



Développement de stratégies de production écrite en FLE à travers un dispositif hybride

Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril

► To cite this version:

Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril. Développement de stratégies de production écrite en FLE à travers un dispositif hybride. Linguistique. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2025. Français. ⟨NNT : 2025GRALL020⟩. ⟨tel-05560564⟩

HAL Id: tel-05560564

<https://theses.hal.science/tel-05560564v1>

Submitted on 20 Mar 2026

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.



HAL Authorization

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 Etrangères et Maternelles

Développement de stratégies de production écrite en FLE à travers un dispositif hybride

Developing Writing Strategies in French as a Foreign Language through a Blended Learning Program

Présentée par :

Rodrigo OLMEDO YUDICO BECERRIL

Direction de thèse :

Elke NISSEN

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, UNIVERSITE GRENOBLE ALPES

Directrice de thèse

Rapporteurs :

Anne-Laure FOUCHER

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Clermont Auvergne

Marco CAPPELLINI

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Lyon 1 - Claude Bernard

Thèse soutenue publiquement le **17 décembre 2025**, devant le jury composé de :

Christian DEGACHE,

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes

Président

Elke NISSEN,

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes

Directrice de thèse

Anne-Laure FOUCHER,

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Clermont Auvergne

Rapporteuse

Marco CAPPELLINI,

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Lyon 1 - Claude Bernard

Rapporteur

Pierre SALAM,

MAITRE DE CONFERENCES, Le Mans Université

Examineur

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de thèse, Elke Nissen, pour son accompagnement attentif, sa rigueur scientifique et son soutien constant tout au long de ce parcours doctoral. Sa disponibilité, ses conseils avisés et sa confiance m'ont guidé dans chacune des étapes de cette recherche.

Je remercie également les membres de mon jury pour l'intérêt porté à ce travail, pour leurs lectures attentives et pour les discussions qui viendront enrichir cette réflexion.

Ma reconnaissance va à l'*Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* (ENALLT) de l'*Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), institution qui a été à la fois mon lieu d'enseignement et mon terrain de recherche, ainsi qu'à l'Université Grenoble Alpes – Lidilem, qui a accueilli et soutenu ce projet au sein de son école doctorale.

Je tiens à adresser un merci tout particulier aux apprenants du CSP DELF B1, qui ont accepté de participer à cette recherche avec enthousiasme et générosité. Leur engagement et leurs réflexions constituent le cœur vivant de ce travail.

Enfin, ces pages n'auraient jamais vu le jour sans le soutien de mes proches. Je remercie mes amis pour leurs encouragements et leur présence bienveillante dans les moments de doute comme dans les instants de joie.

Je dédie cette thèse à ma famille, qui a toujours cru en moi. À mes parents, pour leur amour inconditionnel, leurs sacrifices et la confiance qu'ils m'ont toujours accordée. À mes frères, pour leur complicité et leur soutien discret mais essentiel.

À vous toutes et tous, je dois bien plus qu'un simple merci.

Déclaration relative à l'usage de l'IA générative

Dans le cadre de l'élaboration de cette thèse, j'ai eu recours, de manière ponctuelle et ciblée, à des outils d'intelligence artificielle générative (ChatGPT et Perplexity). La finalité de cet usage est précisée ci-dessous.

1. Aide à la recherche de publications scientifiques récentes, avec vérification systématique des références repérées (auteurs, revues, bases indexées, contenus) et lecture de la publication avant toute intégration dans ce travail.
2. Aide linguistique limitée à des révisions morphosyntaxiques et lexicales, sans impact sur le contenu scientifique ni sur l'argumentation.
3. Aide à la traduction en français de la fiche de consentement éclairé, originalement rédigée en espagnol, suivi d'une relecture humaine pour assurer la fidélité et la clarté.
4. Aide à la vérification terminologique en français lorsque les travaux consultés étaient en anglais.
5. Aide à l'explicitation des caractéristiques textuelles attendues (organisation et fonctions rhétoriques) pour l'introduction et des sections spécifiques de la discussion (cf. 7.2.3), en tant que sous-genres textuels académiques d'une thèse en France.

Les choix théoriques, méthodologiques, les instruments d'analyse des données, l'interprétation des résultats et les conclusions relèvent entièrement de mon travail.

Les outils d'IA n'ont pas été utilisés pour inventer des références bibliographiques, fabriquer des données, simuler des résultats, générer des transcriptions ou altérer les données recueillies. Toutes les données analysées proviennent des sources et des procédures décrites au chapitre 5 de cette thèse.

Je certifie que l'usage des outils d'intelligence artificielle s'est strictement limité aux fonctions décrites ci-dessus, et qu'il n'altère ni l'originalité ni l'intégrité scientifique de cette thèse.

Sommaire

Introduction	7
Présentation générale du sujet	7
État de l'art synthétique	8
Problématique	10
Cadre théorique	11
Aperçu méthodologique, objectifs et organisation de la thèse	12
1. Chapitre 1. Les stratégies de production écrite en français langue étrangère : construction d'un objet d'étude didactique	15
1.1. Les stratégies d'apprentissage comme objet de la didactique de la production écrite en français langue étrangère	15
1.1.1. Les stratégies de production écrite dans le CECRL	18
1.1.2. Vers un continuum entre stratégies d'apprentissage des langues et stratégies de communication	21
1.2. Définition opérationnelle des stratégies de production écrite en français langue étrangère	25
1.2.1. Les stratégies d'apprentissage : un concept d'ancrage cognitiviste	27
1.2.2. Les stratégies d'apprentissage des langues étrangères et secondes : une analyse de définitions	36
1.3. Conclusion du chapitre	50
2. Chapitre 2. L'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage : fondements et application à la production écrite en langue étrangère	52
2.1. L'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues	53
2.2. Les étapes de l'enseignement explicite	55
2.2.1. Étape 1. La préparation : prise de conscience des stratégies	56
2.2.2. Étape 2. La présentation : modélisation explicite par l'enseignant	57
2.2.3. Étape 3. La pratique : entraînement guidé et autonome	58
2.2.4. Étape 4. L'évaluation : réflexion et transfert	60
2.3. Techniques et outils pour expliciter les stratégies	62
2.3.1. Questionnaires et entretiens rétrospectifs	62
2.3.2. Auto-confrontation, grilles intégrées à la tâche et journaux de bord	63
2.3.3. Verbalisation simultanée de la pensée	65
2.4. Le choix de la langue dans l'explicitation des stratégies d'apprentissage	66
2.5. Application didactique des principes de l'enseignement explicite à la production écrite en LE	68
2.5.1. La composante cognitive de la production écrite	69
2.5.2. L'approche didactique pour l'enseignement de la production écrite centrée sur le processus	74

2.5.3.	La notion de tâche stratégique	75
2.6.	Recherches empiriques sur l'enseignement explicite des stratégies de production écrite en langue étrangère	78
2.7.	Conclusion du chapitre	80
3.	Chapitre 3. La formation hybride en langues : fondements théoriques et méthodologiques	82
3.1.	Fondements de la formation hybride en langues	82
3.1.1.	Définition et composantes constitutives	83
3.1.2.	Taxonomie et typologie de l'hybridation pédagogique	98
3.2.	L'approche par tâche(s) dans la formation hybride en langues	100
3.2.1.	Concevoir une tâche dans une formation hybride : étapes, principes et enjeux	103
3.2.2.	Construire une séquence de production écrite articulant processus, fond et forme	105
3.3.	Conclusion du chapitre	106
4.	Chapitre 4. Articulation entre formation hybride en langues et enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues	108
4.1.	Convergences épistémologiques et pédagogiques	108
4.1.1.	Centration sur l'apprenant et prise en compte des besoins	108
4.1.2.	Ancrage dans une pédagogie active, expérientielle et réflexive	109
4.1.3.	Guidage progressif et responsabilisation	109
4.1.4.	Développement de compétences transversales	110
4.2.	Potentialités de la FHL pour la mise en œuvre de l'enseignement explicite	111
4.2.1.	La préparation	111
4.2.2.	La présentation	112
4.2.3.	La pratique	112
4.2.4.	L'évaluation	113
4.3.	Conditions et limites de l'articulation	114
4.3.1.	Conditions de réussite	114
4.3.2.	Limites potentielles	115
4.4.	Travaux ayant articulé FHL et enseignement explicite des stratégies	115
4.4.1.	Production orale en anglais – Han et Ratanaolarn (2024)	116
4.4.2.	Quatre activités langagières en anglais – Yoon (2014)	116
4.4.3.	Production écrite en anglais – Khosravi et al. (2023)	116
4.4.4.	Compréhension orale en anglais – Pyo et Lee (2024)	116
4.4.5.	Production écrite en anglais – Handoko et Ayumi (2021)	117
4.4.6.	Synthèse comparative	117
4.5.	Conclusion du chapitre	119
5.	Chapitre 5. Méthodologie de la recherche	120
5.1.	Positionnement méthodologique et cadre de la recherche	120

5.1.1.	Nature et visée de la recherche : étude de cas multiples	120
5.1.2.	Cadre épistémologique : posture de praticien-chercheur	121
5.1.3.	Objectifs de la recherche et questions posées	121
5.1.4.	Pertinence de l'approche qualitative	122
5.1.5.	Justification du choix d'une étude longitudinale	122
5.2.	Le dispositif observé : le cours semiprésentiel de préparation au DELF B1	123
5.2.1.	Contexte institutionnel	123
5.2.2.	Objectifs pédagogiques et public visé	124
5.2.3.	Description générale du scénario pédagogique	124
5.2.4.	Progression et description des unités clés	126
5.2.5.	Place des tâches de production écrite	127
5.3.	Participants de l'étude	127
5.3.1.	Présentation des groupes inscrits et de leur profil	127
5.3.2.	Critères de sélection des participants retenus pour les analyses	128
5.3.3.	Considérations éthiques et modalités de consentement	128
5.4.	Corpus de données et techniques de recueil	128
5.4.1.	Typologie des données	129
5.4.2.	Outils de recueil de données	131
5.4.3.	Temporalité du recueil	132
5.4.4.	Conditions réelles de recueil en contexte universitaire	133
5.5.	Méthodologie d'analyse des données	133
5.5.1.	Approche d'analyse qualitative inductive et déductive	133
5.5.2.	Codage avec une grille d'analyse basée sur la notion de tâche stratégique	134
5.5.3.	Traitement des questionnaires et des évaluations	139
5.5.4.	Triangulation des données et validation interprétative	139
5.6.	Conclusion du chapitre	141
6.	Chapitre 6. Résultats de l'analyse du développement des stratégies de production écrite	142
6.1.	Résultats des verbalisations rétrospectives	143
6.1.1.	Résultats globaux du codage	143
6.1.2.	Analyses intra-cas	144
6.1.3.	Analyse inter-cas	221
6.2.	Triangulation des données	228
6.2.1.	Les résultats des questionnaires	229
6.2.2.	Évaluations expertes des productions écrites	232
6.3.	Conclusion du chapitre	237
7.	Chapitre 7. Conclusion générale	239

7.1.	Récapitulatif du parcours de la recherche	239
7.2.	Réponses aux questions de recherche et apports principaux	240
7.2.1.	Synthèse des résultats empiriques en lien avec les SPE et leur développement dans une formation hybride	240
7.2.2.	Réponses à la question principale de recherche et aux sous-questions	242
7.2.3.	Mise en perspective des résultats avec la littérature	244
7.3.	Apports principaux de la recherche	247
7.3.1.	Apports théoriques	248
7.3.2.	Apports méthodologiques	249
7.3.3.	Apports empiriques	249
7.3.4.	Apports didactiques	250
7.4.	Limites de l'étude	251
7.4.1.	Limites liées au contexte	251
7.4.2.	Limites des instruments	253
7.4.3.	Limites de la transférabilité des résultats à d'autres contextes ou populations	254
7.5.	Perspectives de recherche	255
7.5.1.	Ouvertures vers d'autres niveaux, compétences et publics	255
7.5.2.	Vers l'intégration de nouvelles variables dans l'étude des stratégies	256
7.5.3.	Le transfert des stratégies vers d'autres contextes d'apprentissage et d'usage	257
7.6.	Implications pour la formation des enseignants	257
7.6.1.	Former les enseignants à l'enseignement explicite des stratégies dans des dispositifs hybrides	257
7.6.2.	Développer des outils didactiques concrets pour accompagner les apprenants	258
7.6.3.	Sensibiliser à la dimension stratégique dans l'enseignement de la production écrite	259
7.7.	Conclusion du chapitre	260
	Tables	262
	Table des figures	262
	Index des tableaux	262
	Table des encadrés	264
	Références bibliographiques	265
	Table des matières	275
	Annexes	282
	Annexe 1 – Grille de caractérisation d'une FHL en fonction de son articulation des modes présentiel et distanciel (Nissen, 2019, p. 250-251)	282
	Annexe 2 – Description détaillée du scénario pédagogique hebdomadaire	284
	Annexe 3 – Consignes des tâches de production écrite (CSP DELF B1)	297
	Annexe 4 – Fiche de consentement	300

Annexe 5 – Caractérisation des données recueillies _____	302
Annexe 6 – Guide de verbalisations rétrospectives _____	304
Annexe 7 – Questionnaire en ligne _____	305
Annexe 8 – Grille officielle d'évaluation de la production écrite du DELF B1 _____	309
Annexe 9 – Consignes pour la simulation initiale _____	310
Annexe 10 – AA1 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest) _____	311
Annexe 11 – AA1, AA6 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 5, posttest) _____	315
Annexe 12 – AA2, AA3, AA4 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest) _____	321
Annexe 13 – AA2, AA3, AA4 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 5, posttest) _____	326
Annexe 14 – AA5 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest) _____	332
Annexe 15 – AA5, AA7 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 5, posttest) _____	335
Annexe 16 – AA6, AA7 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest) _____	338
Annexe 17 – AB1 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest) _____	341
Annexe 18 – AB1, AB2 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 5, posttest) _____	346
Annexe 19 – AB2, AB4 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest) _____	350
Annexe 20 – AB3 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest) _____	353
Annexe 21 – AB3, AB4, AB5 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 5, posttest) _____	356
Annexe 22 – AB5 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest) _____	360
Annexe 23 – Réponses des apprenants aux questionnaires à échelles de Likert (Groupes A et B, prétest et posttest) _____	363
Annexe 24 – Évaluations expertes des productions écrites par apprenant (Groupes A et B, prétest et posttest) _____	365
Annexe 25 - Profils et performances par critère, prétest–posttest et écarts (Δ) _____	367

Introduction

Présentation générale du sujet

Au cours des dernières décennies, la didactique des langues étrangères (LE) et des langues secondes (L2) a accordé une place croissante aux processus d'apprentissage et aux démarches que les apprenants mettent en œuvre pour accomplir des tâches langagières complexes. Le développement des stratégies d'apprentissage s'impose comme un levier essentiel pour favoriser l'autonomie, la conscience métacognitive et la transférabilité des savoirs. Dans le champ de la didactique du français langue étrangère (FLE), cette orientation a conduit à reconsidérer la nature même de l'enseignement, en passant d'une logique centrée sur le produit (les performances linguistiques observables) à une approche centrée sur le processus d'apprentissage, où l'apprenant devient acteur de ses propres régulations cognitives et stratégiques.

L'aptitude à écrire en LE et L2 est aujourd'hui une compétence déterminante dans nos sociétés interconnectées : la mobilité académique et professionnelle, tout comme l'expansion des échanges numériques, font de l'écriture une compétence décisive pour les usages éducatifs, professionnels et personnels. Comme le souligne Cushing (2002), les progrès des technologies et la mondialisation des échanges rendent la communication écrite multilingue incontournable. L'écriture n'y est plus un simple support de la grammaire ou de l'oral, mais un objet d'enseignement et d'évaluation à part entière, mobilisant des compétences discursives, textuelles, sociopragmatiques et cognitives.

Déjà au début des années 1980, Vigner (1982) soulignait que « de toutes les étapes qui jalonnent le parcours d'apprentissage, en langue étrangère [...], le passage à l'écrit a toujours été considéré comme la plus délicate à franchir » (p. 3). Ce constat, formulé à un moment où la priorité méthodologique se déplaçait vers l'oral, marquait un tournant dans la réflexion didactique. En soulignant la complexité de l'apprentissage de l'écrit et la nécessité de renouveler les approches pédagogiques, Vigner annonçait déjà une conception élargie de la didactique, ouverte aux apports des sciences humaines et à une approche processuelle de l'écriture, centrée sur les opérations cognitives et la construction du sens.

Dans le prolongement de cette réflexion, Cushing (2002) rappelle que la compétence scripturale est difficile à définir, tant elle varie selon les contextes, genres et les destinataires. Les recherches sur le processus d'écriture en L2 (Cornaire & Raymond, 1999) ont montré que les scripteurs experts se distinguent des novices par une planification plus approfondie, des révisions de fond centrées sur le contenu et l'organisation plutôt que sur la simple correction linguistique, et par une prise en compte explicite du lecteur et de ses attentes. Ces constats confortent une approche stratégique de l'enseignement de l'écrit, qui consiste à aider les apprenants à identifier, modéliser et entraîner les opérations de planification, de mise en texte et de révision qui sous-tendent la qualité des productions.

Dans cette continuité, Roussel (2021) souligne que comprendre les activités cognitives impliquées dans l'apprentissage des langues est indispensable pour concevoir des interventions didactiques pertinentes. Elle propose d'envisager l'enseignement comme un guidage de l'attention, c'est-à-dire une orientation des processus cognitifs des apprenants vers les éléments linguistiques, discursifs ou stratégiques essentiels à la tâche. L'enseignement explicite des stratégies peut ainsi être compris comme une modalité

particulière de ce guidage attentionnel : il rend visibles les processus mentaux à activer, attire l'attention sur leurs conditions d'efficacité et fournit des outils transférables à d'autres contextes d'apprentissage. Cette conception, ancrée dans une approche cognitive et socioconstructiviste, rejoint l'idée que le développement stratégique résulte à la fois d'un entraînement conscient et d'un accompagnement didactique réfléchi.

Parmi les activités communicatives langagières, la production écrite constitue un terrain privilégié pour l'observation et le développement des stratégies. Écrire dans une LE mobilise simultanément des savoirs linguistiques, discursifs et sociopragmatiques, ainsi que des stratégies cognitives et métacognitives telles que planifier, reformuler, relire et évaluer. Ces processus complexes ne se développent pas spontanément et nécessitent un accompagnement explicite (Manchón et al., 2007). Cette perspective rejoint les travaux de Rubin et al. (2007), qui précisent les étapes d'un enseignement explicite des stratégies — préparation, présentation, pratique et évaluation — visant à développer la compétence stratégique et l'autonomie des apprenants.

Parallèlement, l'essor des technologies éducatives et la diversification des contextes d'enseignement ont profondément transformé les modalités d'apprentissage des langues. Les dispositifs de formation hybride en langues (FHL), combinant modes présentiel et distanciel, ouvrent de nouvelles perspectives pour la mise en œuvre d'une pédagogie active (Nissen, 2019). En didactique du FLE, la FHL permet d'articuler des temps d'explicitation, de pratique, de rétroaction et de réflexion, favorisant la prise de conscience et le développement stratégique.

Ainsi, la question du développement des stratégies de production écrite à travers un enseignement explicite intégré dans une formation hybride se situe au croisement de deux dynamiques complémentaires : d'une part, la recherche sur les stratégies d'apprentissage et leur enseignement ; d'autre part, la réflexion sur les dispositifs pédagogiques hybrides dans la formation en langues. C'est à cette intersection que s'inscrit la présente thèse, qui vise à analyser la manière dont un dispositif hybride de préparation à l'épreuve écrite du DELF B1 peut favoriser l'émergence, la mobilisation et le développement de stratégies de production écrite chez des apprenants de FLE en contexte universitaire.

État de l'art synthétique

Les travaux fondateurs sur le processus d'écriture (Hayes & Flower, 1980 ; Zamel, 1983 ; Bereiter & Scardamalia, 1987) ont montré que l'acte d'écrire implique une planification, une mise en texte et une révision continues. Ces modèles ont marqué un tournant majeur en didactique des langues, en soulignant la dimension cognitive de la production écrite et en contribuant à dépasser une approche strictement linguistique pour l'envisager comme une activité stratégique complexe.

Dans le champ de la didactique de l'écriture en L2, plusieurs auteurs (Cassany, 1990, 2022 ; Manchón & Cerezo, 2025) insistent sur la nécessité de considérer l'écriture comme un processus dynamique de construction du sens. Macaro (2001) souligne quant à lui la tendance persistante à concevoir la production écrite comme une activité terminale et évaluative, plutôt que comme un espace d'apprentissage formatif. Il montre que les stratégies de planification, de composition et de révision favorisent la réorganisation et la réutilisation des connaissances linguistiques, en particulier aux niveaux

débutant et intermédiaire, et plaide pour une approche pédagogique davantage axée sur la réflexion stratégique.

L'essor de la recherche sur les stratégies d'apprentissage a profondément influencé ces orientations. Les travaux de Cohen et Macaro (2007), Oxford (2017) et Chamot et Harris (2019b) ont démontré que les stratégies peuvent être enseignées et entraînées de manière explicite et qu'elles jouent un rôle central dans le développement de la compétence stratégique. Ces apports ont ouvert la voie à des modèles d'enseignement explicitant les processus cognitifs et métacognitifs impliqués dans la production écrite.

Plus spécifiquement, les recherches sur les stratégies de production écrite (SPE) ont cherché à comprendre comment les apprenants planifient, organisent et révisent leurs textes dans une langue seconde (Macaro, 2001 ; Manchón & Cerezo, 2025 ; Sasaki et al., 2018). Ces études mettent en évidence la diversité des démarches individuelles et la nécessité de dispositifs pédagogiques permettant aux apprenants de verbaliser et d'évaluer leurs stratégies, afin de les rendre conscientes et transférables. Le modèle de l'enseignement explicite des stratégies s'inscrit dans cette logique, en proposant une progression articulant sensibilisation, pratique guidée, évaluation et transfert (Rubin et al., 2007).

Malgré ces avancées, la question de l'influence de l'enseignement sur la mobilisation des stratégies de production écrite reste encore peu explorée. Dans leur revue de la littérature, Manchón et al. (2007) montrent que les études portant sur l'enseignement explicite des stratégies d'écriture représentent moins de 10 % des travaux recensés. Ils appellent de leurs vœux à des dispositifs longitudinaux et théoriquement ancrés, combinant approches qualitatives et quantitatives, pour mieux saisir l'évolution du comportement stratégique en contexte d'apprentissage authentique. Ces auteurs constatent également une évolution vers des approches socio-cognitives, qui prennent en compte l'influence du contexte, des interactions et de la médiation didactique sur le développement stratégique.

Les méta-analyses récentes confirment par ailleurs l'efficacité de ce type d'enseignement : les apprenants ayant bénéficié d'une formation explicite aux stratégies de production écrite atteignent des performances supérieures à celles des groupes témoins, ce qui atteste de la robustesse empirique de l'enseignement explicite dans le développement des compétences langagières (Plonsky, 2019).

Parallèlement, la littérature sur la formation hybride (*blended learning*) montre que ces environnements peuvent soutenir l'autorégulation et la réflexivité, à condition d'être scénarisés pour encourager la planification, le suivi et l'autoévaluation. Des études empiriques et des revues de la littérature confirment que les contextes hybrides favorisent l'activation de stratégies métacognitives et de régulation, avec des effets positifs sur l'engagement et la performance (Meyers & Feeney, 2016 ; Xu et al., 2023). Dans le champ de la didactique des L2, la thèse de Freund (2022) a montré que l'articulation entre présentiel et distanciel renforce la cohérence du dispositif, la prise de conscience des processus d'écriture et la régulation collective.

En somme, ces travaux mettent en évidence les avancées réalisées dans la compréhension des processus d'écriture en L2, de leur enseignement explicite et du rôle des environnements hybrides dans le développement de compétences métacognitives et autorégulatrices. Toutefois, rares sont les recherches qui ont analysé de manière approfondie l'articulation entre enseignement explicite des stratégies et production écrite au sein d'un dispositif hybride conçu pour la certification en FLE.

Problématique

Malgré les avancées majeures de la recherche sur la production écrite en LE, la question de l'accompagnement des apprenants dans le développement de leurs stratégies d'écriture reste ouverte. Si de nombreux travaux ont souligné l'importance d'un enseignement explicite pour rendre visibles les processus mentaux sous-jacents à l'écriture, peu ont analysé son intégration dans des dispositifs hybrides de formation en FLE. Or, l'articulation du présentiel et du distanciel, caractéristique de la formation hybride, crée des conditions favorables à la prise de conscience, à la régulation et à la réflexivité stratégique.

Dans le contexte mexicain, et plus particulièrement à l'*Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* (ENALLT), établissement d'enseignement supérieur où notre étude a été menée, plusieurs études (Blin & Olmedo Yúdico, 2015 ; Cruz Hernández, 2016 ; Groult & López del Hierro, 2017) ont montré que l'enseignement du FLE accorde une place prépondérante à la grammaire et réserve les activités d'écriture processuelles aux niveaux avancés, malgré la reconnaissance de la nécessité d'un travail stratégique dès les premiers modules. Ces pratiques contrastent avec les programmes institutionnels de FLE (Blin et al., 2013, 2015) de ce contexte universitaire, qui promeuvent la gestion consciente du processus d'écriture et le développement de stratégies métacognitives à tous les niveaux. Ce décalage illustre la difficulté de concilier objectifs institutionnels et pratiques effectives, et met en évidence le besoin d'outils pédagogiques favorisant une approche plus réflexive de la production écrite.

L'enjeu est d'autant plus important que la préparation au DELF B1, objectif majeur pour de nombreux étudiants de l'ENALLT, exige des compétences rédactionnelles qui dépassent la simple correction linguistique : planifier, organiser, reformuler et évaluer son texte en fonction d'une consigne communicative. Dans ce contexte, un enseignement explicite des stratégies peut contribuer à recentrer la formation sur les démarches cognitives et régulatrices qui soutiennent la réussite à l'épreuve de production écrite, tout en développant la conscience métacognitive des apprenants.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche, qui analyse comment un dispositif de formation hybride de préparation au DELF B1 — le Cours semiprésentiel de préparation au DELF B1 (CSP DELF B1) —, fondé sur un enseignement explicite des stratégies, peut accompagner le développement stratégique des apprenants en situation certificative.

Pour répondre à cette problématique, la recherche s'appuie sur une question générale et trois sous-questions.

Question générale

Dans quelle mesure un dispositif de formation hybride — et plus précisément le CSP DELF B1 —, intégrant un enseignement explicite des stratégies, permet-il à des apprenants de FLE de développer leurs stratégies de production écrite et de les mobiliser en situation d'examen ?

Sous-questions de recherche :

1. Quelles stratégies de production écrite les apprenants déclarent-ils avoir mobilisées lors de la passation simulée d'une épreuve de type DELF B1 au début de la formation (prétest) ?

2. Quelles stratégies déclarent-ils avoir mobilisées lors de la passation simulée finale d'une épreuve de type DELF B1, après avoir suivi la formation (posttest) ?
3. Quelles évolutions apparaissent entre les stratégies mobilisées au début et à la fin de la formation, et que révèlent-elles sur l'appropriation et le développement des stratégies de production écrite, à la lumière d'une évaluation des productions écrites par des évaluateurs habilités pour le DELF B1 ?

Ces questions visent à éclairer la manière dont les apprenants mobilisent et transforment leurs démarches d'écriture après avoir suivi une formation hybride explicitement orientée vers le développement stratégique. Elles cherchent, de plus, à contribuer à une meilleure compréhension du rôle de la scénarisation pédagogique dans le développement de la compétence stratégique en FLE.

Cadre théorique

Cette recherche s'inscrit dans un cadre théorique articulant trois ensembles conceptuels complémentaires : les stratégies d'apprentissage et de production écrite, l'enseignement explicite des stratégies et la formation hybride en langues. Pris ensemble, ces pôles structurent la réflexion sur le développement stratégique des apprenants au sein du dispositif étudié.

Le premier axe, consacré aux stratégies d'apprentissage, s'ancre dans les approches cognitives et métacognitives de l'acquisition des langues, qui considèrent l'apprenant comme un acteur capable de planifier, réguler et évaluer son apprentissage (O'Malley & Chamot, 1990 ; Oxford, 2011). Les stratégies y sont envisagées comme des démarches intentionnelles visant à faciliter la compréhension, la production et le transfert des connaissances. Leur efficacité dépend autant de leur mobilisation que de la conscience de leur usage et de leur adaptation à la tâche et au contexte. Appliquées à la production écrite, ces stratégies — désignées ici par le terme de stratégies de production écrite (SPE) — renvoient aux processus cognitifs et procéduraux que l'apprenant scripteur met en œuvre pour planifier, rédiger, réviser et évaluer son texte, dans une perspective d'apprentissage autorégulé.

Le deuxième axe repose sur l'enseignement explicite des stratégies, défini comme une démarche visant à rendre observables et transférables les processus mentaux impliqués dans l'apprentissage. Développé dans la littérature anglophone (Chamot & Harris, 2019 ; Macaro, 2001 ; Rubin et al., 2007), cet enseignement s'appuie sur une progression méthodologique permettant aux apprenants d'identifier, de comprendre et de réinvestir les stratégies de manière consciente et adaptée. Le modèle S²R (*Strategic Self-Regulation*) d'Oxford (2011, 2017) propose un cadre intégratif reliant la formation stratégique à l'autorégulation, en distinguant trois phases interconnectées : la prévision, la performance et la réflexion. Dans le domaine de la production écrite, l'enjeu n'est pas seulement de transmettre des techniques de rédaction, mais de favoriser la conscience métacognitive de l'acte d'écrire et la transférabilité des stratégies vers d'autres contextes, notamment, dans cette thèse, les épreuves certificatives.

Le troisième axe s'appuie sur la FHL, considérée comme un environnement favorable à la construction de la compétence stratégique. La FHL peut soutenir l'autorégulation et la continuité du processus d'apprentissage (Nissen, 2019). Elle ne se réduit pas à l'alternance de modes présentiel et distanciel, mais repose sur la cohérence d'un scénario intégrant les dimensions cognitive, sociale et affective de la

formation. Dans le cadre d'un enseignement explicite, cette modalité permet d'étendre la temporalité de l'apprentissage : les étapes de préparation, de présentation, de pratique et d'évaluation peuvent être réparties entre les deux modes, favorisant ainsi le développement progressif des stratégies.

Ainsi conçu, ce cadre théorique envisage le développement de la compétence stratégique comme un processus à la fois cognitif, métacognitif et contextuel, soutenu par l'articulation entre enseignement explicite et environnement hybride. C'est dans cette perspective que s'inscrit la recherche présentée dans cette thèse, qui analyse comment des apprenants de FLE développent et mobilisent leurs stratégies de production écrite dans un dispositif hybride de préparation au DELF B1 fondé sur l'enseignement explicite des stratégies.

Aperçu méthodologique, objectifs et organisation de la thèse

Notre méthodologie de recherche s'appuie sur une étude de cas multiples, conduite en adoptant une posture de praticien-chercheur, afin d'examiner les effets d'un enseignement explicite des stratégies de production écrite en formation hybride. Elle adopte une démarche longitudinale, avec des analyses principalement qualitatives, structurée autour de deux simulations d'épreuve de production écrite de type DELF B1 — une au début de la formation (prétest) et une à la fin (posttest) — auprès de douze apprenants préparant cette épreuve à l'ENALLT au moyen du CSP DELF B1.

Le corpus repose sur trois sources complémentaires :

- les verbalisations rétrospectives des apprenants, recueillies en petits groupes après chaque simulation, documentent leurs perceptions sur les stratégies mobilisées ;
- les déclarations faites par chaque apprenant au moyen d'items à échelles de Likert dans un pré- et un post-questionnaire administrés après les deux simulations, qui renseignent également leur perception sur les stratégies mobilisées ;
- des évaluations expertes des productions écrites, réalisées à partir de la grille officielle du DELF B1, offrant un indicateur externe de performance.

L'ensemble des données a été recueilli en conditions écologiques, dans le respect des principes éthiques (consentement éclairé, anonymisation et confidentialité), puis soumis à un codage déductif-inductif basé sur une grille d'analyse des SPE. La grille d'analyse établie distingue entre stratégies et actions stratégiques et vise à classer les verbalisations en fonction de trois phases de la tâche d'écriture stratégique (prévision, performance, réflexion sur soi).

Objectifs de la recherche

Cette recherche doctorale poursuit trois objectifs complémentaires, en continuité avec les constats et la problématique exposés.

1. Identifier et comprendre les stratégies mobilisées en situation d'examen.

Il s'agit de décrire les stratégies de production écrite que des apprenants de FLE de l'ENALLT déclarent avoir mobilisées lors de passations simulées d'épreuves écrites de type DELF B1, au début et à la fin de la formation CSP DELF B1. L'objectif est de documenter les démarches perçues et verbalisées, le répertoire stratégique initial et les évolutions déclarées au terme de la formation.

2. Analyser les effets du dispositif hybride sur le développement stratégique.

L'analyse porte sur les changements entre prétest et posttest, en considérant la diversification des stratégies, leur articulation et leur adéquation aux exigences de l'épreuve de production écrite du DELF B1.

3. Contribuer à la compréhension des processus cognitifs et métacognitifs en LE.

À travers cette étude située et contextualisée, il s'agit d'éclairer les processus cognitifs et métacognitifs impliqués dans la rédaction en FLE, et plus largement en LE, la nécessité de ce type d'étude étant soulignée dans un certain nombre de publications (Goh, 2019 ; Macaro, 2001 ; Manchón et al., 2007 ; Oxford, 2017).

Organisation de la thèse

La thèse est organisée en sept chapitres qui progressent du cadre conceptuel à l'analyse empirique, avant d'identifier les apports, les limites et les perspectives de la recherche.

