-à-dire l'articulation entre les deux modes, présentiel et distanciel. Les apports des recherches ingénieriques sur la FHL, en particulier de la modélisation des différents paramètres d'articulation de la FHL établie par Nissen (2019), nous ont amenée à faire reposer l'unité d'ensemble du scénario sur l'approche par les tâches, de façon à orienter les compétences et aspects travaillés dans chaque mode vers une même fin, les tâches en question, décomposées en tâches intermédiaires (ou étapes) et en micro-tâches. De ce point de vue, les déclarations des apprenant·e·s appuient l'adéquation de ce choix ingénierique et didactique puisque'une large majorité estime que le travail réalisé sur les tâches de PE était cohérent avec les activités réalisées en cours (95%) et avec le travail à réaliser en ligne sur Moodle (89%).

Mais au-delà de la cohérence perçue de l'ensemble, il s'agit aussi que les tâches et activités proposées dans chaque mode fassent *sens* aux yeux des apprenant·e·s. C'est sans doute d'autant plus vrai dans le mode distanciel où le risque de désengagement est plus grand qu'en présentiel. Or, selon nous, c'est sans doute sur ce point, l'intégration du distanciel, que le bât blesse dans ce scénario pédagogique tel qu'il a été vécu par les apprenant·e·s.

Certes, le travail en ligne sur Moodle est vu par la plupart (79%) comme « pertinent », c'est-à-dire adapté à leurs besoins et/ou à leurs attentes, et, dans une moindre mesure (à 66%), comme « utile », c'est-à-dire qu'il leur a permis d'acquérir des connaissances ou compétences nouvelles. Mais d'autres déclarations relevées ailleurs (notamment en réponse à la question ouverte « Bilan personnel » dans le questionnaire de fin de semestre) pointent chez certain·e·s des difficultés ou insatisfactions concernant la nature de ce travail en ligne, ou la manière dont il est structuré et guidé. De plus, dans les faits, l'activité en ligne montre une tendance à se limiter aux prescriptions du scénario ou de l'enseignant·e et est certainement dictée, en partie du moins, par la contrainte de l'évaluation.

Cela nous amène à nous interroger sur la nature du travail proposé en ligne, spécifiquement des micro-tâches individuelles, et sur leur potentiel pour l'apprentissage de la L2. Malgré les liens explicitement établis avec les objectifs et les tâches, ces micro-tâches peuvent être plus difficiles à relier à l'ensemble du scénario, et à l'effort d'apprentissage, en raison de plusieurs limites qui sont 1) le fait qu'elles reposent (du moins pour la partie comptant dans l'évaluation) sur des quiz autocorrigés, 2) leur caractère individuel, et 3) leur centration sur la forme. Les conséquences de cela sont un dialogue pédagogique réduit (Moore, 1993),

l'absence d'interaction (hormis le tutorat réactif de l'enseignant·e) et une pratique de la L2 relativement détachée du sens.

Une réponse à ce problème pourrait être de proposer davantage de micro-tâches ouvertes (de production), plus authentiques (directement liées à un contexte communicatif réel) et qui offrent davantage de possibilités d'interaction, entre pairs notamment. Il ferait sens par exemple de proposer des micro-tâches de PE à réaliser dans un forum de discussion. Toutefois, cela ne garantit pas un meilleur engagement à distance dans l'apprentissage. En effet, l'on pense à un motif récurrent dans les déclarations des apprenant·e·s : la forte charge de travail personnel qui limiterait leurs possibilités d'investissement dans la partie distancielle, et sans doute aussi dans la formation d'anglais en général. Ce type de discours peut être lié à une « acceptation » limitée et ambiguë de l'hybridation (cf. Drot-Delange & Gomis, 2012) qui tend à leur donner un rôle plus actif et davantage de responsabilité. Mais il n'en reste pas moins vrai que leur temps hors présentiel est peu extensible. Un autre principe de réalité à rappeler qui s'applique à notre contexte, et sans doute à de nombreux contextes dans le secteur LANSAD, est celui des possibilités limitées de « tutorat » (d'accompagnement, de suivi et d'évaluation du travail en ligne). Ce travail repose sur les enseignant·e·s eux-mêmes et elles-mêmes, très majoritairement de statut PRCE ou PRAG et vacataire, et ne peut pas être décuplé. C'est une des raisons pour lesquelles l'hybridation dans le dispositif LANSAD à l'USMB repose sur des parcours en ligne conçus pour être réalisés en relative « autonomie ».

L'évaluation par les pairs du travail en ligne (de tâches ouvertes par exemple) peut être une autre piste à explorer. Des expériences locales en ce sens sont faites à l'USMB dans des FHL à très faible proportion de présentiel avec de larges promotions d'étudiant·e·s. Mais ce type d'évaluation présente ses propres contraintes (dont la nécessité d'y être formé·e et accompagné·e) et occasionne ses propres frustrations.

14.6.2. La démarche collaborative

La diversité apparente des pratiques collaboratives, et les effets potentiels de telles pratiques sur l'apprentissage nous fait nous interroger : faudrait-il intervenir dans la composition des groupes et faire en sorte que ceux-ci soient plus homogènes du point de vue de la compétence linguistique ? Cela pourrait éviter de voir naître des modes de fonctionnement asymétriques, comme celui du groupe 2, où chacun·e table sur ses compétences propres, dans lesquelles il ou elle a confiance, sans forcément chercher à sortir de sa zone de confort et à pousser ses limites,

parce qu'on sait pouvoir compter sur des pairs plus compétents sur les aspects que soi-même on ne maîtrise pas. D'un autre côté, nous avons vu avec l'exemple du groupe 3, qu'un groupe homogène du point de vue de la compétence linguistique n'est pas pour autant collaboratif. Sachant l'influence des facteurs relationnels et affectifs, il ne faut pas non plus minimiser l'importance que les apprenant·e·s accordent à la liberté de choisir leurs partenaires (comme l'ont révélé les entretiens exploratoires lors de l'analyse des besoins). Quelle qu'en soit la légitimité didactique, les « forcer » à collaborer avec des partenaires qu'ils ou elles n'auraient pas choisi·e·s pourrait être contre-productif.

Dans ce sens, il est sans doute bon de rappeler ici un point que nous avons mentionné à plusieurs reprises : la collaboration ne se décrète pas. Si, en théorie, toutes les conditions sont réunies pour favoriser l'apprentissage collaboratif (groupe restreint, tâche ouverte et complexe, guidage et accompagnement par les pairs, par l'enseignant·e et par l'environnement d'enseignement-apprentissage), cela ne garantit pas pour autant que la collaboration aura lieu car « *simply assigning students to work in small groups does not mean that they will work 'as a group' rather than merely 'in groups'* » (Storch, 2013, p. 68).

Ceci peut expliquer que beaucoup n'aient pas vu l'utilité de Framapad, soit ses affordances : modification simultanée d'un texte en ligne par plusieurs utilisateur·rice·s en mode synchrone et asynchrone, accès à l'historique des révisions successives, annotation du texte et communication par chat intégré au document. Le simple fait de prescrire d'utiliser un document « collaboratif » n'en garantit pas un usage collaboratif, et si le groupe adopte un fonctionnement de travail essentiellement coopératif, alors des méthodes plus « traditionnelles », comme échanger par email différents fichiers textes destinés à être mis bout à bout, peuvent suffire à travailler efficacement.

La dynamique de groupe est un phénomène éminemment complexe qui mériterait de faire l'objet d'une étude spécifique pour mieux comprendre la façon dont le travail de groupe s'est déroulé, notamment à partir des données collectées mais non exploitées telles que les enregistrements audio-vidéo des interactions présentiels et des historiques des Framapads.

Sur le plan didactique, une voie serait de focaliser sur le soutien de l'autonomie et sur la prise de conscience des processus d'apprentissage dans une situation de groupe.

14.6.3. Le soutien de l'autonomie

En effet, certain·e·s groupes d'apprenant·e·s ont pu manquer d'autonomie sur le plan organisationnel, ainsi que l'indiquent des difficultés à gérer son temps – en présentiel et en distanciel – par rapport aux contraintes des tâches (cas du groupe 3). Comme le soulignent Bozhina et ses collègues (2017), « [d]ans le cas de tâches complexes, le rôle de l'accompagnement pour aider les apprenants à gérer le temps et les activités aux différentes étapes est très important ». Dans ce scénario pédagogique, il y a déjà des étapes intermédiaires, un calendrier adossé à ces étapes, et des rappels (en présentiel, en distanciel), autrement dit le parcours est déjà bien jalonné temporellement. Un tutorat plus présent (à distance notamment) ne serait pas réaliste vue la charge de travail que cela engendrerait pour l'enseignant·e.

Néanmoins, il serait utile de susciter davantage de réflexion de la part des apprenant·e·s sur la manière dont utiliser au mieux les ressources du groupe et le temps en présence et le temps à distance. Au-delà de cela, il s'agirait d'encourager la réflexivité sur les processus d'apprentissage (de la L2, de la PE) en lien avec la démarche collaborative, et donc d'accompagner davantage le développement de l'autonomie métacognitive mais aussi de l'autonomie sociale. En ce sens, Storch (2013, p. 164-168) met en avant un certain nombre de stratégies d'accompagnement, telles que : avant l'activité, expliquer les avantages potentiels d'une telle collaboration pour l'apprentissage de la langue ainsi que pour les futures activités professionnelles ; utiliser un questionnaire pour recueillir l'avis des apprenant·e·s sur la collaboration puis s'en servir de tremplin à une discussion en classe ; modéliser le dialogue collaboratif (à l'aide d'exemples) ; donner plus d'une seule occasion de pratique. Henri et Lundgren-Cayrol (2003, p. 153) suggèrent pour leur part d'accompagner la gestion d'équipe et la gestion de projet en invitant les groupes à négocier leur « modèle de collaboration » en amont de l'activité (et éventuellement à le réviser par la suite) et à établir les règles de collaboration en termes concrets (rythme et fréquence de la participation, nature des contributions de chacun·e, échéancier de travail, soutien apporté aux autres, etc.), le but étant de trouver « un accord sur ce que chacun est prêt à donner et sur ce qu'il retirera ».

Parallèlement au soutien de l'autonomie, un point qui pose question dans le scénario pédagogique est l'impact de l'évaluation des tâches sur les pratiques et sur l'autonomisation (les processus et les contributions individuelles ne sont pas évalués, seul le produit fini – le texte – l'est). L'évaluation n'est pas mentionnée explicitement par les apprenant·e·s dans les entretiens, mais la préoccupation dans le discours de la plupart d'entre eux avec le produit fini (rendre le travail à temps, effectuer un travail conforme aux consignes) au détriment du

processus (s'entraîner, apprendre en réalisant les tâches ensemble) pourrait être un effet des modalités d'évaluation, dont on sait l'influence qu'elle peut avoir sur l'apprentissage (Biggs, 2003). Nous avons justifié le choix (cf. *supra*, 7.8.2 Evaluation des tâches) de ne pas prendre en compte les contributions individuelles – ou l'effort collaboratif – entre autres en raison de la faisabilité et par le fait qu'apprendre à collaborer ne faisait pas partie des objectifs de la formation. Sans aller jusqu'à évaluer la quantité et la qualité des contributions individuelles au produit et au groupe comme le suggère Storch (2013, p. 161), l'évaluation pourrait réserver une part à la réflexivité sur les processus, par exemple, comme le suggère Macdonald (2003), par le biais d'un écrit réflexif que chaque apprenant·e effectue à l'issue de la tâche collaborative et dans lequel il ou elle en fait un bilan de son point de vue et suggère des stratégies qui pourraient être adoptées dans de futures collaborations. Cela pourrait inclure une réflexion sur les micro-tâches d'entraînement que les apprenant·e·s effectuent à distance sur la plateforme Moodle et l'apport qu'ils et elles y voient pour étayer leur travail sur les tâches et leur apprentissage – un sujet complètement absent des entretiens.

Toutefois, toute révision du scénario pédagogique visant à favoriser la collaboration et l'autonomisation n'aboutira pas nécessairement à des pratiques souhaitables chez les apprenant·e·s. Faire évoluer les représentations et les habitudes d'apprentissage sur une si courte période (dix semaines de formation) relève d'une gageure. Une telle entreprise mériterait d'être conceptualisée à une échelle plus macro (sur toute la formation d'anglais en licence) et de manière plus progressive. En outre, il ne faut pas perdre de vue le contexte universitaire large, basé sur la réussite individuelle voire, dans le cas spécifique de la L3 de psychologie, sur la compétition induite par la sélection à l'entrée en master – un point qui est explicitement évoqué par A7 en entretien. Et, encore une fois, s'agissant de la formation hybride, il ne faut pas perdre de vue non plus que le temps que les apprenant·e·s peuvent consacrer à la formation d'anglais à distance, individuellement ou en groupe, est limité et soumis à la concurrence d'autres travaux personnels à effectuer dans les disciplines de spécialité.

14.6.4. La nature des tâches (et les objectifs)

Un dernier point qui pose question concernant le scénario pédagogique est la nature des tâches – des tâches complexes, intégrant compréhension écrite (à partir de textes spécialisés) et production écrite (à partir de genres exigeants sur le plan linguistique et pragmatique). De telles tâches sont-elles adaptées à tou·te·s les apprenant·e·s, et plus particulièrement aux apprenant·e·s

de niveau moins avancé ? Pour certain·e·s, l'écart est peut-être trop grand entre leurs compétences actuelles et le résultat à atteindre – un écart que l'accompagnement par les pairs, par l'enseignant·e et par l'environnement technologique ne suffirait pas à combler.

Ce questionnement vaut plus particulièrement pour la partie PE des tâches que pour la partie CE. Ainsi, dans le questionnaire de début de semestre, la part d'apprenant·e·s estimant se situer à un niveau A1 ou à A2 est de 31% en PE, contre 15% seulement en CE. L'analyse des entretiens montre d'ailleurs que le traitement de l'*input*, bien que long et laborieux, n'a pas semblé causer d'obstacles. C'est la transposition de cet *input* dans sa production écrite qui paraît poser problème à une partie des apprenant·e·s (comme A4 et A5). En effet, si les tâches telles qu'elles sont conçues ne se basent pas sur une progression lexico-grammaticale pré-établie, il est évident qu'un *certain* niveau de compétence linguistique est nécessaire pour pouvoir les mener à bien.

La solution serait-elle d'adapter les tâches de PE au niveau de compétence linguistique des apprenant·e·s (Hidden, 2013, p. 39) ? De proposer une tâche intermédiaire ou de substitution aux apprenant·e·s les plus faibles, par exemple une tâche de rédaction de « condensés de texte » à partir de « copier-coller » tel que le propose Narcy-Combes (2005) ?

D'un autre côté, les tâches proposées dans ce scénario pédagogiques paraissent appropriées vis-à-vis des objectifs (eux-mêmes basés sur les besoins) et en cela elles jouent leur rôle principal : motiver le traitement approfondi de contenus écrits spécialisés en L2 (un objectif primordial en psychologie, comme l'ont confirmé l'analyse des besoins ainsi que les déclarations des apprenant·e·s dans le questionnaire un an après la formation). De plus, d'après les avis exprimés par les apprenant·e·s dans le questionnaire de fin de semestre, le travail sur les tâches de PE a été stimulant (il a suscité leur intérêt) pour 69% d'entre eux et elles, pertinent (il était adapté à leurs besoins et/ou leurs attentes) pour 82%, et utile (il leur a permis d'acquérir des connaissances ou des compétences nouvelles) pour 84%. Toujours d'après les déclarations dans le questionnaire de fin de semestre, l'ancrage des tâches dans la discipline de spécialité est vu par beaucoup comme un point positif et semble avoir rendu possible l'acquisition de connaissances spécialisées, en plus de compétences en L2, par exemple par l'approfondissement d'un aspect lié à leur TER, ce qui va dans le sens d'une transversalité des compétences qui semble souhaitable dans ce contexte. D'ailleurs, le lien entre l'enseignement-apprentissage de l'anglais et la formation de psychologie dans son ensemble est reconnu comme pertinent rétrospectivement, par les mêmes apprenant·e·s interrogé·e·s un an après la fin de la

formation, bien que les avis ne soient pas unanimes et dépendent en partie de l'orientation suivie post-licence.

Il nous semble donc que la solution à l'écart constaté entre les objectifs et tâches d'un côté et les compétences des apprenant·e·s de niveau moins avancé d'un autre côté se situerait plutôt ailleurs, à savoir dans un dispositif de tutorat ou soutien renforcé (tel que cela a pu être conceptualisé dans divers plans d'action ministériels visant à enrayer l'échec en licence, tel que le Plan Réussite Licence ou les Parcours de Réussite¹⁰⁴). Un tel dispositif de soutien devrait être dédié aux apprenant·e·s qui en exprimeraient le besoin et viserait à pallier « les lacunes » langagières persistantes dont parle par exemple A2 et à renforcer le sentiment de compétence d'apprenant·e·s comme A5 dont la capacité d'action en cours de langue est limitée. Cela, semble-t-il, ne pourrait reposer uniquement sur des micro-tâches individuelles à distance ou tout autre dispositif d'« autoformation » qui ne prévoit pas également un accompagnement métacognitif et socio-affectif, ni sur le seul engagement (bénévole) d'enseignant·e·s-tuteur·rice·s. En d'autres termes, cela devrait être budgétisé. En ce sens, des initiatives locales à l'USMB (cours de « remise à niveau » en anglais à la Faculté de Droit) ont existé et ont été plébiscitées par les étudiant·e·s, avant d'être malheureusement abandonnées pour des raisons autres que pédagogiques.

Enfin, au vu de l'ensemble des analyses ayant été conduites, nous nous interrogeons sur la compréhension qui a été la nôtre – en tant que conceptrice de la formation, enseignante et chercheuse – de la compétence linguistique, telle qu'elle a par exemple été évaluée dans les pré-tests et post-tests et dans les tâches. Il semble *a posteriori* qu'un accent ait été mis sur la *correction* linguistique (contrôle grammatical et maîtrise du vocabulaire) au détriment de l'*étendue* linguistique, de fait mettant la loupe sur la capacité à faire le moins d'erreurs possible plutôt que sur l'émergence de formes nouvelles et sur la prise de risques. Ce passage du volume complémentaire au CECRL (2018, p. 137) nous fait mettre en question une telle inclination :

A partir du moment où la première évidence de l'acquisition d'une langue étrangère (c'est-à-dire du progrès) est l'émergence de formes nouvelles et non leur maîtrise, l'étendue du langage à la disposition de l'utilisateur/apprenant est de toute première importance. En second lieu, le fait d'essayer d'utiliser un langage plus complexe, de prendre des risques et de sortir volontairement de sa zone de confort constitue un élément essentiel du processus d'apprentissage. Lorsque les apprenants s'attèlent à des tâches plus complexes, leur contrôle de la langue est naturellement mis à mal, et c'est un processus salutaire. Plus la morphologie ou la syntaxe seront plus complexes ou plus récemment apprises, plus les apprenants auront tendance à pouvoir moins contrôler que lorsqu'ils

104

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/deploiement-des-parcours-de-reussite-dans-l-enseignement-superieur-49658>

se cantonnaient à leur zone linguistique de confort, et cela doit être pris en considération quand on constate leur degré de correction.

Des modalités d'évaluation, et plus généralement des objectifs, qui valoriseraient davantage l'étendue et se focaliseraient moins sur le contrôle pourraient participer à encourager les efforts d'apprenant·e·s de tous niveaux, y compris des plus faibles.

CONCLUSION

En conclusion, nous proposons tout d'abord une synthèse de la recherche qui a été menée à bien. Puis, ses apports à la didactique des langues dans un contexte d'enseignement-apprentissage (partiellement) médiatisé sont soulignés. Enfin, sur la base des résultats et des limites de ce travail, des perspectives de recherche pouvant le compléter et l'approfondir sont tracées.

I. Synthèse

La problématique qui a guidé la présente thèse a été la suivante : quel scénario pour une formation hybride en langues favoriserait le développement de compétences en anglais pertinentes pour des étudiant·e·s se spécialisant en psychologie ? Un tel questionnement nous a amenée à adopter le cadre méthodologique de la recherche-action associé à la démarche d'ingénierie pédagogique. Cela a permis d'établir les grandes phases de notre recherche, présentées à nouveau dans le tableau 60 :

Phases de la recherche	Nature du travail de recherche	Objets de recherche
Phase 1 : établir les aspects qui entrent en jeu dans la scénarisation d'une FHL pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais à des spécialistes de psychologie	a : Elaboration du cadre théorique	<ul style="list-style-type: none"> spécificités de l'anglais pour la psychologie dans une perspective d'enseignement-apprentissage avec un public LANSAD compétences à cibler en anglais L2 avec ce public et moyens didactiques de favoriser leur développement conception d'une FHL cohérente
	b : Conduite d'une analyse des besoins*	<ul style="list-style-type: none"> besoins cibles et besoins d'apprentissage en anglais de notre public d'étudiant·e·s en licence de psychologie
Phase 2 : définir un scénario pédagogique hybride cohérent et susceptible de répondre aux besoins dans le contexte d'enseignement-apprentissage	Description du scénario pédagogique conçu	<ul style="list-style-type: none"> éléments pertinents du cadre théorique et de l'analyse des besoins
Phase 3 : mettre le scénario pédagogique hybride conçu à l'épreuve	Observation et recueil de données servant à l'évaluation	-
Phase 4 : décrire la manière dont un tel scénario est vécu du point de vue des apprenant·e·s et de leur apprentissage	Evaluation du scénario pédagogique*	<ul style="list-style-type: none"> perception des apprenant·e·s compétences langagières mobilisées, voire développées par les apprenant·e·s

Tableau 60 : Différentes phases de la recherche

*Phases ayant donné lieu à un recueil et une analyse de données issues du terrain

La première phase de la recherche a consisté en un recueil de « données théoriques » (cadre théorique) et empiriques (analyse des besoins) visant à apporter les éléments nécessaires à la conception du scénario pédagogique.

En premier lieu, l'élaboration du cadre théorique a tout d'abord permis de souligner l'intérêt d'une approche spécialisée de l'enseignement-apprentissage de l'anglais avec un public se spécialisant en psychologie et de cerner certaines des caractéristiques culturelles, discursives et linguistiques de l'anglais utilisé dans ce domaine. Ensuite, le deuxième volet du cadre théorique a contribué à appréhender, sur le plan didactique et ingénierique, le type spécifique de dispositif d'enseignement-apprentissage auquel notre recherche s'intéresse, la

formation hybride en langues. L'examen des recherches ingénieriques sur la FHL a ainsi permis de préciser les moyens de scénariser un tel dispositif (grâce à l'approche par les tâches) et d'articuler les différentes composantes de manière à mettre à profit chaque mode, présentiel et distanciel, pour l'apprentissage de la L2 et à accompagner l'autonomisation. Enfin, un dernier apport sur le plan théorique a concerné la production écrite, identifiée comme une compétence pertinente pour motiver le traitement approfondi de sources spécialisées en anglais à l'écrit (articles IMRaD). Ainsi ont pu être identifiés le rôle de la production dans l'acquisition de la L2, et plus particulièrement celui du dialogue collaboratif (Swain, 2006) ; les différentes dimensions – textuelles, discursives, cognitives et sociales – de la rédaction ; les moyens d'évaluer les compétences en PE ; et enfin les approches didactiques les plus adéquates pour l'enseignement-apprentissage de la PE avec un public de spécialistes de psychologie, à savoir l'approche par le genre, les tâches intégrant CE et PE et la rédaction collaborative.

En second lieu, une analyse des besoins a été conduite dans le but de confronter une partie des conclusions tirées du cadre théorique au terrain dans lequel la recherche s'inscrit. Les objectifs de l'analyse des besoins ont été à la fois de déterminer dans quelle mesure l'approche ASP avec un accent sur les pratiques littéraciques du domaine de spécialité (lecture et synthèse d'articles spécialisés) est pertinente pour un public de licence de psychologie, et d'identifier les compétences actuelles – et les lacunes – de ce public en CE et en PE en anglais. L'analyse de l'ensemble des données recueillies (déclarations d'enseignant·e·s-chercheur·e·s en psychologie, d'apprenant·e·s, de diplômé·e·s ; productions écrites d'apprenant·e·s) a confirmé la pertinence d'une approche spécialisée de l'enseignement-apprentissage de l'anglais avec ce public, mais aussi le bien-fondé de tâches intégrant le traitement de sources écrites spécialisées et du travail de groupe. L'analyse a par ailleurs permis d'identifier des aspects de la PE (tels que des aspects de la compétence linguistique et la cohérence) nécessitant d'être soutenus dans le scénario pédagogique.

La deuxième phase de la recherche a consisté à élaborer le scénario pédagogique hybride et à en donner une description détaillée, de manière à préciser comment les apports à la fois du cadre théorique et de l'analyse des besoins ont été pris en compte. A partir de la définition des objectifs spécifiques de la formation (développer la capacité à traiter le genre de l'article IMRaD spécialisé à l'écrit et la capacité à synthétiser différentes sources spécialisées dans une argumentation cohérente), il s'est agi, dans une approche systémique, d'établir l'ensemble des paramètres de la FHL en interaction : en premier lieu, le « fil rouge » – la méthodologie d'enseignement (l'approche par les tâches) ainsi que les tâches d'apprentissage, et le scénario

communicatif – puis tous les paramètres qui en découlent. Dans ce travail de conception, un souci majeur a été la cohérence du dispositif : l’articulation entre présentiel et distanciel, reposant sur l’alignement entre objectifs, tâches et évaluation. Les caractéristiques les plus saillantes de ce scénario sont :

- Des objectifs reposant sur des besoins communicatifs ancrés dans le domaine de spécialité des apprenant·e·s ;
- Une méthodologie mixte, s’appuyant sur l’approche par les tâches ;
- Des possibilités d’interaction multiples, avec un accent particulier sur l’interaction en groupes restreints en lien avec une démarche collaborative ;
- Un étayage visant à soutenir le développement langagier, en présence et à distance ;
- La recherche d’un équilibre entre contrainte et ouverture, à distance notamment, pensée en lien avec un accompagnement à l’autonomisation ;
- Des outils – et notamment une interface sur le cours en ligne – conçus en vue de renforcer l’articulation présentiel-distanciel et l’alignement objectifs-tâches-évaluation.

Enfin, après la troisième phase (mise à l’épreuve du scénario pédagogique sur le terrain avec une promotion d’étudiant·e·s en troisième année de licence de psychologie), la quatrième et dernière phase de la recherche a consisté à évaluer le scénario pédagogique par le biais de l’analyse croisée de données mixtes (pré-tests et post-tests de PE, traces numériques sur la plateforme Moodle, réussite aux tâches de rédaction collaborative, questionnaires, et entretiens avec des groupes de collaboration). Les résultats confirment dans l’ensemble la pertinence du scénario du point de vue des apprenant·e·s et de leur apprentissage. La formation donne globalement satisfaction, de même que les aspects les plus saillants du scénario dont la cohérence est bien perçue par la grande majorité. On constate également chez la plupart une évolution positive dans les performances individuelles en PE ainsi qu’une capacité à mobiliser les compétences cibles dans la réalisation des tâches de PE au cours de la formation. Néanmoins, concernant l’engagement dans la partie distancielle de la formation d’une part, et les pratiques collaboratives d’autre part, le bilan est nuancé, aussi bien du point de vue du vécu des apprenant·e·s que du potentiel pour l’apprentissage de la L2.

II. Apports de la recherche à la didactique des langues dans un contexte d'enseignement-apprentissage (partiellement) médiatisé

A la suite de ce travail, nous sommes en mesure d'identifier deux principaux apports de la présente recherche à la didactique des langues dans un contexte d'enseignement-apprentissage (partiellement) médiatisé : le recours à la démarche ingénierique s'appuyant sur la recherche pour la conception de dispositifs et la scénarisation de la FHL par l'approche par les tâches.

i. Recours à la démarche ingénierique s'appuyant sur la recherche pour la conception de dispositifs

Un premier apport de ce travail de recherche à la didactique des langues est la description et l'explicitation de la démarche d'ingénierie pédagogique appliquée à la conception d'un type de dispositif complexe, la formation hybride en langues. Notre travail et les résultats globalement positifs de l'évaluation du scénario pédagogique du point de vue des apprenant·e·s et de leur apprentissage tendent à appuyer l'idée que la rationalisation du travail de conception pédagogique, par l'utilisation de procédures systématiques et par le recours à la recherche (ses apports théoriques et ses méthodes de recueil et d'analyse des données), peut participer à rendre la formation plus cohérente et plus pertinente que des approches moins rigoureuses de la planification de l'enseignement (Gustafson & Branch, 2002, p. 18).

Ainsi, notre travail appuie la synthèse sur la conception d'une FHL proposée par Nissen (2018) car il suggère que, sans nécessairement être eux-mêmes et elles-mêmes ingénieur·e·s pédagogiques, les enseignant·e·s-concepteur·rice·s de formations telles qu'une FHL peuvent gagner à s'appuyer sur le processus ADDIE (Musial & Tricot, 2020, p. 9-10) – que nous avons rapproché du processus de la recherche-action (cf. *infra*, II Méthodologie de recherche) pour :

1. **Analyse** : avant toute chose, analyser la demande de formation (besoins, public, contexte, contenu). Cette étape nécessite une prise de recul vis-à-vis de la situation d'enseignement-apprentissage. A cette fin, une analyse des besoins – par exemple par le biais de questionnaires ou entretiens avec des apprenant·e·s, des responsables de formation ou encore des expert·e·s – peut permettre de cerner aussi bien les besoins futurs (les compétences cibles, qui peuvent se traduire en objectifs) que les besoins d'apprentissage (les compétences actuelles du public et l'écart éventuel avec les compétences cibles, permettant de préciser les priorités didactiques). Un autre

apport à ce stade est la lecture de la littérature didactique qui, sans nécessairement informer directement les choix pédagogiques, peut donner aux praticien·ne·s une meilleure compréhension des processus et objets d'enseignement-apprentissage ciblés – par exemple des aspects spécifiques de la compétence à communiquer langagièrement.

2. **Design** : concevoir la formation. A cette étape, les éléments identifiés lors de l'analyse sont explicitement traduits en objectifs, tâches ou activités d'apprentissage, modalités d'évaluation, et approche(s) d'enseignement. S'agissant de dispositifs (partiellement) médiatisés tels que la FHL reposant sur l'articulation de multiples composantes (tel qu'un mode présentiel et un mode distanciel, le recours aux outils numériques, la présence de plusieurs scénarios de communication ou modalités d'interaction, etc.) une vision systémique permet de ne pas négliger la cohérence de l'ensemble. En ce sens, nous rappelons ci-dessous la démarche qui a été la nôtre de scénarisation de la FHL par l'approche par les tâches sur laquelle repose la cohérence de la formation ici présentée.
3. **Develop** : élaborer les ressources matérielles. Ce travail pour la conception d'une FHL peut être facilité par le recours aux outils numériques institutionnels, tels que les plateformes d'enseignement-apprentissage en ligne, à condition que ceux-ci répondent aux besoins d'enseignement-apprentissage et qu'ils s'accompagnent d'un soutien technopédagogique. Il peut être également facilité par la mutualisation des ressources au sein d'une équipe pédagogique, d'une institution, ou entre institutions. En ligne, une interface qui reflète la démarche d'enseignement-apprentissage (par exemple, en proposant une navigation par tâches ou par objectifs) peut simplifier sa prise en main par les utilisateur·rice·s.
4. **Implement** : mettre en œuvre la formation. A cette étape, des ajustements au scénario pédagogique prévu peuvent être faits en temps réel, en fonction des besoins qui émergent. De plus, il peut être utile dans une démarche d'amélioration continue de consigner au fil de l'eau des observations sur le déroulement de la formation, du point de vue de l'enseignant·e et du point de vue des apprenant·e·s, en présence et à distance, qui pourront être utilisées pour l'évaluation du dispositif et ultérieurement pour des modifications plus majeures.
5. **Evaluate** : évaluer le dispositif d'enseignement-apprentissage en vue de l'améliorer. Cette étape, qui peut être négligée par les praticien·ne·s faute de temps, apporte un

retour essentiel sur la démarche de conception en tentant de comprendre les effets du dispositif sur l'apprentissage. La satisfaction des apprenant·e·s et leur appréciation sur différents aspects du dispositif peuvent évidemment être pris en considération, par le biais d'un questionnaire par exemple. Mais il est utile également de s'appuyer sur des indicateurs autres que déclaratifs – comme les observations réalisées pendant le déroulement de la formation, les traces de l'activité en ligne (régularité, ressources consultées, activités réalisées), ou les performances en L2 telles qu'elles apparaissent dans les évaluations diagnostiques, formatives et/ou sommatives. Les améliorations à apporter au dispositif peuvent être mises en place progressivement, à la manière des « cycles » de la recherche-action, ce qui permet également de mieux appréhender les effets de chacune de celles-ci.

A la suite de ce travail de recherche, la démarche ingénierique a informé notre propre pratique d'enseignante et de conceptrice de FHL. Elle a par exemple été utile lorsqu'on nous a récemment confié la responsabilité de l'enseignement de l'anglais dans un nouveau parcours de master 2 en ergonomie socio-cognitive des systèmes intelligents à l'USMB. En particulier, l'analyse des besoins auprès des apprenant·e·s de master 1 se destinant à suivre ce parcours et auprès du responsable de formation nous a permis d'identifier des objectifs prioritaires (l'aisance à interagir à l'oral et la capacité à présenter des projets dans un cadre professionnel), des approches pédagogiques adéquates (la démarche collaborative et l'apprentissage en autonomie à partir d'un journal de bord) et une tâche-projet pertinente (l'organisation d'une *poster fair* lors de laquelle les apprenant·e·s interagissent avec le public à propos de leurs travaux professionnels ou de recherche présentés sous forme d'affiches), tâche autour de laquelle s'articulent différentes étapes ou sous-tâches (comme la rédaction du texte de l'affiche, la conception du *design* de l'affiche, la préparation d'un *pitch* oral, le choix d'un titre et la réalisation de supports de communication sur la *poster fair* destinés au public).

ii. Scénarisation de la FHL par l'approche par les tâches

Un autre apport de notre recherche à la didactique des langues est d'avoir appuyé la pertinence de la scénarisation par les tâches pour la formation en langues (partiellement) à distance (Guichon, 2012b; Mangenot, 2017; Nissen, 2019), y compris dans une approche spécialisée de l'enseignement-apprentissage de la L2 (adaptée aux besoins spécifiques de la discipline de spécialité). En cela, l'exemple que constitue la scénarisation présentée ici se

rapproche de démarches didactiques mises en œuvre à l'Université de Bordeaux (Birch-Bécaas & Hoskins, 2017; Hoskins, 2022) combinant tout comme ici l'approche par les tâches, l'approche spécialisée de la L2 (avec des publics se spécialisant dans différentes disciplines, comme l'odontologie ou la sociologie) et l'hybridation.

Les enseignant·e·s-concepteur·rice·s de formations souhaitant scénariser une FHL en s'appuyant sur l'approche par les tâches pourront s'inspirer de la démarche qui a été la nôtre, qui repose largement sur les recherches ingénieriques sur la FHL de Nissen (2019). Nous la rappelons ici dans les grandes lignes :

- **Conception d'une ou plusieurs tâches :** Partant des besoins, les objectifs sont définis en termes de compétences communicatives à partir desquelles peut être conçue une ou plusieurs tâches (ou « projets ») permettant de mobiliser les compétences cibles. Les tâches en question sont des tâches ouvertes, axées sur le sens, qui présentent un enjeu authentique (c'est-à-dire aussi proches d'une activité communicative de la vie réelle que possible, et, si cela est pertinent, liées à un domaine spécifique), intégrant diverses activités langagières et processus cognitifs (qui soient complexes) et qui aient un résultat communicatif clairement défini pouvant être apprécié par autrui, éventuellement des personnes extérieures à la formation. De plus, la FHL se prête bien à des tâches comportant une dimension numérique (telle que la publication ou l'interaction en ligne).
- **Définition d'un parcours de réalisation de la ou des tâches :** Ce qui représente la finalité pour les apprenant·e·s – la réalisation de la tâche – peut être pris comme point de départ pour la conception d'un parcours d'apprentissage en présentiel et en distanciel qui mène à la réalisation de la tâche. En tenant compte des besoins et compétences actuelles des apprenant·e·s, la tâche peut être décomposée en étapes intermédiaires (sous-tâches) pour guider la réalisation notamment sur le plan méthodologique ou organisationnel, étapes pouvant donner lieu à une rétroaction. Elle peut aussi être nourrie de micro-tâches, systématiques ou optionnelles, qui visent l'acquisition de compétences spécifiques utiles ou potentiellement utiles à la réalisation de la tâche et focalisant davantage sur des aspects linguistiques et/ou discursifs (sur la forme). Il peut s'agir d'activités d'entraînement ou d'exercices ouverts ou fermés.

- **Articulation des étapes et micro-tâches en présentiel et en distanciel :** Le parcours de réalisation de la ou des tâches s’articule dans les deux modes – présentiel et distanciel. Cette articulation repose sur l’alternance fonctionnelle (la répartition des compétences et aspects travaillés) et la complémentarité des modalités d’interaction et de travail (individuelles ou collectives, en petit ou en grand groupe) en présentiel et en distanciel. Dans la réflexion sur cette articulation, les spécificités de chacun des modes et leur potentiel pour l’apprentissage de la L2 doivent être prises en compte :
 - **Le présentiel** peut être privilégié pour les aspects des tâches qui nécessitent une proximité physique et une immédiateté des échanges, qui reposent principalement sur l’interaction orale ou sur le travail collectif, ou qui participent à créer un lien socio-affectif entre individus. Il est utile aussi que le présentiel soit le lieu où se fait le cadrage sur les tâches (présentation et explicitation des consignes et rappels réguliers sur la méthodologie et le planning) et où sont présentés des aspects liés aux tâches (par exemple des genres ou des compétences spécifiques) potentiellement bénéfiques à tou·te·s.
 - **Le distanciel** donne plus de temps, et se prête donc bien à la préparation d’un travail réalisé en présentiel (ex : recherche documentaire) ou à l’approfondissement et à l’entraînement, en particulier sur certaines activités langagières (compréhension écrite, compréhension orale, interaction écrite, production écrite lorsqu’elle demande une réflexion personnelle approfondie, mais aussi interaction orale via une télécollaboration) ou sur certains aspects (grammaire, vocabulaire). Etant plus flexible, le distanciel permet aussi de diversifier et d’individualiser une partie du parcours d’apprentissage sur les aspects où les besoins peuvent être hétérogènes (micro-tâches facultatives, ou micro-tâches à choix à la manière d’un « centre de ressources en ligne »). Dans tous les cas, le distanciel nécessite qu’un accompagnement (par l’enseignant·e, par les pairs, par des aides en ligne) soit prévu pour soutenir l’autonomie.
- **Evaluation :** L’évaluation reflète le fait que les tâches – et l’apprentissage – se réalisent dans les deux modes et intègre donc le travail réalisé à distance, soit directement soit indirectement, et sans nécessairement que tout soit évalué.

III. Limites et perspectives de recherche

Pour finir, les résultats de ce travail de recherche ainsi que ses limites nous amène à envisager des perspectives de recherche pouvant le compléter et l'approfondir.

iii. Interactions lors de la réalisation des tâches de rédaction collaborative

Une première limite de cette recherche est d'avoir étudié les pratiques collaboratives lors de la rédaction des tâches de PE en groupe uniquement par le biais des déclarations des trois groupes d'apprenant·e·s interrogé·e·s sur ce sujet lors des entretiens. Cela nous a amenée à dégager différents profils plus ou moins collaboratifs à partir desquels des liens sont apparus avec les processus de rédaction et l'utilisation du présentiel et du distanciel. Sur la base de notre analyse du fonctionnement de chacun de ses groupes, nous avons émis l'hypothèse que la manière dont les apprenant·e·s ont collaboré a des effets potentiels sur l'apprentissage de la L2, partant du principe que plus un groupe travaille en commun et interagit tout au long du processus et moins il se divise les tâches, plus il met en commun ses ressources linguistiques, s'entraide, teste des hypothèses sur la L2, et partage ses stratégies de rédaction, et que cela, potentiellement, est source d'apprentissage. Mais seule une analyse de la manière dont s'est effectivement déroulée le travail de groupe permettrait de vérifier cette hypothèse. Précisément, il s'agirait d'examiner le potentiel acquisitionnel des interactions entre pairs orientées vers la réalisation des tâches de PE, en lien avec le profil collaboratif des interactant·e·s, mais aussi avec le genre de texte et avec la modalité hybride (le fait que les tâches sont réalisées en présentiel et en distanciel¹⁰⁵).