Le chapitre 1 définit les stratégies de production écrite (SPE) en français langue étrangère (FLE). Il établit une définition opérationnelle de la notion et distingue les stratégies de leurs manifestations observables, appelées actions stratégiques. Ce cadre conceptuel permet de situer la recherche dans le champ plus large de la didactique de la production écrite en FLE.

Le chapitre 2 présente le cadre théorique relatif à l'enseignement explicite des stratégies. Il discute les apports des principaux modèles développés dans la littérature et met en lumière les étapes essentielles de l'enseignement stratégique, ainsi que le rôle médiateur de l'enseignant dans les apprentissages.

Le chapitre 3 s'intéresse à la formation hybride en didactique des langues. Il examine ses fondements théoriques et méthodologiques, en soulignant les potentialités cognitives, sociales et pédagogiques de l'articulation entre les modes présentiel et distanciel.

Le chapitre 4 propose une articulation entre formation hybride et enseignement explicite des stratégies. Il conceptualise la figure de l'enseignant stratégique dans un dispositif numérique et présente les conditions didactiques nécessaires à l'intégration des stratégies de production écrite dans un scénario hybride.

Le chapitre 5 expose la méthodologie de la recherche. Il décrit la posture adoptée, celle du praticien-chercheur, et présente le choix d'une étude de cas multiples. Il détaille les participants, les instruments de collecte (verbalisation rétrospective, questionnaires, évaluations expertes), ainsi que la grille d'analyse élaborée pour coder les données selon trois phases (prévision stratégique, performance stratégique et réflexion stratégique sur soi).

Le chapitre 6 présente les résultats de l'étude. Après une analyse intra-cas de chacun des douze apprenants, il propose une analyse inter-cas permettant de dégager des tendances transversales. Une triangulation des verbalisations avec les réponses aux questionnaires et les évaluations expertes vient renforcer l'interprétation des évolutions observées entre le prétest et le posttest.

Enfin, le chapitre 7 constitue la conclusion générale. Il récapitule la démarche de recherche, résume les réponses aux questions de recherche posées et met en évidence les apports théoriques, méthodologiques, empiriques et didactiques de l'étude. Il discute également les limites du travail, propose des perspectives de recherche et formule des recommandations concrètes pour la formation des enseignants.

L'ensemble de ces chapitres constitue ainsi un parcours articulant cadre théorique, méthodologique et empirique, destiné à éclairer le rôle de l'enseignement explicite, dans un dispositif de formation hybride, dans le développement des stratégies de production écrite en FLE.

Chapitre 1. Les stratégies de production écrite en français langue étrangère : construction d'un objet d'étude didactique

L'un des enjeux fondamentaux du travail doctoral réside dans le choix des cadres théoriques qui permettront de construire et de légitimer l'objet de recherche. Comme le rappellent Belcher et Hirvela (2010), il s'agit pour le doctorant d'identifier les théories qu'il peut mobiliser pour appuyer son positionnement, tandis que Narcy-Combes (2005) souligne que ce choix conditionne l'inscription du projet dans un champ scientifique et disciplinaire spécifique.

Dans cette perspective, le présent chapitre vise à construire et circonscrire les stratégies de production écrite en français langue étrangère (SPE en FLE) comme un objet d'étude en didactique et comme un objet d'enseignement et d'apprentissage au sein de la didactique de la production écrite en français langue étrangère (DPEFLE). Cette double approche (scientifique et pédagogique) permet de jeter les bases théoriques et conceptuelles nécessaires à l'analyse du dispositif hybride d'enseignement explicite étudié dans cette recherche.

Nous commencerons par situer les stratégies de production écrite dans le cadre plus large de la didactique des langues, en analysant leur traitement dans les documents de référence institutionnels (notamment le CECRL), ainsi que les débats relatifs à leur distinction d'avec les stratégies de communication. Nous proposerons ensuite une définition opérationnelle du concept de SPE en FLE, qui servira de socle à l'analyse des données et à la conception du dispositif de formation.

1.1. Les stratégies d'apprentissage comme objet de la didactique de la production écrite en français langue étrangère

« Strategies are teachable » (Oxford, 2017, p. 57) et « LLS [language learning strategies] can be learned » (Oxford, 2018, p. 82). Ces affirmations, simples en apparence, posent les fondements d'un courant de recherche qui conçoit les stratégies d'apprentissage comme des savoirs susceptibles d'être enseignés, appris et évalués.

C'est dans cette optique que nous situons les SPE en FLE comme un objet didactique à part entière, relevant de ce que nous dénommons la didactique de la production écrite en français langue étrangère (DPEFLE). Ce positionnement inscrit notre recherche dans une approche où les stratégies ne sont pas considérées comme de simples comportements spontanés, mais comme des savoirs d'action mobilisables, que l'enseignement explicite peut accompagner et structurer.

La Figure 1 illustre l'inscription de la DPEFLE au sein de la didactique du français langue étrangère (DFLE), elle-même rattachée à la didactique des langues étrangères (DDLE). Celle-ci est définie par Cuq (2003, p. 71) comme un « sous-ensemble de la didactique des langues », reposant sur les apports conjoints de diverses disciplines : « linguistique, psycholinguistique et psychologie sociale, anthropologie, histoire, sciences de l'éducation, sciences politiques... » (Beacco, 2011, p. 32).

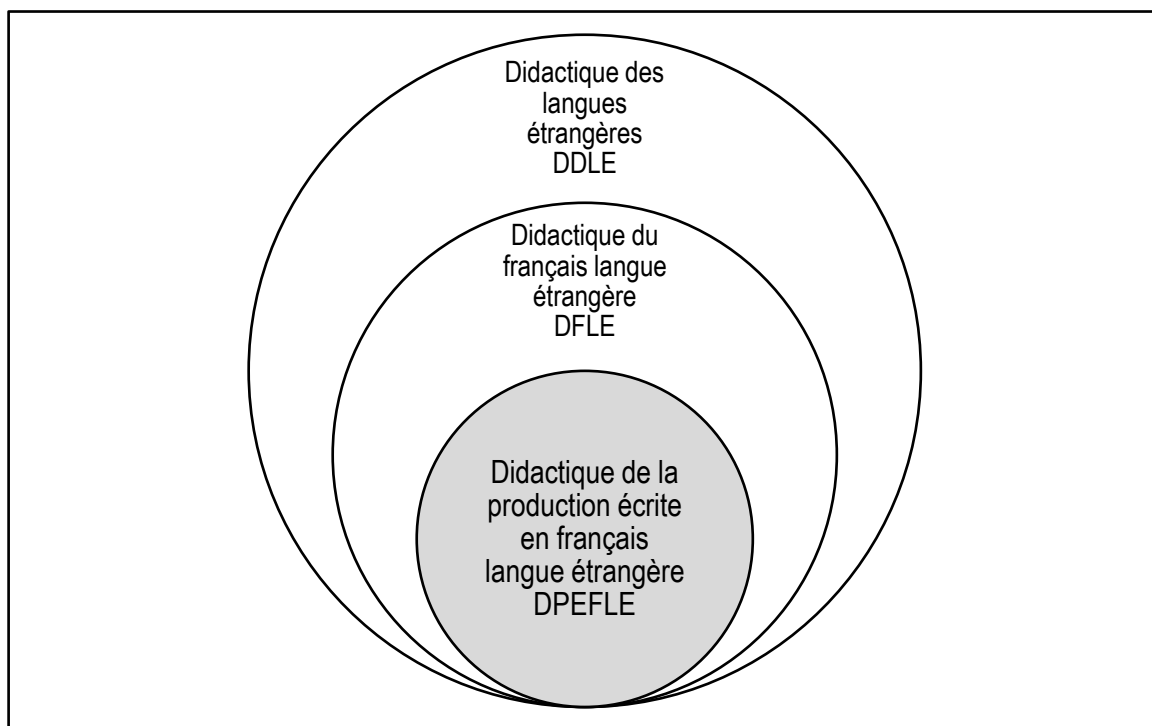


Figure 1. La didactique de la production écrite en FLE au sein de la didactique des langues étrangères (élaboration propre).

Selon Cuq et Gruca (2017) :

La [DDLE]¹ a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation² des langues en milieu non naturel. En son sein, la didactique du français langue étrangère [... (DFLE)] a pour objet l'étude des conditions et modalités d'enseignement et d'appropriation du français en milieu non naturel (p. 49).

La DPEFLE, en tant que sous-champ de la DFLE, hérite de cette interdisciplinarité et de cet ancrage dans l'enseignement en contexte institutionnel. Elle se distingue cependant par son intérêt particulier pour les processus et modalités de développement de la compétence scripturale, en lien avec des finalités pédagogiques, évaluatives ou certificatives spécifiques.

En nous appuyant sur la définition de Cuq et Gruca (2017), nous pouvons affirmer que la DPEFLE a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation du français écrit en milieu non naturel. En paraphrasant ces auteurs, nous posons que l'étude des modalités d'enseignement du

¹ A l'instar de Cuq et Gruca (2017), nous optons pour « dire en entier didactique des langues étrangères [mais sans inclure] secondes » » (p. 49), puisque nous restreignons notre recherche à l'enseignement et à l'apprentissage du français langue étrangère.

² Ces auteurs utilisent le terme d'appropriation pour nuancer la dichotomie acquisition (conduites moins conscientes) vs apprentissage (conduites conscientes de l'apprenant) (Cuq, 2003, p. 25). Étant donné le contexte de notre recherche doctorale, nous parlerons d'apprentissage du FLE.

français écrit inclut « toutes les connaissances diachroniques et synchroniques qui peuvent être établies sur les conditions, les méthodologies et les techniques de guidage » (p. 49) en lien avec la production écrite en FLE. En complément, l'étude des modalités d'appropriation du français écrit renvoie à « toutes les connaissances qui peuvent être établies sur les conditions, les méthodologies et les techniques d'appropriation sous guidage (apprentissage) » (p. 49).

Notre recherche doctorale s'inscrit ainsi pleinement dans le champ de la DPEFLE. Elle s'appuie notamment sur les apports de la psychologie cognitive, afin de construire un cadre d'analyse des stratégies mobilisées dans la production écrite. Ce cadre théorique permettra également de répondre à la problématique de notre recherche.

L'approche adoptée dans cette recherche peut être qualifiée de cognitiviste, en ce qu'elle s'appuie en particulier sur les apports de la psychologie cognitive à la DPEFLE. Comme le rappellent Cuq et Gruca (2017), « aujourd'hui, ce sont les travaux qu'on peut regrouper sous le nom de cognitivisme qui connaissent la plus grande expansion dans la didactique des langues étrangères contemporaine » (p. 98).

L'ancrage psychologique joue un rôle déterminant dans la construction de notre objet de recherche. Puisque nous considérons les SPE en FLE comme étant des activités mentales, conscientes et intentionnelles (cf. section 1.2), il est nécessaire de nous référer aux cadres conceptuels de la psychologie cognitive pour en proposer une modélisation rigoureuse.

Dans la préface de *L'approche cognitive en didactique des langues* (Roussel, 2021), Daniel Gaonac'h affirme que :

L'apport de la psychologie à la didactique des langues a principalement consisté à proposer des cadres théoriques et des méthodes d'investigation qui permettent de rendre compte des processus par lesquels un individu acquiert la capacité à utiliser, en compréhension ou en production, une autre langue que sa langue « première » (L1) (p. 7)

Cette orientation s'est concrétisée dans les recherches didactiques sur la production écrite, qui ont privilégié l'étude des processus cognitifs mobilisés par les apprenants avant, pendant et après la rédaction du texte final. Comme le notent Cassany et al. (2007), cette approche a eu pour effet de reléguer au second plan le texte produit et les aspects purement linguistiques de la rédaction, au profit d'une attention accrue aux démarches mentales, aux décisions et aux ajustements réalisés au cours de l'activité.

Cuq et Gruca (2017, p. 100) précisent : « L'emploi de cognition et de ses dérivés implique en didactique [...] les idées d'adaptation, de processus, de développement, de relation avec le milieu et de plurimodalité ». Dans cette perspective, les chercheurs ont eu recours à des outils d'investigation variés pour accéder aux processus mentaux des apprenants : enregistrements audiovisuels, collecte de brouillons, protocoles de verbalisation à voix haute (*think aloud*), entretiens ou encore questionnaires. Ces techniques et outils (cf. section 2.3) ont permis d'observer, de documenter et d'analyser les

comportements scripturaux des apprenants lors de la réalisation de différentes tâches³ d'écriture (cf. section 3.2).

C'est à partir de ces travaux que se sont construits des modèles descriptifs du processus d'écriture ainsi que des répertoires des stratégies mobilisées par les scripteurs dits « compétents » (cf. section 2.5.1), qui constituent aujourd'hui une base importante pour l'enseignement explicite des stratégies en contexte de FLE.

Ainsi, les SPE en FLE, envisagées comme des activités mentales relevant de processus cognitifs et métacognitifs, peuvent être considérées comme un objet didactique structurable. Elles peuvent faire l'objet d'un enseignement explicite à condition d'être identifiables, nommées, observables et reliées à des tâches langagières contextualisées (cf. section 2.2.).

Mais comment ces stratégies sont-elles prises en compte dans les documents de référence institutionnels, et notamment dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), qui guide encore largement les dispositifs curriculaires et certificatifs en FLE ? C'est ce que nous examinerons dans la section suivante, en analysant la manière dont le CECRL intègre, décrit ou structure les stratégies de production écrite.

1.1.1. Les stratégies de production écrite dans le CECRL

La place des stratégies de production écrite dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues est reconnue dans la perspective actionnelle adoptée par le CECRL. Ce document de référence insiste sur le fait que l'usage d'une langue (y compris son apprentissage) repose sur des actions accomplies par des individus en tant qu'acteurs sociaux, mobilisant un ensemble de ressources pour accomplir des tâches dans des contextes situés :

L'usage d'une langue, y compris son **apprentissage**, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment, une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et **en production**) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

Dans ce cadre, la production écrite est définie comme étant une activité langagière qui permet aux apprenants de communiquer en produisant des textes dans le but d'accomplir des tâches en tant qu'acteurs sociaux. Pour ce faire, les apprenants doivent mobiliser un éventail de savoirs, incluant :

³ Rappelons que la tâche peut être définie comme « une trame pédagogique et communicationnelle qui précise une situation d'énonciation, propose aux apprenants des éléments linguistiques et culturels à traiter et détermine un type de production langagière » (Guichon, 2012, p. 114).

- des compétences générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre),
- des compétences à communiquer langagièrement (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques),
- et, ce qui constitue le cœur de cette thèse, des stratégies adaptées au contexte, aux contraintes et aux objectifs de la tâche.

Selon Cuq et Gruca (2017), la production écrite est longtemps restée en retrait dans l'évolution des pratiques didactiques, bénéficiant moins que l'oral ou la compréhension des avancées de la recherche en didactique des langues. Cet écart s'explique en partie par la complexité intrinsèque de l'écrit, qui mobilise une grande diversité de savoirs et de savoir-faire, rendant son enseignement particulièrement exigeant.

A cette difficulté s'ajoute celle, bien connue, de l'apprentissage d'une langue étrangère : écrire dans une langue encore peu maîtrisée constitue un véritable défi, ce qui explique que l'on réserve souvent la production écrite élaborée aux apprenants de niveau B2 ou supérieur (Cuq & Gruca, 2017).

Pourtant, il apparaît de plus en plus clairement que la production écrite ne peut pas être réduite à un simple exercice de restitution linguistique. Elle constitue une activité langagière, mais aussi une pratique sociale, ancrée dans des contextes d'usage authentiques et variés. Ces dimensions doivent impérativement être prises en compte dans la conception des tâches d'enseignement et d'apprentissage (Beacco, 2007).

Il ne s'agit donc pas uniquement d'apprendre à « bien écrire », mais de développer une compétence discursive et textuelle : comprendre les caractéristiques des genres, respecter les conventions, structurer le discours, adapter le ton et le registre au destinataire (Beacco, 2007). Comme le soulignent Cuq et Gruca (2017), la production écrite implique une communication différée, objectivée et distanciée, qui oblige le scripteur à anticiper les attentes du lecteur, à contextualiser son propos et à assurer la lisibilité du texte.

L'écrit exige ainsi rigueur, autonomie et stabilité, mais il offre aussi des possibilités propres, comme la relecture, la révision et la réécriture, qui en font des leviers particulièrement féconds pour le développement d'un enseignement explicite des stratégies de production écrite.

Beacco (2007) met également en lumière la position marginale qu'occupe encore la production de textes suivis dans les contextes d'enseignement des langues. Souvent reléguée aux niveaux avancés, cette activité langagière tend à être réservée à des apprenants spécialisés, notamment dans les formations à visée universitaire ou professionnelle. Dans les situations de communication ordinaires, la nécessité d'écrire en langue étrangère reste souvent ponctuelle, et les tâches d'écriture sont plus fréquemment simulées en classe qu'ancrées dans de véritables besoins fonctionnels.

Cependant, cette marginalité apparente mérite d'être recontextualisée. Dans un monde où la communication écrite médiée par les technologies numériques (courriels, messageries instantanées, apprentissage à distance, etc.) occupe une place croissante, les usages sociaux de l'écrit se diversifient et s'intensifient. Ces évolutions redéfinissent les besoins en matière de compétence scripturale et

justifient pleinement l'intégration de la production écrite dès les niveaux élémentaires et intermédiaires de l'apprentissage des langues (Beacco, 2007).

Dans ce contexte, l'enseignement de la production écrite en LE ne saurait pas se limiter à l'apprentissage de structures linguistiques. Il doit permettre aux apprenants d'agir à l'écrit dans une diversité de genres, de contextes et d'intentions communicatives. Une telle approche implique une didactique centrée non seulement sur le produit fini, mais aussi (et surtout) sur les processus cognitifs, stratégiques et culturels mobilisés tout au long de la tâche d'écriture (cf. section 2.5.1).

C'est dans cette optique que nous considérons les SPE en FLE comme des savoirs qui doivent être enseignés, appris et évalués au même titre que les savoirs linguistiques ou textuels. Leur explicitation et leur mise en pratique sont essentielles pour soutenir le développement d'une compétence scripturale autonome, réflexive et transférable.

Il était donc impératif, dans le cadre de cette recherche, de nous interroger d'abord sur la définition de ce savoir stratégique (avant même d'en envisager les modalités d'enseignement). Ce raisonnement s'inscrit dans une logique de planification didactique rigoureuse, semblable à celle qu'un enseignant met en œuvre lorsqu'il prépare une séquence sur un point grammatical : il identifie les savoirs morphosyntaxiques à enseigner, détermine leur traitement didactique, puis conçoit des moyens d'évaluer leur appropriation.

À l'instar de Grenfell et Macaro (2007), nous considérons que l'enseignement des stratégies mérite la même rigueur que celui de la grammaire ou du lexique. Toute connaissance enseignée doit idéalement devenir un savoir appris, mobilisable de manière consciente et adaptée par l'apprenant dans des contextes variés. C'est pourquoi les SPE en FLE sont ici envisagées comme un concept didactique, au cœur du champ que nous désignons comme DPEFLE.

Si le CECRL reconnaît pleinement l'importance des stratégies dans le développement de la compétence à communiquer langagièrement, il opère une distinction entre deux grandes catégories : les stratégies de communication, d'une part, et les stratégies d'apprentissage, d'autre part. Cette typologie, bien que largement reprise dans les documents d'orientation, soulève des ambiguïtés lorsqu'il s'agit de décrire les comportements réels des apprenants.

Comme l'affirment Beacco et al. (2011), cette distinction est « souvent floue » (p. 269), notamment parce qu'une même stratégie peut répondre à des intentions d'apprentissage ou de communication, selon le contexte ou la posture de l'apprenant. C'est pourquoi nous proposons de dépasser cette dichotomie, en envisageant plutôt un continuum stratégique, allant des stratégies les plus centrées sur l'apprentissage à celles qui visent explicitement l'accomplissement d'un acte de communication.

La section suivante développera cette position, en s'appuyant sur les travaux ayant contribué à brouiller ou redéfinir les frontières entre ces deux pôles.

1.1.2. Vers un continuum entre stratégies d'apprentissage des langues et stratégies de communication

La question qui a guidé cette section est la suivante : faut-il distinguer les stratégies d'apprentissage des langues des stratégies de communication ? Cette dichotomie, longtemps dominante dans la littérature spécialisée, a fait l'objet de débats théoriques et de relectures critiques ces dernières décennies.

La notion de stratégies de communication a d'abord été définie dans une perspective compensatoire : ces stratégies permettent à l'apprenant d'exprimer une idée ou de maintenir l'échange malgré des ressources linguistiques limitées (Bialystok, 1990 ; Corder, 1983 ; Signoret & Da Silva, 2011). En ce sens, elles sont souvent associées à des situations de manque ou d'insécurité linguistique, où l'apprenant fait appel à des procédés tels que la paraphrase, la reformulation, ou l'emprunt à une autre langue, pour pallier une difficulté.

Toutefois, cette conception a été nuancée par plusieurs auteurs, notamment Beacco et al. (2011), qui rappellent que les stratégies (même communicatives) ne sauraient pas être réduites à des simples techniques de compensation. Ces auteurs soulignent, en s'appuyant sur le CECRL, que « contrairement à une idée répandue, les stratégies ne sont pas de simples techniques pour combler des lacunes et réparer des erreurs de communication » (p. 269).

Dans le prolongement de cette idée, le CECRL affirme que :

[...] les stratégies de communication sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. Les stratégies communicatives ne devraient pas, en conséquence, s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité, comme une façon de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication. Les locuteurs natifs utilisent régulièrement des stratégies de communication de tous ordres [...] quand la stratégie est appropriée aux exigences communicatives qui pèsent sur elles (Conseil de l'Europe, 2001, p. 48).

En d'autres termes, les stratégies communicatives ne sont pas exclusivement le fait d'apprenants « déficitaires » : elles sont au contraire mobilisées par tout usager d'une langue, y compris les locuteurs natifs, dès lors qu'une situation de communication le justifie.

S'agissant des stratégies de production écrite, le *Volume complémentaire* du CECRL (Conseil de l'Europe, 2021) confirme cette approche élargie en les décrivant comme des processus s'appuyant sur des connaissances métacognitives, et regroupées en trois ensembles : planification, compensation et contrôle et correction.

En revanche, les stratégies d'apprentissage, quant à elles, sont définies comme des moyens d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser le système de la langue cible (Cyr, 1998). Elles soutiennent le développement d'un ensemble de composantes du savoir-apprendre, telles que :

- la compréhension des principes organisateurs de la langue et des discours (conscience de la langue et de la communication) ;
- les aptitudes phonétiques, liées à la prononciation ;
- les aptitudes à l'étude, c'est-à-dire la capacité à tirer profit des activités d'enseignement ;
- et les aptitudes à la découverte, qui permettent de valoriser les expériences langagières et culturelles nouvelles (Beacco et al., 2011 ; Conseil de l'Europe, 2001).

Cette distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication est également discutée par Signoret et Da Silva (2011). Ces auteures s'interrogent d'une part sur la manière dont un apprenant de LE parvient à communiquer malgré une interlangue restreinte, et d'autre part sur les stratégies qu'il mobilise pour développer cette interlangue.

Pour répondre à la première question (stratégies de communication), elles rappellent deux grandes catégories régulièrement évoquées dans la littérature :

- les stratégies de réduction, qui visent à éviter un problème linguistique (par exemple, éluder une structure complexe, simplifier le message) ;
- et les stratégies d'expansion des ressources, qui visent au contraire à affronter le problème et à mener à bien la tâche communicative, malgré les limites linguistiques.

Pour répondre à la seconde question (stratégies d'apprentissage), elles identifient une série de stratégies permettant à l'apprenant de traiter, d'absorber et de réutiliser l'input, afin de construire son discours. Parmi celles-ci figurent :

- la mémorisation et analyse des modèles préfabriqués ;
- la simplification, inférence ;
- la vérification sous plusieurs formes : réceptive, productive, métalinguistique, interactionnelle ;
- la dénativisation (remplacement ou restructuration) ;
- la pratique formelle (focalisée sur la langue) et la pratique fonctionnelle (intégrée à l'usage).

Il est donc courant, dans le champ de la didactique des langues, de distinguer deux types principaux de stratégies : d'un côté, les stratégies de communication ; de l'autre côté, les stratégies d'apprentissage. Cette distinction repose généralement sur l'intention qui motive l'action stratégique : l'apprenant cherche-t-il à communiquer au mieux, malgré ses ressources limitées, ou à apprendre la langue, en consolidant ses acquis et en explorant de nouvelles formes ?

L'intention devient ainsi un critère déterminant pour interpréter une action mentale comme relevant de l'un ou l'autre pôle. Elle dépend notamment des objectifs de l'apprenant, de son contexte d'usage, de ses besoins immédiats et de sa posture réflexive. Cyr (1998) souligne à ce sujet que « la stratégie de

communication ne contribue pas nécessairement à l'apprentissage et qu'il ne faut pas confondre les deux intentions et présumer qu'elles se réalisent en concomitance » (p. 62).

Cependant, comme nous le développerons ci-dessous, la littérature spécialisée fournit également des arguments en faveur d'une lecture plus souple, qui dépasse la stricte dichotomie entre apprentissage et communication. Cette lecture ouvre la voie à l'hypothèse d'un continuum stratégique, où les intentions de l'apprenant peuvent osciller entre ces deux pôles, ou même s'y combiner.

Ce que nous entendons ici par continuum, c'est l'existence d'un mécanisme cognitif dynamique, déclenché par l'intention de l'apprenant, et oscillant entre la volonté de communiquer et la volonté d'apprendre. Selon cette perspective, une même stratégie peut avoir une double portée (communicative et d'apprentissage) en fonction de la tâche, du moment ou de la posture de l'utilisateur.

C'est précisément ce mécanisme d'ajustement stratégique qui, à notre sens, gouverne ce que le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 48) décrit comme « l'adoption d'une ligne de conduite particulière qui permet l'efficacité maximum » dans la réalisation d'une tâche langagière. Communication et apprentissage peuvent ainsi coexister dans une même situation, sans nécessairement s'exclure.

Cette conception nous semble d'autant plus pertinente que, dans le contexte universitaire de notre recherche, les apprenants de FLE poursuivent un double objectif : apprendre la langue tout en développant leur capacité à l'utiliser en contexte communicatif réel.

L'articulation entre communication et apprentissage revêt une importance particulière dans le cadre contextuel de cette recherche, car ces deux dimensions y sont étroitement interreliées. Les apprenants concernés (des étudiants universitaires préparant le DELF B1) mobilisent des stratégies pour atteindre un objectif à la fois communicatif et évaluatif : réussir une épreuve certificative. Or, le DELF B1 repose sur la réalisation de tâches en langue cible, conçues selon une logique actionnelle et visant à évaluer des compétences de communication en FLE. Comme le souligne Tagliante (2006), ce diplôme constitue « un système de certification qui accompagne l'apprentissage » (p. 42), renforçant ainsi l'imbrication des deux finalités.

Ce positionnement trouve un appui théorique fort chez Oxford (2018), qui, à l'instar d'auteurs tels que Cohen (2011), Hurd et Lewis (2008) ou Oxford et Schramm (2007), ne séparent pas strictement les visées d'apprentissage et de communication. Dans sa définition élargie des stratégies d'apprentissage des langues, Oxford (2018) inclut les deux visées :

LLS are purposeful, conscious (or at least partially conscious), mental actions that learner uses to meet one or more self-chosen goals, such as (a) overcoming a learning barrier, (b) accomplishing an L2 task, (c) enhancing long-term L2 proficiency, and (d) developing greater self-regulation (ability to guide one's own learning) (p. 82).

Dans cette définition, nous identifions les objectifs (a) et (d) dans la visée d'apprentissage, tandis que les objectifs (b) et (c) plutôt dans la visée de communication. Ainsi, une même stratégie peut viser simultanément l'apprentissage et la réussite d'une tâche communicative, car les apprenants apprennent lorsqu'ils utilisent la langue pour communiquer. Pour Oxford (2011), les stratégies visant l'apprentissage peuvent améliorer la capacité à communiquer, tout comme les stratégies de communication peuvent

soutenir l'apprentissage. Il est donc souvent impossible de tracer une frontière nette entre une intention d'apprentissage et une intention de communication.

De plus, les intentions des apprenants sont dynamiques : elles peuvent évoluer au cours de la réalisation d'une même tâche, en fonction des contraintes, des ajustements réalisés ou des prises de conscience stratégiques survenues pendant l'action.

À partir de ce cadre conceptuel, nous retenons l'idée selon laquelle les stratégies d'apprentissage des langues peuvent être envisagées comme des activités mentales conscientes, que les apprenants mobilisent le long d'un continuum allant de l'intention d'apprendre la langue à l'intention de communiquer au moyen de cette langue (voir Figure 2).

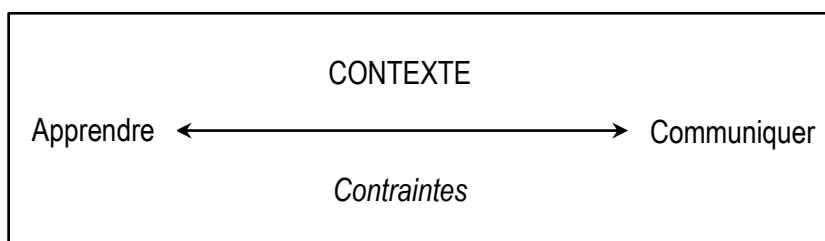


Figure 2. Continuum entre les intentions des stratégies d'apprentissage des langues (élaboration propre).

Dans cette perspective, les connaissances que les apprenants ont du contexte, ainsi que la compréhension des contraintes propres à chaque situation, constituent des éléments clés pour guider leurs choix stratégiques. Ces informations contextuelles permettent d'orienter l'action non seulement en fonction des intentions individuelles, mais aussi en fonction des caractéristiques spécifiques de la tâche ou de la situation problématique à laquelle ils sont confrontés.

La reconnaissance d'un continuum entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication nous conduit à dépasser les catégorisations figées, afin de mieux rendre compte des dynamiques stratégiques à l'œuvre dans la production écrite en LE. Ce positionnement théorique oriente notre regard vers une conceptualisation plus fine des SPE en FLE, envisagées comme des activités mentales conscientes, contextualisées et intentionnelles, mobilisées dans le cadre de la réalisation de tâches langagières situées.

C'est dans cette perspective que nous proposons à présent une définition opérationnelle du concept central de cette recherche : les stratégies de production écrite en français langue étrangère (SPE en FLE). Cette définition constituera le socle théorique de notre analyse des données empiriques, tout en servant de point d'appui à la description du dispositif hybride d'enseignement explicite que nous présenterons dans le chapitre 5 (cf. section 5.2).

1.2. Définition opérationnelle des stratégies de production écrite en français langue étrangère

Dans le domaine de recherche sur les stratégies de production écrite en langues, Manchón et al. (2007) soulignent la nécessité de formuler une définition claire et rigoureuse du concept de stratégie, qui serve de fondement méthodologique à toute étude empirique :

in some studies there is no explicit indication of which concept of strategy guided the research [...] when the construct was operationally defined, this operationalization was strictly followed in the data analysis in some studies, whereas in others there was a total or partial mismatch between the definition of writing strategies adopted and the actual phenomena identified as instances of strategies. This, we believe, is an important methodological problem that should be avoided in future research. [...] (p. 238).

Pour assurer, dans la mesure du possible, la validité et la fiabilité de notre propre analyse, il nous est apparu essentiel de formuler une définition opérationnelle du concept de stratégies de production écrite en FLE. Cette définition s'appuie sur les apports de la psychologie cognitive ainsi que sur la discussion scientifique autour des stratégies d'apprentissage des langues.

En anticipant sur ce qui sera développé et explicité au fil de cette section, nous proposons la définition suivante :

Les **stratégies de production écrite en français langue étrangère (SPE en FLE)** sont des activités mentales, intentionnelles et non directement observables, mobilisées par les apprenants avant, pendant et/ou après la réalisation d'une tâche de production écrite en langue étrangère (LE). Ces stratégies peuvent activer une ou plusieurs actions mentales, elles-mêmes susceptibles de se matérialiser dans des comportements observables, que nous désignons comme des **actions stratégiques**. L'apprenant mobilise ces stratégies de manière consciente, en fonction du contexte, de ses intentions et des exigences spécifiques de la tâche.

Encadré 1. Notre définition opérationnelle des stratégies de production écrite en FLE (SPE en FLE).

La Figure 3 illustre la dynamique entre les SPE en FLE et les actions stratégiques qu'elles peuvent déclencher.

Les cases à contour en pointillés représentent les éléments de nature mentale non observable : il s'agit des stratégies elles-mêmes et des actions mentales qu'elles activent. En revanche, les cases à contour en traits pleins désignent les comportements observables (c'est-à-dire les manifestations visibles des actions stratégiques, telles qu'elles peuvent apparaître lors de la réalisation de tâches de production écrite ou être verbalisées par les apprenants).

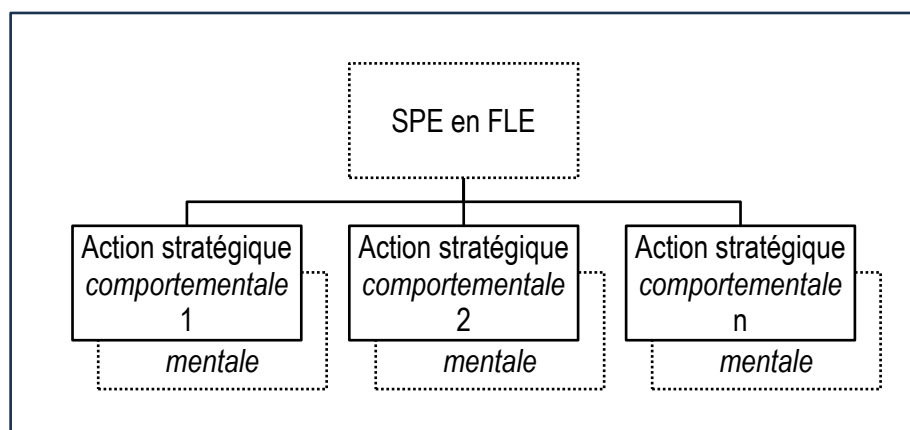


Figure 3. Articulation entre SPE en FLE et actions stratégiques (élaboration propre).