Au départ, une telle analyse faisait partie de l'évaluation du scénario pédagogique dans notre projet de thèse car elle renseigne sur l'apport des tâches de PE et de la démarche collaborative (deux aspects saillants du scénario) pour l'apprentissage. Mais elle a dû être écartée compte tenu de l'ampleur de l'ensemble de nos données et analyses et des contraintes temporelles pesant sur la recherche doctorale. Toutefois, les données nécessaires ont été recueillies : les trois groupes interrogés en entretien ont été enregistrés et filmés pendant qu'ils réalisaient les tâches de PE en présentiel, cela pendant 8 séances lors desquelles 1h environ sur

¹⁰⁵ Cet aspect pourra être éclairé par les « *logbooks* » que tou·te·s les apprenant·e·s ont renseignés (N= 96) et dans lesquels ils et elles ont indiqué, chaque semaine, le nombre et la modalité de leurs échanges à distance concernant la réalisation des tâches de PE, ainsi que la nature du travail qui a été effectué, individuellement ou à plusieurs.

les 2h de cours étaient consacrées au travail de groupe. Au total, cela représente environ 24h (8h fois 3 groupes) d'enregistrement.

Parce qu'une tâche de rédaction incite à se focaliser sur la forme tout autant que sur le sens, un objet de recherche qui nous semble pertinent concernant ces interactions est les *Language Related Episodes* (LRE) (Swain & Lapkin, 1998). En effet, les LRE sont les unités d'analyse utilisées pour opérationnaliser le construit de dialogue collaboratif (*linguaging*). Ils renvoient aux moments « méta » d'un dialogue lors desquels les apprenant·e·s parlent de la langue produite, remettent en question leur utilisation de la langue ou se corrigent ou corrigent les autres (Swain & Lapkin, 1998, p. 326). L'étude pourra s'appuyer sur la méthodologie que McAllister (2013) a employée pour évaluer le potentiel acquisitionnel du mode présentiel d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais mis en œuvre à l'Université de Nantes avec un public LEA, méthodologie qui s'appuie elle-même sur Swain et Lapkin (2001)¹⁰⁶. Après repérage des LRE dans le corpus, une analyse quantitative pourra s'attacher à répondre à ces questions : les LRE se produisent-ils dans les interactions des trois groupes ? Si oui, en quelle quantité ? Concernent-ils plutôt le choix du vocabulaire et la signification des mots (*lexis-based LRE*) ou la syntaxe et la morphologie (*form-based LRE*) (Swain & Lapkin, 2001, p. 104) ? S'agit-il de LRE résolus (les interactant·e·s s'accordent sur une solution et la forme correspond à la langue cible), non résolus (les interactant·e·s ne s'accordent pas sur une solution) ou résolus incorrectement (les interactant·e·s s'accordent sur une solution mais la forme ne correspond pas à la langue cible) (Swain, 1998) ? On pourra se demander également si le type de tâche ou le genre du texte (genre académique – *problem-solution text* – ou genre de vulgarisation – *blog article*) influe sur le nombre et la nature des LRE, de même que le profil des groupes (plus ou moins collaboratif) et le niveau en compétence linguistique des apprenant·e·s.

Un autre questionnement qui se pose à propos de ces interactions entre pairs pendant la réalisation des tâches de PE concerne la place du contenu spécialisé et la manière dont il est traité par les interactant·e·s. Rappelons que le contenu des textes rédigés par les apprenant·e·s provient de sources écrites spécialisées, mais aussi de leurs propres connaissances sur le domaine, voire sur le sujet spécifique (dans le cas où il s'agit de leur sujet de TER notamment). Nous nous demandons donc quelle part des interactions est consacrée au contenu spécialisé (comparativement à la part consacrée à la forme en L2), comment les apprenant·e·s le

¹⁰⁶ Cependant, l'analyse de McAllister (2013) ne portait pas sur des interactions entre pairs uniquement (les interactions incluaient l'enseignant·e) et les tâches réalisées par les apprenant·e·s n'étaient pas des tâches de rédaction collaborative mais différents types de tâches d'interaction orale. On peut donc s'attendre à des observations différentes concernant le nombre et la nature des LRE.

verbalisent en vue de l'intégrer dans leurs textes, et s'il occasionne des formes d'échanges spécifiques – par exemple, observe-t-on des marques transcodiques (recours à la L1) ? Une approche plus qualitative de l'analyse des données sera à envisager, par exemple en s'appuyant sur la méthodologie employée par Dejean (2004) pour étudier les modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur lors d'une activité de rédaction collective en Français Langue Etrangère. Dans cette étude s'appuyant sur des principes éthnométhodologiques, l'analyse conversationnelle est utilisée en lien avec deux types d'« activités » constitutives des interactions orientées vers la production d'un texte commun : les activités métalinguistiques, qui concernent la gestion de la dimension linguistique de la tâche (et dont la définition donnée est proche de celle des LRE), et les activités d'élaboration de contenu, qui concernent la gestion de la dimension informationnelle de la tâche. L'élaboration de contenu est aussi une dimension qui nous paraît pertinente dans nos données, d'autant plus que le contenu occupe une place singulière dans les tâches proposées dans notre scénario (orientées vers la spécialité des apprenant·e·s), sans doute distincte de la place qu'il occupe dans la tâche dans l'étude de Dejean (la rédaction d'un texte narratif de fiction). L'analyse de la façon dont cette singularité se manifeste sur le plan conversationnel donnerait des clés de compréhension supplémentaires sur la spécificité de l'apprentissage de la langue de spécialité.

Enfin, une autre piste de recherche liée aux tâches et à la démarche collaborative qu'il serait intéressant d'exploiter et de croiser avec les autres données à notre disposition dans la perspective d'évaluer le scénario pédagogique est les processus de co-élaboration des textes, en lien avec la co-construction des compétences et savoirs (cf. Ollivier, 2017). En ce sens, les documents collaboratifs en ligne produits par les apprenant·e·s sur Framapad peuvent constituer des données utiles ; ils ont d'ailleurs été conservés et sont régulièrement mis à jour (afin qu'ils ne soient pas détruits). Cependant, il faut reconnaître que l'outil Framapad présente des limites dans une perspective de recherche, la principale étant les caractéristiques de l'historique des modifications : il se présente sous forme « dynamique » ; les modifications successives (date, heure, contributeur·rice·s) sont enregistrées sous forme de « film » et ne peuvent pas être aisément consultées ou extraites. Cela rend difficile l'analyse de la nature des révisions apportées par les différents contributeur·rice·s (par exemple plutôt orientées sur la forme ou plutôt orientées sur le contenu), plus aisée à partir d'un wiki (cf. Kessler, 2009). De plus, le chat intégré au document n'est pas sauvegardé, ce qui, de fait, nous prive d'éléments pour comprendre la manière dont les échanges en ligne participent à l'élaboration des textes (cf. Elola & Oskoz, 2010).

En réalité, un survol des *logbooks* indique que le chat intégré à Framapad semble de toutes façons très peu utilisé par les apprenant·e·s. D'autres modes d'échanges à distance, par le biais des réseaux sociaux ou de l'email par exemple, ou par échange oral direct, sont privilégiés, auxquels nous n'avons pas accès. Dans la mesure où, dans un contexte de FHL comme le nôtre où les apprenant·e·s ont – et utilisent – la possibilité d'échanger par d'autres moyens que ceux prévus par le scénario pédagogique (à l'intérieur des outils prescrits tels que Moodle et Framapad), cela nous interpelle : que se passe-t-il dans cette partie immergée de l'iceberg où, pour certain·e·s, une partie significative du travail sur les tâches est réalisé ? Une étude de nature plus ethnographique focalisant sur l'interaction à distance dans une FHL où l'interaction orale directe en face à face est possible pourrait apporter des éléments de réponse.

iv. Approche de l'enseignement-apprentissage de l'anglais en psychologie

Pour les besoins de notre recherche, nous nous sommes appuyée sur une « description pragmatique » de l'anglais pour la psychologie en tentant d'identifier les caractéristiques culturelles, discursives et linguistiques les plus pertinentes dans une perspective d'enseignement-apprentissage avec un public d'étudiant·e·s de licence. Cette description a rempli sa fonction essentiellement didactique puisqu'elle a contribué à informer la définition des objectifs, des tâches et des genres cibles, et certains des éléments qu'elle a mis en avant ont été confirmés par l'analyse des besoins. Toutefois, comme nous le relevions (cf. *supra*, 1.2 Une description pragmatique de l'anglais pour la psychologie : caractéristiques culturelles, discursives et linguistiques), notre recherche n'avait pas pour objet l'étude de l'anglais pour la psychologie en tant que langue de spécialité si bien que sa caractérisation reste à préciser. En ce sens, nous rejoignons Labetoulle (2019) à propos de l'anglais de la musique et de la musicologie qui appelle à une étude plus exhaustive de cette autre langue-culture du domaine des Sciences Humaines et Sociales, peu représenté par la recherche en langue de spécialité. Son étude comme la nôtre montrent la pertinence didactique d'une approche contextualisée, voire spécialisée, de l'enseignement-apprentissage de la L2 en SHS.

En psychologie, une telle approche spécialisée de l'enseignement-apprentissage de la L2 est encore peu mise en avant dans la recherche, à l'exception de Lyu (2020, 2022), bien qu'en pratique elle semble relativement répandue – en témoigne la littérature pédagogique relativement abondante sur « l'anglais pour psychologues » ou « l'anglais de la psychologie » que nous citons en introduction de cette thèse. Cela (le mode organisationnel et l'approche pédagogique privilégiée en psychologie en particulier, et en SHS en général – par filière, avec

un accent sur la langue de spécialité, ou par groupes multidisciplinaires, avec un accent sur la langue de communication générale) constitue en soi une perspective de recherche qui serait éclairante pour la formation et compléterait utilement l'enquête sur l'enseignement-apprentissage dans le secteur LANSAD menée par Brudermann et al. (2016).

Quoi qu'il en soit, les besoins de formation en L2, et spécifiquement en anglais, dans le secteur LANSAD dans le domaine des SHS sont tels (en termes de volume horaire de formation, d'effectifs concernés et des enjeux pour la professionnalisation) qu'il semble nécessaire que l'objet à enseigner (la langue spécialisée ou les compétences communicatives spécialisées) soit plus clairement défini scientifiquement, sur la base d'une étude linguistique de corpus (voir par exemple l'analyse de Millot (2019) des discours professionnels du domaine de la gestion de l'information et de la documentation à partir d'un corpus spécialisé). En psychologie, notre recherche a montré qu'il semble pertinent de s'intéresser en priorité aux discours dans les publications scientifiques, largement utilisées en formation initiale et continue, et en particulier au genre de l'article IMRaD¹⁰⁷, dont on peut se demander si le domaine spécialisé (la psychologie) transparait au travers de variations linguistiques et discursives par rapport aux caractéristiques relativement bien connues et établies de ce genre en « anglais scientifique » (GERAS, 2014). D'autres apports pourraient être la documentation professionnelle, telle que les chartes de déontologie à propos de l'exercice du métier de psychologue auxquelles Lyu (2020) expose ses apprenant·e·s, mais aussi des discours relevant de registres moins formels, produits par exemple dans le cadre d'échanges par emails, lors de réunions ou de consultations professionnelles.

Certes, il ne faut pas perdre de vue que tou·te·s les apprenant·e·s du secteur LANSAD, quel que soit le domaine de spécialité, ne sont pas réceptif·ve·s à une approche pragmatique, voire utilitariste, où l'apprentissage de la L2 est subordonnée à une finalité disciplinaire ou professionnelle (Crosnier, 2008). Mais vue la place fondamentale qu'occupe la langue dans la construction des savoirs universitaires (Hyland, 2016, p. 22), une meilleure description scientifique de la langue du domaine concerné participerait certainement à affiner la compréhension dont le spécialisé s'exprime dans la L2, au-delà du seul niveau du lexique ou du schéma global de l'article de recherche expérimentale, et ainsi contribuerait à améliorer la pertinence de l'intervention didactique auprès de ces publics.

¹⁰⁷ Sans oublier d'autres genres scientifiques moins prépondérants tels que l'étude de cas clinique (cf. *supra*, 1.2.1 Caractéristiques culturelles : histoire scientifique de la psychologie, méthodes de recherche, formation universitaire et domaines professionnels).

v. Individualisation et ouverture dans la formation hybride en langues

Enfin, nos résultats quelque peu nuancés concernant l'activité en ligne des apprenant·e·s dans les micro-tâches individuelles obligatoires et à choix et les déclarations parfois paradoxales sur l'utilité de la modalité distancielle sous cette forme pour leur apprentissage nous semblent constituer un point à approfondir par la recherche.

En effet, la présence d'une modalité distancielle, en raison de la flexibilité que cette dernière autorise, s'accompagne souvent de la volonté de s'adapter au rythme de chacun et de l'individualisation partielle des parcours (Nissen, 2019, p. 14). Ainsi, il est courant d'« ouvrir » le dispositif à distance en donnant une liberté de choix aux apprenant·e·s dans le but de leur permettre d'exercer un contrôle sur leur propre apprentissage et de s'autonomiser. Notre état de l'art sur la FHL (cf. *supra*, Chapitre 2 : Conception d'une formation hybride en langues cohérente) a d'ailleurs montré plusieurs exemples documentés de FHL où l'individualisation prend une forme similaire à celle proposée dans notre scénario pédagogique, qu'il s'agisse d'un « centre de ressources en ligne » (Brudermann, 2010b) associé à une remédiation linguistique, ou de micro-tâches d'entraînement ou de préparation des tâches en présentiel (par exemple Birch-Bécaas & Hoskins, 2017; McAllister & Narcy-Combes, 2015; Narcy-Combes & McAllister, 2011). Un constat qui peut apparaître alors est le mécontentement du côté des apprenant·e·s vis-à-vis d'une charge de travail trop importante (Tomlinson & Whittaker, 2013, p. 61), ou, comme dans le cas de la part individuelle (travail au CRL) de la FHL analysée par Martin (2015), un manque d'engagement, une perception d'inutilité, une certaine passivité et des difficultés à se fixer des objectifs, faisant conclure au besoin d'un accompagnement plus adéquat, sur le plan métacognitif en particulier, pour faciliter « l'acceptation » (Drot-Delange & Gomis, 2012) du rôle plus actif conféré à l'apprenant·e.

Au vu de nos résultats, nous nous demandons quel rôle peuvent jouer le guidage (de l'enseignant·e) et la contrainte (de l'évaluation) dans ce processus. Ainsi, il s'agirait de compléter l'étude que nous avons menée sur les déterminants des pratiques individuelles à distance et les conditions de l'autonomisation dans la FHL avec un public LANSAD (Freund, 2016) à un cas de FHL moyennement ouverte à distance : lorsqu'une certaine liberté de choix est donnée à distance au sein d'un dispositif et d'un scénario qui restent largement hétérodéterminés, qu'est-ce qui détermine les parcours en ligne des apprenant·e·s ? Exercent-ils et elles un contrôle psychologique sur leur apprentissage dans la modalité distancielle ? Le

contrôle pédagogique exercé par le dispositif (guidage, évaluation) est-il une aide ou une entrave dans ce processus ?

Dans ce sens, à partir des données dont nous disposons, une piste pourrait être d'examiner plus finement la faible diversification des choix effectués par les apprenant·e·s dans les micro-tâches à choix : les quelques variations individuelles qui apparaissent, en particulier concernant la section « *Grammar* », sont-elles directement liées aux conseils et recommandations donnés par l'enseignant·e dans le feedback à l'évaluation diagnostique ? Si tel est le cas, cela appuierait l'idée que les apprenant·e·s ont essentiellement agi sous l'effet d'un contrôle externe.

Un nouveau recueil de données dans la même FHL ou dans un contexte similaire (avec un public LANSAD) permettrait d'approfondir cette piste de recherche, par exemple à partir de journaux de bord dans lesquels les apprenant·e·s indiqueraient les raisons de leurs choix vis-à-vis des micro-tâches à distance – et le bilan qu'ils et elles en font pour leur apprentissage – et à partir d'entretiens d'explicitation.

Concernant l'évaluation, il y a là aussi une variable qu'il serait pertinent de mesurer : quelles pratiques apprenantes observe-t-on en lien avec diverses formes d'évaluation du travail en ligne ? Cela, parce qu'il est difficilement envisageable éthiquement parlant de différencier les modalités d'évaluation avec la même population d'apprenant·e·s, nécessiterait un recueil de données transversal, à partir de plusieurs FHL dans des contextes aussi similaires que possibles, par exemple parmi celles du dispositif LANSAD à l'USMB.

De telles pistes de recherche permettraient de faire un pas de plus vers la compréhension dont la FHL est vécue par les apprenant·e·s et contribueraient à préciser les leviers à la disposition des enseignant·e·s-concepteur·rice·s de ce type de dispositifs pour améliorer l'apprentissage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES¹⁰⁸

- Acar, A., Geluso, J., & Shiki, T. (2011). How Can Search Engines Improve Your Writing? *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 12(1), 1-10.
- AEPU, ANOP, & SFP. (1996). *Code de déontologie des psychologues*. <http://www.codededeontologiesdespsychologues.fr/LE-CODE.html>
- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : Instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In I. Saleh, D. Lepage, & S. Bouyahi (Éds.), *Les TIC au coeur de l'enseignement supérieur. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002* (p. 139-159).
- American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th éd.). American Psychological Association.
- Anthony. (2018). *AntConc* (3.5.9). Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>
- Ardouin, T. (2017). *Ingénierie de formation* (5ème édition). Dunod.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais, vol. 1*. Nathan Pédagogie.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Bañados, E. (2006). A Blended-learning Pedagogical Model for Teaching and Learning EFL Successfully Through an Online Interactive Multimedia Environment. *CALICO Journal*, 23(3), 533-550.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Banks, D. (2005). *Introduction à la linguistique systémique fonctionnelle de l'anglais*. L'Harmattan.
- Barbot, M.-J. (2009). Spécificités de la FOAD : des choix pédagogiques stratégiques à chaque étape. In A. Rivens Mompean & M.-J. Barbot (Éds.), *Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat* (p. 37-50). Université Charles de Gaulle - Lille 3.
- Barbot, M.-J., & Gremmo, M.-J. (2012). Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. *Synergies France*, 9, 15-27.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e édition). Presses universitaires de France.

¹⁰⁸ Toutes les adresses URL indiquées dans cette liste étaient valides au moment de la publication de ce manuscrit, le 12 septembre 2022.