Lorsque les apprenants mobilisent de manière consciente une ou plusieurs SPE en FLE lors de la réalisation d'une tâche perçue comme difficile, cela témoigne d'une prise de conscience stratégique : ils identifient un besoin spécifique et ressentent la nécessité d'agir stratégiquement pour y répondre. Dans ce contexte, ils mettent en œuvre des actions stratégiques, c'est-à-dire des comportements intentionnels guidés par leurs ressources cognitives et affectives (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019).

Par ailleurs, dans notre définition, nous avons pris soin de distinguer français langue étrangère (FLE) et français langue seconde (FLS), en cohérence avec le contexte institutionnel de notre recherche doctorale. En effet, les apprenants impliqués dans cette étude n'évoluent pas dans un environnement francophone : ils n'acquièrent pas le français comme langue de socialisation, mais l'apprennent dans le cadre formel d'un enseignement académique. À l'instar de Signoret et Da Silva (2011), nous considérons que « L2 se développe dans des situations similaires à celles de l'acquisition de L1, tandis que LE est apprise dans les classes de langues » (p. 48).

Pour parvenir à la définition opérationnelle présentée dans l'Encadré 1, nous nous sommes appuyé sur les apports de la psychologie cognitive, notamment en ce qui concerne la caractérisation générale des stratégies d'apprentissage. Kasper (1998) rappelle que toute analyse des données impliquant des processus cognitifs (comme celle des verbalisations) doit s'appuyer sur un cadre théorique solide. Cette auteure recommande en particulier que : « a coding scheme should be a theoretically grounded model of the cognitive processes and types of information involved in the activity under study, not a mere list of strategies » (p. 359). Cette exigence théorique guide l'élaboration de notre propre grille d'analyse des SPE en FLE, que nous décrivons dans le chapitre 5 (cf. section 5.5.2).

Dans un second temps, nous avons considéré que la conceptualisation des SPE en FLE dépendait étroitement de la définition plus large des stratégies d'apprentissage des langues. C'est pourquoi nous avons entrepris une analyse des définitions et classifications proposées dans plusieurs études fondatrices de ce domaine, notamment celles de Rubin (1975), Stern (1975) et Naiman et al. (1978). Nous avons également intégré les travaux plus récents et systématiques développés par Oxford (2011, 2017, 2018), dont les contributions théoriques ont profondément structuré le champ de recherche sur les stratégies d'apprentissage.

L'analyse croisée des apports de la psychologie cognitive et des différentes conceptualisations des stratégies d'apprentissage des langues nous a fourni les éléments nécessaires pour construire une définition opérationnelle cohérente et rigoureuse de notre objet d'étude : les SPE en FLE.

Les sections qui suivent retracent ce cheminement réflexif et analytique, en précisant les fondements théoriques de notre définition et en exposant les dimensions clés qui la structurent.

1.2.1. Les stratégies d'apprentissage : un concept d'ancrage cognitiviste

La rédaction de cette section a été guidée par une question centrale : étant donné la nature cognitive des SPE en FLE, est-il possible d'observer directement les stratégies mobilisées par les apprenants ?

Les stratégies d'apprentissage s'inscrivent dans un cadre théorique issu de la psychologie cognitive, qui a profondément renouvelé les conceptions de l'apprentissage. Sans remonter de manière exhaustive aux origines du cognitivisme, il convient de rappeler que cette théorie s'est développée en réaction à l'associationisme et au béhaviorisme, dominants jusqu'aux années 1950. Contrairement à ces courants, qui concevaient l'apprenant comme un récepteur passif de stimuli, les théories cognitives de l'apprentissage ont introduit une vision plus dynamique et complexe du sujet apprenant.

Pozo (1994) propose une lecture rétrospective de cette évolution théorique et identifie, au cœur du cognitivisme, l'approche du traitement de l'information, qui représente le noyau central de la psychologie cognitive. Cette proposition est partagée par Fortin et Rousseau (2015), pour qui « l'approche de traitement de l'information constitue la perspective majeure en psychologie cognitive » (p. 2).

Cette approche repose sur une métaphore issue des sciences informatiques : celle du fonctionnement de l'ordinateur. Bien que l'être humain et la machine ne soient pas identiques, ils sont perçus comme des systèmes de traitement de l'information partageant certains principes. Cette analogie met particulièrement en valeur le rôle de la mémoire comme structure fondamentale de l'activité cognitive :

- une mémoire de travail, à capacité limitée, qui stocke temporairement l'information et la manipule activement ;
- une mémoire à long terme, à capacité illimitée, qui permet le stockage permanent des connaissances (Roussel, 2021).

Les recherches en cognition ont permis de modéliser les processus cognitifs en les décrivant comme des activités mentales organisées. Ces modèles visent à expliquer comment la pensée humaine interagit avec l'environnement, en mobilisant des processus tels que la mémoire, l'attention ou la perception. Ils mettent en évidence l'interaction entre les caractéristiques cognitives propres à chaque individu et les exigences spécifiques des tâches à accomplir dans un contexte donné.

Ainsi, comme l'explique Roussel (2021), « la mémoire de travail serait le lieu de pensées consciemment dirigées vers la tâche en cours de réalisation » (p. 49). Cette idée rejoint celle de Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019), pour qui « quand quelque chose pose problème, le contact avec l'environnement

engendre la conscience et l'intentionnalité actionnelle qui se concrétise par l'activité : l'action est avant tout un processus qui vise un but conscient et relie cognition et comportements » (p. 146).

Dans cette perspective, la mémoire de travail permet à l'individu de stocker et de manipuler temporairement les informations perçues dans son environnement, afin de les traiter, puis éventuellement de les stocker durablement dans la mémoire à long terme. Cette capacité à traiter l'information est ce qui rend possible la compréhension d'un problème, mais aussi sa résolution par des mécanismes de régulation et de contrôle conscient (Roussel, 2021).

Les travaux en psychologie cognitive considèrent ainsi que les organismes vivants réagissent à leur environnement en mobilisant, de manière plus ou moins consciente, des schémas de comportement ou en générant des réponses à partir d'indices contextuels. Si la réponse s'avère adaptée, le comportement est consolidé (le réseau se stabilise) ; dans le cas contraire, des ajustements sont effectués (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019).

C'est dans cette mouvance théorique qu'a émergé le concept de stratégie. Les stratégies sont communément définies comme des activités mentales de nature cognitive, que l'individu est capable de réguler et de contrôler dans le but de résoudre un problème perçu, dans un contexte et à un moment donnés (Grenfell & Macaro, 2007).

Pour cette recherche, il est donc essentiel de définir avec précision la nature du concept de cognition, car cette clarification constitue une condition préalable indispensable à l'élaboration d'un cadre analytique rigoureux et à la construction d'une grille d'analyse valide et fiable des données recueillies.

1.2.1.1. La cognition

Comme son nom l'indique, la psychologie cognitive s'attache à étudier la cognition, c'est-à-dire les processus mentaux qui sous-tendent l'apprentissage. Pour les psychologues cognitivistes, c'est principalement grâce à la cognition que l'apprentissage devient possible (Signoret & Da Silva, 2011).

Le concept de cognition peut être défini comme un construit hypothétique servant à décrire l'ensemble d'activités mentales engagées dans les interactions entre un individu et son environnement. Fortin et Rousseau (2015) la définissent comme « les activités mentales impliquées dans nos relations avec l'environnement : la perception d'une stimulation, sa mémorisation, son rappel, la résolution de problème ou la prise de décision » (p. 1). Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019) complètent cette perspective en soulignant que la cognition englobe « l'ensemble des activités psychologiques et mentales et des processus qui se rapportent à la connaissance et à la fonction qui la réalise, incluant apprentissage et médiation » (p. 13).

À partir de ces définitions convergentes, on peut considérer la cognition comme un enchaînement d'activités mentales internes (percevoir, mémoriser, se rappeler, résoudre un problème ou prendre une décision), mobilisées en vue de la réalisation d'une tâche spécifique. Ces activités sont non visibles en elles-mêmes, mais peuvent néanmoins être à l'origine d'actions observables, notamment dans le cadre de comportements stratégiques.

A ce propos, Signoret et Da Silva (2011) rappellent que certaines activités mentales peuvent se manifester à travers des actions physiques comportementales, qui en sont l'expression extérieure. Dans cette optique, il est utile d'introduire une notion intermédiaire : celle de la motricité, qui permet de relier les niveaux mental et comportemental.

Dans l'article « cognition » du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq (2003) propose une définition particulièrement éclairante en ce sens. Il y définit la cognition comme l'« ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement » (p. 44). Cette définition a le mérite d'inclure la motricité comme composante intégrée de la cognition, et non comme simple conséquence extérieure.

Comprise de cette manière, la cognition permet donc d'établir une correspondance dynamique entre les activités mentales invisibles et les manifestations physiques visibles qu'elles peuvent déclencher. Il nous semble ainsi pertinent de situer la motricité comme une activité dotée d'un niveau de complexité distinct, complémentaire à celui des processus cognitifs comme la perception ou la mémoire. La motricité implique, selon Paoletti (1999), un ensemble de « fonctions anatomiques, physiologiques, neurologiques et psychologiques qui assurent les mouvements » (p. 2), et peut dès lors être interprétée comme le pont fonctionnel entre cognition et action.

Les mouvements produits par un individu peuvent être interprétés comme des comportements observables, à condition de répondre à certains critères. Selon Hameline (1979), un comportement est considéré comme observable :

- a) lorsqu'il existe une présence matérielle d'indices ;
- b) lorsque ces indices peuvent être regroupés et nommés sous un même terme.

Cependant, l'auteur insiste sur le fait que recueillir ou énumérer des indices ne suffit pas pour attribuer un sens au comportement observé. Il est nécessaire de traiter ces indices et de les interpréter comme des indicateurs d'une action. En effet, une action est constituée de gestes articulés, eux-mêmes composés de mouvements organisés. Cette hiérarchisation est représentée dans la Figure 4, où les cases s'emboîtent pour illustrer l'inclusion des différentes composantes de l'action.

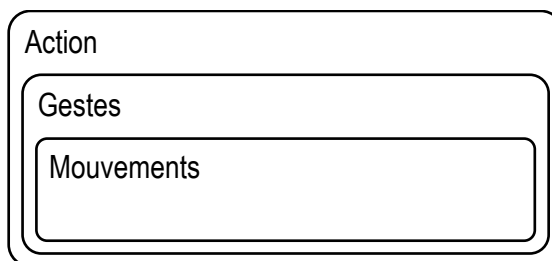


Figure 4. Les composantes de l'action (élaboration propre à partir de Hameline, 1979).

Sur ce point, Hameline (1979) souligne que l'articulation et l'intégration des gestes dans une situation temporelle et spatiale spécifique confèrent à l'action sa richesse de signification par un observateur. Autrement dit, la cognition ne se réduit pas à des activités mentales isolées : elle peut s'incarner dans des actions, dont les gestes visibles révèlent une intention et une organisation significative.

Cela rejoint l'idée défendue par Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019), selon laquelle les activités mentales ne sont pas directement observables. Elles ne peuvent être déduites qu'à partir des données recueillies par un observateur extérieur. Ce qui est visible, ce sont les manifestations comportementales de ces activités internes. En ce sens, « la cognition humaine est ancrée (*grounded*) dans nos interactions avec l'environnement physique et social et se développe dans la perception et dans l'action » (Pecher & Zwaan, 2005, cités par Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 51).

Pour illustrer le rapport entre mouvements, gestes et actions, nous nous appuyons sur un exemple proposé par Hameline (1979, p. 111), que nous adaptons ici au contexte de notre recherche.

La scène se déroule lors de la passation des épreuves collectives du DELF B1. Une surveillante observe un candidat pendant qu'il réalise l'épreuve de production écrite. Trois niveaux d'interprétation peuvent émerger de son observation :

- a) « Je vois qu'il attrape son stylo et ajuste son poignet. Il parcourt la feuille de l'examen et la consigne. Après avoir pris une profonde inspiration, il observe la partie blanche de la feuille. Sa main gauche tient la feuille en place, tandis que la droite s'apprête à tracer des lettres. Le stylo touche le papier et il commence à tracer des lettres. Ses mouvements sont rapides mais contrôlés, chaque lettre prenant forme sous la pression constante de ses doigts. Il trace des lettres de manière linéaire, ses yeux suivant de près chacune. Son poignet se déplace en synchronisation avec ses doigts, permettant au stylo de glisser en douceur sur le papier. De temps en temps, il s'arrête, le stylo suspendu au-dessus de la feuille. Ses yeux se plissent légèrement et il jette un coup d'œil à l'horloge murale. Puis, d'un mouvement, il reprend le traçage de lettres, ses doigts guidant le stylo avec précision... »
- b) « Je vois qu'il écrit. »
- c) « Je vois qu'il réalise l'épreuve de production écrite pour réussir le DELF B1 »

Encadré 2. Illustration de la distinction entre mouvements, gestes et actions (adapté de Hameline, 1979).

Ces trois énoncés, bien qu'ils débutent chacun par « Je vois », correspondent à trois niveaux distincts d'observation et de signification :

- Observation (a) : elle décrit une séquence de mouvements élémentaires, perçus comme une succession de modifications posturales (prise du stylo, déplacement du poignet, regard sur l'horloge, etc.). Il s'agit de comportements fragmentés, analysés sans les regrouper sous une intention unificatrice. Le terme « écrire » n'est pas encore mobilisé.
- Observation (b) : elle introduit le verbe générique « écrire », qui regroupe les mouvements décrits dans (a) au sein d'un geste identifié et nommé. La surveillante ne procède pas ici par addition des mouvements, elle traite les indices pour reconnaître immédiatement un geste signifiant.

- Observation (c) : elle va plus loin encore en interprétant l'intention du candidat dans un contexte spécifique. Elle perçoit une action finalisée, c'est-à-dire un ensemble de gestes coordonnés dans une situation donnée (l'épreuve écrite du DELF B1), et motivés par un but : réussir l'examen.

Ce passage d'un niveau à l'autre (du mouvement au geste, puis à l'action intentionnelle) illustre le rôle de l'interprétation contextuelle dans l'attribution de sens à un comportement. Il montre aussi que la cognition ne se limite pas à des activités mentales isolées, elle s'incarne dans des gestes et des actions, observables et analysables, à condition de les relier à une intention signifiante dans une situation donnée.

Une signification à la fois visible et non visible ? Selon notre perspective, l'action globale observable (« réaliser l'épreuve de production écrite ») peut être décomposée en une série d'actions spécifiques, à la fois mentales (non visibles) et comportementales (visibles), déclenchées par une ou plusieurs SPE en FLE mobilisées par l'apprenant.

Prenons, en guise d'illustration, un exemple issu de notre grille d'analyse (cf. section 5.5.2) :

- SPE : 1.4. Planifier et organiser la tâche de production écrite
- Action stratégique déclenchée : 1.4.1. Faire un plan pour classer et organiser ses idées.

Si l'on demande à un apprenant de « faire un plan pour classer et organiser ses idées », plusieurs scénarios sont possibles. Il se peut qu'il réalise ce plan mentalement, sans support matériel : il peut réfléchir aux idées principales, décider de leur ordre d'apparition dans le texte et mémoriser mentalement des mots-clés qu'il souhaite utiliser. Dans ce cas, l'action stratégique demeure mentale (elle n'est pas observable).

Mais cette même action peut également se matérialiser dans un comportement visible : par exemple, en traçant un tableau à deux colonnes sur une feuille pour organiser la structure du texte, les idées principales et secondaires, ou encore les connecteurs logiques. Si l'apprenant ne trace pas de schéma visible, il devient essentiel qu'il puisse verbaliser son action mentale, dans la mesure du possible. En effet, comme le soulignent Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019), une activité mentale complexe n'est ni accessible ni compréhensible tant qu'elle n'est pas verbalisée.

Le choix que fait l'apprenant (entre une mise en œuvre mentale ou une matérialisation comportementale) peut avoir un impact direct sur l'efficacité de la stratégie mobilisée, et donc sur la qualité de la production écrite. Rappelons que la mémoire de travail est le lieu où sont traitées les pensées consciemment dirigées vers la tâche en cours (Roussel, 2021). Nous posons donc que c'est dans la mémoire de travail que s'actualisent les SPE en FLE et les actions stratégiques mentales associées à une tâche de production écrite.

Or, la mémoire de travail étant limitée, l'activation de stratégies mentalement coûteuses peut entraîner une surcharge cognitive. Dans ce cas, matérialiser une action stratégique mentale sous forme de comportement observable (par exemple, écrire un plan sur papier) permet de réduire la charge cognitive, en externalisant partiellement le traitement de l'information. Ce processus peut ainsi améliorer l'efficacité stratégique de l'apprenant, tout en favorisant la réussite de la tâche de production écrite.

Nous posons que toute activité cognitive peut déclencher chez les individus la nécessité d'agir, en mobilisant ses ressources afin de répondre à un besoin spécifique. En ce sens, « lors de l'analyse de toute action, il convient de prendre en compte les déterminations qui ont modelé les façons de penser et d'agir et le contexte qui peut faciliter ou bloquer ces dispositions, voire les transformer » (Lahire, 2012, cité par Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 145).

Ce positionnement est crucial dans le cadre de notre recherche doctorale. Si nous cherchons à analyser les actions réalisées par les apprenants lors de la rédaction d'un texte (dans la perspective de réussir l'épreuve de production écrite du DELF B1), il est nécessaire de prendre en compte à la fois :

- les activités mentales non visibles, que nous désignons comme SPE en FLE, autrement dit les déterminants internes des façons de penser ;
- les actions stratégiques, qu'elles soient visibles ou non visibles, c'est-à-dire les façons d'agir ;
- ainsi que les contraintes contextuelles propres à une situation d'examen, qui influencent à la fois la mobilisation et la forme de ces stratégies.

À la lumière de cette analyse du concept de cognition, nous pouvons comprendre pourquoi Cassany et al. (2007) ont jugé pertinent, dans le contexte de l'enseignement de la production écrite en langues, de distinguer les aspects psychomoteurs (comme tracer des lettres) des aspects cognitifs (planifier, rédiger, réviser). Lorsque, par exemple, un apprenant trace un brouillon dans un but précis (rédiger un courriel, un article ou un essai en FLE), ses gestes peuvent être interprétés comme des indicateurs d'une action stratégique consciemment organisée, déterminée par les caractéristiques de la tâche et par les contraintes perçues dans le contexte.

Pour représenter visuellement la relation entre les actions stratégiques (visibles ou non visibles) et les SPE en FLE (exclusivement mentales et non visibles), nous mobilisons dans la Figure 5 la métaphore de l'iceberg.

Dans cette figure, la partie émergée de l'iceberg représente les actions stratégiques visibles mises en œuvre par les apprenants. Ce sont les manifestations concrètes et observables, repérables lors de la réalisation de l'épreuve de production écrite du DELF B1.

La première zone immergée correspond aux actions stratégiques non visibles : bien qu'invisibles directement, elles sont présumées soutenir les actions visibles. On peut en effet supposer que toute action visible repose sur une activité cognitive préalable, non observable en soi, mais observable par triangulation méthodologique.

La zone la plus profonde de l'iceberg représente les SPE en FLE proprement dites (des activités mentales internes, conscientes, intentionnelles, situées, à l'origine des actions stratégiques). Autrement dit, les SPE en FLE soutiennent et activent les actions stratégiques, qui peuvent ensuite prendre la forme de comportements observables ou demeurer mentales, selon les intentions et les contraintes de la situation.

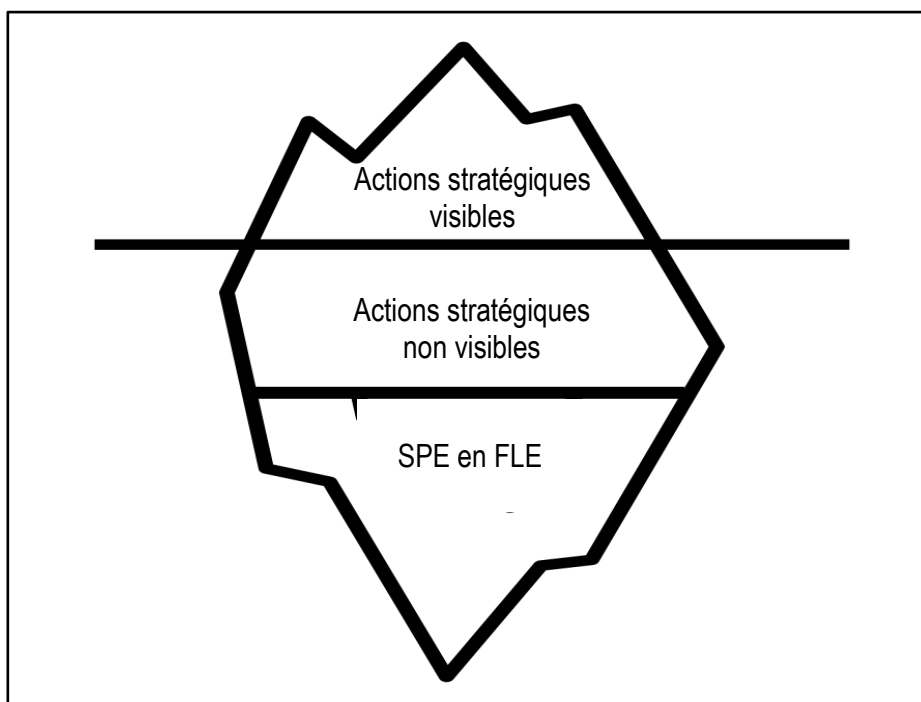


Figure 5. Métaphore de l'iceberg : articulation entre SPE en FLE, actions stratégiques non visibles et visibles (élaboration propre)

L'objectif central de cette recherche doctorale est donc d'explorer ces différentes strates en croisant différents types de données, comme nous le préciserons dans le chapitre 5 portant sur la méthodologie.

1.2.1.2. La métacognition

L'explicitation des connaissances relatives aux processus cognitifs soulève naturellement la question de la métacognition. Dès ses premières recherches sur la mémoire, Flavell (1971) a mis en évidence deux dimensions centrales de ce concept :

- la prise de conscience que les individus ont de leurs propres processus cognitifs,
- et leur capacité à les réguler.

Quelques années plus tard, Flavell (1979) propose une catégorisation de la connaissance métacognitive en trois composantes principales :

- des connaissances sur les personnes, c'est-à-dire sur soi-même et sur autrui comme sujets capables d'opérer des processus cognitifs ;
- des connaissances sur les tâches, portant sur les caractéristiques des activités à réaliser ;
- et des connaissances sur les stratégies.

Ce sont en effet ces composantes qui constituent le point d'ancrage de notre réflexion : les connaissances que les apprenants possèdent sur les activités mentales qu'ils sont capables de mobiliser, ainsi que sur les actions stratégiques qu'ils peuvent mettre en œuvre pour accomplir une tâche communicative de production écrite en FLE.

En suivant ce raisonnement, la connaissance métacognitive inclut des stratégies qui permettent à l'apprenant de réguler et de contrôler sa propre cognition. Cette capacité de régulation conditionne, en retour, la mobilisation efficace des autres stratégies d'apprentissage. Selon Oxford et Schramm (2007), la régulation métacognitive repose sur la capacité de l'apprenant à prendre des décisions concernant plusieurs dimensions clés.

- Le degré d'engagement cognitif investi dans la réalisation d'une tâche d'apprentissage ou de communication (*capacity regulation*). Par exemple :

« Je vais faire un effort pour faire un plan avant d'entamer la rédaction de mon texte. »

- La fréquence, la durée et la persévérance dans la mobilisation d'une stratégie (*intensity regulation*). Par exemple :

« Je ne vais consacrer que cinq minutes à l'élaboration de mon plan. »

- L'objet de l'attention, c'est-à-dire la focalisation sur un élément pertinent pour la réalisation de la tâche (*object (focus) regulation*). Par exemple :

« Je vais revenir à la consigne d'écriture et à mon plan pour m'assurer que je suis en train de rédiger le texte qu'on m'a demandé. »

- La vitesse d'exécution d'une activité ainsi que l'adaptation du rythme aux exigences spécifiques de l'action entreprise (*speed regulation*). Par exemple :

« La consigne d'écriture est très importante, je dois donc faire très attention et la lire calmement. »

À ces processus de régulation s'ajoute une dimension complémentaire, celle du contrôle (*monitoring*), que les mêmes auteurs décrivent comme la capacité à :

- identifier les activités cognitives en cours ou achevées, par exemple :

« Je vais réviser une dernière fois mon dernier paragraphe. » ;

- analyser la manière dont ces activités ont été menées, par exemple :

« Je pense que je suis en train de le faire vite fait mal fait. » ;

- évaluer la qualité des stratégies mobilisées, par exemple :

« J'ai remarqué que quand je passe longtemps à planifier la structure de mon texte, je n'ai plus assez de temps à la fin pour effacer ma première version écrite au crayon et rendre une version propre au stylo, comme cela est exigé. » ;

- anticiper les résultats de différentes options stratégiques, par exemple :

« Ça ne va peut-être pas marcher si je commence à rédiger l'article directement sans élaborer un plan ou un brouillon ».

De telles connaissances métacognitives constituent la base de ce que l'on désigne sous le nom de compétence stratégique. Comme le rappelle Gu (2019), celle-ci repose sur trois types de connaissances interdépendantes sur les stratégies d'apprentissage :

- la connaissance déclarative,
- la connaissance procédurale,
- et la connaissance conditionnelle.

La connaissance déclarative fait référence aux savoirs explicites qu'un individu possède sur ses propres stratégies. Un apprenant peut ainsi être conscient du fait qu'il a la possibilité de recourir à une ou plusieurs stratégies lors de la réalisation d'une tâche. Il est capable de les nommer, de les décrire et même d'anticiper les effets de leur mobilisation.

La connaissance procédurale, quant à elle, se rapporte aux savoir-faire permettant à un individu de mobiliser efficacement ses stratégies dans un contexte donné. C'est à ce niveau que les stratégies mentales prennent forme en actions stratégiques, potentiellement observables.

Enfin, la connaissance conditionnelle renvoie à une forme de savoir-être. Elle implique la capacité de décision stratégique : choisir quand et comment mobiliser telle ou telle stratégie, en fonction des caractéristiques de la tâche et des contraintes contextuelles. Il s'agit de reconnaître les avantages ou les limites d'une action stratégique dans une situation donnée, et d'en anticiper les conséquences.

Dans ce cadre, Grenfell et Macaro (2007) soulignent que les apprenants perçoivent fréquemment l'apprentissage et la communication en langue étrangère comme un problème à résoudre. Les stratégies d'apprentissage des langues étrangères apparaissent alors comme des activités mentales mobilisées, régulées et contrôlées dans le but de réduire progressivement les difficultés liées à cet apprentissage, dans un contexte et délai déterminés.

Nous posons donc que les apprenants déploient des stratégies en réaction aux obstacles spécifiques qu'ils rencontrent, que ce soit dans le développement de leurs compétences langagières ou dans l'accomplissement d'activités communicatives concrètes. C'est pourquoi, dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, il est essentiel que les apprenants puissent prendre conscience de leurs propres processus cognitifs, mais aussi de leur capacité à réguler ces processus. En d'autres termes, ils doivent développer une véritable compétence stratégique. Pour y parvenir, ils doivent non seulement distinguer la nature mentale des processus qui sous-tendent leur apprentissage, mais aussi comprendre le rôle des actions stratégiques qui les accompagnent. Ces dernières peuvent se matérialiser sous forme de représentations externes (comme une prise de notes, un plan ou un schéma) ou rester internes.

Afin d'illustrer et d'approfondir cette distinction entre stratégies (mentales, non visibles) et actions stratégiques (comportementales, visibles ou non), nous proposons dans les paragraphes suivants une analyse des définitions et des classifications du concept de stratégies d'apprentissage des langues. Cette démarche constitue un appui théorique fondamental pour justifier la définition opérationnelle des SPE en FLE formulée plus haut.

1.2.2. Les stratégies d'apprentissage des langues étrangères et secondes : une analyse de définitions

Dans le domaine de recherche des stratégies d'apprentissage des langues (*Language Learning Strategy research, LLS*), les stratégies de production écrite (*writing strategies*) sont généralement conceptualisées comme un sous-ensemble des stratégies d'apprentissage des langues, dont l'objectif est de favoriser la performance des apprenants lors de la réalisation d'activités communicatives en langue étrangère.

Selon des chercheurs comme Cohen et Macaro (2007) ou Chamot et Harris (2019b), les stratégies d'apprentissage sont réparties en plusieurs catégories complémentaires.

- Une première catégorie regroupe les stratégies liées aux activités langagières :
 - stratégies de compréhension de l'oral (*listening strategies*),
 - stratégies de compréhension de l'écrit (*reading strategies*)
 - stratégies de production orale (*speaking strategies*),
 - et, dans notre cas, stratégies de production écrite (*writing strategies*).
- Une deuxième catégorie concerne les stratégies focalisées sur des composantes linguistiques spécifiques, telles que :
 - les stratégies d'apprentissage de vocabulaire (*vocabulary strategies*),
 - les stratégies d'apprentissage de la grammaire (*grammar strategies*),
 - ou encore les stratégies liées à la compétence pragmatique (*strategies for pragmatics*)⁴.
- Une troisième catégorie rassemble des stratégies transversales, destinées à développer des compétences générales, par exemple :
 - les stratégies pour développer la conscience culturelle critique (*learning strategies for critical cultural awareness*)⁵.

La notion même de stratégies d'apprentissage des langues a suscité un large éventail de définitions et terminologies dans la littérature spécialisée, témoignant de la complexité conceptuelle de cet objet de recherche. Les termes utilisés varient selon les auteurs, les contextes d'étude et les orientations épistémologiques.

⁴ La compétence pragmatique concerne la connaissance des principes d'organisation du discours (compétence discursive), des fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) et des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique) (Conseil de l'Europe, 2001).

⁵ La conscience culturelle critique (savoir s'engager) concerne la compréhension relative des normes culturelles qui mène à la capacité d'évaluer, de manière critique et sur la base de critères explicites, les perspectives, les pratiques et les produits de sa propre culture et de son propre pays et de ceux des autres (Byram, 1997).

On retrouve ainsi les termes *procédés*, *processus*, *comportements* ou *conduites* pour désigner les actions de l'apprenant visant à apprendre ou à utiliser une langue (Richards et al., 1997). D'autres auteurs décrivent les stratégies comme un *ensemble d'opérations* que l'apprenant mobilise pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue (Cyr, 1998 ; Hurd & Lewis, 2008). Pour Macaro (2001), il s'agit de *processus mentaux* qui prennent place dans la tête de l'apprenant. Oxford et Schramm (2007) évoquent un *plan*, *une action*, *un comportement*, *un pas en avant* ou *une technique spécifiques* mis en œuvre pour favoriser le développement des compétences en L2. Enfin, Cohen (2011) les définit comme *l'ensemble des pensées et des actions* qu'un apprenant mobilise pour exécuter une tâche en L2.

Comme le souligne Oxford (2017), la notion de stratégies d'apprentissage des langues présente une diversité de définitions et de nuances terminologiques, ayant fait l'objet de nombreux débats théoriques dans différentes aires géographiques et au sein de nombreuses publications académiques.

Cette pluralité terminologique reflète la diversité des approches théoriques et méthodologiques qui ont façonné le champ des stratégies d'apprentissage des langues au fil des décennies. Comme le montre Oxford (2017), les stratégies ont été conceptualisées à travers plusieurs perspectives complémentaires, selon qu'on s'intéresse à ce que les apprenants pensent, font, utilisent ou manifestent.

- Ce que les apprenants pensent (*what learners think*) : il s'agit ici de pensées, cognitions, métacognition, prise de conscience et autres phénomènes mentaux internes.
- Ce que les apprenants font (*what learners do*) : cette catégorie renvoie à des actions, actes, activités, étapes, processus, séquences de processus, opérations, pratiques, souvent associées à une dimension motrice.
- Ce que les apprenants utilisent (*what learners use*) : on parle alors de techniques, outils, méthodes ou instruments qui aident les apprenants à accomplir une tâche.
- Comment les apprenants se comportent (*how learners observably behave*) : ce sont les comportements extériorisés et visibles.

Cette multiplicité d'angles d'approche a nourri un intérêt croissant pour la recherche sur les stratégies d'apprentissage, au point de structurer aujourd'hui le domaine autour de trois axes de réflexion majeurs.

1. La définition du concept même de stratégies d'apprentissage des langues, enjeu central pour assurer la clarté et la comparabilité des recherches (cf. Oxford, 2017).
2. Les choix méthodologiques les plus adaptés à l'analyse des stratégies mobilisées par l'apprenant, notamment face aux défis de l'observation de processus mentaux (cf. sections 2.3 et 2.4 ainsi que Cyr, 1998 ; Macaro, 2001 ; White et al., 2007).
3. L'évaluation des effets de l'enseignement explicite des stratégies, dans le but d'améliorer la performance des apprenants dans des activités communicatives langagières (Chamot & Harris, 2019b ; Cohen & Macaro, 2007 ; Plonsky, 2011, 2019).