- Bardol, F. (2019). Conception d'un dispositif hybride au service de la conscience phonético-phonologique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 38(1). <https://journals.openedition.org/apliut/6794>
- Bardol, F. (2022). *Les conditions de développement de la compétence phonologique dans un dispositif hybride : Le cas de l'enseignement-apprentissage de l'anglais en LANSAD, à l'Université des Antilles* (thèse de doctorat, Université de Lille). <http://www.theses.fr/2020LILUH037>
- Basque, J. (2004). Le transfert d'apprentissage : Qu'en disent les « contextualistes »? In A. Presseau & M. Frenay (Éds.), *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir* (p. 49-76). Presses de l'Université Laval.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif*. De Boeck.
- Bayraktara, A. (2012). Teaching writing through teacher-student writing conferences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 709-713.
- Beagle, L., & Davies, G. (2013). A blended learning course for the aviation industry: A case study. In B. Tomlinson & C. Whittaker (Éds.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation* (p. 141-146). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf
- Belcher, D. (2004). Trends in Teaching English for Specific Purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 165-186.
- Belcher, D. (2009). What ESP is and can be: An introduction. In D. Belcher, *English for Specific Purposes in Theory and Practice* (p. 1-20). University of Michigan Press.
- Bélisle, C. (2003). Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui. In M.-J. Barbot & T. Lancien (Éds.), *Médiation, médiatisation et apprentissages. Notions en Questions n°7* (p. 21-33). ENS Editions.
- Benedetto, P. (2007). *Méthodologie pour psychologues* (Ouvertures Psychologiques). De Boeck Supérieur.
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning* (2 edition). Routledge.
- Bérard, E. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 45, 36-44.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum.
- Berger, Peter. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Doubleday.
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmidt, R. F., & Tamim, R. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87-122.
- Bertin, J.-C., Narcy-Combes, J.-P., & Gravé, P. (2009). Médiation, suivi et tutorat en ligne : Approche théorique, perspectives de recherche. *Les Après-midi de LAIRDIL*, 14, 45-62.

- Biggs, J. B. (2003). *Aligning teaching for constructing learning*. The Higher Education Academy.
https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th edition). Open University Press/McGraw Hill.
- Birch-Bécaas, S., & Hoskins, L. (2017). Designing and implementing ESP courses in French higher education: A case study. In C. Sarré & S. Whyte (Éds.), *New developments in ESP teaching and learning research* (p. 51-69). Research-publishing.net.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'entretien*. Armand Colin.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 9-19). Archives contemporaines.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Éds.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Archives contemporaines.
- Blin, F. (2001). Mesurer l'autonomie des apprenants : De la théorie à la pratique. In L. Vincent-Durroux & R. Panckhurst (Éds.), *Autoformation et autoévaluation : Une pédagogie renouvelée ?* (p. 67-94). METICE. <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/29/20/31/PDF/autoevaluation-durroux-panckhurst.pdf>
- Bobillier-Chaumon, M.-E., & Dubois, M. (2009). L'adoption des technologies en situation professionnelle : Quelle articulation possible entre acceptabilité et acceptation ? *Le travail humain*, 72(4), 355-382.
- Bocanegra-Valle, A. (2016). Needs Analysis for Curriculum Design. In K. Hyland & P. Shaw, *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (p. 560-576). Routledge.
- Boch, F., & Frier, C. (Éds.). (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Ellug.
- Bonnano, H., & Jones, J. (2007). *The MASUS Procedure: Measuring the Academic Skills of University Students, A Diagnostic Assessment*. Learning Center, University of Sydney, Australia.
<https://canvas.sydney.edu.au/courses/1316/files/309806/download?verifier=CO1VSMqRornLtYfzrlvAKMV6e2Ojgr3jdPxdl1by&wrap=1>
- Boulton, A. (2015). Applying data-driven learning to the web. In A. Leńko-Szymańska & A. Boulton (Éds.), *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning* (p. 267-295). John Benjamins.
- Boulton, A. (2016). Integrating corpus tools and techniques in ESP courses. *ASp*, 69, 113-137.
- Bourdeau, J., Minier, P., & Brassard, C. (2008). Scénarisation interactive en téléapprentissage universitaire. In C. Deaudelin & T. Nault, *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques* (p. 9-28). Presses de l'Université du Québec.
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils*. Delagrave.
- Bourguignon, C. (2011). L'évaluation de la compétence en langue et le CECRL. *Centre National de Documentation Pédagogique*, 1-8.

- Bourguignon, C., Delahaye, P., & Vicher, A. (2005). L'évaluation de la compétence en langue : Un objectif commun pour des publics différents. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 4(140), 459-473.
- Bozhinova, K., Narcy-Combes, J.-P., & Zaouali, S. (2017). La production écrite vue comme un processus bilingue : Dans quelle mesure les TIC peuvent-elles aider ? *Pratiques*, 173-174. <https://journals.openedition.org/pratiques/3426>
- Braud, V. (2008). L'anglais et les magistrats français, résultats d'une enquête de terrain. *ASp*, 53-54, 141-158. <https://journals.openedition.org/asp/3055>
- Bruce, I. (2014). Expressing criticality in the literature review in research article introductions in applied linguistics and psychology. *English for Specific Purposes*, 36, 85-96.
- Brudermann, C. (2010a). *La mise en place de dispositifs « hybrides » d'enseignement—Apprentissage des langues en milieu universitaire. Analyse didactique d'une recherche-action.* (thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Paris 3).
- Brudermann, C. (2010b). Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 13. <https://journals.openedition.org/alsic/1348>
- Brudermann, C., Mattioli, M.-A., Roussel, A.-M., & Sarré, C. (2016). Le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) dans les universités françaises : Résultats d'une enquête nationale. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(1). <https://journals.openedition.org/apliut/5564>
- Bruffee, K. A. (1984). Collaborative learning and the « conversation of mankind ». *College English*, 46(7).
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1985). *Le Développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Buck, J., & McAllister, J. (2011). Mise en place d'un dispositif d'apprentissage hybride à l'université. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXX(1). <https://journals.openedition.org/apliut/571?lang=en>
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Rossier, A., Renneboog, E., & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et Savoirs*, 9(1), 69-96. https://educnet.enpc.fr/pluginfile.php/80620/mod_folder/content/0/DIS_091_0069%20Hysup.pdf?forcedownload=1
- Butler, G., & McManus, F. (2000). *Psychology: A Very Short Introduction* (New Ed). Oxford University Press.
- Byram, M. (2011). Recherche et prise de position. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 41-43). Archives contemporaines.

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Éds.), *Language and Communication* (p. 2-27). Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1.
- Cardon, D., & Delaunay-Téterel, H. (2006). La production de soi comme technique relationnelle : Un essai de typologie des blogs par leurs publics. *Réseaux*, 4(138), 15-71.
- Carré, P., Moisan, A., Poisson, D., Cyrot, P., Galvani, P., & Kaplan, J. (2010). *L'autoformation : Perspectives de recherche*. Presses universitaires de France.
- Carreras, O., & Raufaste, E. (2018). *Introduction à la psychologie à l'Université* [FUN MOOC]. <https://www.fun-mooc.fr/en/cours/introduction-a-la-psychologie-a-luniversite/>
- Carter-Thomas, S. (1994). Langue de spécialité : Cohésion, culture et cohérence. *ASp*, 5-6, 61-67. <https://journals.openedition.org/asp/4019>
- Castellotti, V., & Py, B. (Éds.). (2002). *La notion de compétence en langue*. ENS Editions.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXI(3), 8-20. <https://journals.openedition.org/apliut/4276>
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Chachkine, E. (2011). *Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif d'apprentissage à distance socioconstructiviste et de conception énonciativiste en français langue étrangère?* (thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00604871/document>
- Chalhoub-Deville, M. (2001). Task-based assessments: Characteristics and validity evidence. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Éds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (p. 210-228). Longman.
- Chanquoy, L. (2005). *Statistiques appliquées à la psychologie et aux sciences humaines et sociales*. Hachette Supérieur.
- Chapelle, C. (1998). Multimedia CALL: Lessons to be Learned from Research on Instructed SLA. *Language Learning & Technology*, 2(1), 22-34.
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge University Press.
- Chaplier, C., & Crosnier, E. (2014). Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides—Études de cas en master 2. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 17. <https://journals.openedition.org/alsic/2739>
- Chardenet, P. (2011). L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données [entretiens et groupes de discussion]. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 77-83). Archives contemporaines.

- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4(4), 469-496.
- Chateau, A., & Zumbihl, H. (2010). Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ? *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 13.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80-98.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Chun, D. M. (2017). Research methods for investigating technology for language and culture learning. In *The handbook of technology and second language teaching and learning* (p. 393-408). Wiley Blackwell.
- Ciekanski, M. (2011). L'analyse ergonomique du travail d'accompagnement du conseiller dans les systèmes d'apprentissage autodirigé. *Mélanges CRAPEL*, 32, 9-23.
- Clapham, C. (1996). *The development of IELTS: a study of the effect of background knowledge on reading comprehension*. Cambridge University Press.
- Cobb, T. (s. d.). *Compleat Lexical Tutor* (v.8.3). <https://www.lextutor.ca/>
- CoFraDec EuroPsy. (2018). *EuroPsy*. <http://www.europsy.fr/>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6ème). Routledge.
- Cohérence. (1972). In *Trésor de la langue française informatisé*. CNRS. <http://atilf.atilf.fr/>
- Cohésion. (1972). In *Trésor de la langue française informatisé*. CNRS. <http://atilf.atilf.fr/>
- Colpaert, J. (2006). Pedagogy-driven design for online language teaching and learning. *CALICO Journal*, 23(3), 477-497.
- Commission européenne. (2001). *E-learning—Penser l'éducation de demain*. Commission européenne. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11046&from=LV>
- Commission Formations de la SAES. (2011). *Évolutions et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur LANSAD*. https://saesfrance.org/arc/pdf/ASP-LANSAD-Didactique_de_l_anglais_DEFdoc.pdf
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues—Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. CLE international.
- Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 45, 15-24.

- Coste, D., de Pietro, J.-F., & Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 1(139), 103-123.
- Cotos, E., Huffman, S., & Link, S. (2017). A move/step model for methods sections: Demonstrating Rigour and Credibility. *English for Specific Purposes*, 46, 90-106.
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Coxhead, A. (2013). Vocabulary and ESP. In B. Paltridge & S. Starfield (Éds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (p. 115-135). Wiley Blackwell.
- Crosnier, E. (2008). LEA/LANSAD : Convergences/Divergences. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXVII N° 1, 18-31. <https://journals.openedition.org/apliut/1513>
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Cushing Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.
- Daiute, C. (1986). Do 1 and 1 make 2? Patterns of influence by collaborative authors. *Written Communication*, 3(3), 382-408.
- Daiute, C., & Dalton, B. (1993). Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? *Cognition and Instruction*, 10(4), 281-333.
- Dale, H. (1994). Collaborative writing interaction in one ninth-grade classroom. *Journal of Educational Research*, 87(6), 334-344.
- Davies, M. (2004). *British National Corpus (from Oxford University Press)*. <https://www.english-corpora.org/bnc/>
- Davies, M. (2008). *The Corpus of Contemporary American English (COCA)*. <https://www.english-corpora.org/coca/>
- Deaudelin, C., & Nault, T. (Éds.). (2008). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). *Handbook of Self-Determination Research*. The University of Rochester Press.
- Degache, C., & Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : Pratiques, représentations, évolutions. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(1). <https://journals.openedition.org/alsic/797?lang=en>
- Dejean, C. (2003). Rédactions conversationnelles sur papier et sur ordinateur : Une étude de cas. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 6(1), 5-17. <https://journals.openedition.org/alsic/2179>
- Dejean, C. (2004). *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur. Etude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Etrangère*. (thèse de doctorat, Université Stendhal - Grenoble III).
- DeKeyser, R. M. (2015). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams (Éds.), *Theories in Second Language Acquisition/ An introduction* (p. 94-112). Lawrence Erlbaum.

- Demaizière, F. (2001). Autoformation et individualisation. In L. Vincent-Durroux & R. Panckhurst (Éds.), *Autoformation et autoévaluation : Une pédagogie renouvelée ?* (p. 17-32). METICE. <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/29/20/31/PDF/autoevaluation-durroux-panckhurst.pdf>
- Demaizière, F., & Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad—Quand, comment, pourquoi? *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 17. <https://journals.openedition.org/alsic/2691>
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 1-20.
- Deschryver, N., & Charlier, B. (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final Hy-Sup*. Commission européenne. https://tecfa.unige.ch/tecfa/research/hysup/rapport_final_hysup_12.pdf
- Deschryver, N., & Charlier, B. (2014). Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : Questions théoriques, méthodologiques et pratiques. *Education & Formation*, e-301, 7-9.
- Deschryver, N., & Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage : Effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, e-301, 77-97.
- Desmet, P., & Rivens Mompean, A. (2010). ELAO et production écrite : Bilan et perspectives. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XV(2), 5-8.
- Dewey, J. (1899). *The School and Society*. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and Motivation. A Literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by « collaborative learning »? In P. Dillenbourg (Éd.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (p. 1-16). Pergamon, Elsevier Science.
- Djavadi, A. (2017, mars 1). Ce qui vous attend vraiment en licence de psychologie. *L'Étudiant*. <http://www.letudiant.fr/etudes/fac/ce-qui-vous-attend-vraiment-en-licence-de-psychologie.html>
- Doise, W., & Mugny, G. (1984). *The Social Development of the Intellect*. Pergamon Press.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Éds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (p. 33-56). Ablex.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. L. Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2010). *Teaching and Researching: Motivation* (2 édition). Routledge.
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). Optimal Psycholinguistic Environments for Distances Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 50-80.
- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Douglas, D. (2013). ESP and assessment. In B. Paltridge & S. Starfield (Éds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (p. 367-383). Wiley Blackwell.

- Dressen-Hammouda, D. (2016). Rédactologie et LANSAD : une didactique de l'écrit ciblée sur les besoins contextuels de l'apprenant L2. *Etudes en Didactique des Langues*, 26, 9-40.
- Drot-Delange, B., & Gomis, E. (2012). Dispositif hybride et enseignement des langues à l'université : Quelle acceptation par les étudiants spécialistes d'autres disciplines ? In M. Sidir, G.-L. Baron, & E. Bruillard (Éds.), *Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau (Jocair) 2012*. Hermès, Lavoisier. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00862805/document>
- Dudley-Evans, T. (1993). Subject specificity in ESP: How much does the teacher need to know of the subject? *ASp*, 1, 1-9. <https://journals.openedition.org/asp/4354>
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press.
- Ede, L., & Lunsford, A. (1984). Audience Addressed/Audience Invoked: The Role of Audience in Composition Theory and Pedagogy. *College Composition and Communication*, 35, 155-171.
- Ede, L., & Lunsford, A. (1990). *Singular Texts/Plural Authors: Perspectives on Collaborative Writing*. Southern Illinois University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Elola, I., & Oskoz, A. (2010). Collaborative Writing: Fostering Foreign Language and Writing Conventions Development. *Language Learning & Technology*, 14(3), 51-71.
- Endrizzi, L. (2017). *L'avenir de l'université est-il interdisciplinaire ?* (n°120; Dossier de veille de l'IFE, p. 1-28). Institut Français de l'Education. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/120-novembre-2017.pdf>
- Endrizzi, L., & Sibut, F. (2015). *Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui* (n°106; Dossier de veille de l'IFE, p. 1-40). Institut Français de l'Education. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/106-decembre-2015.pdf>
- Erling, E. J., & Richardson, J. T. E. (2010). Measuring the Academic Skills of University Students: Evaluation of a diagnostic procedure. *Assessing Writing*, 15, 177-193.
- Eydelman, N. (2013). A blended English as a Foreign Language academic writing course. In B. Tomlinson & C. Whittaker (Éds.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation* (p. 43-50). British Council.
- Fade, P. (1993). L'anglais de spécialité chez les non-spécialistes niveau DEUG. *ASp*, 1, 287-300. <https://journals.openedition.org/asp/4377>
- Ferguson, G. (2013). English for Medical Purposes. In B. Paltridge & S. Starfield (Éds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (p. 243-261). Wiley Blackwell.
- Ferreira, A. (2015). Du MOOC au SPOC : Classe inversée en langue de spécialité. *Actes du 8è colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur (QPES)*, 546-553.
- Fleet, L. (2013). A blended learning approach to soft skill training at Al Azhar University, Cairo. In B. Tomlinson & C. Whittaker (Éds.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation* (p. 201-205). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf

- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Éds.), *Cognitive Processes in Writing* (p. 31-50). Lawrence Erlbaum.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flowerdew, L. (2013). Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. In B. Paltridge & S. Starfield (Éds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (p. 325-346). Wiley Blackwell.
- Freund, F. (2014). *Perception et effets d'une démarche autonomisante dans un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines* (mémoire de master 2, Université Stendhal Grenoble 3). <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01065730>
- Freund, F. (2016). Pratiques d'apprentissage à distance dans une formation hybride en Lansad – Le juste milieu entre contrôle et autonomie. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 19(2). <https://journals.openedition.org/alsic/2972>
- Fries-Verdeil, M.-H. (2009). Mise en cohérence de l'anglais de spécialité et du CECRL en France : Difficultés et enjeux. *ASp*, 56, 105-125. <https://journals.openedition.org/asp/177>
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., & Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984). Tome 1 : Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. De Boeck-Université, Institut National de la Recherche Pédagogique.
- Galetic, S. (2009). *John Dewey et la pédagogie par l'expérience*. Philocité. https://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/sgaletic_2009_dewey.pdf
- Gann, D. A. (2014). Pedagogical affordances of two online document types. *The Language Teacher*, 38(1), 31-34.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Gea-Valor, M.-L., Rey-Rocha, J., & Moreno, A. I. (2014). Publishing research in the international context: An analysis of Spanish scholars' academic writing needs in the social sciences. *English for Specific Purposes*, 36, 47-59.
- GERAS. (2014). *Guidelines for Teaching Scientific Writing in France*. GERAS Science & Academia Special Interest Group.
- Gettliffe, N., Delhaye, A., & Dittel, J. (2011). Nouvelles pratiques d'accompagnement pour un centre de ressources et d'apprentissage en mode hybride : De l'individu, au groupe, à la communauté d'apprenants. *Mélanges CRAPEL*, 32, 45-64.
- Gjesdal, A. M. (2013). The Influence of Genre Constraints on Author Representation in Medical Research Articles. The French Indefinite Pronoun On in IMRAD Research Articles. *Discours*, 12. <https://journals.openedition.org/discours/8770>
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Presses Universitaires de France.
- Goullier, F. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Didier.

- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. Definition, current trends and future directions. In C. Bonk & C. R. Graham, *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (p. 3-21). John Wiley & Sons.
- Graveleau, S. (2018, janvier 3). Parcoursup : Les compétences attendues en licence de psychologie à l'université. *Le Monde Campus*. http://www.lemonde.fr/campus/article/2018/01/03/parcoursup-les-competences-attendues-en-licence-de-psychologie-a-l-universite_5237170_4401467.html
- Grgurović, M. (2011). Blended Learning in an ESL Class: A Case Study. *CALICO Journal*, 29(1), 100-117.
- Grosbois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 65-83.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : De l'EAO aux réseaux sociaux*. Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Guariento, W., & Morley, J. (2001). Text and Task Authenticity in the EFL Classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347-353.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimédia*. Ophrys.
- Guichon, N. (2012a). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Guichon, N. (2012b). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue Alsic. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(3). <https://journals.openedition.org/alsic/2539>
- Guo, J. (2012). *Améliorer la compréhension de l'oral en chinois langue étrangère : Quelles compétences développer et avec quel scénario de formation hybride ?* (these de doctorat, Université Stendhal - Grenoble III). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00788294/document>
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2002). What is instructional design? In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Éds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (p. 16-25). Merrill.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, P. R. (1976). *Cohesion in English* (1^{re} éd.). Longman.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Hamp-Lyons, L. (1990). Second language writing: Assessment issues. In B. Kroll (Éd.), *Second Language Writing: Research insights for the classroom* (p. 69-87). Cambridge University Press.
- Heard, S. B. (2016). *The Scientist's Guide to Writing: How to Write More Easily and Effectively throughout Your Scientific Career*. Princeton University Press.
- Henri, F., Compte, C., & Charlier, B. (2007). La scénarisation pédagogique dans tous ses débats.... *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(2), 14-24.

- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2003). *Apprentissage collaboratif à distance*. Presses de l'Université du Québec.
- Herman, T. (2015). Gérer la modalité épistémique et le hedging : Analyse comparée d'examens écrits en Lettres et en Sciences humaines. *Linx*, 72, 151-168.
- Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture, Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette.
- Hirvela, A. (2013). ESP and Reading. In B. Paltridge & S. Starfield (Éds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (p. 77-94). Wiley Blackwell.
- Hirvela, A. (2016). Academic Reading into Writing. In K. Hyland & P. Shaw (Éds.), *The Routledge Handbook of English or Academic Purposes* (p. 127-138). Routledge.
- Hockly, N. (2011). Five things you always wanted to know about blended learning (but were afraid to ask). *English Teaching Professional*, 75. <https://www.modernenglishteacher.com/five-things-you-always-wanted-to-know-about-blended-learning-but-were-afraid-to-ask>
- Hoey, M. (1983). *On the surface of discourse*. Allen & Unwin.
- Hofmann, J. (2006). Why blended learning hasn't (yet) fulfilled its promises. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Éds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (p. 27-40). John Wiley & Sons.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe.
- Hoskins, L. (2022). A task-based English course for second-year sociology undergraduates. *ASp*, 81, 45-66. <https://journals.openedition.org/asp/7773?lang=en>
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (2ème édition). De Boeck.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1998a). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30, 437-455.
- Hyland, K. (1998b). Writing without conviction? Hedging in scientific research articles. *Applied Linguistics*, 17(4), 433-454.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book* (1st edition). Routledge.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and Researching Writing*. Longman.
- Hyland, K. (2013). ESP and Writing. In B. Paltridge & S. Starfield (Éds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (p. 95-113). Wiley Blackwell.
- Hyland, K. (2015). Metadiscourse. In K. Tracy (Éd.), *International Encyclopedia of language and social interaction* (p. 1-11). John Wiley & Sons.

- Hyland, K. (2016). General and Specific EAP. In K. Hyland & P. Shaw, *The Routledge Handbook of English or Academic Purposes* (p. 17-29). Routledge.
- Hyland, K. (2018). Genre and second language writing, framing the issue. In J. I. Lontas, *The TESOL Encyclopaedia of English Language Teaching*. Wiley.
- Hyland, K. (2019). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177.
- Hyland, K., & Tse, P. (2007). Is there an « academic vocabulary »? *TESOL Quarterly*, 41(2), 235-254.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Éds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (p. 269-293). Penguin.
- Ingham, L. (2013). Using a wiki to enhance the learning experience on a business English course. In B. Tomlinson & C. Whittaker (Éds.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation* (p. 163-173). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf
- 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., & Fichez, É. (2010). *L'université et les TIC*. De Boeck.
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et Savoirs*, 6(3), 343-364.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distance et Savoirs*, 8(2), 257-274. <https://ds.revuesonline.com/article.jsp?articleId=15238>
- Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning : Modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, 26(1), 1-18.
- Jézégou, A. (2014). Regard sur la recherche « dispositifs dans l'enseignement supérieur » (Hy-Sup) : Avancées majeures et interprétation possible de la typologie produite. *Education & Formation, e-301*, 139-147.
- Johns, A. M. (1990). L1 composition theories: Implications for developing theories of L2 composition. In B. Kroll (Éd.), *Second Language Writing: Research insights for the classroom* (p. 24-36). Cambridge University Press.
- Johns, A. M. (1997). *Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge University Press.
- Jouannaud, M.-P., & Payre-Ficout, C. (2013). Favoriser l'autonomie en apprentissage des langues : L'exemple de deux dispositifs pour les futurs professeurs des écoles. *Les Langues Modernes*, 4, 38-47.
- Kahneman, D. (2012). *Système 1/Système 2. Les deux vitesses de la pensée*. Flammarion.

- Kaplan, R. B. (1967). Contrastive rhetoric and the teaching of composition. *TESOL Quarterly*, 1, 10-16.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd edition). Deakin University Press.
- Kern, N. (2013). Blended learning: Podcasts for taxi drivers. In B. Tomlinson & C. Whittaker (Éds.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation* (p. 131-139). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf
- Kessler, G. (2009). Student-Initiated Attention to Form in Wiki-based Collaborative Writing. *Language Learning & Technology*, 13(1), 79-95.
- Kessler, G., Bikowski, D., & Boggs, J. (2012). Collaborative Writing Among Second Language Learners in Academic Web-Based Projects. *Language Learning & Technology*, 16(1), 91-109.
- King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, 41(1), 30-35.
- Kinney, P., & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales. Maîtriser le traitement des données*. De Boeck.
- Kirkland, M. R., & Saunders, M. A. P. (1991). Maximizing student performance in summary writing: Managing cognitive load. *TESOL Quarterly*, 25.
- Koschmann, T. (2002). Dewey's contribution to the foundations of CSCL research. In G. Stahl (Éd.), *Computer support for collaborative learning: Foundations for a CSCL community: Proceedings of CSCL 2002* (p. 17-22). Lawrence Erlbaum Associates.
- Krashen, S. (1981). *Seconde Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Kuteeva, M. (2011). Wikis and academic writing: Changing the writer-reader relationship. *English for Specific Purposes*, 30, 44-57.
- Kuteeva, M. (2016). Research Blogs, Wikis and Tweets. In K. Hyland & P. Shaw (Éds.), *The Routledge Handbook of English or Academic Purposes* (p. 431-443). Routledge.
- Kuteeva, M., & Negretti, R. (2016). Graduate students' genre knowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines. *English for Specific Purposes*, 41, 36-49.
- Labetoulle, A. (2019). *Etude de la complexité des environnements d'apprentissage et d'enseignement LANSAD pour la conception, la mise en place et l'évaluation d'un dispositif en anglais*. (thèse de doctorat, Université de Lille). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02478945>
- Lantolf, J. P. (2005). Sociocultural theory and L2 learning: An exegesis. In E. Hinkel (Éd.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (p. 335-354). Erlbaum.

- Lantolf, J. P., & Thorne, S. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. In B. van Patten & J. Williams, *Theories in Second Language Acquisition* (p. 197-221). Lawrence Erlbaum.
- Larousse. (s.d.). Développement. In Larousse en ligne. Consulté le 13 septembre 2022 à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9veloppement/24951>
- Lavarde, A.-M. (2008). *Guide méthodologique de la recherche en psychologie* (Ouvertures Psychologiques). De Boeck Supérieur.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lehtinen, E., Hakkareinen, K., Lipponen, L., Rahikainen, M., & Muukkonen, H. (1998). *Computer Supported Collaborative Learning: A Review*. CL-Net Project.
- L'Étudiant. (2018a). *Licence de psycho : Bien s'orienter avec un parcours de découverte en ligne*.
- L'Étudiant. (2018b). *Psychologie : Quelles études, quelles formations pour intégrer le secteur ?* https://www.letudiant.fr/etudes/secteurs/histoire_1.html
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lewis, R. (1998). Apprendre conjointement : Une analyse, quelques expériences et un cadre de travail. *Actes du quatrième colloque*, 11-28.
- Lillis, T., & Tuck, J. (2016). Academic Literacies, a critical lens on writing and reading in the academy. In K. Hyland & P. Shaw (Éds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (p. 30-43). Routledge.
- Lin, L., & Evans, S. (2012). Structural patterns in empirical research articles: A cross-disciplinary study. *English for Specific Purposes*, 31(3), 150-160.
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : Enjeux et paradoxes de l'autonomie. In B. Albero (Éd.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 241-263). Lavoisier. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000276/document>
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- Little, D., & Perclová, R. (2001). *Le portfolio européen des langues : Guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants*. Conseil de l'Europe. Centre Européen pour les Langues Vivantes. <https://rm.coe.int/1680459f9c>
- Long, M. H. (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. In S. M. Gass & C. Madden, *Input in second language acquisition* (p. 377-393). Newbury House.
- Long, M. H. (1989). *Self-directed learning – emerging theory and practice*. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A Design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Éds.), *Foreign language in a cross-cultural perspective* (p. 39-52). Benjamins.
- Long, M. H. (2005a). Methodological issues in learner needs analysis. In M. H. Long (Éd.), *Second language needs analysis* (p. 19-76). Cambridge University Press.

- Long, M. H. (Éd.). (2005b). *Second language needs analysis*. Cambridge University Press.
- Luzón, M. J. (2013). Public Communication of Science in Blogs: Recontextualizing Scientific Discourse for a Diversified Audience. *Written Communication*, 30(4), 428-457.
- Luzón, M. J. (2013). Public Communication of Science in Blogs: Recontextualizing Scientific Discourse for a Diversified Audience. *Written Communication*, 30(4), 428-457.
- Lyu, E. (2020). L'étude de cas au service de l'enseignement de l'anglais pour psychologues et orthophonistes. *ASp*, 77, 73-99. <https://journals.openedition.org/asp/6374>
- Lyu, E. (2022). «A Case of Mistaken Identity?»: Une étude de cas comme technique innovante d'enseignement-apprentissage de l'anglais de spécialité. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 41(1). <https://journals.openedition.org/apliut/9649>
- Macaire, D. (2010). Recherche-action et didactique des langues : Du positionnement du chercheur à une posture de recherche. *Les Après-midis du LAIRDIL*, 17, 21-32.
- Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : Changer les pratiques et pratiquer le changement. In M. Molinié (Éd.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : Enjeux de formation par la recherche action* (p. 113-124). CRTF - Encrages- Belles-Lettres.
- Macdonald, J. (2003). Assessing online collaborative learning: Process and product. *Computers and Education*, 40(4), 377-391.
- Manchón, R. M. (2016). Language and L2 Writing: Learning to write and writing to learn in academic contexts. In K. Hyland & P. Shaw (Éds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (p. 139-151). Routledge.
- Manchón, R. M., Roca De Larios, J., & Murphy, L. (2009). The Temporal Dimension and Problem-solving Nature of Foreign Language Composing Processes. Implications for Theory. In R. M. Manchón (Éd.), *Writing in Foreign Language Contexts* (p. 102-129). Multilingual Matters.
- Mangenot, F. (2001). Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur appliqués aux langues. In R. Bouchard & F. Mangenot (Éds.), *Interaction, interactivité et multimédia* (p. 105-116). ENS Editions.
- Mangenot, F. (2004). Ecriture collective par forum sur le Web : Un nouveau genre d'écrit universitaire ? In J.-M. Salaün & C. Vandendorpe (Éds.), *Les défis de la publication sur le Web : Hyperlectures, cybertextes et méta-éditions* (p. 103-123). Presses de l'Enssib. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000268
- Mangenot, F. (2008). Formations hybrides utilisant Internet : L'importance du scénario de communication. *Lingua e nuova didattica 3, Atti del seminario nazionale Lend*, 78-88.
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : Apprendre et se former en langue avec le numérique*. Hachette Français Langue Etrangère.
- Mangenot, F., & Dejean-Thircuir, C. (2009). Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne. In S. Canelas-Trevisi, M.-C. Guernier, G. S. Cordeiro, & D.-L. Simon (Éds.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant* (p. 335-351). Ellug.
- Mangenot, F., & Nissen, E. (2006). Collective Activity and Tutor Involvement in E-Learning Environments for Language Teachers and Learners. *CALICO Journal*, 23(3).

- Mangenot, F., & Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. *Le Français dans le monde*, 45, 82-90.
- Mareau, C., Vanek Dreyfus, A., & Vigny, A. (2010). *Les métiers de la psychologie*. Studyrama.
- Marsh, D. (2012). *Blended Learning, Creating Learning Opportunities for Language Learners*. Cambridge University Press. http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Blended-Learning-Combined.pdf
- Martin, C. (2015). Les dispositifs hybrides : L'avenir du cours de langue au niveau master ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXIV(1). <https://journals.openedition.org/apliut/5062>
- Maruta, I. (2018). *Hyper Collocation*. <https://hypcol.marutank.net/>
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage.
- McAllister, J. (2013). *Évaluation d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire : Potentialités et enjeux pour l'acquisition d'une L2*. (thèse de doctorat, Université de Nantes). <https://www.theses.fr/175637512>
- McAllister, J., & Narcy-Combes, M.-F. (2015). Étude longitudinale d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire – Le point de vue des étudiants. *Alsic*, 18(2). <https://journals.openedition.org/alsic/2858>
- McCarthy, M. (2016). Issues in Second Language Acquisition in Relation to Blended Learning. In M. McCarthy (Éd.), *The Cambridge Guide to Blended Learning for Blended Teaching* (p. 7-24). Cambridge University Press.
- McKinley, J., & Thompson, G. (2018). Washback effect in teaching English as an international language. In J. I. Lontas (Éd.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Wiley.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Teachers College Record*, 115(3). https://www.sri.com/sites/default/files/publications/effectiveness_of_online_and_blended_learning.pdf
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. U.S. Department of Education. Office of Planning, Evaluation, and Policy Development. Policy and Program Studies Service. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
- Mendieta Aguilar, J. A. (2012). Blended learning and the language teacher: A literature review. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 136-180.
- Millot, P. (2019). Retrieving the specialised substance from a corpus of professional discourse in the field of Records and Information Management. *ASp - La revue du GERAS*, 79, 49-70.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. Hodder Arnold.
- Moder, C. L. (2013). Aviation English. In *The Handbook of English for Specific Purposes* (p. 227-242). Wiley Blackwell.

- Moore, M. G. (1993). Theory of Transactional Distance. In D. Keegan (Éd.), *Theoretical Principles of Distance Education* (p. 22-38). Routledge.
- Musial, M., & Tricot, A. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Ophrys.
- Narcy-Combes, J.-P. (2012). Propositions pour intégrer contenu et langue(s) : Allier l'approche par tâches en langue et une pédagogie disciplinaire de projet ou de résolution de problèmes. In M. Causa, M. Derivry, B. Lutrand-Pezant, & J.-P. Narcy-Combes (Éds.), *Les langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?* (p. 59-100). Riveneuve Editions.
- Narcy-Combes, M.-F., & McAllister, J. (2011). Evaluation of a blended language learning environment in a French university and its effects on second language acquisition. *ASp*, 59, 115-138. <https://journals.openedition.org/asp/2250>
- Nesi, H., Gardner, S., Thompson, P., & Wickens, P. (2008). *British Academic Written English Corpus*. Oxford Text Archive. <http://hdl.handle.net/20.500.12024/2539>
- Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning—Parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(02), 163-178.
- Nicolas, S., & Ferrand, L. (2008). *Histoire de la psychologie scientifique*. De Boeck Université.
- Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. *Les Langues Modernes*, 4, 14-24.
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation », 40, 44-58.
- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10(1). <https://journals.openedition.org/alsic/617>
- Nissen, E. (2009). Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride : Analyse de pratiques. In A. Rivens Mompean & M.-J. Barbot (Éds.), *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat* (CEGES, p. 191-200).
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 14. <https://journals.openedition.org/alsic/2344>
- Nissen, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : Qu'en dit l'apprenant ? *Les Langues modernes*, 3, 18-27.
- Nissen, E. (2014a). Les spécificités des formations hybrides en langues. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 17. <https://journals.openedition.org/alsic/2773>
- Nissen, E. (2014b). *Modéliser le fonctionnement de la formation hybride en langues à travers des recherches ingénieriques* (Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Volume 1 - Synthèse de l'activité de recherche, Université Stendhal Grenoble 3).

- Nissen, E. (2016). Combining Classroom-Based Learning and Online Intercultural Exchange in Blended Learning Courses. In R. O'Dowd & T. Lewis (Éds.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (p. 173-191). Routledge. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-01264909/document>
- Nissen, E. (2018). *Conception d'une formation hybride : Quelques grandes lignes*. Journée d'étude webinaire « Environnements numériques pour l'enseignement-apprentissage des langues ». <https://journals.openedition.org/alsic/3038?lang=en>
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues, articuler présentiel et distanciel*. Didier.
- Nissen, E. (2020). Mise à l'épreuve de paramètres pour une articulation réussie du distanciel et du présentiel aux yeux des étudiants. *Distance et Médiations des Savoirs*, 30. <https://journals.openedition.org/dms/5007>
- Nissen, E., & Tea, E. (2012). Going blended: New challenges for second generation L2 tutors. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 145-163.
- North, B., & Piccardo, E. (2016). *Elaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues*. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/168073ff32>
- Northcott, J. (2013). Legal English. In B. Paltridge & S. Starfield (Éds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (p. 213-226). Wiley Blackwell.
- Nunan, D., & Bailey, K. M. (2008). *Exploring Second Language Classroom Research: A Comprehensive Guide*. Heinle-Cengage ELT.
- Nystrand, M. (1986). Learning to write by talking about writing: A summary of research of intensive peer review in expository writing at the University of Wisconsin-Madison. In M. Nystrand (Éd.), *The structure of written communication. Studies in reciprocity between writers and readers* (p. 179-211). Academic Press.
- Nystrand, M. (1989). A social interactive model of writing. *Written Communication*, 6, 66-85.
- Ohta, A. S. (1995). Applying Sociocultural Theory to an Analysis of Learner Discourse: Learner-Learner Collaborative Interaction in the Zone of Proximal Development. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 93-121.
- Ollivier, C. (2010). Ecriture collaborative en ligne : Une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux motivés. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 15(2), 121-137.
- Ollivier, C. (2011). Ecriture, autonomie et Internet. *Les Langues Modernes*, 2, 64-72.
- Ollivier, C. (2017). Co-construction de savoirs—Articulation entre information, interactions et co-élaboration d'objets de savoirs partagés. In S. Rouissi, L. Portes, & A. Stulic (Éds.), *Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'université : Le recours au numérique pour enseigner les langues, littératures et civilisations étrangères* (p. 51-66). L'Harmattan.
- Ollivier, C., & Projet e-lang. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle de l'enseignement-apprentissage des langues*. Editions du Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf>

- Ollivier, C., & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue : Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Editions Maison des langues.
- O'Neill, E. M. (2019). Training students to use online translators and dictionaries: The impact on second language writing scores. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 8(2), 47-65.
- O'Regan, B., Rivens Mompean, A., & Desmet, P. (2010). From Spell, Grammar and Style Checkers to Writing Aids for English and French as a Foreign Language: Challenges and Opportunities. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XV(2), 67-84.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Pearson/Longman.
- Paineau, A. (2004). « Métier : Psychologue » ou « Métiers de la psychologie » ? Société Française de Psychologie, atelier du congrès de 2005 de la SFP, dossier préparatoire. <https://docplayer.fr/353532-Metier-psychologue-ou-metiers-de-la-psychologie.html>
- Paltridge, B. (2013). Genre and English for Specific Purposes. In B. Paltridge & S. Starfield (Éds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (p. 347-366). Wiley Blackwell.
- Paltridge, B., & Starfield, S. (Éds.). (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Wiley Blackwell.
- Pardo-Gonzalez, J. (2013). Incorporating blended learning in an undergraduate English course in Colombia. In *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation* (p. 51-60). British Council.
- Pastiaux, G., & Pastiaux, J. (1997). *La pédagogie*. Nathan.
- Payre-Ficout, C. (2011). Conception et mise en place d'un dispositif hybride pour accompagner les étudiants de première année LLCE dans leur acquisition de l'anglais. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXX(1), 102-116. <https://journals.openedition.org/apliut/459?gathStatIcon=true&lang=fr>
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : Concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12. <https://journals.openedition.org/aile/934>
- Peltier, C., & Peraya, D. (2013). Dispositifs hybrides de formation : Diversité des pratiques technopédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Flash Informatique*, 1. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:25978>
- Pennington, M. C. (2004). Electronic Media in Second Language Writing: An Overview of Tools and Research Findings. In S. Fotos & C. M. Browne (Éds.), *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms* (p. 69-92). Lawrence Erlbaum.
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education & Formation*, e-301, 16-34.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.
- Petit, M. (2002). Editorial. *ASp*, 35-36, 1-2.
- Poteaux, N. (2014). Les langues étrangères pour tous à l'université : Regard sur une expérience (1991-2013). *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 17, 17-32.