Cependant, malgré l'abondance des travaux empiriques et des tentatives de clarification conceptuelle, il n'existe pas encore une théorie unifiée dans ce champ. Comme le souligne Plonsky (2019) :

« Unfortunately, the lack of theory in this area has left researchers and practitioners to design studies of LLSI [Language Learning Strategy Instruction] based largely on convenience, intuition and / or some level of idiosyncrasy » (p. 3). Cette absence de cadre théorique cohérent renforce l'importance d'un positionnement clair et argumenté dans toute recherche sur les stratégies d'apprentissage des langues, et justifie, dans notre cas, la formulation d'une définition opérationnelle rigoureuse des SPE en FLE.

Le concept de stratégies d'apprentissage des langues occupe une place centrale dans de nombreuses recherches en didactique des langues et en psychologie de l'éducation. Toutefois, comme nous l'avons déjà signalé, un problème persistant réside dans l'absence de consensus autour de sa définition précise (Cohen, 2007). Cette situation pose des défis importants tant pour les chercheurs que pour les enseignants et les apprenants.

En premier lieu, la diversité des cadres théoriques et des méthodologies d'analyse complique la formulation d'une définition uniforme, susceptible de faire l'objet d'un consensus au sein de la communauté scientifique. Comme le soulignent Oxford et Schramm (2007), les chercheurs s'orientent selon deux grands axes :

- D'un côté, certains adoptent une approche psychologique (également qualifiée de cognitiviste, mentale, psycholinguistique ou individualiste) qui considère les stratégies comme des processus internes mobilisés pour faciliter l'apprentissage. Dans cette perspective, l'attention se porte sur les mécanismes mentaux de traitement de l'information, de régulation, de mémorisation ou de résolution de problèmes.
- De l'autre, certains s'inscrivent dans une approche socioculturelle (parfois appelée interprétativiste, constructiviste ou relativiste) qui insiste sur les interactions sociales, les dynamiques contextuelles et la manière dont les stratégies émergent à travers des pratiques langagières situées. Cette approche met l'accent sur « le rapport entre les processus mentaux et les activités en tant que processus sociaux locaux » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019, p. 51).

En deuxième lieu, cette absence de consensus nuit à la comparabilité des recherches empiriques dans le domaine. Comme le souligne Goh (2019) :

It is therefore crucial that LLSI [Language Learning Strategy Instruction] is based on a set of sound theoretical principles. The way the construct of learner strategies is operationalized will guide instructional approaches and methods. Defining learning strategies consistently, however, remains one of the challenges in harmonizing the results of LLSI research and instructional approaches (p. 263).

En effet, les variations dans les définitions et les typologies utilisées rendent difficile l'interprétation des résultats et limitent la possibilité de généraliser les conclusions d'une étude à l'autre. Une stratégie jugée efficace dans une recherche pourrait être décrite, codée ou évaluée différemment dans une autre, ce qui complique les comparaisons et fragilise l'élaboration de dispositifs pédagogiques cohérents.

En troisième lieu, ce flou conceptuel affecte directement les pratiques pédagogiques. Les enseignants sont souvent confrontés à une multiplicité de terminologies et de classifications, ce qui rend difficile

l'intégration des stratégies d'apprentissage dans une approche systématique et efficace. Comme le rappelle Psaltou-Joycey (2019) : « Teachers [...] lack information about what LLS [Language Learning Strategies] are, where to find suggestions for engaging in LLSI and how to select relevant materials to help them teach strategies » (p. 172)

Ce manque de clarté peut également générer de la confusion chez les apprenants, qui reçoivent des informations contradictoires ou floues sur les méthodes les plus appropriées pour développer leur compétence stratégique.

Ce déficit de précision dans le métalangage utilisé pour désigner les stratégies constitue l'une des critiques récurrentes dans plus de quarante ans de recherches sur le sujet. Dans un article visant à dénoncer cette confusion, Bégin (2008) observe que « l'appellation stratégie d'apprentissage est actuellement utilisée comme terme générique pour désigner tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire » (p. 48).

Une telle généralisation entraîne un effet de dilution conceptuelle : si toute action de l'apprenant est qualifiée de stratégie, alors plus rien ne permet de distinguer ce qui relève véritablement de comportements stratégiques intentionnels. Ce brouillage nuit à la fois à la recherche, à l'enseignement et à la formation stratégique des apprenants.

Dans le prolongement de la critique formulée par Bégin (2008), nous avons également constaté que certains chercheurs ont tendance à placer sur un même plan des opérations cognitives de complexité très différente, que ce soit dans le cadre de la recherche ou de l'enseignement des stratégies d'apprentissage des langues.

Par exemple, Nyikos et Oxford (1993) distinguent les stratégies d'apprentissage selon qu'elles sont visibles (comme prendre des notes) ou non visibles (comme créer des images mentales), sans pour autant questionner leur nature ni leur niveau de traitement cognitif. De la même manière, Cyr (1998) considère la prise de notes comme une stratégie équivalente en complexité à des processus cognitifs comme l'inférence ou la déduction. Or, nous soutenons ici une distinction fondamentale : selon nous, prendre des notes constitue une action stratégique visible, potentiellement mobilisée en appui à une activité mentale plus complexe, telle qu'inférer, déduire ou organiser mentalement l'information (Olmedo Yúdico, 2019).

Autrement dit, une même action stratégique observable peut être motivée par des stratégies mentales différentes, en fonction du contexte, des contraintes de la tâche et des intentions de l'apprenant. Celui-ci peut décider de mettre en œuvre une action stratégique s'il estime qu'elle favorisera l'efficacité dans la réalisation d'une tâche langagière ou de son apprentissage.

Face à la variabilité des conceptions et à l'imprécision persistante autour du concept de stratégie, nous avons jugé nécessaire de procéder à une analyse approfondie des définitions proposées dans les travaux précurseurs et dans des recherches plus récentes. L'objectif de cette démarche est d'identifier les éléments communs et distinctifs que nous permettent de formuler une définition opérationnelle, rigoureusement ancrée dans le champ et adaptée à notre problématique. Une telle définition opérationnelle est essentielle pour garantir la clarté, la validité et la fiabilité de l'analyse des SPE en FLE,

lesquelles, en tant qu'activités mentales, relèvent d'un niveau d'abstraction élevé qu'il convient de rendre observable et analysable avec discernement.

Même si les fondements théoriques du cognitivisme remontent aux années 1950 (Pozo, 1994), les premières recherches empiriques consacrées aux stratégies d'apprentissage des langues datent des années 1970. Leur objectif principal était d'identifier les stratégies caractéristiques des apprenants dits « efficaces » dans l'apprentissage d'une L2 ou d'une LE, afin d'élaborer des profils explicites du « bon apprenant ».

Il nous semble donc pertinent de passer en revue les apports fondateurs de Rubin (1975), Stern (1975) et Naiman et al. (1978), qui ont jeté les bases du champ de recherche et dont les travaux continuent à alimenter les discussions contemporaines. Leur analyse nous permettra de renforcer la distinction centrale que nous posons dans cette thèse entre :

- les stratégies, conçues comme activités mentales non visibles,
- et les actions stratégiques, qui peuvent être mentales (non visibles) ou comportementales (visibles).

1.2.2.1. Rubin (1975)

L'une des premières chercheuses à avoir formulé l'hypothèse du « bon apprenant » est Joan Rubin, dans son article devenu fondateur « What the 'Good Language Learner' can teach us » (1975). Elle y propose une première typologie de stratégies d'apprentissage fondée sur des observations de classes (de français, d'hébreu et d'anglais) ainsi que sur des entretiens menés avec des apprenants et des enseignants.

Rubin identifie sept comportements typiques du bon apprenant, résumés dans le tableau ci-dessous :

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Le bon apprenant est habile à deviner.2. Le bon apprenant désire ardemment communiquer et communique pour apprendre.3. Le bon apprenant n'a pas peur du ridicule.4. Le bon apprenant se soucie du code linguistique.5. Le bon apprenant profite de toutes les occasions qui s'offrent à lui pour pratiquer la langue.6. Le bon apprenant surveille sa performance langagière et celle des autres.7. Le bon apprenant se préoccupe du sens. |
|---|

Encadré 3. Les stratégies d'apprentissage des langues selon Rubin (1975, citée dans Cyr, 1998, p. 21-22)⁶.

⁶ The good language learner 1) is a willing and accurate guesser; 2) has a strong drive to communicate, or to learn from a communication; 3) is often not inhibited; 4) is prepared to attend to form in addition to focusing on communication; 5) practices; 6) monitors his own and the speech of others; 7) attends to meaning (Rubin, 1975).

Dans cette proposition, les stratégies d'apprentissage sont définies comme étant des techniques ou procédés utilisés pour faciliter l'acquisition de connaissances⁷. Mais en conclusion de son article, Rubin précise que ces stratégies relèvent aussi de processus cognitifs⁸, dont l'efficacité peut varier selon plusieurs facteurs contextuels et individuels :

- les caractéristiques de la tâche d'apprentissage ;
- le niveau de maîtrise de la langue ;
- l'âge de l'apprenant ;
- le contexte d'apprentissage ;
- les styles individuels d'apprentissage ;
- les différences culturelles en termes de styles cognitifs.

Cette reconnaissance de la variabilité stratégique selon les profils et les situations constitue l'un des apports majeurs de Rubin, qui pose ainsi les bases d'une vision contextualisée, flexible et individualisée de l'apprentissage stratégique des langues.

L'article de Rubin (1975) illustre bien la difficulté conceptuelle évoquée précédemment quant à la pluralité d'acceptions associées à la notion de stratégies d'apprentissage des langues. D'un côté, elle utilise les termes « techniques » et « procédés » pour définir concrètement les stratégies dont elle parle. De l'autre, elle emploie également le terme « processus cognitifs » pour faire référence à ce que les bons apprenants font pour améliorer leur apprentissage de la langue.

À signaler qu'elle ne justifie pas le choix qu'elle a fait de ces termes : il ne semble pas que leur différenciation fasse l'objet d'une réflexion théorique dans le cadre de son étude. On pourrait ainsi supposer que Rubin emploie les termes techniques, procédés et processus cognitifs de manière plus ou moins synonyme. Nous n'osons pas l'affirmer. Toutefois, une lecture attentive de son inventaire des stratégies laisse voir, même de manière implicite, une distinction latente entre des comportements observables (techniques) et des processus mentaux sous-jacents (stratégies).

Pour illustrer cette distinction, analysons la présentation originale de la stratégie numéro 2 :

2. The good language learner has a strong drive to communicate, or to learn from a communication. He is willing to do many things to get his message across. [1] *He may use a circumlocution, saying "the object on top of your head" when he doesn't know the word for hat.* [2] *He may paraphrase in order to explain the different meaning of a phrase (for example, one student explained that the term "snack bar" had a different meaning in Japan than it does in the United States).* [3] *He will use gestures to get his message across* or [4] *spell a word when his pronunciation is not clear.* [5] *He will use a cognate, from any*

⁷ « By strategies, I mean the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge » (Rubin, 1975, p. 43).

⁸ « The above list offers some good insights into the cognitive processes that seem to be going on in good language learners » (Rubin, 1975, p. 48)

language he knows, to try to express his meaning. He may not limit himself to a particular sentence construction but [6] will use those constructions he does have to the fullest. For example, he may use "going to go" if he doesn't know the future in English, the important point being to get the message [...] [7] He may try to form new words by nominalizing a verb or verbalizing a noun and then checking the response. (Rubin, 1975, p. 46)

Ce texte de Rubin, que nous prenons soin de citer en entier, mérite des commentaires au sujet de la distinction visée. Nous avons mis en gras l'intitulé de la stratégie, et en italiques les comportements associés que nous considérons ici comme des actions stratégiques observables, c'est-à-dire des techniques mises en œuvre pour matérialiser l'intention stratégique. Nous avons numéroté chacune de ces techniques pour en faciliter le repérage.

On observe que la stratégie (intitulé en gras) est suivie de sept exemples concrets de comportements, que Rubin introduit par la formule « He is willing to do many things to get his message across ». Il s'agit là de manifestations visibles de la stratégie générale, qui renvoient à des actions telles que :

1. utiliser des circonlocutions,
2. recourir à la paraphrase,
3. faire des gestes,
4. épeler un mot,
5. exploiter des cognats,
6. maximiser l'usage des constructions disponibles,
7. créer de nouveaux mots.

Autrement dit, plusieurs techniques (ou actions stratégiques) peuvent découler d'une même stratégie d'apprentissage, ici définie comme une intention forte de communiquer pour apprendre (« a strong drive to communicate »). Ces techniques varient selon la tâche, le contexte, les ressources linguistiques de l'apprenant et sa créativité.

Cette distinction entre stratégies (intentions et processus mentaux) et techniques (actions concrètes et adaptatives) peut être représentée de manière schématique à l'aide de la Figure 6.

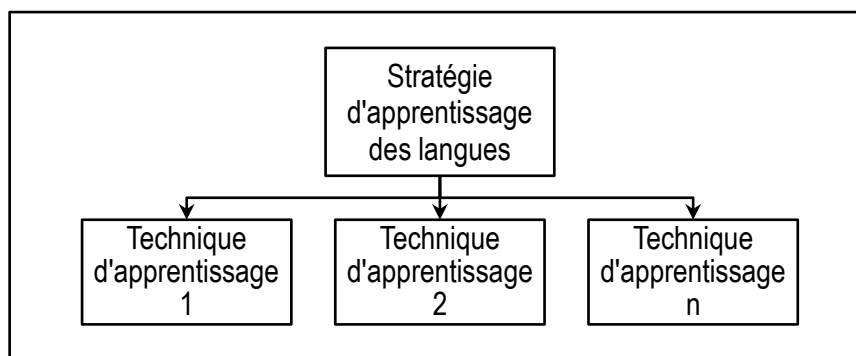


Figure 6. Stratégies d'apprentissage et techniques d'apprentissage (élaboration propre). Illustration du principe selon lequel une stratégie peut se décliner en plusieurs techniques, selon le contexte et les ressources mobilisées.

1.2.2.2. Stern (1975) et Naiman et al. (1978)

Dans la même visée, d'autres études ont poursuivi l'objectif de caractériser le profil idéalisé du bon apprenant, notamment celles de Stern (1975) et de Naiman et al. (1978). Ces auteurs ont cherché à identifier les traits et les comportements typiques des apprenants efficaces dans l'apprentissage d'une LE.

L'article de Stern, intitulé « What Can We Learn from the Good Language Learner? » (1975), s'appuie sur les travaux de Rubin pour proposer un répertoire de dix stratégies associées aux bons apprenants. Toutefois, il convient de noter que cette proposition repose sur des considérations spéculatives, issues de l'expérience personnelle de Stern en tant qu'enseignant et apprenant, ainsi que ses lectures sur l'apprentissage des langues, et non sur une enquête empirique. L'encadré 4 présente une synthèse de ses dix stratégies :

1. Stratégie de planification. Le bon apprenant a un style d'apprentissage personnel ou une stratégie d'apprentissage positif.
2. Stratégie active. Il adopte une approche active face à la tâche d'apprentissage.
3. Stratégie d'empathie. Il adopte une attitude tolérante et ouverte face à la langue cible et à ses locuteurs.
4. Stratégie formelle. Il développe un savoir-faire technique propice à l'apprentissage d'une langue.
5. Stratégie expérimentale. Il adopte une approche méthodique et à la fois flexible pour transformer la nouvelle langue en un système ordonné et en révision constante.
6. Stratégie sémantique. Il est constamment à la recherche du sens.
7. Stratégie de la pratique. Il a une forte volonté de pratiquer.
8. Stratégie de communication. Il a une forte volonté d'utiliser la langue dans une situation de communication authentique.
9. Stratégie du moniteur. Il s'autocorrige et est sensible au bon usage.
10. Stratégie d'internalisation. Il reconnaît la nature distincte du système référentiel de la langue cible.

Encadré 4. Les stratégies d'apprentissage des langues du bon apprenant selon Stern (1975, élaboration propre).

Il est important de souligner que Stern ne décrit pas de techniques précises permettant d'observer ou de mesurer la mobilisation de ces stratégies. Cela s'explique par la nature non empirique de sa démarche, qui ne s'appuyait pas sur un recueil systématique de données observables.

En revanche, cette limite méthodologique a été surmontée par Naiman et al. (1978) dans leur ouvrage *The Good Language Learner*, qui prend appui sur le répertoire proposé par Stern, mais en le révisant à la lumière d'entretiens semi-directifs et directifs réalisés auprès d'apprenants. L'encadré 5 résume les cinq stratégies principales mises en évidence dans cette étude :

Stratégie 1. Une approche active face à la tâche d'apprentissage

Les bons apprenants des langues s'impliquent de manière consciente dans la tâche d'apprentissage en profitant de toutes les occasions que l'environnement peut leur offrir pour mieux apprendre.

Stratégie 2. Prise de conscience de la langue en tant que système

Les bons apprenants sont conscients du fait que la langue est un système et en profitent pour optimiser leur apprentissage.

Stratégie 3. Prise de conscience de la langue en tant que moyen de communication et d'interaction

Les bons apprenants sont conscients du fait que la langue est un moyen de communication (transmission et réception de messages) et d'interaction (les comportements culturellement appropriés sont importants).

Stratégie 4. Gestion des exigences affectives

Les bons apprenants sont conscients ou deviennent conscients du fait qu'ils doivent être capables de gérer leurs émotions vis-à-vis de l'apprentissage de la langue.

Stratégie 5. Surveillance de la performance en L2

Les bons apprenants vérifient constamment leur usage de la langue pour ajuster leurs propres moyens d'apprentissage ou pour chercher de l'aide si nécessaire.

Encadré 5. Les stratégies d'apprentissage des langues des bons apprenants selon Naiman et al. (1978, élaboration propre).

Il est important de signaler que, dans leur étude, Naiman et al. (1978) insistent sur la nécessité de distinguer les stratégies d'apprentissage des langues (qu'ils conçoivent comme des actions générales) des techniques d'apprentissage des langues (qu'ils définissent comme des formes spécifiques et observables de comportement)⁹. Cependant, cette distinction n'est pas véritablement articulée dans leur modèle : aucun lien systématique n'est établi entre chaque stratégie et les techniques qui pourraient en

⁹ « certain strategies, i. e. general, more or less deliberate approaches, and more specific techniques, i. e. observable forms of language learning behavior » (Naiman et al., 1978, p. 4).

dériver. Les techniques semblent être présentées comme des entités autonomes, sans rapport explicite avec les stratégies dont elles pourraient émaner.

Naiman et al. (1978) iront encore plus loin en proposant une liste étoffée de techniques, organisées selon sept catégories fonctionnelles, que nous résumons dans l'encadré 6 :

1. Acquisition des sons (12 techniques, dont répéter à haute voix ou en silence).
2. Grammaire (huit techniques, dont suivre les règles de grammaires telles que décrites dans les manuels ou comparer la L1 et la L2).
3. Vocabulaire (13 techniques, dont élaborer des tableaux de vocabulaire en L2 et en L1 pour le mémoriser).
4. Compréhension de l'oral (cinq techniques, dont écouter la radio ou écouter ce que les gens disent et comment ils le disent).
5. Apprendre à parler (sept techniques, dont prendre contact avec des locuteurs natifs ou demander des corrections).
6. Apprendre à écrire (quatre techniques, dont avoir des correspondants ou lire beaucoup pour ensuite écrire).
7. Apprendre à lire (quatre techniques, dont lire des journaux, des bandes dessinées, etc. ou deviner le sens à partir du contexte sans consulter des dictionnaires).

Encadré 6. Les techniques d'apprentissage des langues des bons apprenants selon Naiman et al. (1978, élaboration propre).

Malgré l'effort de catégorisation, il nous semble que les deux listes proposées par Naiman et al. (1978), celle des stratégies et celle des techniques, n'étaient pas clairement différenciées dans leur formulation initiale. Il en va de même pour les stratégies proposées par Rubin (1975), où des comportements observables apparaissent déjà dans les descriptions des stratégies, bien que ces comportements ne soient pas désignés comme des techniques. Cela laisse penser que les auteurs ont intuitivement reconnu un lien entre les dimensions cognitive (non observable) et comportementale (observable) des stratégies, sans toutefois le formaliser théoriquement.

Nous proposons donc d'interpréter ces comportements observés comme des manifestations visibles de stratégies mentales sous-jacentes, que nous nommons actions stratégiques. Cette distinction conceptuelle entre stratégies (activité mentale) et action stratégique (comportement observable ou mentale) nous permet de mieux comprendre la manière dont les stratégies sont mobilisées dans la pratique.

Le Tableau 3 illustre cette interprétation en croisant une stratégie extraite des travaux de Rubin (1975) et de Naiman et al. (1978) avec les comportements observés qu'ils décrivent, que nous requalifions ici en actions stratégiques :

Auteur	Stratégies d'apprentissage des langues	Techniques / Actions stratégiques
Rubin (1975)	Le bon apprenant désire ardemment communiquer et communique pour apprendre.	- Il utilise des circonlocutions s'il ne connaît pas le mot. - Il fait des gestes pour faciliter la compréhension de son message. - Il épèle un mot si sa prononciation entrave la compréhension de son message.
Naiman et al. (1978)	Stratégie 1. Une approche active face à la tâche d'apprentissage S'impliquer de manière consciente dans la tâche d'apprentissage en profitant de toutes les occasions que l'environnement peut offrir pour mieux apprendre.	- Lire en langue étrangère tous les jours. - Écouter des enregistrements sonores en langue étrangère en dehors de la salle de classe.

Tableau 1. Techniques d'apprentissage (actions stratégiques) liées à des stratégies d'apprentissage des langues.

Comme on peut l'observer dans ce tableau, la formulation qui décrit les stratégies d'apprentissage des langues dans la deuxième colonne peut nous amener à les considérer comme des activités mentales, intentionnelles et conscientes (« désirer ardemment », « s'impliquer de manière consciente »), dont on peut inférer l'existence à partir de manifestations d'une ou plusieurs formes observables de comportement ou d'actions (par exemple, « faire des gestes », « écouter des enregistrements sonores »). Les deux études concernées sont arrivées à identifier les stratégies évoquées à partir de la description des comportements observables signalés par les apprenants interviewés. Ainsi, nous pouvons affirmer, par exemple, qu'« utiliser des circonlocutions si l'on ne connaît pas le mot » est une action stratégique susceptible d'indiquer avec probabilité qu'une stratégie est mobilisée, dans ce cas « désirer communiquer pour apprendre ».

D'un point de vue méthodologique, cette distinction entre ce qui est observable et ce qui ne l'est pas est capitale. Comme le note Rubin (1975), l'observation des stratégies est compliquée, car cela implique nécessairement des processus mentaux difficiles à spécifier. Cependant, d'après nous, l'observation des stratégies n'est pas seulement compliquée : elle est impossible. La raison en est que ce sont des activités mentales qui, par définition, ne sont pas directement observables. A ce sujet, Narcy-Combes et Narcy Combes (2019) soulignent que « la neuro-imagerie ne permet pas d'observer la cognition dans le cerveau, celle-ci est inférée et reconstruite à partir de ses résultats : seuls sont observables directement les comportements et les réalisations » (p. 39). En fait, Rubin a trouvé convenable d'enregistrer en vidéo des cours de langues pour identifier la majorité des stratégies d'apprentissage qu'elle a répertoriées. Cela veut dire qu'elle n'a pas été capable d'observer directement les stratégies d'apprentissage, elle a plutôt retenu une idée abstraite d'un concept dont la réalité n'est pas concrète. Il s'agit, en ce sens, non d'observer les stratégies, mais plutôt de supposer leur existence à partir des verbalisations des

apprenants, exposés à leurs propres comportements observables au moyen d'un visionnement des enregistrements audiovisuels. C'est lorsqu'ils expliquent les raisons qui les ont motivés à agir comme cela est visible dans la vidéo, qu'ils permettent au chercheur d'entrer dans leur tête afin qu'il puisse analyser les processus cognitifs mis en place.

1.2.2.3. Oxford (2011 - 2017)

Comme nous avons expliqué dans notre analyse de la cognition plus haut (1.2.1.1.), nous sommes relativement d'accord avec Oxford (2017) pour définir les stratégies d'apprentissage des langues comme étant des pensées et des actions :

L2 *learning strategies* are complex, dynamic thoughts and actions, selected and used by learners with some degree of consciousness in specific contexts in order to regulate multiple aspects of themselves (such as cognitive, emotional, and social) for the purpose of a) accomplishing language tasks ; b) improving language performance or use ; and/or c) enhancing long-term proficiency. Strategies are mentally guided but may also have physical and therefore observable manifestations. Learners often use strategies flexibly and creatively ; combine them in various ways, such as strategy clusters or strategy chains ; and orchestrate them to meet learning needs. Strategies are teachable. Learners in their contexts decide which strategies to use. Appropriateness of strategies depends on multiple personal and contextual factors (p. 57).

Il s'agit d'une définition formulée à partir d'une analyse de contenu en profondeur d'une trentaine de définitions publiées dans des travaux scientifiques de 1975 à 2017. Cette définition a le mérite d'attirer l'attention sur la dichotomie non visible (*thoughts, mentally guided* : activités ou actions mentales) vs visible (*physical, observable manifestations* : actions). Cependant, elle ne développe pas explicitement la relation entre les pensées et les actions. Il paraît que pour elle les stratégies sont tant des phénomènes mentaux que des phénomènes physiques. Ce positionnement amène Oxford (2017) à définir les SPE en L2 de la manière suivante : « L2 writing strategies are teachable, dynamic *thoughts* and *behaviors* that learners consciously select and employ in specific contexts to improve their self-regulated, autonomous L2 writing development for effective task performance and long-term proficiency » (p. 373).

Oxford partage la discussion qu'elle a eue avec Macaro (2006, cité dans Oxford, 2017) concernant cette dichotomie. Elle défend l'idée que même si les stratégies opèrent dans la pensée et sont guidées par la pensée (la cognition), il existe des stratégies visibles¹⁰ ou qui peuvent le devenir. Par exemple :

Stratégie mentale	Stratégies visibles
Organiser l'environnement d'apprentissage (<i>Organizing the environment for learning</i>)	- Ranger des documents dans des dossiers (<i>moving papers into files</i>). - Trouver un manuel (<i>finding the textbook</i>). - Mettre des vidéos en ordre (<i>putting the videos in order</i>).

¹⁰ « I think that it is the mental strategies that tend to guide the observable strategies, and that the observable ones are manifestations of the mental ones » (Oxford, 2011, p. 28).

	- Réorganiser des fichiers informatiques (<i>reorganizing the computer files</i>).

Tableau 2. Stratégies mentales et stratégies visibles selon Oxford (2017).

Dans cet exemple, Oxford indique qu'une stratégie mentale peut se matérialiser sous forme de plusieurs stratégies visibles. Nous proposons cependant d'interpréter cette relation différemment : ce que nous appelons action stratégique visible n'est pas une stratégie en soi, mais l'une des manifestations comportementales possibles d'une stratégie mentale. À notre sens, à une stratégie mentale peuvent correspondre n actions stratégiques visibles (cf. supra Figure 3). De manière réciproque, comme l'indique Oxford (2017), une seule action visible peut aussi être sous-tendue par plusieurs stratégies mentales. Elle illustre cela par l'exemple suivant :

there are many possible strategies lurking behind the overt physical behavior of taking notes. (...). A strategy behind effective note-taking is seeking the main idea and the supporting ideas while reading or listening. That strategy is directly related to the strategy of analysis in the sense of distinguishing between levels of importance (p. 27).

Prenons l'exemple suivant d'un apprenant de FLE qui cherche à optimiser son apprentissage. Il constate que l'environnement dans lequel il travaille (sa chambre) est une source de distraction. Il perçoit également que l'absence d'organisation de ses ressources numériques nuit à son efficacité : les sites Internet utiles qu'il consulte pour réviser des points grammaticaux ne sont pas enregistrés, ce qui lui fait perdre du temps. Face à ces obstacles, il mobilise des actions stratégiques mentales telles que planifier l'aménagement de son espace de travail, sélectionner les ressources nécessaires, organiser ses favoris numériques.

Ces actions mentales peuvent ensuite se matérialiser par des comportements visibles : il range effectivement les objets inutiles, place sur son bureau uniquement les outils nécessaires (manuel, dictionnaire, grammaire) et classe les sites utiles dans un dossier de favoris. Ces gestes deviennent des actions stratégiques visibles. Toutefois, ces comportements ne peuvent être compris qu'en interrogeant l'apprenant sur les intentions qui les motivent. L'observation seule ne permet pas d'accéder aux stratégies sous-jacentes sans une verbalisation de la part de l'apprenant.

Dans ce sens, nous sommes d'accord avec Macaro (2006, cité dans Oxford, 2017) lorsqu'il met en garde contre la tentation de considérer tout comportement observable comme étant une stratégie. Cela risquerait de masquer des informations cruciales sur les processus cognitifs impliqués. Néanmoins, nous ne partageons pas son affirmation selon laquelle seule l'activité mentale serait stratégique¹¹. Comme Oxford, nous pensons que les comportements observables peuvent eux aussi être qualifiés de stratégiques, à condition qu'ils soient fondés sur une ou plusieurs stratégies mentales. Une action observable ne constitue pas une stratégie en soi, mais elle peut devenir une action stratégique dès lors qu'elle découle consciemment d'une stratégie mentale.

¹¹ « [...] rather than considering the observable behavior as strategic, Macaro averred that only the mental activities (strategies) behind the observable behavior are strategic » (Oxford, 2011, p. 28).

Pour saisir plus finement la nature des SPE en FLE sous cette perspective, envisager la transposition didactique de ce savoir savant¹² et rester cohérent avec les fondements théoriques traités jusqu'ici, nous allons retenir le modèle de l'autorégulation stratégique de l'apprentissage des langues (*Strategic Self-Regulation (S²R) Model of Language Learning*), développé par Oxford (2011).

Dans ce modèle, les stratégies d'apprentissage des langues orientées vers l'autorégulation (*self-regulated L2 learning strategies*) désignent des actions mentales, conscientes et intentionnelles que l'apprenant mobilise pour gérer et contrôler son propre processus d'apprentissage. Cette approche met particulièrement en lumière des processus cognitifs fondamentaux (l'attention, l'intention et l'effort cognitif), qui sont intrinsèquement liés à la conscience et qui permettent de déclencher un cycle autorégulateur favorisant une mobilisation plus efficace et plus adaptée des stratégies.

A nos yeux, c'est précisément grâce à la mobilisation consciente de ces processus que l'apprenant participe activement au développement d'ensembles de stratégies d'apprentissage cohérentes, pertinentes et itératives, qu'il adapte en fonction de contextes spécifiques. Il nous faudrait alors appréhender l'autorégulation plus comme un réseau dynamique et changeant d'actions stratégiques que comme un ensemble d'actions figé et immuable.

Les stratégies d'autorégulation permettent ainsi à l'apprenant, à travers un processus complexe de prise de conscience réflexive, de se reconnaître comme acteur principal de son propre apprentissage. Elles lui confèrent un sentiment de contrôle, non seulement sur ses activités mentales, mais aussi, comme le signale Oxford (2013), sur ses convictions et sur ses comportements observables (actions stratégiques). Cette autorégulation repose donc sur la capacité de l'apprenant à mettre en rapport cette conscience réflexive de soi avec les caractéristiques du milieu d'apprentissage dans lequel il évolue.

Le modèle S²R d'Oxford repose, en grande partie, sur la mise en relation de métastratégies issues de la réflexion autour de l'autorégulation avec des stratégies spécifiques leur correspondant. Ce modèle distingue ainsi trois grands domaines stratégiques : les stratégies métacognitives, méta-affectives et métasocioculturelles-interactives, qui encadrent respectivement des stratégies cognitives, affectives et socioculturelles-interactives. Le Tableau 3 que nous avons élaboré illustre cette relation et répertorie les principales stratégies associées à chaque segment.

Il convient de rappeler que l'ensemble des stratégies répertoriées dans le Tableau 3, par nature, des activités mentales, donc non directement observables. Cela suppose que leur mobilisation doit être déduite à partir de manifestations tangibles (notamment des comportements stratégiques (actions stratégiques) ou de verbalisations explicites par les apprenants eux-mêmes.

¹² C'est-à-dire le savoir théorique autour des stratégies d'apprentissage des langues issu de notre analyse, savoir pas forcément enseignable sans transposition didactique qui le transforme un objet d'enseignement.

Métastratégies générales Faire attention Planifier Obtenir et utiliser des ressources Organiser Mettre en œuvre des plans Diriger l'utilisation des stratégies Avoir recours au moniteur Évaluer		
Stratégies métacognitives	Stratégies méta-affectives	Stratégies métasocioculturelles- interactives
Stratégies cognitives 1. Utiliser les sens pour comprendre et se souvenir. 2. Activer des connaissances. 3. Raisonner. 4. Conceptualiser en détail. 5. Conceptualiser globalement. 6. Aller au-delà des données immédiates.	Stratégies affectives 1. Activer des attitudes, des convictions et des émotions d'appui. 2. Générer et soutenir la motivation.	Stratégies socioculturelles- interactives 1. Interagir pour apprendre et communiquer. 2. Comblar les lacunes dans les connaissances en matière de communication. 3. Se débrouiller dans des contextes socioculturels et gérer les échanges avec d'autres identités.

Tableau 3. Relation entre métastratégies et stratégies dans le modèle S2R (basé sur Oxford, 2011).

Cela étant dit, une question demeure cruciale dans notre étude : quelles stratégies de production écrite en FLE et quelles actions stratégiques devraient être enseignées aux apprenants afin de les aider à réussir l'épreuve de production écrite du DELF B1 ? C'est précisément à cette question que nous tenterons de répondre dans le chapitre 2, qui portera sur l'enseignement explicite des SPE en FLE.

1.3. Conclusion du chapitre

Ce chapitre, consacré à la construction progressive de notre objet d'étude et à son inscription dans les domaines de recherche des stratégies d'apprentissage des langues et de la DPEFLE, a permis de poser les fondements théoriques essentiels à l'élaboration d'une définition opérationnelle du concept de stratégies de production écrite en français langue étrangère (SPE en FLE). Notre intention a été d'offrir une indication précise du concept central qui guide notre recherche doctorale et, surtout, l'analyse des données recueillies.