- Poteaux, N. (2015). L'émergence du secteur LANSAD : évolution et circonvolutions. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXIV(1). <https://journals.openedition.org/apliut/5015>
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Ophrys.
- Pouts-Lajus, S. (2000). *Une question impossible : L'efficacité pédagogique*. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000101>
- Price, P. C., Jhangiani, R. S., & Chiang, A. I.-C. A. (2015). *Research Methods in Psychology*. Opentextbc.ca. <https://opentextbc.ca/researchmethods/>
- Resche, C. (1999). Un réseau de voies d'accès à la langue spécialisée en anglais L2. *ASp*, 23-26, 349-373.
- Resweber, J.-P. (1995). *La recherche-action*. Presses Universitaires de France.
- Richer, J.-J. (2011). Recherche-action et didactique du FLE. *Synergies Chine*, 6, 47-58.
- Rivens Mompean, A. (2010). The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a Foreign Language. *ReCALL*, 22(3), 376-395.
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : Vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Rivens Mompean, A., & Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : Quel guidage pour l'autonomisation ? *Les Cahiers de l'Acedle*, 6(1), 221-244.
- Robert, J.-P., & Rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Ophrys.
- Rodrigues, C. (2014). Outils collaboratifs pour la production écrite en anglais. *Les Langues Modernes*, 3. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-01061990/document>
- Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Éd.), *Computer Supported Collaborative Learning* (p. 69-100). Springer-Verlag.
- Rosen, E. (2005). La mort annoncée des « 4 compétences » – Pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE. *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, 6.
- Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 45, 487-498.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sacre, S., Nash, R., Derrington, K., Rowe, J., Walsh, A., Worringham, C., Fleming, M., & Kaighin, J. (2009). Introduction of a short writing task to measure and develop academic literacy in first year health undergraduates. In S. Sor Heoh (Éd.), *Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning: Achieving Educational Excellence through Student Centred Approach* (p. 1-8).
- Salembier, P. (1996). Cognition(s) : Située, Distribuée, Socialement Partagée. *Bulletin du LCPE*, 1.

- Samraj, B. (2016). Research articles. In K. Hyland & P. Shaw (Éds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (p. 403-415). Routledge.
- Sarré, C. (2010). *Approche collaborative de l'apprentissage de l'anglais de spécialité à distance dans un environnement intégrant les TIC : Cas de l'anglais de la biologie*. (thèse de doctorat, Université du Havre). <http://www.theses.fr/2010LEHA0010>
- Sarré, C., & Whyte, S. (2016). Research in ESP teaching and learning in French higher education: Developing the construct of ESP didactics. *ASp*, 69, 139-164. <https://journals.openedition.org/asp/4834>
- Saunders, W. M. (1989). Collaborative writing tasks and peer interaction. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 101-112.
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schneuwly, B., Thevenaz-Christen, T., & Aeby Daghé, S. (2010). La didactique du français : Entre modélisation pour agir et expliquer/comprendre. Disciplinarisation d'une pratique professionnelle. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 48, 22-36.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Editions logiques.
- Schug, D. (2019). *Les cours d'anglais à travers les disciplines : Une question de motivation*. (thèse de doctorat, Université Paris 8). <http://www.theses.fr/2019PA080057>
- Schultz, J. M. (2000). Computers and collaborative writing in the foreign language curriculum. In M. Warshauer & R. Kern (Éds.), *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice* (p. 121-150). Cambridge University Press.
- Seingier, H. (2017, janvier 24). Bac + 5 et déqualifiés : Quand le master n'est pas à la hauteur. *Le Monde Campus*. http://www.lemonde.fr/campus/article/2017/01/24/bac-5-et-dequalifies-quand-le-master-n-est-pas-a-la-hauteur_5068377_4401467.html
- Sevier, M. (2004). The Compleat Lexical Tutor, v.4. *TEFL-EJ*, 8(3).
- Sharma, P. (2010). Blended Learning. *ELT Journal*, 64(4), 456-458.
- Sharpe, R., Benfield, G., Roberts, G., & Francis, R. (2006). *The undergraduate experience of blended e-learning: A review of UK literature and practice*. The Higher Education Academy, Oxford Brookes University. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/sharpe_benfield_roberts_francis_0.pdf
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: Developments, issues and directions in ESL. In B. Kroll (Éd.), *Second Language Writing: Research insights for the classroom* (p. 11-23). Cambridge University Press.
- Skehan, P. (2003). Task-Based Instruction. *Language Teaching*, 36, 1-14.
- Smith, G. G., & Kurthen, H. (2007). Front-Stage and Back-Stage in Hybrid E-Learning Face-to-Face Courses. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 455-474.
- Sokol, A., Lasevich, E., Jonina, R., & Dobrovolska-Stoian, M. (2013). A thinking-based blended learning course in an uppersecondary school in Latvia. In B. Tomlinson & C. Whittaker (Éds.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation* (p. 189-199). British Council.

https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf

- Sollaci, L. B., & Pereira, M. G. (2004). The Introduction, Methods, Results, and Discussion (IMRAD) Structure: A Fifty-Year Survey. *Journal of the Medical Library Association*, 92(3), 364-367.
- Sommer, S. (2001). La nécessaire interaction entre évaluation et processus d'apprentissage en langues. *ASp*, 34. <https://journals.openedition.org/asp/1706>
- Soubrié, T. (2008a). Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(1), 121-149. <https://journals.openedition.org/alsic/843>
- Soubrié, T. (2008b). La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(2). <https://journals.openedition.org/alsic/385>
- Souillard, A., & Souillard, F. (2003). *La communication scientifique en anglais*. Pocket.
- Stahl, G. (2013). Theories of cognition in collaborative learning. In *The international handbook of collaborative learning* (p. 86-102). Routledge.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In S. K. Sawyer (Éd.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (p. 409-426). Cambridge University Press. http://gerrystahl.net/cscl/CSCL_English.pdf
- Stahl, G., Ludvigsen, S., Law, N., & Cress, U. (2014). CSCL artifacts. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 9, 237-245.
- Starkey-Perret, R., McAllister, J., Belan, S., & Phuong Le Ngo, T. (2015). Assessing undergraduate student engagement in a virtual resource center. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXIV(2). <https://journals.openedition.org/apliut/5184>
- Starkey-Perret, R., McAllister, J., & Nancy-Combes, M.-F. (2012). Représentations des enseignants d'anglais et évaluation d'un dispositif hybride : Image de soi, image de l'apprenant et appropriation du dispositif. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 31(1), 74-96. <https://journals.openedition.org/apliut/2321>
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-158.
- Storch, N. (2009). *The nature of pair interaction. Learner's interaction in an ESL class: Its nature and impact on grammatical development*. VDM Verlag.
- Storch, N. (2013). *Collaborative Writing in L2 Classrooms*. Multilingual Matters.
- Storch, N., & Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17(1), 31-48.
- Stracke, E. (2007). Spotlight on Blended Language Learning: A Frontier Beyond Learner Autonomy and Computer Assisted Language Learning. *Proceedings of the Independent Learning Association 2007 Japan Conference: Exploring theory, enhancing practice: Autonomy across the disciplines*.

- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. Madden (Éds.), *Input in second language acquisition* (p. 166-185). Newbury House.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164.
- Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Éds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics* (p. 125-144). Oxford University Press.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. J. Doughty & J. Williams (Éds.), *Focus on form in second classroom language acquisition* (p. 64-81). Cambridge University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Éd.), *Sociocultural theory and second language learning* (p. 97-114). Oxford University Press.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In H. Byrnes (Éd.), *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky* (p. 95-108). Continuum.
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2015a). *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives*. Multilingual Matters.
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2015b). *Sociocultural Theory in Second Language Education. An Introduction through Narratives*. Multilingual Matters.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Éds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing* (p. 99-118). Longman.
- Swain, M., & Watanabe, Y. (2013). Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. In C. Chapelle (Éd.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (p. 3218-3225). Wiley Blackwell.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* (1st edition). Cambridge University Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic Writing for Graduate Students. Essential Tasks and Skills* (3^{ème} édition). The University of Michigan Press.
- Sweller, J. (2006). The worked example effect and human cognition. *Learning and Instruction*, 16(2), 165-169.
- Syndicat National des Psychologues. (2002). Psychologues et psychologies. *Bulletin du Syndicat National des Psychologues*, 162.
- Taillefer, G. (2004). Une analyse critériée des besoins linguistiques dans l'enseignement universitaire des Sciences économiques. *ASp*, 43-44, 107-124. <https://journals.openedition.org/asp/1095>

- Tardieu, C. (2006). L'évaluation en langues : Quelles perspectives ? *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 2. <https://journals.openedition.org/rdlc/5550>
- Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : Communication, culture, méthodologie, évaluation*. Ellipses.
- Tardieu, C. (2014). *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*. Presses Sorbonne Nouvelle.
- Terrier, L. (2016). Du secteur Lansad et des langues de spécialité—Editorial. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(1). <https://journals.openedition.org/apliut/5467>
- Terrier, L., & Maury, C. (2015). De la gestion des masses à une offre de formation individualisée en anglais-LANSAD : tensions et structuration. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXIV(1), 67-89. <https://journals.openedition.org/apliut/5029>
- Terrier, L., Sarré, C., Pagèze, J., & Delasalle, D. (2016). Du secteur Lansad et des langues de spécialité—Introduction. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(1). <https://journals.openedition.org/apliut/5468>
- Thornbury, S. (2016). Educational Purposes: Assessing its Fitness for Purpose. In M. McCarthy (Éd.), *The Cambridge Guide to Blended Learning for Blended Teaching* (p. 25-35). Cambridge University Press.
- Tomlinson, B., & Whittaker, C. (Éds.). (2013). *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf
- UNIL. (2018). Qu'est-ce que la psychologie ? *Institut de psychologie*. <https://www.unil.ch/ip/fr/home/menuinst/linstitut/quest-ce-que-la-psychologie.html>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition). De Boeck.
- Van der Yeught, M. (2014). Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 33(1), 12-32. <https://journals.openedition.org/apliut/4153>
- Van der Yeught, M. (2016). Protocole de description des langues de spécialité. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(N° spécial 1). <https://journals.openedition.org/apliut/5549>
- VanPatten, B., Smith, M., & Benati, A. G. (2020). *Key Questions in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Villiot-Leclercq, E. (2007). *Modèle de soutien à l'élaboration et à la réutilisation de scénarios pédagogiques*. Université de Montréal/Université Joseph Fourier.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. La dispute.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.

- Wang, W., & Wen, Q. (2002). L1 Use In The L2 Composing Process: An Exploratory Study of 16 Chinese EFL Writers. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 225-246.
- Warsinsky, S. (2021). *Lecture et écriture : La lecture scientifique comme exemple travaillé dans le développement de l'écriture des étudiants en anglais langue seconde*. Journée d'études « Analyse de données langagières : outils théoriques et méthodologiques », Université de Bordeaux, Bordeaux, France.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.
- West, M. (1953). *A General Service List of English Words*. Longman, Green and Co.
- White, E. M. (1984). Holisticism. *College Composition and Communication*, 35(4), 400-409.
- Whyte, S. (1994). Acquisition in Context: The Discourse Domain Hypothesis of Interlanguage Variation. *Pragmatics and Language Learning*, 5, 289-315.
- Whyte, S. (2014). Theory and practice in second language teaching with interactive technologies. In M. Thomas, M. Warshauer, & M. Peterson (Éds.), *Teaching languages with technology: Communicative approaches to interactive whiteboard use. A resource book for teacher development*. Bloomsbury.
- Whyte, S. (2016). Who are the Specialists? Teaching and Learning Specialised Language in French Educational Contexts. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité*, 35(N° spécial 1). <https://journals.openedition.org/apliut/5487?lang=en>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Woodrow, L. (2018). *Introducing Course Design in English for Specific Purposes*. Routledge.
- Wozniak, S., & Millot, P. (2016). La langue de spécialité en dispute. Quel objet de connaissance pour le secteur Lansad ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(1). <https://journals.openedition.org/apliut/5496>
- Zorko, V. (2009). Factors Affecting the Way Students Collaborate in a Wiki for English Language Learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(5), 645-665.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Principales étapes de la recherche-action (Gagné et al., 1989, p. 54).....	21
Tableau 2 : Parallèle entre les étapes de la recherche-action et le modèle ADDIE de l'ingénierie pédagogique	27
Tableau 3 : Différentes phases de la recherche	32
Tableau 4 : Mouvements des différentes sections de la structure IMRaD.....	66
Tableau 5 : Principales caractéristiques de la prose universitaire en anglais.....	68
Tableau 6 : Fonctions du métadiscours textuel dans la prose universitaire	72
Tableau 7 : Principales dimensions et différentes composantes des dispositifs hybrides (recherche Hy-Sup)	79
Tableau 8 : Configurations de dispositifs hybrides et leurs principales caractéristiques (recherche Hy-Sup)	80
Tableau 9 : Paramètres pour la description et la conception de dispositifs hybrides en langues (Neumeier, 2005)	87
Tableau 10 : Critères pour l'apprentissage des langues médié par les technologies basés sur la recherche en ALS	131
Tableau 11 : Observations basées sur la recherche en ALS et principes pour évaluer le potentiel d'un outil technologique pour l'apprentissage de la langue (Thornbury, 2016).....	134
Tableau 12 : Types de compétences participant à l'autonomie de l'apprenant·e (Nissen, 2019, p. 207).....	148
Tableau 13 : Exemples de soutien de l'autonomie dans la FHL (Nissen, 2019, p. 211-212)	161
Tableau 14 : Composantes de la compétence linguistique selon Bachman (1990).....	176
Tableau 15 : Connaissances nécessaires sur un mot pour l'utilisation en production écrite .	222
Tableau 16 : Echelle de niveaux de compétences pour Traiter un texte à l'écrit (Conseil de l'Europe, 2018, p. 116).....	227
Tableau 17 : Echelle de niveaux de compétences pour Développement thématique (Conseil de l'Europe, 2018, p. 148).....	228
Tableau 18 : Echelle de niveaux de compétences pour Cohérence et cohésion (Conseil de l'Europe, 2018, p. 149).....	229
Tableau 19 : Données recueillies pour le premier volet de l'analyse des besoins	267
Tableau 20 : Données recueillies pour le deuxième volet de l'analyse des besoins	284
Tableau 21 : Erreurs récurrentes dans les PE	289
Tableau 22 : Echantillon de PE et notes obtenues dans le cadre du contrôle continu	291

Tableau 23 : Nombre et nature des erreurs lexicales et grammaticales dans l'échantillon de PE	294
Tableau 24 : Nombre et nature des erreurs lexicales et grammaticales dans l'échantillon de PE	296
Tableau 25 : Procédés cohésifs dans l'échantillon de PE	298
Tableau 26 : Descriptif synthétique du programme d'anglais en psychologie en 2017	313
Tableau 27 : Scénario communicatif : possibilités d'interaction selon chaque configuration d'apprentissage.....	340
Tableau 28 : Compétences et aspects travaillés dans chaque mode.....	347
Tableau 29 : Soutien de l'autonomie dans le scénario pédagogique.....	357
Tableau 30 : Modalités d'évaluation et poids dans la moyenne globale.....	357
Tableau 31 : Différentes phases de la recherche	373
Tableau 32 : Données recueillies pour l'évaluation du scénario pédagogique et méthodes de recueil	375
Tableau 33 : Conversion des lettres en chiffres au pré-test.....	385
Tableau 34 : Sous-questions pour l'analyse et méthodes d'analyse pour les pré-tests et post-tests.....	387
Tableau 35 : Distribution de la population dans les groupes de niveau en compétence linguistique	387
Tableau 36 : Observations dans le corpus sur la compétence linguistique du niveau A et correspondances avec les descripteurs du CECRL pour le niveau B2.....	388
Tableau 37 : Observations dans le corpus sur la compétence linguistique du niveau B et correspondances avec les descripteurs du CECRL pour le niveau B1	389
Tableau 38 : Observations dans le corpus sur la compétence linguistique du niveau C et correspondances avec les descripteurs du CECRL pour le niveau A2.....	390
Tableau 39 : Observations dans le corpus sur la compétence linguistique du niveau D et correspondances avec les descripteurs du CECRL pour le niveau A1.....	391
Tableau 40 : Moyennes et écarts-types au pré-test et au post-test par groupe de niveau.....	394
Tableau 41 : Résultats du test de classement de Wilcoxon comparant les moyennes au pré-test et post-test pour chaque groupe de niveau	395
Tableau 42 : Moyennes et écarts-types au pré-test et au post-test pour chaque aspect de la PE	396
Tableau 43 : Résultats du test de classement de Wilcoxon comparant les moyennes au pré-test et post-test pour chaque aspect de la PE	397

Tableau 44 : Moyennes et écarts-types au pré-test et au post-test pour chaque aspect de la PE et pour chaque groupe de niveau.....	401
Tableau 45 : Résultats du test de classement de Wilcoxon comparant les scores moyens au pré-test et post-test pour chaque aspect de la PE et pour chaque groupe de niveau.....	402
Tableau 46 : Moyenne des scores pour chaque critère à la tâche 1 (Problem-Solution Text)	410
Tableau 47 : Niveaux en compétence linguistique des groupes n'ayant pas réussi et des groupes ayant très bien réussi la tâche 1	412
Tableau 48 : Moyenne des scores pour chaque critère à la tâche 2 (Blog Article)	412
Tableau 49 : Niveaux en compétence linguistique des groupes n'ayant pas réussi et des groupes ayant très bien réussi la tâche 2	415
Tableau 50 : Quiz les plus choisis dans la section Grammar par chaque groupe de niveau (micro-tâches à choix).....	422
Tableau 51 : Activité en ligne (nombre moyen de clics) pendant la période de formation ...	424
Tableau 52 : Réponses dans le questionnaire de fin de semestre à la question 3 « A quels facteurs attribuez-vous ces progrès en anglais ce semestre ? (plusieurs réponses possibles) ».....	430
Tableau 53 : Réponses dans le questionnaire de fin de semestre à la question 4 « A quels facteurs attribuez-vous cette absence de progrès en anglais ce semestre ? (plusieurs réponses possibles) »	431
Tableau 54 : Réponses dans le questionnaire de fin de semestre à la question 12 « Parmi les outils et aides suivants, quels sont ceux que vous avez utilisés pour la rédaction des textes ? (plusieurs réponses possibles) »	435
Tableau 55 : Orientation des réponses à la question ouverte concernant le bilan personnel du travail de groupe sur les tâches (question 22)	442
Tableau 56 : Corpus d'entretiens.....	452
Tableau 57 : Questions guidant l'analyse des entretiens et thématiques liées	458
Tableau 58 : Profil collaboratif des trois groupes	498
Tableau 59 : Résultats au pré-test et post-test des apprenant·e·s ayant participé aux entretiens	500
Tableau 60 : Différentes phases de la recherche	522

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Effectif SISE en licence dans le domaine SHS à l'UFR LLSH à l'USMB	9
Figure 2 : Effectif SISE en licence à l'UFR LLSH à l'USMB (domaines SHS et ALL)	10
Figure 3 : La spirale de la recherche-action (Kemmis & McTaggart, 1988)	22
Figure 4 : Principes clés du processus d'ingénierie pédagogique (modèle ADDIE)	26
Figure 5 : Paramètres d'articulation des deux modes distanciel et présentiel dans un scénario pédagogique cohérent (Nissen, 2019, p. 73)	90
Figure 6 : Modélisation de la macro-tâche (Guichon, 2012a, p. 133).....	116
Figure 7 : Configurations plus ou moins favorables à l'apprentissage autodirigé (Jézégou, 2008)	152
Figure 8 : Structure du schéma descriptif du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018, p. 31) ...	178
Figure 9 : Modèle de la PE selon Flower et Hayes (1981, p. 370)	189
Figure 10 : Approches complémentaires pour la compréhension d'un texte (Resche, 1999)	220
Figure 11 : Devenir des diplômé·e·s de licence de psychologie en 2014 à 6 mois.....	268
Figure 12 : Adéquation emploi/formation des diplômé·e·s de Master de psychologie qui occupent un emploi à 30 mois au 1er décembre 2010	269
Figure 13 : Réponses des étudiant·e·s de L1, L2 et L3 psychologie à la question « A quel type de carrière vous destinez-vous ? ».....	271
Figure 14 : Réponses des étudiant·e·s de L1, L2 et L3 psychologie à la question « D'après vous, l'anglais vous est utile pour... ? ».....	272
Figure 15 : Réponses des expert·e·s à la question « A quelle fréquence utilisez-vous l'anglais pour vos besoins professionnels ? »	273
Figure 16 : Réponses des expert·e·s à la question « D'après vous, l'acquisition de compétences en anglais appliquées au domaine de la psychologie à un niveau licence est... »	274
Figure 17 : Réponses des expert·e·s à la question « Pour quels types de tâches professionnelles utilisez-vous l'anglais ? ».....	277
Figure 18 : Réponses des expert·e·s à la question « Selon vous, parmi les tâches suivantes, quelles sont celles que les étudiant·e·s doivent être capables de réaliser en anglais en priorité à l'issue de la licence ? »	278
Figure 19 : Réponses des expert·e·s à la question « Dans le cadre de vos cours les étudiants sont-ils amenés à lire de la littérature scientifique en anglais ? »	279
Figure 20 : Réponses des expert·e·s à la question « La lecture de ces textes (la littérature scientifique) est : a) un complément facultatif, b) un travail obligatoire. »	279