Dans un premier temps, nous avons clarifié les ancrages disciplinaires et épistémologiques qui permettent d'aborder les SPE en FLE comme un objet didactique. L'analyse des apports de la psychologie cognitive (notamment des concepts de cognition, de métacognition, d'autorégulation et de compétence stratégique) a mis en lumière la nature mentale, consciente et contextuelle des stratégies, tout en soulignant leur articulation possible avec des actions stratégiques observables. Cette clarification

nous a permis d'établir une distinction méthodologique fondamentale entre activités mentales invisibles (les stratégies en soi) et leurs manifestations comportementales visibles ou non visibles (les actions stratégiques).

Dans un second temps, nous avons retracé l'évolution de la conceptualisation des stratégies d'apprentissage des langues à travers l'étude de travaux fondateurs (Naiman et al., 1978 ; Rubin, 1975 ; Stern, 1975) et de recherches plus récentes, en particulier celles d'Oxford (2011, 2017 ; 2013). Cette analyse a montré la complexité et la diversité des interprétations du concept de stratégie, tout en mettant en évidence la nécessité de dépasser une approche purement comportementaliste pour saisir la dimension cognitive et contextuelle de l'apprentissage stratégique. Le modèle S²R d'Oxford (2011), qui articule stratégies et métastratégies selon une logique d'autorégulation, nous a fourni un cadre intéressant pour penser la mobilisation des stratégies comme un processus dynamique, réflexif et situé. Nous reprendrons ce modèle dans le chapitre 2 par rapport à la notion de tâche stratégique (cf. section 2.5.3.).

Enfin, ce chapitre a permis de poser les jalons théoriques pour une application didactique des SPE en FLE. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) et son *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2021) reconnaissent l'importance des stratégies dans la réalisation des tâches langagières. Leur prise en compte dans une approche didactique explicite devient alors essentielle pour accompagner le développement de la compétence à produire des textes en LE, en particulier dans des contextes évaluatifs comme celui du DELF B1.

En ce sens, la définition opérationnelle des SPE en FLE proposée dans ce chapitre ne constitue pas seulement une clarification conceptuelle : elle fonde également les choix méthodologiques de notre recherche et oriente la conception du scénario pédagogique que nous présenterons au chapitre 5 (cf. section 5.2), dont les implications didactiques seront approfondies dans le chapitre 2, consacré à l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues.

En conclusion, ce chapitre a montré que les SPE en FLE ne peuvent pas être réduites à de simples techniques de rédaction, elles doivent être pensées comme des processus cognitifs, métacognitifs, affectifs, méta-affectifs, socioculturels-interactifs et métasocioculturels-interactifs, des processus complexes visant à renforcer la compétence stratégique des apprenants. Leur intégration dans l'enseignement du FLE ouvre la voie à un accompagnement plus éclairé et plus efficace des pratiques scripturales, au service d'une meilleure autorégulation des apprenants et d'une appropriation consciente des démarches d'écriture.

Chapitre 2. L'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage : fondements et application à la production écrite en langue étrangère

Rappelons que notre recherche doctorale examine le développement des stratégies de production écrite en français langue étrangère (SPE en FLE) chez des apprenants ayant suivi un parcours pédagogique en modalité hybride, fondé sur un enseignement explicite desdites stratégies. Le chapitre précédent nous a permis d'identifier les contours des SPE en FLE et d'en proposer une définition opérationnelle, issue d'une analyse approfondie des travaux en psychologie cognitive et en didactique des langues étrangères et secondes. Cette analyse constitue une tentative pour appréhender la complexité de notre objet d'étude. En effet, comme nous l'avons mentionné, la littérature scientifique consacrée aux stratégies d'apprentissage témoigne d'une diversité tant au niveau des définitions que des typologies proposées. Il s'agit d'un champ en constante évolution. Les typologies de stratégies d'apprentissage sont par nature protéiformes, car elles reflètent les contextes spécifiques des chercheurs et des praticiens qui les mobilisent dans le cadre de leurs réflexions, de leurs interventions ou de leurs recherches.

Le présent chapitre est consacré à l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues étrangères (LE) et secondes (L2)¹³, et plus particulièrement des stratégies mobilisées dans la production écrite. Nous entendons par enseignement explicite une démarche consciente et délibérée visant à guider les apprenants dans la prise de conscience, la mobilisation et le développement de leurs stratégies.

Ce chapitre propose ainsi d'examiner les fondements, les modalités et les effets de l'enseignement explicite des stratégies, en particulier dans le domaine de la production écrite en langue étrangère. Nous présenterons d'abord les composantes de cet enseignement, en nous appuyant sur les modèles théoriques qui le structurent ainsi que sur les enjeux méthodologiques qui en découlent. Nous préciserons ensuite les principes d'une approche didactique centrée sur le processus de la production écrite, en lien avec les objectifs de développement de la compétence stratégique. Puis, nous présenterons les modèles retenus dans notre recherche, en particulier le *Strategic Self-Regulation (S²R) Model of Language Learning* (Oxford, 2011) et les phases de la tâche stratégique (Oxford, 2017), avant de revenir sur un ensemble de recherches empiriques ayant évalué les effets de dispositifs d'enseignement explicite sur le développement des SPE.

Ce chapitre constitue également une étape préparatoire à la présentation, dans le chapitre 5, du dispositif hybride que nous avons conçu et mis en œuvre dans le cadre de cette recherche (cf. section 5.2). Nous en posons ici les fondements théoriques et didactiques, tout en explicitant les principes pédagogiques ayant guidé sa conception. Il vise, en somme, à fournir un cadre conceptuel et opérationnel pour répondre

¹³ Par souci de concision, nous emploierons désormais l'expression « enseignement explicite » pour désigner l'« enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues étrangères (LE) et secondes (L2) ».

à la question suivante : comment enseigner explicitement les stratégies d'apprentissage dans une perspective didactique, processuelle et empirique appliquée à la production écrite en langue étrangère ?

2.1. L'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues

Au-delà d'une définition du concept de stratégies d'apprentissage, de nombreuses recherches en didactique des langues se sont également intéressées aux effets de l'enseignement de ces stratégies auprès des apprenants. En effet, plusieurs études convergent pour montrer que lorsque ces derniers sont formés de manière explicite à identifier, comprendre et mobiliser leurs stratégies, leurs performances scolaires, leur autonomie et leur engagement cognitif s'en trouvent significativement renforcés (Plonsky, 2019 ; Rubin et al., 2007 ; Wang, 2023). Cela soulève alors une question centrale : comment enseigner efficacement les stratégies d'apprentissage des langues ?

L'intérêt croissant pour les stratégies d'apprentissage dans la recherche en didactique des langues témoigne qu'elles sont perçues comme essentielles au développement de l'autonomie de l'apprenant. Pourtant, la mobilisation optimale de ces stratégies ne se développe pas spontanément chez tous les apprenants, en particulier chez les débutants ou les jeunes apprenants (Psaltou-Joycey, 2019). Ceux-ci ne sélectionnent ni ne mobilisent automatiquement les stratégies les plus appropriées pour accomplir une tâche donnée. Ils ont besoin d'un accompagnement structuré visant à développer leur compétence stratégique en tant qu'apprenants. Cette nécessité d'un encadrement pédagogique des stratégies a été soulignée dès les premières réflexions sur le sujet. Rubin (1975) suggérait déjà que mieux comprendre ce que font « les bons apprenants » permettrait potentiellement d'enseigner ces stratégies aux autres afin de favoriser leur réussite. Dans le même ordre d'idées, Derry et Murphy (1986) rappellent que les travaux en psychologie cognitive soutiennent l'idée selon laquelle il est possible d'améliorer les capacités d'apprentissage des élèves en les formant explicitement à la mobilisation de stratégies spécifiques.

C'est dans cette perspective que l'enseignement explicite des stratégies prend toute sa place dans la DDLE. Ce type d'enseignement a été théorisé dans la littérature anglophone en utilisant différents termes : *strategy training* (Macaro, 2001), *strategy-based instruction* (Rubin et al., 2007) ou encore *language learning strategy instruction* (Chamot & Harris, 2019b). Malgré ces appellations variées, toutes ces approches convergent vers une même finalité : aider les apprenants à mieux contrôler leur processus d'apprentissage, en leur apprenant à mobiliser les stratégies de manière autonome, intentionnelle et réfléchie. Plonsky (2019) résume cette finalité en affirmant que le cœur de l'enseignement explicite des stratégies réside dans l'objectif d'autonomiser les apprenants, en leur donnant les outils nécessaires pour prendre en charge leur propre apprentissage.

Dans la recherche francophone en didactique des langues, comme dans d'autres disciplines, les termes les plus couramment employés pour désigner ce type de démarche sont « enseignement stratégique » (Tardif, 1997) et « enseignement explicite » (Gauthier et al., 2007). Quelle que soit la terminologie retenue, ces approches relèvent d'un même modèle pédagogique, ancré dans la psychologie cognitive, qui intègre à la fois des dimensions cognitives et affectives.

Un aspect central de ce modèle réside dans la prise en compte de la motivation des apprenants, considérée comme un levier majeur de l'apprentissage. Comme le souligne Presseau (2004), l'enseignement explicite accorde une attention particulière à cette dimension, en lien avec les travaux de Viau (2009), qui définissent la motivation non comme une disposition fixe, mais comme un phénomène dynamique, influencé par trois perceptions : la valeur de l'activité, le sentiment de compétence, et le sentiment de contrôle. Ces trois déterminants sont essentiels pour soutenir l'engagement cognitif et la persévérance des apprenants. Dans cette perspective, l'enseignement explicite cherche à renforcer l'engagement des apprenants en rendant visibles l'utilité des stratégies, en valorisant leurs efforts, en instaurant un climat de confiance et en fournissant des rétroactions ciblées qui soutiennent leur sentiment de compétence.

Comme le rappellent Gauthier et al. (2007), cette dimension affective, étroitement liée à la motivation, constitue l'un des piliers du cadre théorique de l'enseignement explicite, au même titre que la clarté des objectifs, la structuration progressive des savoirs et la pratique guidée.

Dans le même esprit, Bressoux (2022) souligne que l'enseignement explicite repose sur la stimulation d'un engagement actif des apprenants, c'est-à-dire sur leur activité cognitive. Cela implique que les apprenants construisent et verbalisent des modèles mentaux qui ont du sens pour eux. Cet engagement cognitif ne se traduit pas nécessairement par des comportements visibles, mais il est essentiel pour l'appropriation des savoirs. Comme nous l'avons déjà signalé dans notre définition opérationnelle des SPE en FLE (1.2), les dimensions mentale (non visible) et comportementale (visible) des stratégies peuvent être étroitement liées.

Le rôle de l'enseignant est alors de favoriser cet engagement stratégique, en incitant les apprenants à réfléchir, à poser des hypothèses et à répondre à des questions, tout en leur fournissant des rétroactions adaptées. Par ailleurs, l'enseignement explicite valorise une pratique intensive et significative des contenus à acquérir : les apprenants consacrent l'essentiel du temps d'apprentissage à des activités directement liées aux objectifs visés.

Un enseignement explicite des stratégies implique de centrer l'action pédagogique sur des stratégies identifiables, en les nommant explicitement, en décrivant les caractéristiques, en montrant leur utilité et en guidant les apprenants dans leur mobilisation. L'objectif est de permettre aux apprenants de comprendre *quoi faire*, *pourquoi* le faire, *comment* le faire et *quand* le faire. Tardif (1997) rappelle à cet égard que l'enseignant stratégique agit pour développer chez les apprenants trois types de connaissances interdépendantes : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Cet auteur distingue clairement ces connaissances dans sa planification et recourt à des dispositifs spécifiques pour en favoriser l'acquisition.

En lien avec ce qui précède, rappelons la typologie que nous avons exposée au chapitre 1 (cf. section 1.2.1.2), selon laquelle le développement de la compétence stratégique repose sur l'articulation de ces trois formes de connaissances.

- La connaissance déclarative concerne les savoirs qu'un apprenant possède à propos des stratégies elles-mêmes. Il est capable de les nommer, de les décrire et d'anticiper les effets de leur mobilisation.

- La connaissance procédurale renvoie aux savoir-faire liés à la mobilisation effective des stratégies dans la réalisation d'une tâche.
- La connaissance conditionnelle correspond aux savoir-être qui permettent à l'apprenant de prendre des décisions pertinentes sur le moment opportun pour mobiliser une stratégie donnée.

Les actions pédagogiques et didactiques mises en œuvre dans un parcours fondé sur l'enseignement explicite doivent alors intégrer ces trois types de connaissances de manière articulée, progressive et contextualisée, afin de favoriser le développement de la compétence stratégique des apprenants.

C'est à partir de cette conception que nous avons structuré le dispositif hybride de préparation au DELF B1, au cœur de notre recherche. Dans la section suivante, nous présenterons les étapes et les principes d'organisation d'un enseignement explicite des stratégies, en nous appuyant sur les modèles didactiques et les cadres théoriques qui ont guidé la conception de ce cours.

2.2. Les étapes de l'enseignement explicite

Le modèle général de l'enseignement explicite s'inscrit dans une logique d'intervention pédagogique orientée vers l'autonomisation des apprenants. Contrairement aux approches centrées exclusivement sur l'enseignement de contenus disciplinaires, ce modèle met l'accent sur le développement de la compétence stratégique, entendue comme la capacité des apprenants à prendre en charge leur propre apprentissage et à réguler le processus de réalisation des tâches. L'idée centrale en est la suivante : l'attention portée au processus améliore la qualité du produit final. Ainsi, comme l'indiquent Legutke et Thomas (1991), une focalisation exclusive sur les résultats tend à masquer les bénéfices d'une conscience accrue du processus d'apprentissage, conscience pourtant essentielle au développement de l'autorégulation.

Le modèle fondateur qui a servi de socle aux déclinaisons ultérieures est celui proposé par Jones et al. (1987). Il a été repris, adapté et enrichi en fonction des caractéristiques propres à différents contextes d'enseignement, notamment dans celui de l'apprentissage des langues étrangères ou secondes. Dans ce domaine, plusieurs chercheurs ont adapté le modèle initial à la spécificité de l'apprentissage des langues, dans lequel les compétences langagières occupent traditionnellement une place centrale. Des exemples notables incluent le *Model for Strategy Training* proposé par Oxford (1990), le *Cognitive Academic Language Learning Approach* (CALLA) d'O'Malley et Chamot (1990), le plan d'action stratégique de Wenden (1991) ou encore le *Strategy Training Cycle* développé par Macaro (2001).

Ces modèles partagent, malgré leurs différences, une même structure générale. Ils visent à développer la prise de conscience des stratégies d'apprentissage, à les présenter de façon explicite, à favoriser leur pratique active et guidée, puis à stimuler leur transfert à de nouvelles situations. En outre, ils insistent sur la personnalisation des stratégies en fonction des besoins et du profil des apprenants, ce qui contribue à renforcer leur motivation, leur engagement et leur autonomie.

Sans entrer ici dans une analyse détaillée de chacun de ces modèles, on peut, à la lumière de la synthèse proposée par Rubin et al. (2007), dégager quatre grandes étapes qui structurent le modèle général de

l'enseignement explicite des stratégies, et que nous exposons ci-dessous en précisant leurs objectifs spécifiques.

- Étape 1. La préparation : il s'agit d'éveiller la conscience stratégique des apprenants en les amenant à identifier les stratégies qu'ils mobilisent déjà, même de manière implicite, et à réfléchir à leurs habitudes d'apprentissage. Cette étape initie un processus de métacognition fondamental pour l'apprentissage autorégulé.
- Étape 2. La présentation : il s'agit de rendre visibles, compréhensibles et applicables les stratégies ciblées. L'enseignant joue ici un rôle central de médiateur en modélisant les stratégies à travers des exemples concrets, des démonstrations ou des analyses de cas.
- Étape 3. La pratique : il s'agit d'intégrer de manière progressive les stratégies dans les routines d'apprentissage. Les apprenants sont invités à s'exercer à mobiliser les stratégies dans la réalisation de tâches variées, authentiques ou semi-authentiques, avec un guidage plus ou moins important selon leur degré d'autonomie.
- Étape 4. L'évaluation : il s'agit d'amener les apprenants à évaluer l'efficacité des stratégies mobilisées, à réfléchir sur leur pertinence en fonction du contexte et à les transférer dans d'autres situations d'apprentissage.

Chacune de ces étapes sera développée dans les sous-sections suivantes, en précisant leurs objectifs, leurs modalités de mise en œuvre, ainsi que les principes pédagogiques qui les sous-tendent.

2.2.1. Étape 1. La préparation : prise de conscience des stratégies

Cette première étape pose les fondations de l'enseignement explicite. Il s'agit d'amener les apprenants à découvrir qu'ils mobilisent déjà des stratégies, souvent de manière intuitive, et à les nommer. Cette étape joue un rôle crucial dans le développement de la connaissance déclarative, préalable nécessaire à toute autonomisation stratégique (Chamot & Harris, 2019a ; Cyr, 1998).

Selon Cohen (2011) et O'Malley et Chamot (1990), cette prise de conscience commence par une exploration des connaissances antérieures des apprenants sur les stratégies. Rubin et al. (2007) rappellent que l'une des manières les plus efficaces de susciter cette réflexion est celle de poser des questions ouvertes aux apprenants afin de les amener à verbaliser leur pensée. L'enseignant peut ainsi engager des discussions collectives en définissant les stratégies comme un ensemble d'actions visant à faciliter la réalisation de différentes tâches, puis inviter les apprenants à partager celles qu'ils mobilisent dans des situations variées, telles que la rédaction d'un texte, l'expression orale ou l'apprentissage du vocabulaire. Il note les réponses, identifie les stratégies évoquées, les nomme et en discute avec le groupe. Ce type d'échange favorise souvent l'émergence d'une motivation intrinsèque, car les apprenants découvrent la variété de pratiques existantes et souhaitent les expérimenter.

Comme le souligne Bressoux (2022), cette étape préparatoire correspond également à la phase d'ouverture de la séance. Loin d'un simple rappel passif, cette étape vise à orienter l'attention des apprenants en leur présentant les objectifs d'apprentissage et les contenus à explorer. En les aidant à

cibler l'information pertinente et à filtrer celle qui est accessoire, cette orientation initiale de l'attention réduit la charge de la mémoire de travail et facilite le transfert vers la mémoire à long terme. L'étape de préparation joue ainsi un rôle fondamental dans l'organisation cognitive des apprentissages.

Pour renforcer cette dynamique cognitive, l'enseignant peut également réactiver les connaissances antérieures pertinentes afin de favoriser les connexions entre acquis passés et nouveaux contenus. Bressoux (2022) suggère à cet effet un questionnement actif : l'enseignant invite les apprenants à expliciter leurs souvenirs et à établir des liens en posant des questions. Ce type d'interaction favorise un climat réflexif et prépare efficacement la prise de conscience stratégique qui constitue le cœur de cette première étape du parcours.

Dans cette optique, Macaro (2001) recommande de ne pas considérer les apprenants comme des « boîtes vides », car ils ont déjà acquis, souvent inconsciemment, un répertoire de stratégies développées dans leur L1. L'enseignant peut les inviter à se remémorer comment ils ont appris à lire, à écrire ou à parler dans leur L1, par exemple, en évoquant les méthodes qu'ils utilisaient à l'école primaire pour mémoriser l'orthographe d'un mot ou pour comprendre une chanson ou une émission à la radio. L'enseignant peut, par exemple, consigner ces souvenirs sur une affiche dans la salle de classe, en distinguant les stratégies spontanées des stratégies enseignées. Cette activité permet de révéler une richesse stratégique déjà présente et de valoriser les expériences passées des apprenants.

Une fois ce travail effectué, une comparaison peut être amorcée entre les stratégies mobilisées en L1 et celle mobilisées en L2. En petits groupes, les apprenants peuvent discuter de questions ouvertes sur leurs habitudes de lecture, d'écoute ou de production dans les deux langues. Ce travail réflexif favorise la prise de conscience des similitudes et des différences, tout en introduisant une dimension métacognitive essentielle à l'enseignement explicite des stratégies.

En ce sens, cette étape de prise de conscience initiale ne constitue pas seulement une introduction au parcours stratégique, mais bien un levier pédagogique essentiel pour déclencher une démarche réflexive, individualisée et contextualisée, qui prépare les apprenants à s'approprier activement les stratégies qui leur seront présentées dans les étapes suivantes.

2.2.2. Étape 2. La présentation : modélisation explicite par l'enseignant

Après avoir suscité une prise de conscience des stratégies chez les apprenants, la deuxième étape consiste en une présentation claire, contextualisée et modélisée des stratégies par l'enseignant (Rubin et al., 2007).

À cette étape, il ne s'agit pas seulement de parler de stratégies, mais de les montrer en action pour les rendre visibles, compréhensibles et applicables à des tâches concrètes. Cette modélisation vise à passer d'une conscience diffuse à une connaissance plus structurée, transférable et mobilisable de manière autonome. L'enseignant assume un rôle de modèle stratégique, en exposant les démarches qu'il suit lors de la réalisation d'une tâche. Il met en évidence l'enchaînement logique des actions, les prises de décision, les ajustements effectués, et explicite leur utilité dans le cadre de la tâche. Cette modélisation permet aux apprenants d'associer un raisonnement stratégique à des comportements observables, et facilite ainsi leur appropriation.

Comme le soulignent Gauthier et al. (2007), cette étape consiste à présenter l'objet d'apprentissage de manière claire, structurée et progressive, en recourant à des exemples et des contre-exemples soigneusement choisis. Ces exemples doivent être pertinents et applicables ultérieurement par les apprenants, afin de garantir la transférabilité des stratégies enseignées. L'enseignant veille à organiser les informations du simple vers le complexe et du facile vers le difficile, afin de respecter les capacités de la mémoire de travail des apprenants et d'éviter toute surcharge cognitive.

Dans cette perspective, le langage joue un rôle fondamental : l'enseignant « met un haut-parleur sur sa pensée » (Gauthier et al., 2007) en explicitant les liens qu'il établit entre les connaissances nouvelles et celles déjà acquises, en formulant ses hypothèses, ses questionnements et les stratégies mobilisées. Cette verbalisation permet de rendre visibles les processus cognitifs mobilisés et d'en faciliter l'appropriation par les apprenants.

Macaro (2001) souligne que la simple prise de conscience des stratégies ne suffit pas. Il est essentiel de modéliser explicitement la mobilisation des stratégies, en insistant sur leur combinaison pertinente selon les tâches. Selon cet auteur, une méthode efficace de modélisation est l'activité de « pensée à haute voix », où l'enseignant simule en temps réel, par exemple, la lecture ou l'écoute d'un texte complexe, tout en verbalisant les processus cognitifs mobilisés pour comprendre. Il peut également inviter les apprenants à repérer les stratégies mobilisées, puis à en discuter. Cette approche met en lumière le rôle de la mémoire de travail dans la compréhension, et montre comment la mobilisation de plusieurs stratégies simultanées (repérage de mots transparents, inférence lexicale, mobilisation de connaissances antérieures, etc.) permet de « déchiffrer » un texte ou un discours.

Cyr (1998) insiste par ailleurs sur l'importance d'une planification pédagogique rigoureuse dans cette étape. Il ne s'agit pas de présenter n'importe quelle stratégie, mais de cibler celles qui répondent à des besoins identifiés lors de l'étape de préparation, en fonction du niveau des apprenants, des objectifs visés et des exigences des tâches à venir. Par exemple, une séance peut viser l'apprentissage de la révision, de l'inférence lexicale, ou encore de stratégies pour la production de textes authentiques. L'enseignant conçoit des activités permettant d'introduire progressivement les stratégies pertinentes, tout en s'assurant de leur ancrage dans des pratiques significatives.

Enfin, la présentation doit prendre en compte le fait que certains apprenants mobilisent déjà spontanément certaines stratégies sans en connaître le nom ou la portée. La présentation explicite permet de valoriser ces pratiques, de les nommer et ainsi de renforcer la motivation des apprenants à les mobiliser de façon consciente et stratégique dans d'autres contextes. En rendant les stratégies observables, compréhensibles et concrètement mobilisables, cette étape prépare les apprenants à une pratique autonome et transférable dans les étapes ultérieures (O'Malley & Chamot, 1990).

2.2.3. Étape 3. La pratique : entraînement guidé et autonome

Après la modélisation, l'intégration des stratégies passe par la pratique. L'enseignant propose des tâches où les stratégies explicitées dans les étapes antérieures peuvent être réinvesties. L'étayage est d'abord important (rappels, accompagnement, guidage), puis s'allège progressivement pour favoriser l'autonomie (Macaro, 2001).

Dans ce contexte, il importe de préciser ce que nous entendons par autonomie. Suivant Nissen (2019), l'autonomie est une compétence à la fois visée et construite au fil de la formation, permettant à l'apprenant d'être acteur de son apprentissage. Dans un dispositif hybride, l'autonomie ne renvoie pas à une indépendance totale, mais s'inscrit dans une interdépendance avec les ressources, les pairs et l'accompagnement pédagogique. Elle se décline en plusieurs dimensions : organisationnelle, méthodologique, sociale, cognitive, langagière, informationnelle, technique et métacognitive. Notre recherche s'attache plus spécifiquement à cette dernière, l'autonomie métacognitive, dans la mesure où le dispositif étudié vise surtout à développer chez les apprenants la capacité de planifier, contrôler et évaluer leurs démarches d'écriture.

Selon Gauthier et al. (2007), la pratique guidée constitue un moment essentiel pour consolider la compréhension des stratégies. À cette étape, l'enseignant interroge régulièrement les apprenants pendant la réalisation de tâches semblables à celles utilisées lors de la modélisation, afin de s'assurer qu'ils appliquent efficacement les nouvelles connaissances. Cette vérification continue permet de valider, d'ajuster et de renforcer les apprentissages, tout en facilitant leur intégration dans la mémoire à long terme. La rétroaction constante et un questionnement ciblé sont donc des leviers cruciaux dans cette étape.

Bressoux (2022) souligne également combien cette étape de pratique guidée est importante, où l'enseignant dirige et accompagne fortement les activités d'apprentissage. Il s'agit d'un véritable guidage cognitif et interactionnel : l'enseignant ne se contente pas de poser des questions générales (« Ça va ? », « Vous avez compris ? »), mais s'assure activement de la compréhension réelle à travers des formulations telles que « Peux-tu reformuler avec tes mots ? », « Pourquoi cette solution est-elle convenable pour toi ? » ou « Décris et explique ta démarche ». Cette interaction soutenue avec les apprenants, ainsi qu'entre eux, favorise un engagement collectif dans la compréhension et la mobilisation des stratégies.

Le travail en équipe, bien encadré, favorise les échanges entre pairs et facilite l'appropriation des stratégies. Des activités collaboratives (travail en binômes, résolution de problèmes, jeux de rôle, exploration de textes complexes avec appui visuel ou thématique) peuvent ainsi être intégrées pour enrichir l'entraînement stratégique. Le dialogue entre pairs joue également un rôle important : observer un camarade mobiliser une stratégie peut être plus parlant qu'une explication magistrale (Chamot & Harris, 2019a).

Progressivement, l'étayage de l'enseignant se réduit : il rappelle les stratégies, structure les activités et accompagne les essais, mais laisse aux apprenants une part croissante d'autonomie. Ce retrait progressif leur permet de prendre l'initiative dans la mobilisation des stratégies (Cyr, 1998). Selon Macaro (2001), le retrait de l'étayage doit également être adapté aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Il s'agit d'un processus à la fois psycholinguistique et pédagogique : l'objectif est que la mobilisation des stratégies passe d'un état contrôlé à une mobilisation automatisée, tout en maintenant une capacité réflexive sur leur efficacité selon les contextes. Pour cela, l'enseignant peut périodiquement rappeler les stratégies disponibles, encourager les apprenants à anticiper les stratégies à mobiliser en amont de la réalisation d'une tâche ou revenir de manière rétrospective sur celles qui auraient pu être mobilisées. L'enjeu est d'accompagner la procéduralisation sans interrompre la réflexion stratégique.

Cette dynamique s'inscrit dans la perspective pédagogique de l'autonomie telle que formulée par Anderson (1999, cité dans Cuq & Gruca, 2017, p. 111), qui la définit comme une « disparition progressive du guidage ». Dans cette perspective, l'enseignement vise à réduire peu à peu le rôle de l'enseignant au profit d'un apprentissage de plus en plus autodirigé. Cette transition suppose que l'apprenant développe la compétence d'« apprendre à apprendre », c'est-à-dire la capacité de prendre en charge les décisions relatives à son apprentissage, comme le soulignait déjà Holec (1979). L'autonomie devient alors un objectif en soi, qui ne va pas de soi mais qui s'apprend. Ainsi, former les apprenants à devenir stratégiques, c'est leur permettre d'acquérir cette compétence d'apprentissage indispensable, dont Cuq et Gruca (2017) estiment qu'elle devrait faire « partie intégrante » (p. 111) de tout dispositif d'enseignement, qu'il soit guidé ou auto-dirigé.

Dans ce cadre, Macaro (2001) insiste aussi sur l'importance d'une évaluation initiale de l'enseignement explicite des stratégies. Il est nécessaire que les apprenants soient amenés à réfléchir non seulement sur l'efficacité perçue de la stratégie (« Est-ce que je retiens ou comprends mieux ? »), mais surtout sur les processus cognitifs sous-jacents (« Comment est-ce que je retiens ou comprends mieux ? »). L'enseignant peut ainsi inviter les apprenants à comparer l'impact de plusieurs stratégies, à verbaliser leurs préférences et à identifier les combinaisons les plus efficaces selon les types de tâches. Cette évaluation peut prendre des formes variées : discussion collective, prise de notes individuelle, journal de bord stratégique ou section dédiée sur les fiches d'étayage. Elle permet de nourrir une posture réflexive qui renforce l'autonomisation progressive.

Il est essentiel que les tâches proposées posent un défi cognitif suffisant pour justifier la mobilisation des stratégies : si elles sont trop simples, celles-ci ne seront pas mobilisées (Rubin et al., 2007). Par ailleurs, pour favoriser l'appropriation initiale d'une stratégie, il peut être utile de la pratiquer d'abord sur un même type de tâche, afin de réduire la charge cognitive et de permettre un entraînement ciblé. Mais pour maintenir l'engagement des apprenants et renforcer la transférabilité, il est ensuite nécessaire de varier le type de tâches et les combinaisons de stratégies associées (Gunning et al., 2019). Cette progression et cette diversité contribuent à consolider la motivation, à développer la flexibilité stratégique et à renforcer l'ancrage des apprentissages.

La pratique autonome, qui clôt cette étape, permet aux apprenants d'appliquer les stratégies de manière indépendante dans des situations variées, consolidant ainsi leur appropriation stratégique. Gauthier et al. (2007) précisent que cette étape vise à atteindre un niveau de maîtrise élevé des apprentissages (*Mastery Learning*), en multipliant les occasions de s'entraîner jusqu'à l'autonomisation. Ce surapprentissage¹⁴ renforce l'organisation des connaissances en mémoire à long terme, facilite leur rappel ultérieur et libère la mémoire de travail pour des tâches plus complexes.

2.2.4. Étape 4. L'évaluation : réflexion et transfert

Enfin, la dernière étape consiste à amener les apprenants à évaluer leur mobilisation des stratégies et à envisager le transfert de ces stratégies à d'autres contextes. L'enseignant invite les apprenants à réfléchir

¹⁴ Le surapprentissage désigne la poursuite de la pratique d'une habileté au-delà du moment où l'apprenant est déjà capable de réaliser la tâche avec succès. Les recherches montrent que plus le surapprentissage est important, meilleur est la rétention en mémoire à long terme (Driskell et al., 1992; Farr, 1987).

à l'efficacité des stratégies mobilisées, à les ajuster selon leurs besoins et à envisager leur mobilisation dans d'autres disciplines, langues ou situations de communication. Il s'agit également de soutenir la motivation dans la durée, en les aidant à prendre conscience des progrès accomplis et en valorisant leur rôle actif dans le processus d'apprentissage, deux leviers identifiés comme déterminants dans le maintien de la motivation, malgré ses fluctuations naturelles (Viau, 2009).

Cyr (1998) souligne l'importance de cette étape pour intervenir sur les sentiments d'auto-efficacité. En aidant les apprenants à comprendre que leurs difficultés proviennent souvent d'une mobilisation insuffisante ou inappropriée des stratégies (plutôt que d'un manque de capacités, d'intelligence ou de compétences), on contribue à renforcer leur confiance en eux. Lorsque les apprenants prennent conscience des effets positifs de la mobilisation réfléchie des stratégies, leur image de soi s'améliore, ce qui est susceptible de soutenir durablement leur motivation.

Le transfert des stratégies est un défi majeur, car les apprenants ont tendance à les associer au contexte spécifique dans lequel elles ont été apprises. Pour le favoriser, les enseignants peuvent proposer des activités de recontextualisation, comme l'application d'une stratégie dans une autre matière ou une autre langue, la création de ressources collectives (livrets de conseils stratégiques, tutoriels entre pairs) ou encore des discussions sur les analogies entre L1 et L2 (Rubin et al., 2007). Le développement de la métacognition apparaît ici comme un levier essentiel : plus les apprenants comprennent comment et pourquoi une stratégie fonctionne, plus ils sont susceptibles de la réinvestir de manière souple et efficace (Wenden, 1991).

À cet égard, Macaro (2001) propose de mettre en œuvre une évaluation finale de l'enseignement explicite des stratégies. Cette évaluation globale permet de recueillir les impressions générales des apprenants sur la formation stratégique, de mieux comprendre les bénéfices perçus et de différencier les effets selon les profils d'apprenants. Elle peut prendre diverses formes : discussions dirigées par l'enseignant, échanges en petits groupes, questionnaires, résumés en fin de journal de bord, ou encore entretiens individuels ou collectifs. Chaque méthode présente ses avantages et ses limites en termes d'engagement, de profondeur de réponses et de faisabilité en classe.

Les recherches de Macaro (2001) montrent par exemple que les apprenants qui avaient initialement moins recours aux stratégies rapportent souvent des bénéfices plus importants après la formation, comparativement à ceux qui les mobilisaient déjà fréquemment. Ces résultats soulignent l'intérêt d'une différenciation pédagogique dans la formation stratégique, afin de répondre aux besoins spécifiques des différents profils d'apprenants.

L'évaluation finale peut également s'appuyer sur des outils concrets, tels que des questionnaires de fréquence d'utilisation des stratégies, des tableaux de synthèse ou des fiches de suivi individuel. Elle invite les apprenants à porter un regard réflexif sur leur évolution : quelles stratégies utilisent-ils désormais plus souvent ? Lesquelles leur semblent les plus efficaces ? Dans quelles situations pourraient-ils les transférer ? Cette démarche permet non seulement de renforcer leur conscience métacognitive, mais aussi de nourrir des plans d'action individuels pour la suite de leur parcours d'apprentissage.

En résumé, le modèle général de l'enseignement explicite se déploie en quatre étapes dynamiques et complémentaires (prise de conscience, présentation, pratique et évaluation / transfert) qui visent à outiller

les apprenants pour qu'ils deviennent acteurs réflexifs et autonomes de leur apprentissage. Diverses stratégies sont apprises et développées tout au long de cette démarche.

2.3. Techniques et outils pour expliciter les stratégies

Dans la perspective d'un enseignement explicite, il est fondamental de s'attarder sur les techniques et outils permettant de rendre visibles, compréhensibles et transférables les stratégies d'apprentissage des langues des apprenants. En effet, les stratégies d'apprentissage, en tant que processus mentaux internes, ne sont pas directement observables. Leur explicitation repose donc sur une série de techniques et outils qui permettent aux apprenants d'en prendre conscience, et aux enseignants de les rendre accessibles à l'analyse, à la discussion et au développement.

Comme le rappellent White et al. (2007), les travaux sur l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage ont été marqués par le développement de techniques et outils variés, souvent créatifs, pour tenter d'accéder aux processus mentaux des apprenants. Toutefois, ces auteurs soulignent également les défis méthodologiques persistants, notamment les limites des outils d'autoévaluation et le caractère dynamique, contextuel et non figé des stratégies. Leurs travaux plaident en faveur d'approches qualitatives contextualisées et de méthodes mixtes, afin de mieux articuler théorie, recherche et pratique pédagogique.

Cyr (1998), Macaro (2001) et White et al. (2007) offrent à cet égard la description d'un ensemble de techniques et outils empiriquement utilisés dans la recherche sur l'enseignement explicite de stratégies d'apprentissage des langues. Les sous-sections qui suivent présentent les principales d'entre elles, en précisant leurs caractéristiques, leurs modalités d'utilisation ainsi que les avantages et limites qu'elles offrent pour rendre visibles les stratégies.

2.3.1. Questionnaires et entretiens rétrospectifs

Parmi les premiers outils employés pour sensibiliser les apprenants à leurs propres stratégies, Cyr (1998) souligne l'intérêt des questionnaires. Bien conçus et adaptés au niveau linguistique des apprenants, les questionnaires jouent un rôle diagnostique pour l'enseignant et un rôle d'amorce réflexive pour les apprenants. Cet auteur recommande de privilégier les questions ouvertes, qui évitent d'induire les réponses et favorisent des réflexions plus authentiques. Les questionnaires permettent d'accéder à une première représentation subjective des stratégies mobilisées par les apprenants lors de tâches langagières. Une modalité importante de cette technique a été la conception de questionnaires basés sur des tâches récentes effectuées par les apprenants, afin de réduire les biais de mémoire ou de surdéclaration (Chamot & El-Dinary, 1999 ; Cohen & Weaver, 2005 ; Oxford et al., 2004).

Dans ce contexte, le terme surdéclaration désigne une surestimation, qu'elle soit volontaire ou non, des comportements ou des stratégies mobilisées que rapportent les apprenants lorsqu'ils remplissent un questionnaire (Macaro, 2001). Un apprenant peut, par exemple, exagérer la fréquence à laquelle il recourt à certaines stratégies, soit dans le but de renvoyer une image positive de lui-même, de plaire à

l'enseignant, ou encore de répondre conformément à ce qu'il pense qu'on attend de lui. Il peut également se tromper en croyant mobiliser certaines stratégies plus fréquemment qu'il ne le fait réellement. De plus, un apprenant peut ne pas se souvenir avec précision de ses actions, en particulier lorsque le questionnaire ne porte pas sur une tâche récemment réalisée. Ainsi, selon Macaro (2001), la surdéclaration constitue un biais inhérent aux données déclaratives, qui compromet la fiabilité des résultats, surtout lorsqu'on s'appuie uniquement sur les propos des apprenants sans les trianguler avec d'autres types de sources, comme l'observation directe des comportements, l'analyse de production écrites ou l'auto-confrontation à des traces concrètes de l'activité.

Ce biais de surdéclaration fait apparaître l'importance d'une conception rigoureuse des instruments de recueil de données. Macaro (2001) reconnaît l'utilité des questionnaires, tout en soulignant les limites. Ces outils peuvent constituer une porte d'entrée pertinente dans le « monde souterrain » de la mobilisation des stratégies. Toutefois, leur élaboration soulève de nombreuses difficultés : formulation claire et non ambiguë des questions, choix entre réponses ouvertes ou fermées et catégorisation des fréquences de mobilisation. Les exemples que cet auteur présente montrent que même des termes courants comme « souvent » ou « rarement » peuvent être interprétés de manière très variable selon les contextes culturels et institutionnels. Malgré ces limites, les questionnaires, en particulier lorsqu'ils s'appuient sur des instruments validés, permettent de dresser un aperçu général des stratégies mobilisées, d'observer leur fréquence et, dans certains cas, d'examiner leur évolution ou leur articulation avec d'autres données qualitatives issues du dispositif de formation.

Parallèlement, les entretiens rétrospectifs constituent une autre technique qualitative servant à expliciter les stratégies d'apprentissage. Ils permettent d'approfondir les données recueillies par questionnaire, en invitant les apprenants à revenir sur leurs expériences passées et à expliciter, à voix haute, les stratégies qu'ils ont mobilisées dans différentes situations d'apprentissage ou de communication. Cette technique favorise une exploration plus fine des stratégies mobilisées, en ouvrant un espace pour la reformulation, la justification et la remémoration guidée (Cyr, 1998).

Dans leur forme classique, les entretiens rétrospectifs ne s'appuient pas nécessairement sur des traces de l'activité, mais sur le souvenir global que l'apprenant conserve de la tâche effectuée. Ils permettent d'explorer les perceptions des apprenants et de les amener à décrire leurs démarches, leurs difficultés et leurs choix stratégiques dans un cadre souple et réflexif (Cyr, 1998). Toutefois, certains chercheurs (par exemple Macaro, 2001 ; White et al., 2007) recourent à des modalités d'entretien s'appuyant sur des supports concrets (copies annotées, brouillons, enregistrements), afin de stimuler la remémoration et d'affiner l'analyse. Lorsque ces supports servent à « rejouer » mentalement l'action et à expliciter les décisions prises, il s'agit en réalité d'une auto-confrontation, une technique que nous présentons plus en détail dans la section suivante.

2.3.2. Auto-confrontation, grilles intégrées à la tâche et journaux de bord

L'auto-confrontation constitue une technique d'explicitation fondée sur la révision différée d'une activité réalisée par les apprenants. Elle consiste à inviter l'apprenant à revivre la réalisation passée d'une tâche (production écrite, orale ou interaction), à partir de supports concrets (tels qu'un enregistrement vidéo,

une copie annotée, un brouillon ou un journal de bord), et à commenter ses choix, raisonnements, hésitations ou intentions initiales. Cette technique permet d'accéder à des démarches stratégiques difficilement identifiables à chaud ou lors d'un entretien rétrospectif non guidé (White et al., 2007). Macaro (2001) souligne la richesse de ces échanges, en particulier lorsqu'ils sont réalisés juste après la tâche (*post-task*).

Cyr (1998) attire l'attention sur la technique de l'objectivation, qui consiste à interroger les apprenants sur les démarches suivies avant, pendant et/ou après une tâche donnée, afin de faire émerger les stratégies qu'ils mobilisent. L'auto-confrontation en est une forme spécifique, réalisée après la tâche. Par exemple, après une activité de production écrite, l'enseignant peut poser des questions ciblées telles que : « Qu'avez-vous fait avant d'écrire ? Avez-vous planifié vos idées ? Comment avez-vous relu ou révisé votre texte ? ». Cette objectivation permet de rendre tangibles des comportements cognitifs souvent implicites et favorise une appropriation plus consciente et plus stratégique du processus d'apprentissage. La force de cette technique réside dans sa capacité à articuler l'analyse de la performance avec la verbalisation des processus sous-jacents.

L'auto-confrontation favorise une posture réflexive en plaçant l'apprenant dans un rôle actif d'analyste de sa propre démarche d'apprentissage. Cette technique peut être renforcée par l'utilisation de grilles d'analyse élaborées à partir des objectifs pédagogiques ou des critères d'évaluation, que l'apprenant peut utiliser pour auto-évaluer sa performance ou la commenter de manière structurée (Macaro, 2001). Ces grilles ou guides d'auto-observation, intégrés à la tâche, aident les apprenants à prêter attention à certaines actions stratégiques : noter les mots recherchés dans le dictionnaire, entourer les expressions utilisées avec assurance, compter les reprises d'éléments mémorisés, etc. Ces données, bien que déclaratives, fournissent une base solide pour engager une discussion réflexive avec l'enseignant ou entre pairs.

L'auto-confrontation a été utilisée par Grenfell et Harris (1999) en lien avec la réalisation d'une tâche orale en binôme, au cours de laquelle les apprenants étaient invités à commenter, a posteriori, leur performance ainsi que les stratégies mobilisées, en s'appuyant sur l'écoute de l'enregistrement de leur réalisation conjointe. Cette démarche vise à se rapprocher au plus près de l'expérience stratégique vécue, en contournant les biais liés à la mémoire déclarative ou à l'influence des pairs.

Le journal de bord constitue, quant à lui, un outil d'introspection longitudinal. L'apprenant y consigne régulièrement ses efforts, ses difficultés, les stratégies mobilisées pour surmonter les obstacles ainsi que ses réussites. Bien qu'exigeant en contexte scolaire, notamment en termes de régularité et de motivation, le journal de bord s'avère très formateur. Il favorise le développement d'un regard réflexif sur son propre parcours et, selon Oxford (1990), constitue en soi une stratégie affective d'autorégulation. Macaro (2001) souligne l'intérêt des journaux d'apprentissage structurés par des rubriques guidées (par exemple : activité réalisée, difficultés rencontrées, stratégies mobilisées, sentiment vis-à-vis de la tâche), ainsi que l'importance d'un dialogue continu entre l'apprenant et l'enseignant pour explorer en profondeur les données recueillies.

2.3.3. Verbalisation simultanée de la pensée

Un protocole verbal simultané (Roussel, 2017), ou *think aloud protocol*, est une technique d'investigation essentielle dans la recherche sur les stratégies d'apprentissage des langues. Ce protocole consiste à demander à un apprenant d'exprimer à voix haute ses pensées, intentions et actions au moment même où il réalise une tâche. Ainsi, cette technique permet de recueillir, en temps réel, les raisonnements et prises de décision qui orientent le comportement stratégique des apprenants (Macaro, 2001). Bien que chronophage, cette technique est utile pour capter les stratégies mobilisées à chaque étape de la réalisation d'une tâche.

La verbalisation simultanée de la pensée constitue une forme d'objectivation en temps réel, telle que décrite par Cyr (1998). Cette technique permet de sonder la mémoire à court terme de l'apprenant et d'accéder directement à son raisonnement stratégique au moment même de la réalisation de la tâche. Elle se distingue ainsi du questionnaire et de l'entretien, qui sollicitent plutôt la mémoire à long terme. Néanmoins, son application reste limitée à certaines tâches (lecture et écriture) et à des observations ponctuelles, souvent individuelles. Cyr souligne également que cette technique, bien qu'elle soit plus directe et plus fidèle, ne permet pas d'accéder à une grande variété de stratégies ni de recueillir des données sur la production orale.

Dans la modélisation par verbalisation simultanée, c'est l'enseignant lui-même qui exécute une tâche en explicitant à voix haute les stratégies qu'il mobilise. Cette pratique, largement soutenue par la littérature (Cyr, 1998 ; Gunning et al., 2019 ; Macaro, 2001 ; O'Malley & Chamot, 1990 ; Oxford, 2017), permet aux apprenants de suivre pas à pas la logique d'un raisonnement stratégique : prise en compte des consignes, activation des connaissances antérieures, planification, mise en œuvre, révision, etc. Ainsi, en lisant un sujet proposé dans le cadre d'une tâche, l'enseignant pourrait dire : « Le sujet demande d'exprimer une opinion. Je vais donc prendre position. Avant d'écrire, je vais noter mes idées pour organiser ma réponse ». Cette modélisation rend visibles des processus internes souvent invisibles et offre des repères concrets que les apprenants peuvent ensuite transférer.

Macaro (2001) propose une procédure en dix étapes pour optimiser l'usage de la verbalisation simultanée : choix d'une tâche appropriée, explication claire des consignes, démonstration par l'enseignant, enregistrement de la séance, relance bienveillante sans jugement, analyse postérieure des stratégies verbalisées et des résultats de la tâche. Cependant, il souligne également plusieurs limites : difficulté à choisir des tâches équitables selon les niveaux, gêne des apprenants face à l'exercice, influence possible de la démonstration initiale, charge cognitive accrue, ainsi que variabilité des compétences de verbalisation entre les apprenants.

White et al. (2007) insistent sur l'importance d'un encadrement méthodologique rigoureux pour cette technique, notamment lorsqu'il s'agit d'enfants ou de jeunes apprenants. La qualité des données recueillies dépend en grande partie de la formation des participants à l'exercice de verbalisation. Ces auteurs décrivent des protocoles d'entraînement progressifs, incluant des activités ludiques, des supports visuels attrayants et des tâches authentiques afin de favoriser la mise en mots des processus internes. Des sollicitations telles que « Qu'est-ce que tu penses ? » ou « Qu'est-ce qui te passe par la tête ? » sont utilisées pour encourager la verbalisation sans orienter les réponses.

Les recherches de Grenfell et Harris (1999), ainsi que celles de Macaro (2001), ont mis en évidence à la fois les bénéfices et les défis méthodologiques liés à la verbalisation simultanée. Il peut notamment être difficile de distinguer la verbalisation immédiate de l'action des commentaires réflexifs postérieurs, ou encore d'associer avec précision une action observée à une stratégie sous-jacente. La nature même des stratégies (souvent implicites ou difficiles à nommer) complique encore l'interprétation des données recueillies.

Malgré ces obstacles, les protocoles de verbalisation simultanée sont considérés utiles pour accéder à la temporalité de la mobilisation des stratégies, à leur combinaison ainsi qu'à leur rôle dans la réussite de la tâche. Ils permettent également d'observer la dynamique décisionnelle de type « si X, alors Y », souvent au cœur des démarches stratégiques (Macaro, 2001). D'un point de vue didactique, la verbalisation simultanée peut devenir un outil de conscientisation et d'autorégulation stratégique, à condition qu'elle soit intégrée dans un dispositif pédagogique cohérent et non perçue comme un exercice artificiel ou intrusif (Cyr, 1998).

La verbalisation simultanée présente un potentiel formatif : en exprimant leurs raisonnements, les apprenants peuvent mieux comprendre leurs propres stratégies, les évaluer et, le cas échéant, les ajuster. Pour les enseignants, la verbalisation offre une fenêtre sur les processus sous-jacents à la performance, permettant un accompagnement plus ciblé et une rétroaction plus pertinente (Macaro, 2001 ; White et al., 2007). En somme, les techniques et outils présentés (questionnaires, entretiens rétrospectifs, auto-confrontation, grilles intégrées à la tâche, journaux de bord et verbalisation simultanée) offrent des moyens complémentaires et riches pour expliciter les stratégies d'apprentissage des langues, en rendant visibles des processus mentaux qui seraient autrement difficiles à observer. Leur mise en œuvre demande toutefois une adaptation attentive au contexte pédagogique et aux caractéristiques des apprenants. Parmi les choix cruciaux à effectuer figure la langue dans laquelle ces techniques sont déployées, un facteur qui peut fortement influencer la qualité de la verbalisation, la compréhension des consignes et l'engagement des apprenants. La section suivante s'attachera ainsi à explorer les enjeux liés au choix de la langue pour la mise en place efficace de ces dispositifs.

2.4. Le choix de la langue dans l'explicitation des stratégies d'apprentissage

Comme nous venons de le souligner, un aspect méthodologique majeur à considérer lors de l'utilisation des techniques d'explicitation, telles que la verbalisation simultanée ou les entretiens, concerne le choix de la langue dans laquelle les apprenants expriment leurs pensées. Bien que peu d'études aient exploré l'influence de ce choix, celui-ci peut avoir un impact significatif sur la qualité et la richesse des données recueillies (White et al., 2007). Une étude, menée par Cohen et Wang (2024) auprès d'apprenants avancés en anglais langue seconde, montre que les participants préféraient souvent verbaliser en L1 pour décrire leurs pensées et stratégies, en raison de la clarté et de la précision que cette langue leur permettait. Toutefois, ils signalaient également que, pour certaines formulations complexes ou lorsqu'ils évoquaient des comportements linguistiques relevant du domaine académique, l'usage partiel ou total de la L2 (anglais) s'avérait plus pertinent. Certains faisaient alors un usage alterné des deux langues afin de mieux rendre compte de leur raisonnement ou d'éviter les effets de transfert négatif. Ces observations

soulignent la nécessité d'offrir aux apprenants une flexibilité linguistique, afin qu'ils puissent mobiliser toutes leurs ressources pour exprimer fidèlement leurs processus stratégiques.

Dans les contextes d'apprentissage de L2, il est fréquent de demander aux apprenants de verbaliser en L2, notamment pour des raisons pratiques liées à l'analyse des données. Toutefois, l'usage de la L2 peut amener certains apprenants à se concentrer sur la correction linguistique plutôt que sur la verbalisation authentique de leurs raisonnements stratégiques (Yoshida, 2008).

Macaro (2001) aborde cette problématique en plaidant pour un usage raisonné de la L1, en particulier dans les tâches de réflexion et d'auto-analyse. Il montre que l'exclusion systématique de la L1 peut nuire à la relation pédagogique, à la mise en œuvre d'activités autonomes et à la compréhension des outils d'explicitation. Selon cet auteur, les instruments d'investigation (questionnaires, entretiens, verbalisation) devraient être accessibles en L1, notamment pour les apprenants débutants, et la décision d'utiliser la L1 ou la L2 devrait prendre en compte les préférences et le niveau des apprenants, ainsi que les objectifs de la formation.

Macaro (2001) attire également l'attention sur le phénomène du *codeswitching*, qui, loin d'être un obstacle, constitue une stratégie naturelle chez les bilingues pour compenser ou enrichir l'expression d'un raisonnement. Cela permet, par exemple, d'utiliser le mot le plus précis dans la langue la plus appropriée à un moment donné. Dans le cas de la verbalisation simultanée, cet auteur rappelle que la pensée se fait souvent en L1, même chez les apprenants avancés, en particulier dans les tâches à traitement lent comme la production écrite. Ainsi, l'utilisation de la L1 permettrait une verbalisation plus fluide et plus profonde des processus cognitifs.

Coyle (2019) élargit cette réflexion en soulignant l'importance des épisodes dialogiques pour le développement stratégique des apprenants, en particulier dans les contextes plurilingues. Selon cette auteure, ces moments d'échange, qu'ils aient lieu avec des pairs ou avec l'enseignant, jouent un rôle fondamental dans la construction de stratégies d'autoévaluation et de régulation de l'apprentissage. Elle met en évidence que le langage utilisé pour parler de l'apprentissage (le métalangage stratégique) doit être développé, modélisé et progressivement transféré dans la langue cible, avec un étayage pédagogique approprié.

Dans cette perspective, l'utilisation de la L1 ne constitue pas un frein au développement de la L2, mais une ressource linguistique stratégique. Le recours réfléchi à toutes les langues à disposition pour exprimer, clarifier et structurer sa pensée permet d'accéder à une compréhension plus fine des contenus et des démarches métacognitives. Il ne s'agit donc pas de traduire systématiquement ni de se réfugier dans la L1, mais de l'utiliser de manière ciblée pour soutenir la régulation, l'expression des stratégies, la rétroaction et la co-construction du savoir.

Les recherches évoquées par Coyle (2019) montrent que même les apprenants avancés continuent à utiliser la L1 pour vérifier, clarifier ou valider leurs hypothèses linguistiques, notamment lorsqu'ils deviennent plus sensibles aux critères de réussite. Elle illustre cette dynamique à travers une étude qu'elle a menée en 2007, où des débutants en allemand ont pu exprimer leurs stratégies d'apprentissage de manière partiellement autonome, en allemand, grâce à des épisodes dialogiques étayés, construits à

partir de tâches collaboratives. Ces moments ont permis aux apprenants d'avoir une voix, de formuler comment ils apprennent et d'explorer avec leurs pairs les façons d'améliorer leur performance.

Ainsi, le choix de la langue dans les techniques d'explicitation ne doit pas être dicté uniquement par des considérations institutionnelles ou pratiques, mais doit s'inscrire dans une vision pédagogique, tenant compte du niveau, des préférences, des objectifs stratégiques et du potentiel formatif des langues en présence. Les enseignants jouent un rôle clé dans la planification, l'encadrement et la modélisation de ces épisodes de réflexion stratégique, en créant des espaces multilingues où les apprenants peuvent prendre conscience de leurs processus cognitifs et métacognitifs, et en faire des objets de verbalisation, d'échange et de développement.

2.5. Application didactique des principes de l'enseignement explicite à la production écrite en LE

Dans le cadre de cette recherche, l'élaboration du CSP DELF B1, dispositif de formation hybride procédant par un enseignement explicite des stratégies de production écrite, s'appuie sur un ensemble articulé de fondements théoriques et didactiques. L'objectif de cette section est d'explicitier ces fondements et de montrer comment ils ont guidé la conception du dispositif, l'identification des contenus d'enseignement, ainsi que leur organisation et leur mise en œuvre dans une perspective de développement stratégique.

Comme nous l'avons signalé dans le chapitre 1 (cf. section 1.1.1.), la production écrite est envisagée comme une pratique sociale située, c'est-à-dire une activité langagière inscrite dans des contextes de communication concrets, régis par des normes discursives, culturelles et institutionnelles (Cuq & Gruca, 2017). L'épreuve de production écrite du DELF B1 ne se réduit donc pas à un exercice scolaire formel, elle implique la mobilisation de compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et stratégiques, en vue de produire un texte adapté à une situation donnée.

Afin de définir les contenus à enseigner dans le CSP DELF B1 concernant la production écrite, notre recherche se centre sur la composante cognitive de cette activité langagière (Beacco, 2007), soit l'ensemble des processus mentaux que le scripteur mobilise pour planifier, formuler, réviser et contrôler son texte. Pour identifier ces processus, nous avons retenu le modèle proposé par Hayes et Flower (1980), qui distingue notamment les activités de planification, de mise en texte et de révision. Ce modèle constitue une référence majeure dans la didactique de l'écriture, car il permet de rendre visible l'enchaînement dynamique des processus impliqués dans la rédaction.

Cette vision de l'écriture comme étant un processus complexe et évolutif nous a conduit au choix d'une approche didactique centrée sur le processus (Cassany, 1990), dans laquelle l'enseignement de la production écrite est considéré non comme la transmission de modèles textuels figés, mais comme un accompagnement stratégique du scripteur dans ses démarches. Cette approche valorise l'étayage progressif, la réflexivité et la réécriture comme leviers essentiels pour favoriser l'appropriation des stratégies de production écrite.

Dans cette optique, les stratégies de production écrite deviennent les objets mêmes de l'enseignement. Cet enseignement de la production écrite s'inscrit dans une démarche explicite, telle que décrite dans la section 2.2, et s'appuie sur le modèle théorique d'autorégulation stratégique de l'apprentissage des langues – *Strategic Self-Regulation (S²R) Model of Language Learning* (Oxford, 2011), tel que décrit dans la section 1.2.2.3. Ce modèle fournit une architecture intégrée des stratégies d'apprentissage des langues, en articulant les aspects cognitifs, affectifs, métacognitifs et sociaux, dans une perspective d'autorégulation du processus d'apprentissage.

Enfin, pour organiser ces contenus stratégiques dans le CSP DELF B1, nous avons adopté la tripartition proposée par Oxford (2017), qui distingue trois phases de la tâche d'apprentissage autorégulé : prévision stratégique (*forethought*), performance stratégique (*performance*) et réflexion stratégique sur soi (*self-reflection*). Ces phases structurent les étapes du parcours de formation, ainsi que la grille d'analyse utilisée pour examiner les stratégies mobilisées par les apprenants.

La présente section développera donc successivement ces différentes dimensions : d'abord les fondements théoriques relatifs au processus d'écriture et à son enseignement, puis les principes d'une approche didactique centrée sur le processus, et enfin l'organisation de ces stratégies selon les trois phases du modèle d'Oxford. Ce cadre théorique et didactique soutient ainsi la conception du dispositif hybride CSP DELF B1 et l'analyse des effets de la formation sur les pratiques stratégiques des apprenants.

2.5.1. La composante cognitive de la production écrite

La reconnaissance de la production écrite comme une pratique sociale ne dispense pas d'envisager également les processus cognitifs qu'elle mobilise. Écrire ne consiste pas simplement à transposer une pensée sous forme écrite, c'est une activité intellectuelle complexe, sollicitant la mémoire, la planification, la formulation, la révision et l'autorégulation. Comme le souligne Beacco (2007), la production écrite engage une série de processus cognitifs généraux qui ne sont pas propres à cette seule activité, mais qui sont indispensables pour son accomplissement. Ces processus se situent à un niveau stratégique de comportement, car ils impliquent une capacité à identifier et à exploiter les ressources disponibles (intérieures ou extérieures), à construire un plan, à contrôler et évaluer ses résultats. Ils constituent une dimension essentielle de la compétence à produire, bien que leur généralité rende nécessaire une transposition méthodologique pour leur enseignement.

Selon Beacco (2007), la production repose sur deux types de ressources : les ressources intérieures, telles que les acquis linguistiques (morphosyntaxe, lexique, familiarité avec les genres textuels), et les ressources extérieures, comme les dictionnaires, manuels ou modèles de textes. La mobilisation consciente de ces ressources implique une planification qui précède la formulation, ce qui distingue l'écrit, communication différée, de l'oral spontané. Ce processus planifié, loin d'être linéaire, s'articule avec des phases de relecture et de réécriture, qui relèvent d'un processus spécifique de contrôle et d'autocorrection. Ainsi, l'écriture engage une démarche d'évaluation continue, où le scripteur analyse et ajuste son texte avant de le proposer au destinataire.

Cette articulation entre planification, formulation et révision s'inscrit pleinement dans la logique du *Cadre européen commun de référence pour les langues – Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2021), qui propose une catégorisation des stratégies de production (stratégies générales de communication) en trois groupes principaux : planification, compensation, et contrôle et correction. Bien que le *Volume complémentaire* ne distingue pas explicitement les stratégies de production écrite (SPE) des actions stratégiques qu'elles peuvent déclencher, l'analyse que nous avons menée dans le chapitre 1 (cf. section 1.2.) nous permet d'y proposer une lecture personnelle et féconde.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons établi une correspondance entre les stratégies décrites dans le *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2021) et des SPE en FLE (activités mentales non visibles), d'une part, et les actions stratégiques qu'elles peuvent engendrer (actions comportementales ou mentales plus concrètes), d'autre part. Cette lecture est fondée sur l'hypothèse développée dans notre recherche selon laquelle une stratégie de production peut se traduire par une ou plusieurs actions stratégiques, visibles ou non, selon le contexte, l'intention de l'apprenant et les caractéristiques de la tâche.

SPE	Actions stratégiques
« Planification » (p. 73) Avant d'écrire, préparer mentalement et avec une réflexion poussée ce que l'on veut exprimer. Aussi, réfléchir à la réaction du destinataire. <i>« Peut prévoir et préparer la façon de communiquer les points importants qu'il(elle) veut transmettre en exploitant toutes les ressources disponibles et en limitant le message aux moyens d'expression qu'il(elle) trouve ou dont il(elle) se souvient »</i> (p. 74).	- « Préparer des brouillons » (p. 73) - <i>« Peut répéter à l'avance et essayer de nouvelles expressions et combinaisons de mots et solliciter des commentaires »</i> (p. 74).
« Compensation » (p. 74) Pendant l'écriture, « maintenir la communication quand on ne trouve pas l'expression appropriée » (p. 74).	- <i>« Peut définir les caractéristiques de quelque chose de concret dont le nom/le signe lui échappe.</i> - <i>Peut exprimer le sens d'un mot/un signe en en donnant un autre signifiant quelque chose de semblable (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).</i> - <i>Peut utiliser un mot/un signe simple signifiant quelque chose de semblable au concept recherché et solliciter une « correction ».</i> - <i>Peut franciser un mot/un signe de sa langue maternelle et demander s'il a été compris(e) »</i> (p. 74).

« Contrôle et correction » (p. 75) Pendant et après l'écriture, réaliser qu'il y a un problème de communication dans ce que l'on est en train d'écrire ou a écrit et prendre des décisions pour autocorriger les erreurs.	- Revenir sur ce qui a été écrit pour « en vérifier l'exactitude et la pertinence » et ainsi décider s'il est nécessaire de « changer son angle d'approche » (p. 75). - <i>« Peut corriger des erreurs sur les indications d'horaires ou des expressions qui ont conduit à des malentendus à condition que l'interlocuteur indique qu'il y a un problème.</i> - <i>Peut se faire confirmer la correction d'une forme utilisée.</i> - <i>Peut recommencer avec une tactique différente s'il y a une rupture de communication »</i> (p. 75.)

Tableau 4. Actions stratégiques trouvées dans le Volume complémentaire au CECRL (Conseil de l'Europe, 2021) et leurs SPE associées. Le texte en italique correspond aux échelles de descripteurs pour un niveau B1.

Ce tableau vise à illustrer la relation entre les stratégies de production décrites et les actions stratégiques qui peuvent leur être associées dans le contexte spécifique de la production écrite.

Dans ce tableau, les expressions en caractères gras de la première colonne désignent les stratégies de production explicitement nommées. Nous avons formulé une brève description de chaque stratégie en reprenant les éléments du *Cadre* faisant référence à des activités mentales abstraites, que nous situons dans la partie la plus profonde de l'iceberg (cf. Figure 5, section 1.2.1.1.). A noter ici que nous avons repéré des activités mentales tant dans la description générale des stratégies qu'à l'intérieur des échelles de descripteurs illustrant chaque stratégie.

Pour renforcer cette interprétation dans le champ spécifique de l'écrit, nous avons ajouté des expressions liées à la production écrite (le verbe « écrire » et le nom « écriture »), afin de situer clairement notre lecture dans le champ des SPE en FLE. Dans la seconde colonne, nous avons analysé la description détaillée de ces stratégies pour repérer les actions stratégiques concrètes, c'est-à-dire les comportements potentiellement visibles ou verbalisables. Ces actions se situent, dans notre modèle, dans la première strate cachée ou dans la partie visible de l'iceberg, et peuvent constituer des indices pour inférer la mobilisation de SPE. Ainsi, nous avons également repéré certaines actions stratégiques dans la description générale des stratégies de production, ainsi qu'à l'intérieur des échelles de descripteurs illustrant chaque stratégie.

Ce travail d'analyse vise à montrer que les descripteurs du CECRL (souvent perçus comme des listes de capacités) peuvent aussi être interprétés comme des manifestations de processus cognitifs, pour peu qu'on les lise à travers une grille analytique intégrant la distinction entre stratégie et action stratégique. Cette lecture contribue à jeter les bases d'un enseignement explicite des SPE, en lien avec les profils d'apprenants, les exigences des tâches et les contextes d'évaluation comme le DELF B1.

Toutefois, pour mieux saisir la dynamique interne qui organise la mobilisation de ces stratégies dans un processus rédactionnel, il convient de s'appuyer sur des modèles théoriques issus de la psychologie cognitive. Ces modèles permettent de représenter les différentes phases de la production écrite, de mieux comprendre leur articulation et d'identifier les moments où les stratégies sont susceptibles d'être mobilisées. C'est dans cette perspective que nous allons maintenant introduire le modèle de Hayes et Flower (1980), qui constitue l'un des fondements théoriques majeurs pour décrire les processus cognitifs impliqués dans l'écriture.

De manière générale, nous considérons un modèle de production écrite comme étant une construction ou représentation abstraite, hypothétique et conceptuelle (une illustration) qui tente de décrire et d'expliquer le processus de production écrite. Le modèle de Hayes et Flower (1980), le plus utilisé dans l'enseignement des langues, repose sur une analyse fine de protocoles verbaux simultanés recueillis auprès de scripteurs, à partir de laquelle les auteurs identifient trois processus cognitifs principaux : la planification (*planning*), la mise en texte (*translating*) et la révision (*reviewing*). Ces processus sont contrôlés de manière flexible et récursive par un moniteur qui ajuste le comportement du scripteur selon ses objectifs et les contraintes de la tâche.