Figure 21 : Réponses des étudiant·e·s à la question « Dans votre future situation professionnelle, quelle(s) tâche(s) serez-vous vraisemblablement amené.e à accomplir en anglais ? ».....	280
Figure 22 : Réponses des expert·e·s à la question « Dans le cadre de vos cours, les étudiants sont-ils amenés à pratiquer la rédaction en français ? »	281
Figure 23 : Réponses des expert·e·s à la question « Dans le cadre de vos cours, les étudiants sont-ils amenés à travailler en groupes ? ».....	282
Figure 24 : Réponses des étudiant·e·s de L3 à la question « En dehors du cours d’anglais, êtes-vous amené(e) à travailler en groupe (pour vos études ou dans d’autres contextes) ?.....	283
Figure 25 : Autopositionnement en CE.....	285
Figure 26 : Autopositionnement en PE	286
Figure 27 : Représentation schématisée du scénario pédagogique hybride à partir du modèle de la FHL proposé par Nissen (2019)	309
Figure 28 : Déroulement temporel du scénario pédagogique hybride	310
Figure 29 : Etapes pour la tâche 1 affichées sur l’espace de cours en ligne sur Moodle	318
Figure 30 : Interface remaniée de l’espace de cours en ligne sur Moodle	319
Figure 31 : Exemple de question dans une activité distancielle sur les stratégies de paraphrase	321
Figure 32 : Exemple de question dans une activité distancielle sur le style académique	322
Figure 33 : Exemple de question dans une activité distancielle sur le référencement	322
Figure 34 : Exemple de questions dans une activité distancielle sur la lecture des abstracts	324
Figure 35 : Exemple de questions dans une activité distancielle sur la lecture de la partie Méthode d’un article IMRaD	324
Figure 36 : Exemple de feedback dans une activité distancielle sur la lecture de la partie Résultats d’un article IMRaD.....	325
Figure 37 : Exemple de questions dans une activité distancielle sur le lexique haute fréquence AWL.....	326
Figure 38 : Exemple de questions dans une activité distancielle sur l’utilisation d’outils d’aide à la rédaction	328
Figure 39 : Exemple de questions dans une activité distancielle sur la fonction des temps en anglais scientifique	329
Figure 40 : Exemple de questions dans l’activité distancielle de CE portant sur le texte-support de l’évaluation diagnostique.....	332
Figure 41 : Consignes de la tâche de PE diagnostique.....	333

Figure 42 : Critères d'évaluation de la tâche de PE diagnostique affichés aux apprenant·e·s sur Moodle	334
Figure 43 : Page d'accueil du blog sur Moodle	337
Figure 44 : Section et sous-sections « Reading Skills » sur l'espace de cours en ligne sur Moodle	354
Figure 45 : Capture d'écran de la section Course Information du cours Moodle comprenant le questionnaire de début de semestre	377
Figure 46 : Réponses dans le questionnaire de début de semestre sur le type d'activités effectuées en anglais en dehors du cours (question 5)	378
Figure 47 : Réponses dans le questionnaire de début de semestre sur les autres langues maîtrisées (question 7)	379
Figure 48 : Autopositionnement en CE et PE dans le questionnaire de début de semestre (questions 8 et 9)	380
Figure 49 : Raisons données aux difficultés à l'écrit dans le questionnaire de début de semestre (question 11).....	381
Figure 50 : Expériences de travail en groupe citées dans le questionnaire de début de semestre (question 13).....	382
Figure 51 : Outils en ligne utilisés pour collaborer cités dans le questionnaire de début de semestre (question 15).....	382
Figure 52 : Moyennes au pré-test et au post-test.....	394
Figure 53 : Moyennes au pré-test et au post-test par groupe de niveau	395
Figure 54 : Delta des moyennes au pré-test et post-test par groupe de niveau	396
Figure 55 : Moyennes au pré-test et au post-test pour chaque aspect de la PE.....	397
Figure 56 : Delta des moyennes au pré-test et post-test pour chaque aspect de la PE.....	398
Figure 57 : Moyenne en PE selon le score en CE au pré-test	399
Figure 58 : Moyenne en PE selon le score en CE au post-test.....	400
Figure 59 : Moyennes au pré-test et au post-test pour chaque aspect de la PE par groupe de niveau	401
Figure 60 : Delta des moyennes au pré-test et post-test pour chaque aspect de la PE par groupe de niveau	404
Figure 61 : Capture d'écran du carnet de notes sur Moodle pour une partie des micro-tâches à choix	420
Figure 62 : Capture d'écran d'une partie de la section Reading Skills sur Moodle.....	421
Figure 63 : Page sur le cours Moodle présentant les points évalués dans le Final Test.....	423

Figure 64 : Capture d'écran de la section Final Test du cours Moodle comprenant le questionnaire de fin de semestre	428
Figure 65 : Déclarations dans le questionnaire de fin de semestre concernant la satisfaction et le sentiment de progrès (questions 1 et 2)	429
Figure 66 : Déclarations dans le questionnaire de fin de semestre concernant l'appréciation du travail sur les tâches de PE (questions 5, 6, 7)	433
Figure 67 : Déclarations dans le questionnaire de fin de semestre concernant la cohérence du travail sur les tâches de PE avec les activités réalisées en cours (question 8) et avec le travail en ligne (question 9).....	434
Figure 68 : Déclarations dans le questionnaire de fin de semestre concernant le lien thématique entre le travail sur les tâches de PE et le TER (question 10) et le niveau de connaissance sur la problématique choisie (question 11)	434
Figure 69 : Déclarations dans le questionnaire de fin de semestre concernant le travail de groupe (questions 13, 14, 15, 16)	437
Figure 70 : Déclarations dans le questionnaire de fin de semestre concernant l'utilisation de Framapad pour le travail de groupe (question 17)	438
Figure 71 : Déclarations dans le questionnaire de fin de semestre concernant le travail en ligne (questions 18, 19, 20, 21)	440
Figure 72 : Classement des thématiques apparues dans les trois entretiens par durée en secondes	457
Figure 73 : Avis rétrospectif sur l'adaptation des cours d'anglais suivis en licence de psychologie aux besoins et pratiques actuels en anglais (un an après la 3ème année de licence)	503

LISTE DES ANNEXES¹⁰⁹

INTRODUCTION

Annexe 1 : Moodle ça sert à quoi : document de présentation de l'hybridation destiné aux étudiant·e·s

PARTIE 2 : ANALYSE DES BESOINS

Annexe 2 : Enquête de l'Observatoire de la Vie Etudiante : devenir des diplômé·e·s de licence de psychologie en 2014 à 6 mois

Annexe 3 : Enquête de l'Observatoire de la Vie Etudiante : devenir des diplômé·e·s de Master de psychologie des promotions de 2008, 2009, 2010, 2011 et 2012

Annexe 4 : Questionnaire de fin de semestre adressé aux étudiant·e·s de L3 de psychologie

Annexe 5 : Questionnaire adressé aux intervenant·e·s dans la formation universitaire en psychologie de l'Université Savoie Mont Blanc et de l'Université Lille 3

Annexe 6 : Grille pour l'autoévaluation du CECRL

Annexe 7 : Lettre de demande d'entretien

Annexe 8 : Plan d'entretien

PARTIE 3 : DESCRIPTION DU SCENARIO PEDAGOGIQUE

Annexe 9 : Fiche Grammar Checklist

Annexe 10 : Grille d'évaluation pour la tâche 1 *Problem-Solution Text*

Annexe 11 : Texte utilisé comme support pour la tâche de PE diagnostique

Annexe 12 : Grille d'évaluation pour la tâche de PE diagnostique

Annexe 13 : Résumé exemple pour la tâche de PE diagnostique

Annexe 14 : Micro-tâche focalisant sur la cohérence et la cohésion à partir du résumé exemple

Annexe 15 : Grille d'évaluation pour la tâche 2 *Blog Article*

Annexe 16 : Texte utilisé comme support pour la tâche de PE sommative

Annexe 17 : Grille d'évaluation pour la tâche de PE sommative

Annexe 18 : Résumé exemple pour la tâche de PE sommative

PARTIE 4 : EVALUATION DU SCENARIO PEDAGOGIQUE – RESULTATS ET ANALYSE

Annexe 19 : Lettre de consentement éclairé pour le recueil de données

Annexe 20 : Questionnaire de début de semestre

Annexe 21 : Questionnaire de fin de semestre

Annexe 22 : Réponses à la question ouverte dans le questionnaire de fin de semestre

Annexe 23 : Transcription des entretiens

Annexe 24 : Lettre de consentement éclairé pour données de contact (adresses email personnelles)

Annexe 25 : Questionnaire un an après la formation

Annexe 26 : Réponses à la question ouverte dans le questionnaire un an après la formation

¹⁰⁹ Les annexes sont disponibles dans un volume distinct, sous format numérique.

SIGLES ET ACRONYMES

- ACAO : Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur
- ALAO : Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur
- ALL : Arts Lettres et Langues
- ALMT : Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (Guichon, 2012)
- ALS : Acquisition des Langues Secondes
- ANR : Agence Nationale de la Recherche
- APA : American Psychological Association
- ASP : Anglais de Spécialité
- AWL : Academic Word List (Coxhead, 2000)
- CE : Compréhension Ecrite
- CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
- CLES : Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur
- CMO : Communication Médiatisée par Ordinateur
- CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique
- CRL : Centre de Ressources en Langues
- CSCL : Computer-Supported Collaborative Learning
- DCL : Diplôme de Compétence en Langue
- DDL : Didactique Des Langues
- EIAH : Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain
- EMILE : Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère
- ESP : English for Specific Purposes
- GERAS : Groupe d'Etude et de Recherche en Anglais de Spécialité
- GSL: General Service List (West, 1953)
- IMRD ou IMRaD : Introduction Méthode Résultats Discussion
- LANSAD : LAngues pour Spécialistes d'Autres Disciplines
- LEA : Langues Etrangères Appliquées
- LLCER : Langues, Littérature Et Civilisations Etrangères Et Régionales
- LLSH : Lettres, Langues et Sciences Humaine
- LMD : Licence Master Doctorat
- LRE : Language Related Episodes (Swain & Lapkin, 1998)

LRU : Loi relative aux libertés et Responsabilités des Universités, aussi appelée loi sur l'autonomie des universités, ou loi Pécresse

LSP : Language For Specific Purposes

MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

MOOC : Massive Open Online Course

PE : Production Ecrite

PIA : Programme d'Investissement et d'Avenir

PRAG : Professeur·e agrégé·e, enseignante·e du second degré affecté·e dans un établissement de l'enseignement supérieur

PRCE : Professeur·e certifié·e, enseignante·e du second degré affecté·e dans un établissement de l'enseignement supérieur

SAES : Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur

SHS : Sciences Humaines et Sociales

SPOC : Small Private Online Course

TD : Travaux Dirigés

TER : Travail d'Etude et de Recherche

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

UFR: Unité de Formation et de Recherche

USMB : Université Savoie Mont Blanc

ZPD: Zone Proximale de Développement

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GENERALE	1
I. INTRODUCTION	3
I. CONTEXTE : L'HYBRIDATION ET LE DISPOSITIF LANSAD A L'USMB.....	3
II. MOTIVATION DE LA PRESENTE RECHERCHE : UN REGARD NOUVEAU SUR NOS PRATIQUES	7
III. CONSTAT DE DEPART : INTERROGER L'EXISTANT	9
IV. PROBLEMATIQUE.....	14
II. METHODOLOGIE DE RECHERCHE	14
V. ORIENTATION DE LA RECHERCHE	16
VI. UNE DEMARCHE SIMILAIRE A LA RECHERCHE-ACTION	17
VII. APPORTS DE L'INGENIERIE PEDAGOGIQUE ET DE LA RECHERCHE INGENIERIQUE	24
VIII. SYNTHÈSE : METHODOLOGIE DE RECHERCHE RETENUE.....	30
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE	35
CHAPITRE 1 : L'ANGLAIS POUR DES ETUDIANT·E·S LANSAD SPECIALISTES DE PSYCHOLOGIE	37
1.1. LA PLACE DE LA LANGUE DE SPECIALITE DANS LE SECTEUR LANSAD A L'UNIVERSITE.....	37
1.1.1. Le secteur LANSAD à l'université en France.....	37
1.1.1.1. Contexte universitaire global	37
1.1.1.2. LANSAD : le secteur des langues pour « non spécialistes »	39
1.1.2. L'anglais de spécialité.....	42
1.1.3. Pour l'enseignement de l'anglais de spécialité dans le secteur LANSAD	46
1.1.3.1. Spécificité de la langue.....	46
1.1.3.2. Spécialisation et professionnalisation des formations universitaires.....	48
1.1.3.3. Acquisition d'une culture disciplinaire	49
1.1.3.4. Intégration de la langue et des contenus disciplinaires, approche par les tâches et niveaux de langues	50
1.1.3.5. Motivation des apprenant·e·s	52
1.2. UNE DESCRIPTION PRAGMATIQUE DE L'ANGLAIS POUR LA PSYCHOLOGIE : CARACTERISTIQUES CULTURELLES, DISCURSIVES ET LINGUISTIQUES	55
1.2.1. Caractéristiques culturelles : histoire scientifique de la psychologie, méthodes de recherche, formation universitaire et domaines professionnels	57

1.2.2.	Caractéristiques discursives et linguistiques : le cas de l'article de recherche IMRaD	61
1.2.2.1.	Genres discursifs	62
1.2.2.2.	La structure IMRaD.....	64
1.2.2.3.	Procédés rhétoriques et lexico-grammaticaux	67
CHAPITRE 2 : CONCEPTION D'UNE FORMATION HYBRIDE EN LANGUES COHERENTE		75
2.1.	SCENARISER UNE FHL ET ARTICULER SES DIFFERENTES COMPOSANTES.....	75
2.1.1.	La formation hybride en langues.....	75
2.1.1.1.	Définition de la FHL	75
2.1.1.2.	Différents paramètres de la FHL	85
2.1.1.3.	Raisons qui justifient le recours à la FHL.....	92
2.1.1.4.	Point de vue des apprenant·e·s.....	96
2.1.1.5.	Effets sur l'apprentissage	101
2.1.2.	Les spécificités d'un scénario pédagogique hybride	104
2.1.3.	Potentiel de l'approche par les tâches pour la scénarisation d'une FHL	108
2.1.3.1.	Apports de la tâche en ALS.....	108
2.1.3.2.	Définition(s) de la tâche	110
2.1.3.3.	Approches par les tâches en DDL (approche communicative et perspective actionnelle).	111
2.1.3.4.	L'authenticité de la tâche.....	113
2.1.3.5.	Macro-tâches et micro-tâches	114
2.1.3.6.	Scénariser une FHL grâce à l'approche par les tâches	116
2.2.	METTRE A PROFIT CHAQUE MODE.....	120
2.2.1.	Spécificités du distanciel dans une FHL.....	121
2.2.1.1.	La distance dans le distanciel d'une FHL.....	121
2.2.1.2.	Fonctions du distanciel.....	124
2.2.1.3.	Potentiel acquisitionnel du distanciel	129
2.2.1.4.	Principes pour intégrer le distanciel dans une FHL.....	136
2.2.2.	Spécificités du présentiel dans une FHL.....	138
2.3.	ACCOMPAGNER L'AUTONOMISATION	143
2.3.1.	FHL et autonomie	143
2.3.1.1.	L'exigence d'autonomie dans la FHL.....	143
2.3.1.2.	L'autonomie : une compétence qui s'acquiert	145
2.3.2.	Flexibilité et ouverture dans la FHL.....	149
2.3.2.1.	Flexibilité de la FHL.....	149
2.3.2.2.	Ouverture : entre liberté et contrainte	151
2.3.3.	Accompagnement dans une formation partiellement médiatisée.....	155

2.3.3.1.	Définition de l'accompagnement.....	156
2.3.3.2.	Soutien des différentes dimensions de l'autonomie	159
2.3.3.3.	Accompagnement par l'enseignant-e - tuteur-riche	162
2.3.3.4.	Accompagnement dans l'environnement technologique.....	162
2.3.3.5.	Accompagnement par les pairs.....	163
2.4.	CONCLUSION : CONCEPTION D'UN SCENARIO HYBRIDE COHERENT ET APPROPRIATION.....	164
CHAPITRE 3 : DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES EN PRODUCTION ECRITE EN ANGLAIS L2		167
3.1.	ROLE DE LA PRODUCTION DANS L'ACQUISITION DE LA L2.....	168
3.1.1.	Output compréhensible et pushed output : l'input seul est insuffisant.....	168
3.1.2.	Avantages de la production écrite sur l'oral	169
3.1.3.	Languaging : le dialogue collaboratif comme lieu d'acquisition	170
3.2.	COMPETENCES EN PRODUCTION ECRITE	173
3.2.1.	Définition de la compétence en L2	174
3.2.1.1.	La compétence communicative	174
3.2.1.2.	La compétence langagière selon le CECRL	177
3.2.2.	Ecrire dans une L2 : différentes dimensions de la production écrite.....	184
3.2.2.1.	La PE comme produit textuel et discursif.....	184
3.2.2.1.1.	Produire un texte	185
3.2.2.1.2.	Produire un discours	186
3.2.2.2.	La PE comme processus	187
3.2.2.3.	La PE comme pratique socialement contextualisée	191
3.2.2.4.	Synthèse	193
3.3.	MESURER LES COMPETENCES EN PE : L'EVALUATION	194
3.3.1.	Contrôler les connaissances vs. évaluer les compétences.....	195
3.3.2.	Fonctions de l'évaluation	196
3.3.3.	Validité de l'évaluation.....	197
3.3.4.	Fiabilité de l'évaluation	199
3.3.5.	Tâches d'évaluation.....	200
3.3.6.	Cas de l'évaluation de la LSP et place des connaissances spécialisées.....	201
3.3.7.	Critères d'évaluation	204
3.3.8.	Apports du CECRL pour l'évaluation	206
3.3.9.	Synthèse	207
3.4.	APPROCHES DIDACTIQUES DE LA PE EN ANGLAIS POUR SPECIALISTES D'AUTRES DISCIPLINES.....	210
3.4.1.	L'approche par le genre	211
3.4.2.	Reading for Writing : tâches intégrant CE et PE.....	217

3.4.2.1. Compréhension de textes spécialisés	220
3.4.2.2. Production d'écrits cohérents	223
3.4.2.3. Descripteurs de compétences.....	225
3.4.3. La rédaction collaborative en L2	229
3.4.3.1. L'apprentissage collaboratif	231
3.4.3.1.1. Principes de l'apprentissage collaboratif	231
3.4.3.1.2. Collaboration vs. coopération et autres formes d'apprentissage collectif.....	233
3.4.3.1.3. L'Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur (ACAO)	235
3.4.3.2. La rédaction collaborative : apports pour l'apprentissage de la PE et de la L2	238
3.4.3.2.1. Spécificité de la rédaction collaborative par rapport à d'autres activités collectives d'écriture	238
3.4.3.2.2. Collaborer pour améliorer ses compétences en PE	240
3.4.3.2.3. Collaborer pour améliorer ses compétences dans la L2	242
3.4.3.3. La rédaction collaborative médiée par l'ordinateur	244
3.4.3.3.1. Outils numériques d'aide à la mise en texte et à la révision	244
3.4.3.3.1.1. Le traitement de texte.....	244
3.4.3.3.1.2. Les dictionnaires et traducteurs en ligne	245
3.4.3.3.1.3. Les moteurs de recherche	246
3.4.3.3.1.4. Les corpus et concordanciers	246
3.4.3.3.1.5. Autres outils	247
3.4.3.3.2. Outils du web 2.0 pour la pratique de la rédaction collaborative	248
3.4.3.3.2.1. Les blogs	248
3.4.3.3.2.2. Les wikis.....	251
3.4.3.3.2.3. Les éditeurs de texte en ligne	253
3.4.4. Synthèse	256