- La planification comprend trois sous-processus : la génération (*retrieval*), l'organisation (*organizing*) et la définition des objectifs (*goal setting*). La génération consiste à activer dans la mémoire à long terme des idées pertinentes en fonction du sujet, du destinataire et du contexte. L'organisation permet de structurer ces idées de manière hiérarchique ou séquentielle, tandis que la définition des objectifs explicite les critères de réussite attendus pour le texte. Ce travail préparatoire se nourrit à la fois des connaissances du scripteur et des contraintes du contexte de la tâche (consigne, destinataire, format attendu).
- La mise en texte (*translating*) est le processus par lequel les idées planifiées sont transformées en langage écrit. Cette opération repose sur la sélection lexicale, la structuration syntaxique et l'adaptation discursive en fonction du genre de texte et du public visé. Hayes et Flower insistent sur le fait que cette mise en texte est guidée par les représentations mentales des propositions à exprimer, qui ne sont pas nécessairement verbalisées à l'avance, et qu'elle est souvent marquée par des hésitations, des interrogations internes (« Comment dire cela ? ») et des reformulations.
- La révision (*reviewing*) intègre deux sous processus : la relecture (*reading*) et la correction (*editing*). Elle permet de détecter les erreurs linguistiques, les incohérences discursives ou les écarts par rapport aux objectifs initiaux. Elle peut être déclenchée soit automatiquement (interruption du processus en cours pour corriger une erreur perçue), soit de manière volontaire, lorsque le scripteur décide de se consacrer à une relecture systématique du texte produit. La révision peut également impliquer une reconstruction partielle du texte, comme l'insertion d'un paragraphe ou la réécriture complète d'un passage, ce qui témoigne de la nature récursive du processus de production écrite.

Le modèle de Hayes et Flower se distingue aussi par la prise en compte du contexte de la tâche et de la mémoire à long terme comme éléments constitutifs du processus de production écrite. Le contexte de la tâche inclut la consigne, les attentes du lecteur, l'environnement scolaire ou professionnel, mais aussi le

texte déjà produit, qui influence les décisions à venir. La mémoire à long terme contient des savoirs sur le monde, sur les genres discursifs, sur les publics cibles, ainsi que des schémas d'organisation textuelle (par exemple, les cinq questions journalistiques : quoi, pourquoi, qui, quand et où). Ces deux composantes alimentent continuellement les trois processus cognitifs principaux, qui s'interrompent et se relaient selon un système de priorités et d'objectifs gérés par un moniteur central. La figure suivante illustre ce modèle :

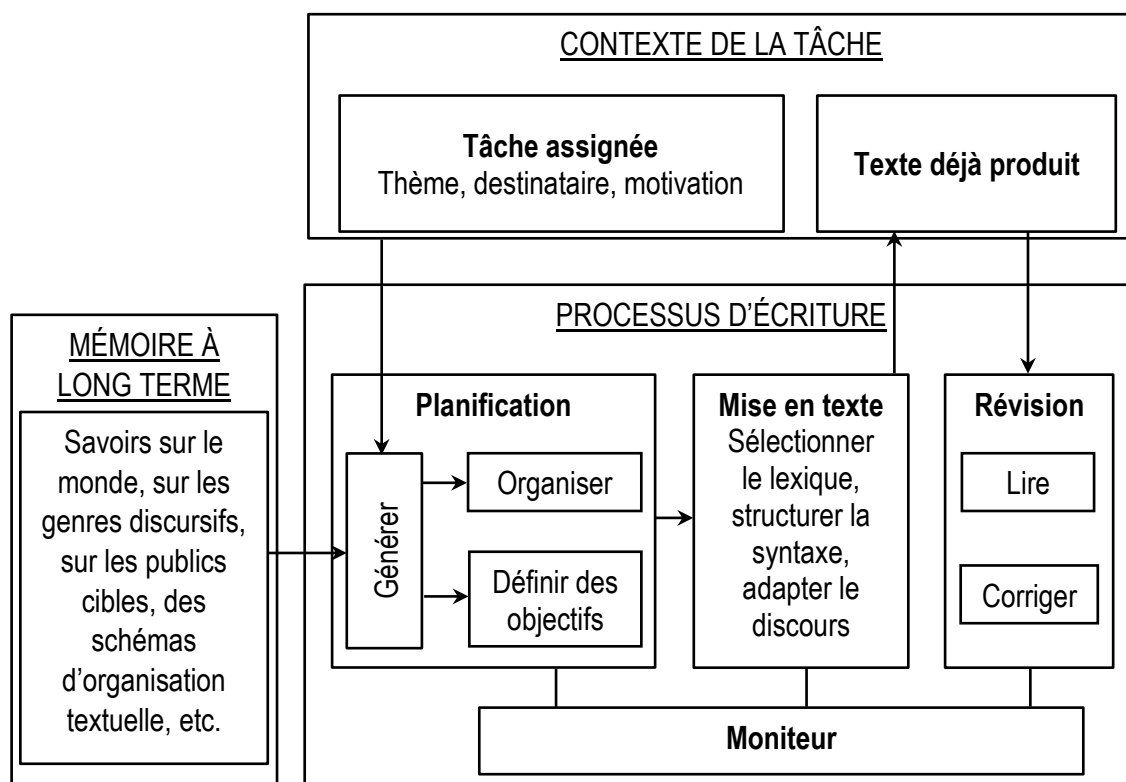


Figure 7. Représentation visuelle du modèle du processus de production écrite (traduction et adaptation à partir de Hayes et Flower, 1980).

Enfin, Hayes et Flower (1980) identifient l'existence de styles rédactionnels variés, selon la manière dont les scripteurs articulent planification, mise en texte et révision. Certains privilégient la rédaction phrase par phrase avec révision immédiate, d'autres rédigent d'un seul jet puis retravaillent l'ensemble du texte. Cette flexibilité dans l'enchaînement des processus rend compte de la diversité des profils de scripteurs, mais montre aussi l'importance d'un enseignement explicite qui permette aux apprenants de prendre conscience des différentes options disponibles et de développer leur capacité d'adaptation stratégique.

Dans le cadre de notre dispositif de formation hybride, l'intégration du modèle de Hayes et Flower permet de concevoir des activités qui rendent visibles et manipulables les processus cognitifs de la production écrite, en encourageant les apprenants à planifier, formuler et réviser de manière consciente et structurée. Il s'agit de favoriser une gestion autonome du processus de production écrite, en développant à la fois la compétence linguistique, la maîtrise des genres et l'autorégulation stratégique des actions cognitives.

2.5.2. L'approche didactique pour l'enseignement de la production écrite centrée sur le processus

L'approche didactique centrée sur le processus de la production écrite a émergé en réaction aux méthodes traditionnelles centrées uniquement sur le produit final, souvent jugées insuffisantes pour développer une compétence rédactionnelle authentique. Inspirée des travaux réalisés dès les années 1970 aux États-Unis dans le domaine de la rédaction en L1 et en L2, cette approche a été largement influencée par la psychologie cognitive et les recherches sur les stratégies de composition. Cassany (1990), en s'appuyant sur ces travaux, en propose une synthèse approfondie dans la didactique de la production écrite en langue étrangère.

Au cœur de cette approche se trouve l'idée que la production écrite est un processus cognitif complexe mobilisant une série de compétences interdépendantes (génération d'idées, planification, rédaction, révision, évaluation, réécriture, etc.). Les recherches analysées par Cassany montrent que les scripteurs compétents, identifiés à partir de tests ou d'observations en contexte universitaire, adoptent des comportements spécifiques : ils prennent en compte leur lecteur, élaborent des brouillons, planifient leur texte, le révisent en profondeur et cherchent à clarifier leur message. À l'inverse, les scripteurs moins expérimentés se satisfont souvent d'un premier jet, ignorent leur audience et confondent révision avec correction superficielle (changement lexicaux, ponctuation, orthographe, etc.).

Cette distinction repose sur la reconnaissance d'« un profil du scripteur compétent » (Cassany et al., 2007, p. 262) qui agit de manière stratégique et adaptative, conscient des exigences communicatives, du contexte et du destinataire. Le rôle de l'enseignement devient alors d'accompagner les apprenants dans la découverte et l'appropriation de ces démarches, en mettant l'accent sur les différentes phases de la production plutôt que sur la correction linguistique immédiate. La production écrite est ainsi abordée non comme un acte linéaire, mais comme un processus récursif dans lequel l'apprenant revient constamment sur ses choix pour ajuster, reformuler et affiner son texte.

Dans cette perspective, la classe devient un espace de pratique guidée où l'apprenant est encouragé à écrire librement, à expérimenter différentes techniques de génération d'idées (remue-méninges, analogies), à organiser ses idées selon des schémas personnalisés, à élaborer des brouillons successifs et à les améliorer à partir de retours individuels. Le rôle de l'enseignant se transforme alors : il agit comme conseiller et comme médiateur, apportant un soutien personnalisé en fonction du style cognitif, des habitudes et des difficultés de chaque apprenant.

Un autre fondement de cette approche réside dans l'individualisation du processus de production écrite. Selon Cassany (2022), il n'existe pas un modèle unique de bon scripteur, car chaque apprenant développe des stratégies différentes selon son caractère, son degré d'aisance, son expérience et ses préférences cognitives. Ainsi, certains préfèrent une écriture spontanée (*freewriting*), d'autres ont besoin de structuration rigoureuse (plans, listes, hiérarchie d'idées). L'enseignant aide à faire émerger ces préférences, à lever les blocages éventuels, à suggérer des actions adaptées, sans imposer une méthode uniforme.

Sur le plan didactique, l'enseignement de la production écrite dans cette approche suit généralement un découpage en étapes, comme celui proposé par Flower (1985) : explorer le problème rhétorique, planifier

le travail, générer des idées, organiser le contenu, adapter le texte au lecteur, transformer le brouillon en un texte lisible, revoir le produit et ses intentions, corriger la cohérence et les connecteurs. Ces étapes ne sont pas rigides mais servent de points d'ancrage pour structurer un enseignement explicite des stratégies.

Enfin, cette approche modifie en profondeur la conception de l'évaluation. Plutôt que de sanctionner des erreurs grammaticales isolées dans un produit fini, l'enseignant observe et accompagne le développement des compétences rédactionnelles tout au long du processus. La correction devient un moment de dialogue, centré sur les démarches adoptées, les obstacles rencontrés, les choix effectués et les progrès réalisés. Il ne s'agit plus tant de corriger un texte que d'aider à construire une méthode personnelle de production écrite. Cette forme d'évaluation continue et formative met l'accent sur les processus mentaux, les attitudes face à l'écrit et la réflexivité du scripteur.

En somme, l'approche didactique centrée sur le processus de production écrite, telle que décrite par Cassany (1990), s'inscrit pleinement dans un enseignement explicite des stratégies de production écrite. Elle invite à enseigner à écrire comme on enseigne à résoudre un problème, en mobilisant des savoir-faire transférables et en rendant explicites les geste cognitifs, affectifs et sociaux qui président à la construction de tout texte. Elle représente ainsi une base solide pour la mise en œuvre d'un parcours de formation en FLE.

2.5.3. La notion de tâche stratégique

L'enseignement explicite des stratégies de production écrite en FLE que nous avons proposé dans le CSP DELF B1 s'appuie sur le modèle d'autorégulation stratégique de l'apprentissage des langues – *Strategic Self-Regulation (S²R) Model of Language Learning* (Oxford, 2011), qui réunit les apports de la psychologie cognitive et socioculturelle de l'apprentissage autorégulé. Ce modèle met l'accent sur le rôle actif, réflexif et stratégique de l'apprenant dans la gestion de son apprentissage, à travers l'analyse des tâches, la mobilisation raisonnée de stratégies et métastratégies (cf. Tableau 3, section 1.2.2.3), l'évaluation de leur efficacité, ainsi que la prise en compte de dimensions affectives, motivationnelles, sociales et contextuelles.

Selon Oxford (2017), le point de départ du modèle S²R est la notion de tâche stratégique, définie comme une situation d'apprentissage structurée visant à faciliter le développement langagier et comportant un objectif clair, un contenu signifiant, une orientation sur le sens (ou une combinaison sens / forme), ainsi qu'une incitation explicite ou implicite à la mobilisation de stratégies. L'efficacité stratégique ne repose pas sur la quantité ou la fréquence des stratégies mobilisées, mais sur leur adéquation avec les exigences spécifiques de la tâche. Cette approche valorise la capacité des apprenants à choisir, ajuster et enchaîner les stratégies selon le contexte, leur état interne et leurs objectifs.

Le modèle souligne également l'importance du contexte d'apprentissage, structuré autour de deux dimensions interdépendantes : le contexte socioculturel (ressources matérielles, interactions avec les enseignants et pairs, normes et valeurs culturelles) et le contexte psychologique interne, composé de savoirs antérieurs, de styles cognitifs, de croyances sur soi (auto-efficacité, estime de soi), d'émotions,

de motivation, d'autonomie et d'agentivité. Ces deux types de contexte influencent de manière constante les choix stratégiques de l'apprenant (Oxford, 2017).

Oxford (2013) structure la tâche stratégique autour de trois phases dynamiques et interdépendantes qui permettent de guider l'enseignement explicite des stratégies : la prévision stratégique (*forethought*), la performance stratégique (*performance*) et la réflexion stratégique sur soi (*self-reflection*).

- La prévision stratégique implique une analyse cognitive et affective de la tâche. L'apprenant y identifie les exigences de celle-ci, définit ses objectifs (réalistes ou ambitieux selon ses ressources), élabore un plan d'action et sélectionne les stratégies adaptées. Il peut aussi recourir à des stratégies de régulation émotionnelle et motivationnelle pour gérer son anxiété ou stimuler son engagement. Le modèle S²R insiste sur le fait que ces stratégies sont intentionnelles, conscientes et enseignables.
- La performance stratégique correspond à la réalisation de la tâche. Elle implique un contrôle stratégique : l'apprenant suit sa performance, identifie les difficultés, évalue l'efficacité des stratégies mobilisées et modifie sa performance si nécessaire. Il peut aussi mobiliser des stratégies affectives pour maintenir sa motivation, surtout lorsqu'il ressent de la fatigue, de l'ennui ou de la frustration. Le modèle reconnaît la souplesse dans la mobilisation des stratégies, qui peuvent être combinées, hiérarchisées ou substituées selon les besoins du moment.
- La réflexion stratégique sur soi permet à l'apprenant d'évaluer les résultats de ses actions, l'efficacité des stratégies mobilisées, les efforts fournis, la qualité de la réalisation de la tâche et les obstacles rencontrés. Cette phase favorise une prise de conscience des croyances sur soi, des jugements affectifs portés sur la tâche et sur soi-même, et permet d'ajuster ses choix futurs. Elle engage aussi des attributions de réussite ou d'échec, influençant la motivation et l'orientation future de l'apprentissage.

La Figure 8 illustre les trois phases de la tâche stratégique et leur relation avec le contexte psychologique interne de l'apprenant et le contexte socioculturel où la réalisation de la tâche a lieu.

Une des contributions majeures du modèle S²R est de proposer une articulation claire entre stratégies (cognitives, affectives et socioculturelles-interactives) et métastratégies, qui sont des outils de gestion et de contrôle du processus stratégique. Ces stratégies jouent un rôle similaire à celui d'un chef d'orchestre, coordonnant les différentes dimensions de la tâche.

Le recours efficace aux métastratégies repose sur un ensemble de métaconnaissances que l'enseignant peut aider l'apprenant à construire : connaissance de soi (*person knowledge*), connaissance des normes culturelles et sociales (*group/culture knowledge*), connaissance des caractéristiques de la tâche (*task knowledge*), connaissance du processus d'apprentissage dans sa globalité (*whole-process knowledge*), connaissance des stratégies disponibles (*strategy knowledge*) et connaissance conditionnelle (*conditional knowledge*) qui permet de savoir quand, pourquoi et dans quelles circonstances mobiliser telle ou telle stratégie (Oxford, 2011).

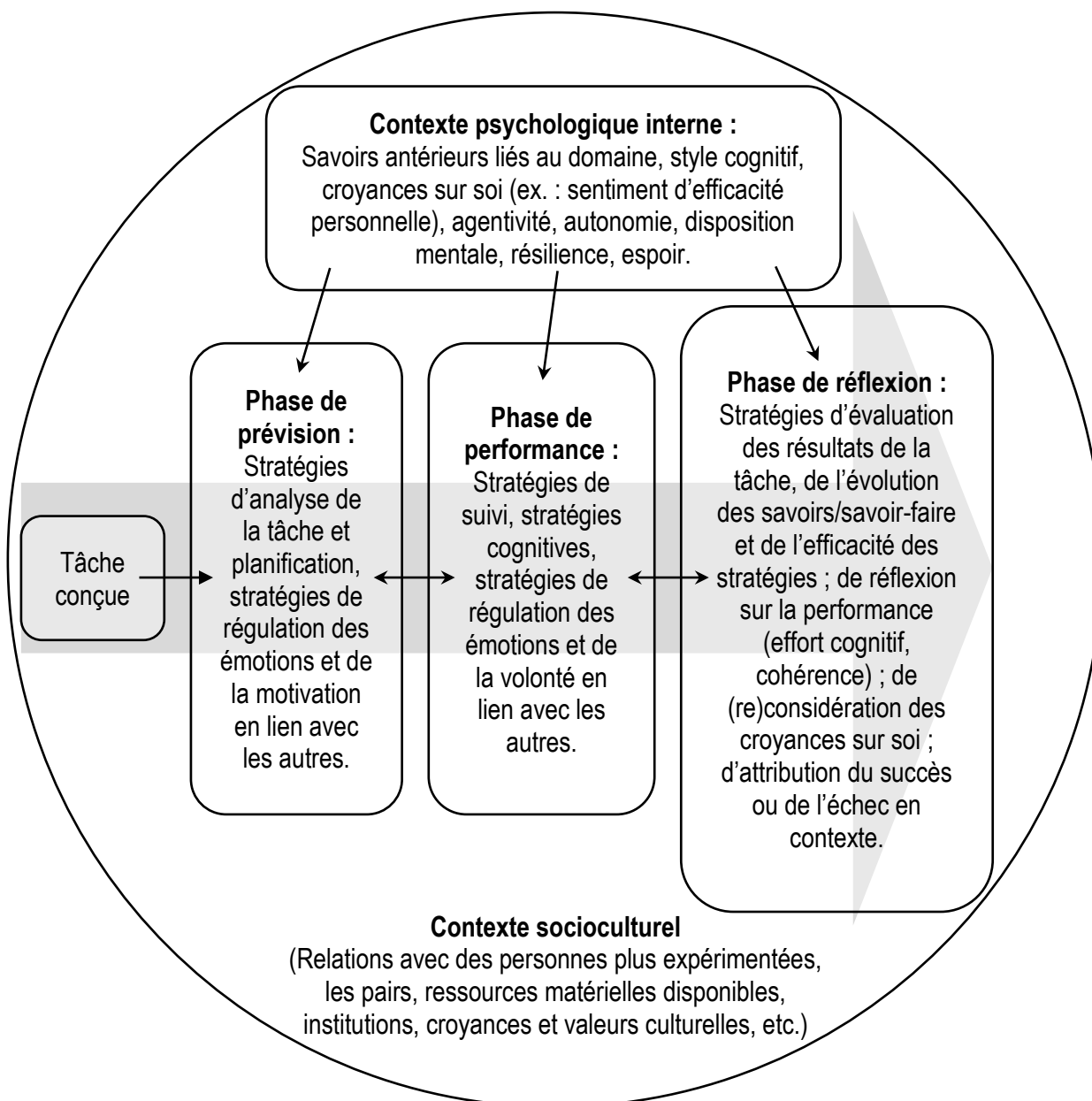


Figure 8. Phases de la tâche stratégique avec les stratégies et les contextes : un élément central du modèle S2R (traduction et adaptation à partir d'Oxford, 2017).

L'intégration du modèle S²R dans un parcours d'enseignement explicite de la production écrite en FLE implique de rendre visibles, transférables et réflexives les stratégies mobilisées à chaque phase du processus de réalisation d'une tâche d'écriture. Il s'agit d'accompagner l'apprenant dans l'analyse de la tâche, la sélection pertinente des stratégies, le suivi de son processus de réalisation de la tâche et l'évaluation critique du résultat. Cela suppose également un enseignement différencié, tenant compte des profils cognitifs, des besoins individuels, du contexte d'apprentissage et des relations sociales dans la classe.

Le modèle S²R, par sa richesse conceptuelle, sa flexibilité d'usage et son ancrage socioconstructiviste, constitue ainsi un cadre opératoire robuste pour concevoir une didactique de la production écrite qui favorise le développement de l'apprenant stratégique, autonome, réflexif et socialement situé dans son parcours langagier.

Après avoir présenté les fondements théoriques et didactiques de l'enseignement explicite des stratégies de production écrite en langue étrangère, il convient désormais d'examiner les recherches empiriques qui en ont évalué les effets. Ces études permettent de mieux comprendre les conditions de mise en œuvre de ce type d'enseignement, ainsi que son impact sur le développement des compétences stratégiques et langagières des apprenants. Elles fournissent également des repères méthodologiques pour concevoir, observer et analyser des dispositifs pédagogiques articulant explicitement stratégies et production écrite. La section suivante propose ainsi une revue critique de ces recherches, en s'appuyant sur les cadres d'analyse mobilisés précédemment.

2.6. Recherches empiriques sur l'enseignement explicite des stratégies de production écrite en langue étrangère

L'enseignement explicite des stratégies de production écrite a été fortement influencé par l'approche centrée sur le processus, qui a émergé dès les années 1970 et 1980 dans le domaine de la didactique des LE et L2. Cette approche, notamment illustrée par Silva (1990), a mis l'accent sur un encadrement pédagogique qui soutient les apprenants tout au long des étapes de planification, de rédaction, de révision et de correction, dans un climat d'autonomie et de collaboration. Toutefois, comme l'a souligné Krapels (1990), les fondements empiriques de cette approche sont longtemps restés limités, notamment en ce qui concerne l'analyse des processus cognitifs sous-jacents mobilisés par les apprenants lors de la production écrite.

Depuis la fin des années 1980, la recherche sur les stratégies de production écrite s'est davantage focalisée sur une compréhension plus ciblée des démarches stratégiques mobilisées par les apprenants. Cette évolution a permis de remettre en question l'idée selon laquelle les stratégies mobilisées en L2 reproduiraient mécaniquement celles de la L1, en révélant notamment l'importance du contexte langagier, des croyances des apprenants et des thématiques abordées. Des études pionnières, comme celle de Friedlander (1990) et de Kobayashi et Rinnert (1992), ont ainsi révélé la complexité des choix stratégiques dans l'écriture en L2. Friedlander (1990), analysant la production écrite d'apprenants chinois de l'anglais, a montré que la qualité de la planification d'un texte dépendait de la langue dans laquelle cette planification avait lieu, mais aussi de la familiarité des apprenants avec le thème de l'écrit. Ainsi, lorsque la planification était effectuée en L2 pour des thèmes vécus en L1, les performances étaient moins riches et structurées que lorsque la langue de planification et la langue d'expérience coïncidaient. Ces résultats mettent en évidence l'importance de la « condition d'adéquation » entre langue de pensée, langue de planification et thème de rédaction.

Kobayashi et Rinnert (1992) ont comparé deux approches de production écrite chez des étudiants japonais : la composition directe en L2 et la traduction depuis la L1. Les résultats indiquent que la traduction permettait une plus grande complexité syntaxique, en particulier chez les apprenants de niveau faible. Toutefois, les étudiants les plus avancés produisaient davantage d'erreurs en traduisant, ce qui suggère que l'efficacité des stratégies varie selon le niveau de compétence.

L'un des projets emblématiques sur ce sujet est le *Oxford Writing Strategies Project* (Macaro, 2001), qui a montré que les effets d'un enseignement explicite peuvent se mesurer à la fois dans la qualité des textes produits et dans l'évolution des stratégies employées. Ce projet a mis en œuvre une formation ciblée autour de trois axes : la langue de planification (L1 vs L2), l'utilisation raisonnée du dictionnaire bilingue et l'autosurveillance en cours de rédaction. L'analyse quantitative et qualitative des résultats a permis de constater une amélioration notable des performances grammaticales des apprenants (temps composés, accords), une diminution des erreurs nominales et verbales, et une adoption plus systématique de pratiques telles que la relecture phrase par phrase et la reformulation. L'étude de cas de deux apprenantes a mis en évidence l'écart entre un profil peu stratégique, dépendant du lexique mémorisé, et un profil plus autonome et métacognitif, capable de combiner des stratégies variées et ajustées.

Ces résultats rejoignent un ensemble croissant de travaux qui soulignent l'impact positif d'un enseignement explicite, structuré et contextualisé des stratégies. La méta-analyse de Plonsky (2019), portant sur 77 études quantitatives avec groupe témoin, confirme l'efficacité globale de l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues. Plus précisément, cette étude révèle que les interventions intégrant des stratégies métacognitives produisent des effets plus marqués que celle centrées uniquement sur des stratégies cognitives, et que les programmes de formation les plus efficaces sont ceux qui sont longs, ciblés, et qui reposent sur une mise en œuvre progressive avec étayage. Il en ressort également que les effets de l'enseignement explicite sont particulièrement significatifs pour les compétences de production écrite.

Les recherches récentes confirment ces constats, tout en y ajoutant des nuances importantes. L'étude de Teng (2022), menée auprès d'apprenants universitaires en Chine, montre que l'intégration explicite de stratégies d'autorégulation (telles que la planification, la gestion de l'attention, l'autoévaluation et la gestion de la motivation) dans l'enseignement de la production écrite permet non seulement d'améliorer les performances rédactionnelles, mais aussi de renforcer la conscience métacognitive et la capacité à ajuster les stratégies en fonction des besoins et du contexte. Teng souligne que le développement d'un modèle mental plus riche de la production écrite passe par une alternance entre activités guidées, réflexion explicite et verbalisation, rejoignant ainsi les recommandations de Manchón et al. (2007) sur l'importance d'un cadre théorique solide, d'une composante métacognitive explicite et d'un étayage évolutif.

Dans la même lignée, l'étude de Bagheri Nevisi et Safiloo (2023), menée dans une université iranienne, apporte des résultats particulièrement convaincants. Cette recherche, fondée sur un programme de quatre mois d'enseignement explicite des stratégies d'autorégulation inspiré du modèle SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*), a révélé des effets significatifs sur la qualité des textes produits, la fréquence de mobilisation des stratégies de régulation et le sentiment d'efficacité personnelle en production écrite. Les auteurs soulignent notamment que les stratégies telles que la planification, l'auto-instruction et l'autoévaluation ont permis aux apprenants du groupe expérimental de devenir plus conscients de leurs processus, plus autonomes et plus engagés dans leurs tâches de production écrite. L'usage de la verbalisation, du guidage progressif et de l'évaluation formative ont contribué à consolider cette évolution vers une écriture plus réflexive et stratégique.

L'étude d'Anggraeni et al. (2025), conduite dans le contexte universitaire indonésien, vient confirmer la pertinence d'un enseignement explicite. Les auteurs ont comparé l'efficacité d'un enseignement centré sur les stratégies d'autorégulation à une approche plus traditionnelle orientée vers le produit. Les résultats indiquent que les apprenants ayant bénéficié d'un enseignement explicite des stratégies (incluant la planification, la surveillance, l'autoréflexion et la régulation de la motivation) ont significativement amélioré leurs performances rédactionnelles, mais aussi leur engagement, leur conscience stratégique et leur auto-efficacité. L'étude met également en évidence l'importance du journal de bord réflexif, qui permet aux apprenants de prendre conscience de leurs pratiques scripturales, d'analyser leurs erreurs et de réguler progressivement leur processus de production écrite.

Enfin, deux autres recherches récentes prolongent ces apports en tenant compte des environnements numériques. L'étude de Shen et Bai (2024), qui a porté sur des étudiants universitaires chinois dans un cours d'écriture académique en anglais, révèle que l'enseignement explicite des stratégies de production écrite permet d'améliorer la qualité des textes ainsi que la capacité des apprenants à transférer leurs stratégies à d'autres types de tâches. Leur étude souligne aussi l'importance de la réflexion guidée et de la collaboration entre pairs pour favoriser l'émergence d'un apprentissage stratégique durable.

Dans un contexte proche, Yabukoshi et Mizumoto (2024) ont montré que l'intégration d'un enseignement des stratégies d'autorégulation à un environnement d'écriture assisté par les technologies permettait non seulement d'améliorer la performance en écriture, mais aussi de renforcer la confiance en soi, la mobilisation stratégique et l'acceptation des outils numériques. Les effets observés se sont maintenus un mois après l'intervention, ce qui suggère que la combinaison d'une formation explicite, d'outils technologiques et d'activités réflexives constitue une piste prometteuse pour l'enseignement de la production écrite en L2. Toutefois, comme l'indique Sasaki (2004), ces effets ne peuvent être durables que si les apprenants disposent de suffisamment d'occasions pour pratiquer l'écriture après la formation.

En somme, les recherches empiriques présentées dans cette section confirment de manière convergente les bénéfices d'un enseignement explicite des stratégies de production écrite en LE et en L2. Qu'il s'agisse de programmes centrés sur l'autorégulation, l'intégration progressive des outils technologiques ou le développement d'une conscience métacognitive, les résultats montrent des effets positifs sur la qualité des écrits, la fréquence de mobilisation des stratégies, l'autonomie des apprenants et leur confiance en eux. Ces effets se manifestent tant sur le plan cognitif que motivationnel et sont susceptibles de se maintenir dans le temps, à condition que la formation soit contextualisée, accompagnée et suffisamment prolongée. Ainsi, l'enseignement explicite des stratégies apparaît comme un levier puissant pour soutenir le développement d'une compétence scripturale réfléchie, autonome et efficace en LE et en L2.

2.7. Conclusion du chapitre

Ce chapitre a posé les fondements théoriques, didactiques et empiriques d'un enseignement explicite des stratégies d'apprentissage, en particulier dans le domaine de la production écrite en langue étrangère. En premier lieu, nous avons montré que cet enseignement repose sur une démarche progressive visant à sensibiliser les apprenants aux stratégies, à leur fournir des modèles explicites, à les accompagner dans leur mobilisation, puis à en favoriser l'évaluation et leur transfert dans des

contextes variés. L'approche didactique centrée sur le processus, en tant que cadre de référence, met l'accent sur les étapes cognitives et métacognitives de la production écrite, en considérant l'écriture comme une activité complexe qui nécessite planification, formulation, révision et réécriture.

L'intégration du modèle S²R et des phases d'autorégulation proposées par Oxford (2011, 2017) permet de structurer cet enseignement explicite autour de la notion de tâche stratégique, tout en tenant compte des dimensions socioculturelle et psychologique dans lesquels s'inscrit l'activité de l'apprenant. Ce modèle offre un cadre opératoire particulièrement pertinent pour articuler les composantes cognitives, affectives et socioculturelles des stratégies, et pour accompagner le développement stratégique des apprenants.

Par ailleurs, la revue des recherches empiriques, notamment à travers le *Oxford Writing Strategies Project* (Macaro, 2001), confirme les effets positifs d'un enseignement explicite et contextualisé des stratégies de production écrite. Ces études mettent en évidence l'amélioration des performances linguistiques, le développement de comportements métacognitifs, ainsi qu'une meilleure capacité des apprenants à mobiliser et évaluer leurs propres stratégies. Les résultats de la méta-analyse de Plonsky (2019) et les travaux de Manchón et al. (2007) renforcent ces constats en soulignant l'importance de certains facteurs clés : la durée de la formation, la présence d'un volet métacognitif, l'accompagnement structuré (étayage) et la formation des enseignants.

L'ensemble de ces apports suggère que l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage, lorsqu'il est articulé à une approche centrée sur le processus et adapté aux profils des apprenants, constitue une voie prometteuse pour soutenir le développement de compétences langagières durables, conscientes et transférables. Il s'agit donc, pour l'enseignant, de créer un environnement pédagogique qui rende visibles les stratégies, valorise leur mobilisation réfléchie et encourage l'autonomisation progressive de l'apprenant dans ses choix et dans la gestion de la tâche de production écrite.

Dans la continuité des réflexions menées dans ce chapitre, il importe désormais de s'interroger sur les conditions concrètes de mise en œuvre de l'enseignement explicite des SPE en FLE en contexte réel de formation. Le chapitre suivant sera ainsi consacré à la formation hybride en langues, modalité choisie pour concevoir et déployer le parcours pédagogique sur lequel repose notre recherche doctorale. Nous y examinerons les fondements théoriques et pédagogiques de cette modalité, avant d'en analyser le potentiel en tant que dispositif favorable à l'enseignement explicite des stratégies, notamment par l'alternance entre temps de formation présentiel et distanciel, la personnalisation des apprentissages, ainsi que le soutien à l'autorégulation des apprenants.

Chapitre 3. La formation hybride en langues : fondements théoriques et méthodologiques

L'essor des technologies numériques et la diversification des contextes d'apprentissage des langues ont favorisé l'émergence et la consolidation de formats pédagogiques hybrides, combinant de manière raisonnée les modes présentiel et distanciel. Regroupés sous l'appellation de formation hybride en langues (FHL), ces dispositifs ouvrent de nouvelles perspectives pour repenser les environnements d'enseignement-apprentissage, en conciliant flexibilité, accessibilité et interaction. Toutefois, au-delà de leur dimension technologique, ils reposent sur des choix didactiques et méthodologiques déterminants, qui conditionnent la cohérence interne et l'efficacité globale du dispositif.

Dans ce cadre, ce chapitre poursuit un double objectif. Il s'agit, d'une part, de définir et d'analyser les fondements, les composantes et les typologies de la FHL afin de dégager ses caractéristiques spécifiques et les principes de conception. Les deux premières sous-parties examineront ainsi les dimensions clés de la scénarisation pédagogique, l'articulation des modes présentiel et distanciel, les modalités d'accompagnement et les scénarios de communication, tout en mettant en évidence le rôle central d'une pédagogie active. La troisième sous-partie explorera l'intégration de l'approche par tâche(s) dans un environnement hybride, avec un accent particulier sur la production écrite en LE et sur l'articulation raisonnée entre fond, forme et processus cognitifs et stratégiques.