PARTIE 2 : ANALYSE DES BESOINS259

CHAPITRE 4 : PRINCIPES D'UNE ANALYSE DES BESOINS262

CHAPITRE 5 : L'ANALYSE DES BESOINS MENE A BIEN DANS CETTE RECHERCHE266

5.1. PERTINENCE DE L'APPROCHE LSP AVEC UN ACCENT SUR LA LECTURE ET LA SYNTHÈSE D'ARTICLES SPÉCIALISÉS	266
5.1.1. Orientation post-licence : poursuite de la spécialisation en psychologie.....	267
5.1.2. Place de l'anglais dans les études et les carrières en psychologie	271
5.1.3. Importance de la lecture d'articles spécialisés en anglais	276
5.1.4. Pratique de la rédaction et du travail de groupe en L1.....	281

5.2.	COMPETENCES ACTUELLES ET LACUNES EN CE ET EN PE.....	284
5.2.1.	Niveau en compréhension écrite (CE) et en production écrite (PE)	284
5.2.2.	Points forts et point faibles en PE	287
5.2.2.1.	Repérages sur l'ensemble du corpus	287
5.2.2.2.	Analyse ciblée sur un échantillon de textes.....	291
5.2.2.2.1.	Nombre et nature des erreurs lexicales et grammaticales.....	291
5.2.2.2.2.	Cohérence	295
5.2.3.	Vécu d'une tâche de PE réalisée en groupe.....	299
<u>PARTIE 3 : DESCRIPTION DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE</u>		<u>305</u>
CHAPITRE 6 : CONTEXTE ET OBJECTIFS DE FORMATION		311
CHAPITRE 7 : DIFFÉRENTES COMPOSANTES DU DISPOSITIF		315
7.1.	UNITE D'ENSEMBLE : METHODOLOGIE	315
7.1.1.	Tâche 1 « Formal Problem-Solution Text »	315
7.1.1.1.	Etapas ou tâches intermédiaires.....	317
7.1.1.2.	Micro-tâches	318
7.1.1.2.1.	Micro-tâches visant la sensibilisation au genre Problem-Solution	320
7.1.1.2.2.	Micro-tâches visant les compétences en PE	321
7.1.1.2.3.	Micro-tâches visant la lecture critique d'articles spécialisés.....	323
7.1.1.2.4.	Micro-tâches visant l'acquisition du vocabulaire.....	325
7.1.1.2.5.	Micro-tâches visant l'utilisation d'outils numériques d'aide à la rédaction.....	326
7.1.1.2.6.	Micro-tâches visant le contrôle grammatical.....	328
7.1.2.	Tâche de PE diagnostique	329
7.1.3.	Tâche 2 « Blog Article »	336
7.1.3.1.	Micro-tâches	338
7.1.3.1.1.	Micro-tâches visant la sensibilisation au genre de l'article de blog scientifique.....	338
7.1.3.1.2.	Micro-tâches visant l'acquisition du vocabulaire.....	339
7.2.	SCENARIO COMMUNICATIF	339
7.2.1.	Interactions dans le mode présentiel.....	340
7.2.2.	Intéractions dans le mode distanciel.....	344
7.3.	MODE PILIER.....	345
7.4.	ASPECTS TEMPORELS	345
7.5.	COMPETENCES ET ASPECTS TRAVAILLES DANS CHAQUE MODE	346
7.5.1.	Compétences et aspects travaillés dans le mode présentiel.....	347

7.5.2. Compétences et aspects travaillés dans le mode distanciel	348
7.6. OUVERTURE : LIBERTE DE CHOIX DONNEE	351
7.7. SOUTIEN DE L'AUTONOMIE	355
7.8. EVALUATION	357
7.8.1. Evaluation sommative (Final Test)	358
7.8.2. Evaluation des tâches.....	360
7.8.2.1. Evaluation de la tâche 1 « Formal Problem-Solution Text »	362
7.8.2.2. Evaluation de la tâche 2 « Blog Article »	364
7.8.3. Evaluation de la pratique individuelle à distance	365
7.9. CHOIX DES OUTILS	366
7.9.1. L'espace de cours sur la plateforme Moodle	367
7.9.2. L'espace blog sur la plateforme Moodle	368
7.9.3. L'éditeur de texte collaboratif Framapad	368
7.10. SYNTHESE	369

PARTIE 4 : ÉVALUATION DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE – RÉSULTATS ET ANALYSE371

INTRODUCTION ET PRESENTATION DU RECUEIL DE DONNEES373

CHAPITRE 8 : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DE DEBUT DE SEMESTRE : PROFIL LANGAGIER DES APPRENANT·E·S377

8.1. CORPUS	377
8.2. RESULTATS.....	378
8.2.1. Pratique des langues étrangères.....	378
8.2.2. Compétences à l'écrit.....	379
8.2.3. Expérience du travail en groupe	381

CHAPITRE 9 : ANALYSE DES PRE-TESTS ET POST-TESTS383

9.1. CORPUS	383
9.2. LIMITE : CONVERSION LETTRE > CHIFFRE AU PRE-TEST	384
9.3. QUESTIONS GUIDANT L'ANALYSE	385
9.4. LE NIVEAU EN COMPETENCE LINGUISTIQUE EN QUESTION.....	385
9.4.1. Niveau A	388
9.4.2. Niveau B	389
9.4.3. Niveau C.....	390
9.4.4. Niveau D	391
9.5. TESTS STATISTIQUES	391
9.6. RESULTATS ET REPONSES AUX QUESTIONS D'ANALYSE.....	393

9.6.1. Question 1 a) : Y a-t-il une évolution entre le pré-test et le post-test ?.....	393
9.6.2. Question 1 b) : Y a-t-il une évolution en PE entre le pré-test et le post-test chez tous les groupes de niveaux ?.....	394
9.6.3. Question 2 a) : Y a-t-il une évolution sur chacun des aspects de la PE visés ?.....	396
9.6.4. Question 2 b) : Y a-t-il une évolution sur chacun des aspects de la PE visés chez tous les groupes de niveaux ?.....	400
9.7. LIMITES AUTRES.....	405
CHAPITRE 10 : ANALYSE DE LA REUSSITE AUX TACHES	407
10.1. INTRODUCTION.....	407
10.2. QUESTION GUIDANT L'ANALYSE	407
10.3. CORPUS	407
10.4. LIMITES.....	408
10.5. RESULTATS.....	409
10.5.1. Tâche 1	409
10.5.2. Tâche 2	412
CHAPITRE 11 : ANALYSE DE L'ACTIVITE EN LIGNE SUR LA PATEFORME MOODLE.....	416
11.1. QUESTIONS GUIDANT L'ANALYSE	417
11.2. CORPUS	418
11.3. RESULTATS.....	418
11.3.1. Micro-tâches obligatoires : est-ce que les apprenant-e-s ont effectué toutes les micro-tâches obligatoires ?.....	418
11.3.2. Micro-tâches à choix	419
11.3.2.1. Combien les apprenant-e-s ont-ils et elles effectué de micro-tâches à choix ?.....	419
11.3.2.2. Quels choix les apprenant-e-s ont-ils et elles effectués ?	419
11.3.3. Régularité : quelle a été la régularité de l'activité en ligne des apprenant-e-s ?.....	423
11.4. CONCLUSION.....	425
CHAPITRE 12 : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DE FIN DE SEMESTRE	427
12.1. QUESTIONS GUIDANT L'ANALYSE	427
12.2. CORPUS	427
12.3. RESULTATS ET DISCUSSION.....	428
12.3.1. Satisfaction globale et sentiment de progrès	428
12.3.2. Appréciation des tâches de PE	433
12.3.3. Appréciation du travail de groupe	437
12.3.4. Appréciation de la modalité distancielle.....	440
12.3.5. Bilan personnel (question ouverte).....	442

12.3.5.1. Points négatifs.....	443
12.3.5.2. Points positifs.....	446
12.3.5.3. Autres points.....	448
CHAPITRE 13 : ANALYSE DES ENTRETIENS	451
13.1. CORPUS ET DEROULEMENT DES ENTRETIENS	452
13.2. IDENTIFICATION DES BIAIS.....	453
13.3. METHODE D'ANALYSE : L'ANALYSE DE CONTENU	454
13.4. ANALYSE CATEGORIELLE : THEMATIQUES APPARUES DANS LES ENTRETIENS	455
13.5. ANALYSE PAR ENTRETIEN EN LIEN AVEC NOS SOUS-QUESTIONS DE RECHERCHE.....	459
13.5.1. Entretien 1.....	459
13.5.1.1. Profil linguistique des apprenant·e·s.....	459
13.5.1.2. Question 1 : Collaboration : Comment les apprenant·e·s ont-ils et elles travaillé ensemble : ont-ils et elles pleinement collaboré ?	459
13.5.1.3. Question 2 : Processus de rédaction (d'une tâche Reading for Writing) : Comment les apprenant·e·s ont-ils et elles mené à bien la rédaction ? et comment ont-ils et elles géré le fait que celle-ci s'appuie sur la lecture de textes ?.....	462
13.5.1.4. Question 3 : Utilisation du présentiel et du distanciel : Comment les apprenant·e·s ont-ils et elles mis à profit le présentiel et le distanciel pour réaliser les tâches collaborativement ?	467
13.5.2. Entretien 2.....	471
13.5.2.1. Profil linguistique des apprenant·e·s.....	471
13.5.2.2. Question 1 : Collaboration : Comment les apprenant·e·s ont-ils et elles travaillé ensemble : ont-ils et elles pleinement collaboré ?	471
13.5.2.3. Question 2 : Processus de rédaction (d'une tâche Reading for Writing) : Comment les apprenant·e·s ont-ils et elles mené à bien la rédaction ? et comment ont-ils et elles géré le fait que celle-ci s'appuie sur la lecture de textes ?.....	474
13.5.2.4. Question 3 : Utilisation du présentiel et du distanciel : Comment les apprenant·e·s ont-ils et elles mis à profit le présentiel et le distanciel pour réaliser les tâches collaborativement ?	478
13.5.3. Entretien 3.....	480
13.5.3.1. Profil linguistique des apprenant·e·s.....	480
13.5.3.2. Question 1 : Collaboration : Comment les apprenant·e·s ont-ils et elles travaillé ensemble : ont-ils et elles pleinement collaboré ?	480
13.5.3.3. Question 2 : Processus de rédaction (d'une tâche Reading for Writing) : Comment les apprenant·e·s ont-ils et elles mené à bien la rédaction ? et comment ont-ils et elles géré le fait que celle-ci s'appuie sur la lecture de textes ?.....	483

13.5.3.4. Question 3 : Utilisation du présentiel et du distanciel : Comment les apprenant-e-s ont-ils et elles mis à profit le présentiel et le distanciel pour réaliser les tâches collaborativement ?	488
13.6. ANALYSE TRANSVERSALE : AUTRES ELEMENTS SAILLANTS ET SYNTHESE	491
13.6.1. Autres aspects saillants	491
13.6.1.1. Le niveau en anglais	491
13.6.1.2. La pratique de l'oral	493
13.6.1.3. Les pratiques informelles	494
13.6.2. Synthèse	495
13.6.2.1. Evolutions et persistance par rapport à la situation avant ré-ingénierie	496
13.6.2.2. Profils collaboratifs, facteurs explicatifs et effets	497
CHAPITRE 14 : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE UN AN APRES LA FORMATION : AVIS RETROSPECTIF	501
14.1. CORPUS	501
14.2. QUESTIONS GUIDANT L'ANALYSE	501
14.3. RESULTATS.....	501
14.3.1. Situation actuelle.....	501
14.3.2. Etudiant-e-s.....	502
14.3.3. Avis rétrospectif sur les cours d'anglais suivis en licence de psychologie	502
14.4. DISCUSSION	507
CHAPITRE 15 : DISCUSSION GENERALE	509
15.1. RESUME DES PRINCIPALES CONCLUSIONS	509
15.2. QUESTIONNEMENTS	510
15.2.1. L'articulation présentiel-distanciel.....	510
15.2.2. La démarche collaborative	512
15.2.3. Le soutien de l'autonomie.....	514
15.2.4. La nature des tâches (et les objectifs).....	515
<u>CONCLUSION.....</u>	<u>519</u>
I. SYNTHESE	521
II. APPORTS DE LA RECHERCHE A LA DIDACTIQUE DES LANGUES DANS UN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE (PARTIELLEMENT) MEDIATISE.....	525
I. RECOURS A LA DEMARCHE INGENIERIQUE S'APPUYANT SUR LA RECHERCHE POUR LA CONCEPTION DE DISPOSITIFS.....	525
II. SCENARISATION DE LA FHL PAR L'APPROCHE PAR LES TACHES	527
III. LIMITES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	530
III. INTERACTIONS LORS DE LA REALISATION DES TACHES DE REDACTION COLLABORATIVE	530

IV. APPROCHE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS EN PSYCHOLOGIE.....	533
V. INDIVIDUALISATION ET OUVERTURE DANS LA FORMATION HYBRIDE EN LANGUES	535
<u>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</u>	<u>537</u>
<u>LISTE DES TABLEAUX</u>	<u>563</u>
<u>LISTE DES FIGURES.....</u>	<u>566</u>
<u>LISTE DES ANNEXES</u>	<u>570</u>
<u>SIGLES ET ACRONYMES.....</u>	<u>571</u>
<u>TABLE DES MATIÈRES</u>	<u>573</u>

Scénarisation d'une formation hybride en anglais pour spécialistes de psychologie dans le secteur LANSAD : focus sur la production écrite collaborative

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'anglais. Elle a pour objet le potentiel de la formation hybride en langues (FHL) pour le développement de compétences en anglais pour la psychologie chez des étudiant·e·s de licence du secteur des Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD). Le cadre méthodologique de la recherche-action en guide les deux grandes étapes : une étape ingénierique – la conception du scénario pédagogique hybride, basée à la fois sur une analyse des besoins visant à identifier les besoins cibles et besoins d'apprentissage en anglais de la population de l'étude et à aligner le scénario sur ces besoins, et sur le cadre théorique – et une étape évaluative – l'analyse de la manière dont l'apprentissage se réalise dans ce scénario.

Partant d'un constat issu du terrain, une démarche ingénierique est mise en œuvre pour concevoir le scénario pédagogique hybride qui vise à améliorer l'apprentissage de l'anglais en contexte à travers la cohérence de la formation : cohérence au niveau de l'articulation entre présentiel et distanciel, cohérence de la méthodologie d'enseignement-apprentissage (l'approche par les tâches, associée à l'approche par le genre et à la démarche collaborative) et cohérence entre les besoins spécifiques du public et les objectifs d'apprentissage. Cette étape de conception s'appuie sur un cadre théorique portant sur 1) les spécificités de l'anglais pour la psychologie dans une perspective d'enseignement-apprentissage ; 2) les compétences en production écrite (PE) à cibler en anglais L2 avec un public LANSAD, ainsi que les moyens didactiques de favoriser leur développement ; et 3) l'articulation des différents paramètres de la FHL.

Après mise en œuvre sur le terrain, la proposition didactique est évaluée empiriquement. L'analyse croisée de données mixtes (pré-tests et post-tests de PE, traces numériques sur la plateforme Moodle, réussite aux tâches de rédaction collaborative, questionnaires, et entretiens avec des groupes de collaboration) vise à déterminer la pertinence du scénario du point de vue des apprenant·e·s et de leur apprentissage.

Les résultats confirment dans l'ensemble cette pertinence. Du point de vue des apprenant·e·s, la formation donne globalement satisfaction, tout comme les aspects les plus saillants du scénario (ancrage dans la discipline de spécialité, tâches, démarche collaborative, travail en ligne) dont la cohérence est généralement bien perçue. Des pratiques diverses de travail en groupe (plus ou moins collaboratives) se manifestent ; des facteurs explicatifs à cela sont cernés, ainsi que des liens avec les processus de rédaction et l'utilisation du présentiel et du distanciel. Du point de vue de l'apprentissage, on constate une évolution positive dans les performances individuelles en PE pour le plus grand nombre, en particulier sur certains aspects comme le contrôle du style académique. La majorité des apprenant·e·s montre également une capacité à mobiliser les compétences nécessaires pour chacun des genres ciblés par les tâches de PE collaboratives, avec une meilleure réussite dans un genre de vulgarisation scientifique (article de blog) par comparaison à un genre académique (schéma problème-solution). Enfin, les résultats indiquent un certain engagement dans la partie distancielle de la formation ; mais l'activité en ligne semble être en partie au moins le fruit de la contrainte et/ou du guidage de l'enseignant·e et elle tend à se borner au minimum attendu. Dans l'ensemble, les apprenant·e·s font un usage limité de la liberté de choix dont ils et elles disposent.

En plus de fournir des éléments de réponse à un problème situé et de participer à améliorer les conditions d'apprentissage dans leur environnement social, la recherche nourrit la réflexion sur l'enseignement-apprentissage hybride d'une L2 avec des spécialistes d'autres disciplines, dans un contexte où les besoins en L2 sont directement liés à la discipline de spécialité.

Mots-clés : formation hybride en langues, scénario pédagogique, rédaction collaborative, anglais de spécialité, LANSAD, production écrite

Designing a blended learning scenario in English for psychology specialists in the LANSOD sector. Focus on collaborative writing.

Abstract

This research is in the field of English second language (L2) learning. Its aim is to explore the potential of Blended Language Learning (BLL) for the development of skills in English for psychology with undergraduate students in the LANguages for Students of Other Disciplines (LANSOD) sector. Action research serves as a methodological framework for the two main stages of the research: an engineering stage – designing the blended learning scenario, based both on a needs analysis aimed at identifying the target needs and learning needs of the research population and aligning the scenario with these needs, and on the theoretical framework – and an evaluative stage - analysing how learning is achieved in such a scenario.

Starting from field observations, an engineering approach is used to design a blended learning scenario aimed at improving English L2 learning in the given context through the coherence of the teaching-learning environment: coherence in terms of the articulation between face-to-face and distance learning, coherence in terms of the teaching-learning methodology (task-based language learning, associated with the genre approach and the collaborative approach), and coherence between the target learners' specific needs and the learning objectives. This design stage draws on a theoretical framework that addresses 1) the features of English for psychology from a teaching-learning perspective; 2) the L2 English writing skills to be targeted with LANSOD learners and the pedagogical means to foster the development of such skills; and 3) the articulation of the various BLL components.

After being implemented in the field, the learning scenario is empirically evaluated. The cross-analysis of mixed data (writing pre- and post-tests, digital traces on the Moodle platform, achievement on the collaborative writing tasks, questionnaires, and interviews with collaborating groups) aims to determine whether the scenario is appropriate from the learners' perspective and with regard to their learning.

Results broadly confirm that it is appropriate. Overall, learners are satisfied with the course, as well as with the most distinctive aspects of the scenario (subject specificity, tasks, collaborative approach, online work), the coherence of which is clearly seen by a large majority. Various (more or less collaborative) group practices emerge. Explanatory factors for this are identified, as well as links with writing processes and the use of face-to-face and distance learning. With regard to their learning, positive changes in individual writing performances are found in most learners, especially on certain aspects of writing such as control of academic style. The majority of learners also show that they are able to apply the relevant skills to each of the genres targeted by the collaborative writing tasks, with greater success in a popular science genre (blog post) compared to an academic genre (problem-solution text). Finally, the results indicate moderate engagement in the distance portion of the course. The online activity appears to be at least partly determined by obligation and/or teacher's guidance and it is generally limited to the minimum requirements. Overall, learners make limited use of the freedom of choice they have.

In addition to addressing a situated problem and helping to improve learning conditions in their social environment, the research provides insights into L2 blended teaching and learning with specialists of other disciplines, in a context where L2 needs are directly related to the field of specialty.

Key words: blended language learning, learning scenario, collaborative writing, English for specific purposes, LANSOD, writing skills