L'analyse s'appuiera sur des travaux théoriques et méthodologiques issus de la didactique des langues (Beacco, 2007 ; Guichon, 2012 ; Nissen, 2019, entre autres), replacés dans le contexte spécifique de cette recherche. Les éléments développés constitueront ainsi le socle conceptuel et opérationnel du chapitre 4, consacré à l'articulation entre FHL et enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues.

3.1. Fondements de la formation hybride en langues

Malgré la croissance rapide des dispositifs hybrides en contexte éducatif, Graham (2013) constate que nombre de recherches empiriques demeurent faiblement ancrées sur le plan théorique. Il souligne que la recherche sur l'hybridation (*blended learning*) nécessite des cadres conceptuels spécifiques, afin de dépasser les seules études descriptives et d'aborder de manière rigoureuse les enjeux psycho-sociaux propres à ces environnements.

While some of the research in BL [blended learning] is solidly grounded in theory, most of the existing research has sought to describe or solve localized challenges without contributing to coherent development of theory. Many studies consider theory only as background information or as a lens to describe findings or outcomes; few attempt to contribute substantively to the conversation about theory. Just as distance learning required theory to focus researchers on psychological rather than physical distance, BL

needs theories to focus researchers on the substantive psycho-social issues that make it distinct (Graham, 2013, p. 340).

Pour répondre à cette exigence, de nombreux travaux se sont appuyés sur des cadres issus de l'apprentissage à distance, tels que la théorie de la distance transactionnelle (Moore, 2013), ou encore sur des modèles comme la *Community of Inquiry* (Garrison et al., 1999 ; Garrison & Akyol, 2013), qui articule présence sociale (*social presence* : capacité des apprenants à s'identifier au groupe et à interagir de manière collaborative), présence cognitive (*cognitive presence* : capacité à construire et approfondir le sens) et présence enseignante (*teaching presence* : capacité surtout de l'enseignant à concevoir, animer et gérer les autres présences au sein du dispositif). Ce besoin d'un ancrage théorique solide rejoint les appels formulés par Burkhardt et Schoenfeld (2003) à éviter un émiettement des approches et à favoriser la construction de cadres cohérents, partagés et évolutifs. Dans le cas de cette recherche, il est d'autant plus crucial de s'appuyer sur une base théorique claire que le dispositif hybride ne se limite pas à transmettre des savoirs, mais vise à développer des apprentissages stratégiques et réflexifs, lesquels exigent des modèles permettant d'articuler dimensions cognitive, métacognitive et socio-affective.

L'essor des technologies numériques et la diversification des contextes d'enseignement ont profondément transformé les modalités d'apprentissage des langues. Parmi les dispositifs pédagogiques les plus discutés dans les deux dernières décennies, la FHL s'impose comme un modèle¹⁵ innovant, capable de conjuguer les avantages du présentiel et du distanciel dans une architecture pédagogique intégrée (Garrison & Kanuka, 2004 ; Graham, 2013 ; Hrastinski, 2019 ; Nissen, 2019). Loin de se réduire à une juxtaposition de modalités, la FHL repose sur une articulation intentionnelle des espaces, des temps et des modes d'interaction, organisée dans le cadre d'un scénario pédagogique cohérent.

Dans cette perspective, cette section explore les fondements, les définitions, les composantes et des déclinaisons possibles de la formation hybride dans l'enseignement-apprentissage des langues. L'objectif est de mettre en lumière, d'un point de vue didactique, le potentiel de ce modèle pour soutenir une pédagogie active, centrée sur l'apprenant, et propice au développement de compétences langagières complexes, en particulier en production écrite. La FHL constitue de ce fait un cadre favorable à la mise en œuvre d'un enseignement explicite des stratégies d'apprentissage, car elle facilite l'alternance raisonnée entre phases de découverte, de systématisation, de production et de réflexion.

3.1.1. Définition et composantes constitutives

La FHL est en effet un concept polysémique, qui recouvre des réalités diverses selon les contextes institutionnels, technologiques et didactiques. Dans la perspective adoptée ici, il est nécessaire de clarifier ce modèle en identifiant ses principales composantes constitutives : scénario pédagogique, modes présentiel et distanciel spécifiques, formes d'accompagnement, scénario de communication et orientation vers une pédagogie active.

¹⁵ Le terme modèle est entendu ici comme une « représentation fonctionnelle cohérente de conceptions théoriques, méthodologiques et organisationnelles... [comme] le lien entre la rationalisation et l'action » (Cuq, 2003, p. 169).

Dans le champ de la didactique des langues, l'hybridation pédagogique s'est progressivement imposée comme un cadre structurant pour concevoir des dispositifs intégrant différents modes d'enseignement. Le terme « formation hybride », aujourd'hui largement répandu dans la littérature spécialisée, présente toutefois des acceptions variables selon les auteurs, les contextes institutionnels et les ancrages disciplinaires.

Dans le cadre de cette recherche, nous retenons l'expression « formation hybride en langues » (FHL) au sens proposé par Nissen (2019), qui justifie ce choix terminologique par une volonté de précision conceptuelle et de cohérence avec le champ d'étude. Le terme « formation » y est entendu comme synonyme de dispositif de formation, défini comme « un système cohérent visant à faciliter l'apprentissage, construit en fonction d'un contexte donné et pour un public cible, en vue d'atteindre des objectifs déterminés » (Nissen, 2019, p. 31-32). Il inclut un ensemble d'acteurs (enseignant et apprenants) évoluant dans un cadre institutionnel défini, articulant ressources et contraintes, et donnant lieu à une activité dynamique singulière et interactive (Hérol, 2019).

Cette conception rejoint celle de Depover et Quintin (2011a), pour qui un dispositif regroupe les supports d'apprentissage, les modalités d'encadrement et les moyens techniques et humains nécessaires à sa mise en œuvre. Ce dispositif est ancré dans un cadre institutionnel qui offre des services (gestion administrative, accès à des ressources, accompagnement, etc.) et définit des règles de fonctionnement communes. En tant qu'entité construite pour répondre à des besoins de formation spécifiques, il est structurellement et fonctionnellement lié au projet pédagogique dans lequel il s'inscrit, et peut évoluer (voire disparaître) en fonction de l'évolution de ce dernier. Cette approche systémique éclaire la complexité organisationnelle et pédagogique des FHL.

L'expression « en langues » permet de circonscrire le champ de cette recherche à un domaine disciplinaire spécifique : celui de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, et dans notre cas plus particulièrement du français langue étrangère (FLE). Ce champ présente des spécificités qui distinguent les FHL des dispositifs développés dans d'autres disciplines, notamment par leurs objectifs communicationnels, la place centrale accordée à l'interaction, et leur ancrage dans une perspective actionnelle (Nissen, 2019).

Quant au qualificatif « hybride », il est préféré à d'autres termes tels que *blended learning*, jugés trop larges ou imprécis. Bien que ce dernier soit largement employé dans la littérature anglophone, il tend à être un terme parapluie désignant toute combinaison entre apprentissage en présentiel et à distance, indépendamment des supports, modalités, approches ou objectifs pédagogiques (Hrastinski, 2019). Cette généralisation excessive nuit à la lisibilité conceptuelle du champ. Comme le rappellent Olivier & Trigwell (2005, cités par Hrastinski, 2019), le terme est aujourd'hui si inclusif qu'il peut décrire presque toute modalité de formation intégrant du présentiel et du numérique, ce qui en réduit la valeur opératoire pour l'analyse et la conception de dispositifs précis.

Hrastinski souligne en outre que la catégorie *blended learning* regroupe des configurations très diverses, qu'il s'agisse de croisements de modalités pédagogiques, de contextes d'apprentissage, de technologies ou d'approches méthodologiques, parfois sans lien direct avec la définition initiale du concept. Il recommande donc aux chercheurs et praticiens de préciser explicitement le sens qu'ils donnent à ce terme dans leurs travaux, ou de recourir à des appellations plus descriptives et circonscrites. Dans le cadre de cette recherche, le choix du terme « formation hybride » répond à cet impératif de précision

conceptuelle : il permet de centrer la définition sur une articulation intentionnelle, cohérente et systémique entre présentiel et distanciel, au service d'objectifs pédagogiques clairement définis.

Ces débats s'inscrivent dans une réflexion plus large sur les contours conceptuels du *blended learning*, telle que développée par Graham (2013). Celui-ci identifie plusieurs axes de questionnement qui traversent la littérature :

- la nature de ce qui est combiné (présentiel / distanciel, modalités, méthodes) ;
- le degré de réduction du temps en présentiel (si le *blended learning* est issu d'une transformation d'une formation présentielle préexistante) ;
- la proportion d'activités effectivement réalisées en ligne ;
- la prise en compte (ou non) de critères qualitatifs dans la définition du dispositif.

Graham observe que certaines définitions se limitent à des critères quantitatifs (par exemple, un seuil de 30 % d'activités en ligne pour qualifier une formation d'« hybride »), tandis que d'autres insistent sur l'intégration planifiée et pédagogiquement pertinente des différentes modalités. Cette distinction renvoie à la tension permanente entre une vision techniciste du *blended learning*, centrée sur des proportions de temps ou de supports, et une vision didactique, qui met l'accent sur la cohérence et la pertinence des choix pédagogiques.

Cette réflexion rejoint les propos de Garrison et Kanuka (2004), pour qui :

[b]lended learning is both simple and complex. At its simplest, blended learning is the thoughtful integration of classroom face-to-face learning experiences with online learning experiences. There is considerable intuitive appeal to the concept of integrating the strengths of synchronous (face-to-face) and asynchronous (text-based Internet) learning activities. At the same time, there is considerable complexity in its implementation with the challenge of virtually limitless design possibilities and applicability to so many contexts (p. 96).

La diversité des approches reflète donc à la fois la souplesse et les tensions inhérentes au concept. Elle permet à différents acteurs (enseignants, institutions, chercheurs) de s'y reconnaître, tout en générant des interprétations variables selon les contextes. Dans le cadre de cette recherche, l'usage du terme FHL s'inscrit dans cette volonté de clarification conceptuelle, tout en tenant compte de la complexité et des enjeux institutionnels liés à son emploi dans les milieux éducatifs.

Dans cette perspective, Nissen (2019) propose une définition de la FHL qui met en évidence ses composantes constitutives.

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** (p. 35).

Les composantes clés de cette définition (scénario pédagogique, distanciel, présentiel, accompagnement, interaction, scénario de communication et pédagogie active) constituent les fondements didactiques de la FHL telle qu'elle est envisagée ici. Afin de donner une vue d'ensemble avant d'entrer dans le détail, nous en proposons un schéma synthétique à partir de Nissen (2019).

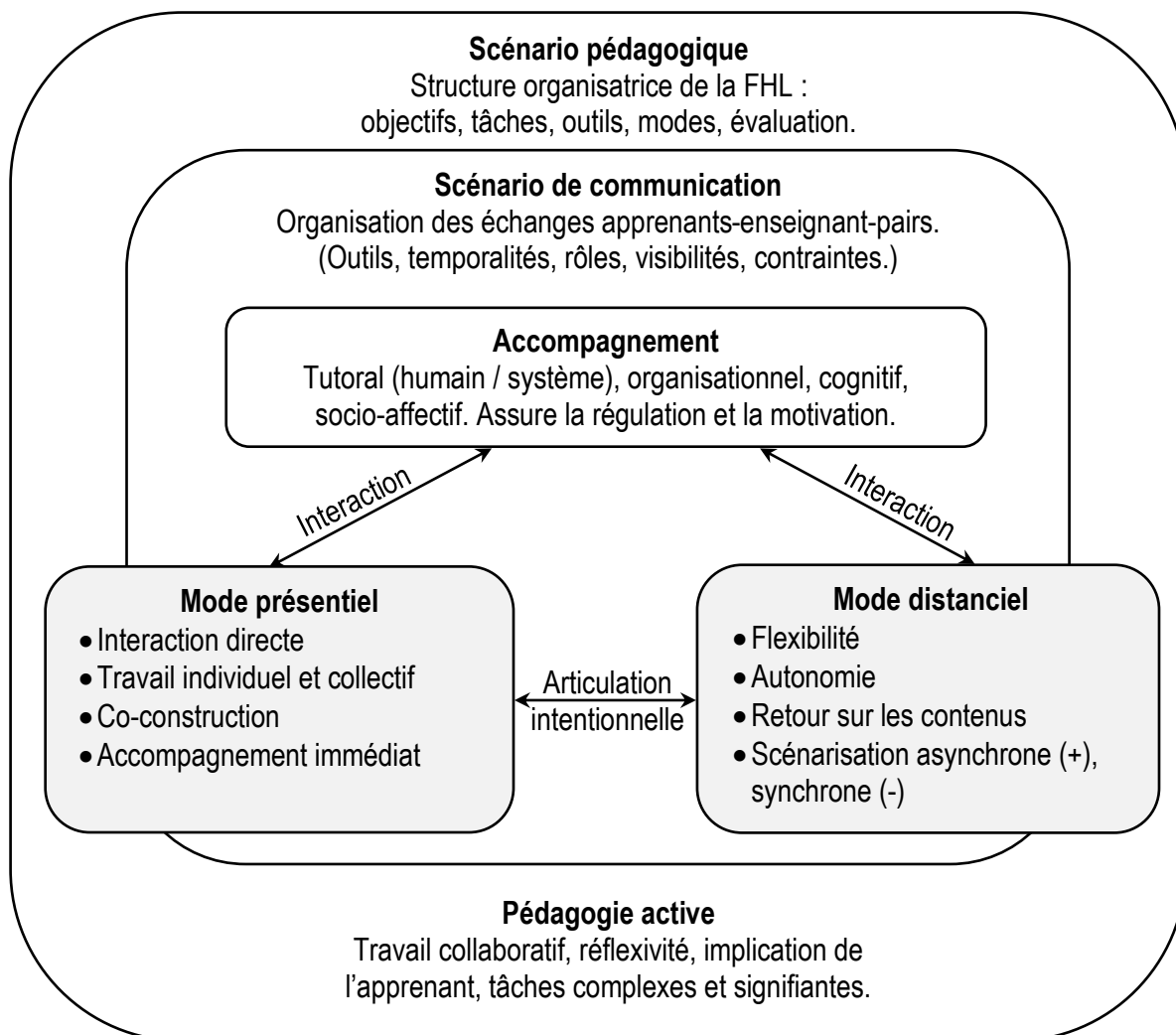


Figure 9. Composantes clés de la formation hybride en langues (FHL) et leur interrelation.

Dans la Figure 9, les flèches bidirectionnelles entre l'accompagnement et les modes présentiel et distanciel renvoient aux formes d'interaction spécifiques qui s'y déploient (cf. section 3.1.1.3).

3.1.1.1. Le scénario pédagogique

Le scénario pédagogique constitue un élément central dans la conception et la mise en œuvre d'une FHL. Il désigne l'organisation planifiée d'une unité pédagogique, intégrant l'ensemble des composantes nécessaires à son déroulement :

les objectifs visés, les ressources humaines et matérielles ainsi que les outils mis à disposition, les modalités et critères d'évaluation, le public ciblé, les prérequis, les activités et tâches proposées ainsi que les rôles que jouent les différents acteurs dans leur

réalisation (dont l'accompagnement), l'échelonnement dans le temps et la description des résultats attendus (Bibeau, 2000 ; Paquette, 2002 : 67 ; Nissen 2004b : 16 ; Pernin & Lejeune, 2004a : 409). Dans une formation hybride, le scénario pédagogique indique également 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).

La planification du scénario pédagogique revêt une importance particulière dans les dispositifs hybrides, car elle conditionne l'articulation efficace entre les activités en présentiel et à distance. Elle suppose une scénarisation raisonnée des supports, outils et ressources, intégrant la gestion des temporalités, l'organisation des interactions, la dynamique de groupe et les besoins spécifiques des apprenants.

Historiquement, la notion de scénario pédagogique s'est affirmée dans les années 1980, en réaction aux approches transmissives traditionnelles. L'essor des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), puis le développement de la formation à distance, ont conduit les enseignants à repenser leurs pratiques, en intégrant les outils numériques dans une logique structurée visant à favoriser l'apprentissage actif. Cette évolution a déplacé le centre de gravité de la conception pédagogique : d'une focalisation sur la production de contenus, on est passé à une structuration de l'activité d'apprentissage, incluant les interactions entre apprenants, enseignants et ressources. Comme le soulignent Henri et al. (2007), « ce n'est plus uniquement le contenu qui est scénarisé, mais aussi l'activité de l'apprenant et celle des autres acteurs de la formation » (p. 18).

Dans cette perspective, la scénarisation pédagogique s'inscrit dans un paradigme constructiviste : elle ne se réduit pas à la transmission des savoirs, mais cherche à immerger l'apprenant dans un contexte signifiant, prenant en compte ses caractéristiques, son parcours et ses objectifs. Elle structure son activité pour favoriser un apprentissage actif et réflexif, en mobilisant des interactions pertinentes avec les contenus, les pairs et les outils. La mise en scène pédagogique « prévoit un ensemble de ressources numériques et d'outils logiciels nécessaires à la mise en œuvre de l'activité de formation » (Henri et al., 2007, p. 19) et implique l'orchestration coordonnée des médiations humaines et techniques qui soutiennent cette activité (Depover & Quintin, 2011b).

Dans cette perspective, Depover et Quintin (2011c) proposent de distinguer, en complément du scénario pédagogique, un scénario d'encadrement spécifiquement dédié à la planification des interventions des acteurs impliqués dans le tutorat, qu'ils soient humains ou techniques. Ce scénario précise les modalités d'accompagnement prévues tout au long du parcours ainsi que les critères qui conditionnent le passage d'une étape à l'autre : réalisation de productions, respect d'échéances, atteinte d'objectifs pédagogiques ou validation collective d'une phase de travail. Qu'ils soient explicitement formulés ou implicites, ces critères structurent l'action tutorale dans une logique de régulation, de soutien et de progression, en cohérence coordonnée avec l'ensemble du dispositif pédagogique.

Ainsi, dans le cadre d'une FHL, le scénario pédagogique ne se réduit pas à un simple emploi du temps ou à une suite d'activités. Il constitue une structure dynamique et cohérente, en ce sens qu'il évolue au fil du parcours en fonction des rétroactions, des besoins des apprenants et des ajustements opérés par l'enseignant. Il organise ainsi les modalités d'apprentissage en fonction des objectifs visés, des caractéristiques du public et de l'articulation raisonnée entre les modes présentiel et distanciel.

3.1.1.2. Les modes présentiel et distanciel spécifiques

L'un des éléments définitoires de la FHL est l'articulation intentionnelle entre deux modes complémentaires : le présentiel et le distanciel. Ces deux modes ne sont pas simplement juxtaposés, ils sont conçus et planifiés de manière à former un ensemble cohérent, inscrit dans un scénario pédagogique global. Chacun possède des spécificités fonctionnelles et pédagogiques qui le distinguent des formats traditionnels exclusivement en présentiel ou entièrement à distance (Nissen, 2019).

Le mode présentiel

Dans cette perspective, Nissen (2019) définit le présentiel dans une FHL comme la situation où les acteurs (enseignant et apprenants) sont physiquement réunis dans un même lieu. Cette coprésence ne se traduit pas nécessairement par une uniformité des activités : celles-ci peuvent être menées en grand groupe, en petits groupes, en binômes ou de manière individuelle, avec des ressources communes ou différenciées. Le mode présentiel offre ainsi une grande variété de configurations interactives et une souplesse pédagogique propice, notamment, aux activités nécessitant des échanges oraux, des simulations ou des jeux de rôle.

Le rôle structurant du présentiel en formation hybride

Dans le contexte hybride, le présentiel remplit des fonctions spécifiques qui vont bien au-delà de l'apprentissage de contenus disciplinaires. Des travaux récents confirment la richesse de ces fonctions dans des dispositifs hybrides concrets. Par exemple, les résultats de l'étude d'Adam et al. (2025), menée auprès de 466 étudiants universitaires inscrits dans une formation en *blended learning*, mettent en évidence la place centrale du présentiel dans le développement d'un climat d'apprentissage collaboratif. Les auteurs montrent que l'enseignement non médiatisé par des technologies et la facilitation des échanges (*facilitated discourse*), qui se déploient notamment lors des séances en présentiel, exercent un effet indirect mais significatif sur le développement de la présence cognitive des apprenants, médiée par la présence sociale.

Autrement dit, les interventions de l'enseignant (guidage des discussions, formulation de questions stimulantes, clarification de malentendus, ou encore rétroactions explicatives) renforcent le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage. Ce sentiment favorise à son tour un engagement cognitif plus profond, condition essentielle à la co-construction des savoirs. Les interactions pédagogiques en présentiel permettent ainsi aux apprenants de se sentir reconnus, impliqués et soutenus, créant un terrain favorable à l'engagement cognitif.

En complément, la facilitation des échanges joue un rôle direct dans l'établissement de relations interpersonnelles de confiance, dans la cohésion du groupe et dans la participation active. D'autres études soulignent que ce type de médiation pédagogique favorise également la pensée critique, l'analyse approfondie et la construction collective du sens (Hosler & Arend, 2012 ; Wang, 2022). Les étudiants percevant positivement la qualité de cette facilitation déclarent par ailleurs un niveau plus élevé de présence cognitive.

Ces constats invitent à repenser la fonction des séances présentiels : elles ne doivent pas être envisagées comme de simples moments de transmission, mais comme des espaces stratégiques pour activer la socialisation pédagogique, soutenir les interactions et instaurer un climat propice à

l'apprentissage réflexif. En formation hybride, le présentiel ne se contente donc pas de compléter le distanciel, il en constitue souvent le levier structurant, en particulier dans les phases d'ancrage, de mobilisation ou de transfert des savoirs.

Enfin, il convient de préciser que le mode présentiel ne se confond pas avec un mode non technologique. Une séance en présentiel peut parfaitement intégrer des outils numériques, tels qu'un vidéoprojecteur, une plateforme pédagogique consultée collectivement, ou encore l'usage de tablettes et ordinateurs personnels. L'intégration de technologies en classe ne remet pas en cause le statut présentiel de la séance, tant que la condition de coprésence physique est respectée (Nissen, 2019).

Le mode distanciel

Le distanciel se définit par l'absence de coprésence physique entre les participants. Les activités se déroulent à distance, à l'aide d'outils numériques en ligne tels que les plateformes pédagogiques (Moodle, Google Classroom, etc.), les outils de communication (courriel, messagerie, visioconférence), les espaces collaboratifs (Framapad, Google Docs, Padlet, etc.), ou encore les réseaux sociaux et applications spécifiques (Skype, Zoom, Discord, etc.). Ces technologies permettent de mettre en œuvre des activités synchrones (réalisées simultanément par tous les participants) ou asynchrones (décalées dans le temps) (Nissen, 2019).

L'asynchronie, en particulier, constitue l'un des atouts majeurs des dispositifs hybrides. Elle offre une flexibilité temporelle qui permet aux apprenants de s'approprier les contenus à leur propre rythme : « learners have some level of control over time, place, path, or pace of learning » (Boelens et al., 2017, p. 2). Cette flexibilité ne se limite pas à un aménagement du temps, elle ouvre également un espace pour l'appropriation progressive des savoirs et pour une réflexion plus approfondie sur les contenus.

Dans cette optique, le distanciel peut jouer un rôle déterminant dans le développement de l'autonomie des apprenants, à condition que ce mode s'inscrive dans un parcours structuré, articulé avec des phases synchrones, et soutenu par un accompagnement pédagogique régulier. Il ne s'agit pas seulement de permettre aux apprenants de gérer leur emploi du temps, mais de les amener à s'engager dans une démarche réflexive sur leurs apprentissages. Comme le souligne Nissen (2019), l'asynchronie donne la possibilité de « revenir sur ce qui a été fait » (p. 47), incitant ainsi les apprenants à questionner leur manière d'apprendre, d'évaluer l'apport des activités et à ajuster leurs stratégies en fonction des objectifs de formation. Cette temporalité plus souple favorise donc la métacognition, en aidant les apprenants à prendre conscience de leurs processus d'apprentissage et les réguler de manière autonome.

Plus largement, plusieurs travaux confirment que les environnements d'apprentissage à distance (et, par extension, les dispositifs hybrides) constituent un cadre propice au développement progressif de l'autonomie, à condition que cette dernière soit activement soutenue par la conception pédagogique. Comme le rappelle Anderson (2013), « the development of autonomy requires careful work in the design of course material, alongside pedagogical dialogue and interaction » (p. 97). C'est dans cette interaction entre intention pédagogique, scénarisation réfléchie et espaces de réflexion que les apprenants peuvent développer une autonomie inscrite dans des processus d'autorégulation (Oxford, 2017), c'est-à-dire une capacité à planifier, à contrôler et à évaluer leurs apprentissages, transférable et susceptible de se maintenir au-delà du dispositif. Anderson insiste également sur l'importance d'intégrer une formation

explicite aux stratégies métacognitives dans les dispositifs à distance, afin de créer des environnements favorables à l'autorégulation et à la construction individuelle des savoirs.

Les conditions d'efficacité du distanciel

Friesen et Kuskis (2013) soulignent que l'efficacité des activités asynchrones dépend notamment de plusieurs facteurs clés : la clarté des consignes, la qualité de la rétroaction ciblée et la présence d'un tutorat actif. Dans ce contexte, l'enseignant-tuteur joue un rôle central, car il assure une présence pédagogique continue qui stimule la motivation, régule les interactions et facilite l'engagement cognitif. Des travaux comme ceux de Martin et Bolliger (2018) ou Roque-Hernández et al. (2024) montrent qu'une présence pédagogique régulière, assurée au sein des plateformes en ligne, est essentielle pour maintenir la cohésion sociale, encourager la réflexion collaborative et accompagner les apprenants vers une autonomie accrue.

Contrairement aux formations entièrement à distance, le distanciel en FHL ne constitue pas un mode isolé ou autosuffisant : sa valeur pédagogique découle de son intégration dynamique avec le présentiel. Il peut intervenir en préparation des séances en classe, en prolongement de celles-ci, ou en complémentarité avec les activités menées en présentiel. Ce mode permet également une différenciation pédagogique, en proposant aux apprenants des parcours personnalisés, des niveaux d'activités adaptés ou des ressources supplémentaires ciblées (Nissen, 2019).

Vers une articulation raisonnée des deux modes

En somme, la spécificité de la FHL ne réside pas seulement dans l'existence parallèle de deux modes, mais dans leur articulation cohérente au sein d'un scénario pédagogique global (cf. Figure 9). Cette articulation vise à exploiter les atouts respectifs du présentiel (interaction orale, repères sociaux, encadrement immédiat) et du distanciel (flexibilité, autonomie, variété des supports, médiatisation des échanges), afin de créer une expérience d'apprentissage plus riche, plus individualisée et plus engageante.

3.1.1.3. L'accompagnement pédagogique

L'accompagnement pédagogique constitue l'un des piliers de la FHL. Dans ce type de dispositif, l'enseignant ne se limite pas à enseigner des savoirs, il assume un rôle complexe, multidimensionnel et évolutif, qui peut s'étendre de la conception du dispositif à l'accompagnement individualisé des apprenants tout au long du parcours. Cette pluralité de fonctions (conception, animation, évaluation, tutorat) est particulièrement marquée dans les dispositifs hybrides, où les dimensions synchrones et asynchrones doivent être articulées de manière cohérente pour assurer la continuité et la pertinence de l'apprentissage.

Nissen (2019) rappelle que l'accompagnement dans les dispositifs hybrides peut revêtir des formes variées selon les contextes pédagogiques et les configurations institutionnelles. L'enseignant peut ainsi cumuler les rôles de concepteur et d'intervenant, ou bien travailler en étroite collaboration avec d'autres acteurs (coordinateurs, tuteurs, personnel technique). Quelle que soit l'organisation retenue, il est amené à se positionner tour à tour comme guide, facilitateur, évaluateur et soutien socio-affectif. Ses interventions ne visent pas uniquement le développement cognitif et langagier des apprenants, mais aussi la régulation de leur engagement, de leur motivation, de leur gestion du temps et de leur appropriation

des outils numériques. Dans cette perspective, l'enseignant-tuteur est souvent perçu comme une figure de proximité capable de maintenir un lien pédagogique solide pendant les phases à distance (Garrison & Akyol, 2013).

Depover et Quintin (2011a) précisent que le tutorat dans les formations à distance (ou, dans notre cas, dans les volets distanciels des FHL) peut s'inscrire dans une double logique :

1. le tutorat humain, assuré par une personne qui accompagne, oriente et soutient l'apprenant ;
2. le tutorat système, reposant sur des dispositifs technologiques tels que le suivi automatisé, l'assistance technique ou les guides interactifs.

Le tutorat est envisagé comme une modalité particulière de l'accompagnement. Dans la Figure 9, l'accompagnement englobe en effet différentes formes de soutien — tutorat humain (cognitif, socio-affectif, organisationnel) mais aussi tutorat système (via des dispositifs technologiques). Ainsi, le tutorat système peut être inclus dans la catégorie plus large de l'accompagnement, dans la mesure où il contribue également à la régulation du parcours et au maintien de la motivation.

En pratique, la plupart des dispositifs hybrides combinent ces deux dimensions afin d'optimiser le soutien aux apprenants, tout en tenant compte des contraintes institutionnelles et des ressources disponibles.

Dans une perspective systémique, le tutorat à distance doit être envisagé en relation avec l'ensemble du dispositif dans lequel il s'insère. Comme le rappellent Depover et Quintin (2011c), plusieurs facteurs en déterminent les modalités : la structure du cours, qui reflète des choix pédagogiques et institutionnels ; les ressources humaines et matérielles mobilisées, qui peuvent limiter certaines interventions ; les technologies retenues, qui conditionnent l'accessibilité, la qualité des interactions et les possibilités de suivi ; ainsi que les valeurs institutionnelles, qui orientent le dispositif vers plus d'autonomie ou vers un encadrement plus directif. Ces paramètres définissent non seulement le cadre d'action du tuteur, mais aussi son degré de liberté dans l'adaptation de ses interventions.

Dans certains dispositifs hybrides, la fonction tutorale est partagée entre un enseignant à distance et un enseignant présentiel, ce dernier intervenant lors des moments de regroupement ou de soutien sur site (ateliers, laboratoires, séances de clarification). Lorsqu'elle est bien articulée, cette collaboration intermodale contribue à renforcer la cohérence et la continuité de l'accompagnement sur l'ensemble du parcours de formation (Depover & Quintin, 2011c).

Nissen (2019) rappelle que la complexité des dispositifs hybrides exige de l'enseignant un large éventail de compétences. Dans ce contexte, il doit faire preuve d'une grande polyvalence pour répondre aux exigences d'un accompagnement individualisé, interactif et régulé. L'une des compétences essentielles concerne la capacité à mettre en œuvre des interventions métacognitives, visant à aider l'apprenant à réguler ses apprentissages, à prendre conscience des stratégies qu'il mobilise et à développer progressivement son autonomie dans un environnement à distance (Anderson, 2013). Ainsi, un accompagnement efficace en FHL ne se limite pas à un soutien logistique ou technique : il implique un travail de médiation pédagogique en profondeur, orienté vers le développement de compétences réflexives et autorégulatrices chez l'apprenant.

Pour caractériser ce rôle central, Depover et Quintin (2011c) proposent de mobiliser la notion d'étayage, selon laquelle l'enseignant joue un rôle d'appui temporaire destiné à favoriser la progression autonome de l'apprenant. Cet étayage se décline en six fonctions principales :

1. L'enrôlement, qui consiste à mobiliser l'intérêt de l'apprenant pour la tâche à accomplir.
2. L'orientation, qui vise à maintenir l'attention et l'activité de l'apprenant en lien avec les objectifs de la tâche.
3. La réduction des degrés de liberté, qui permet de simplifier la tâche en prenant en charge les aspects les plus complexes pour éviter la surcharge cognitive.
4. La mise en évidence des caractéristiques critiques, qui consiste à attirer l'attention de l'apprenant sur les éléments clés ou discriminants de la tâche.
5. Le contrôle de la frustration, pour soutenir l'apprenant face aux difficultés et prévenir le découragement.
6. La présentation de modèles, qui offre un guidage explicite par la démonstration ou l'exemple, afin de faciliter l'appropriation progressive des démarches à mettre en œuvre.

Dans une FHL, ces fonctions d'étayage s'exercent aussi bien en mode présentiel qu'en mode distanciel, tout en tenant compte des temporalités propres à chaque mode et des outils mobilisés (forums, visioconférences, rétroactions écrites, capsules vidéo, etc.). L'enseignant doit donc adapter en permanence son positionnement, ses modalités d'intervention et ses supports, afin de construire une présence pédagogique cohérente, apportant un soutien individualisé.

La continuité pédagogique entre présentiel et distanciel constitue un enjeu majeur dans les dispositifs hybrides. Comme le soulignent Depover et Quintin (2011c), il est préférable que les mêmes personnes assurent le tutorat tout au long du parcours, quel que soit le mode d'enseignement. Lorsqu'un même enseignant s'implique dans l'animation, le suivi et l'accompagnement des apprenants dans les deux modes, cela favorise la création d'un cadre relationnel stable, clarifie les attentes et fluidifie les interactions, renforçant ainsi la cohérence globale du dispositif.

Comme le souligne Anderson (2008), la conception et la structuration du contenu, des activités d'apprentissage et du dispositif d'évaluation constituent une première occasion pour l'enseignant de déployer sa présence pédagogique. Ce travail en amont assure une plus grande cohérence entre les intentions didactiques et l'accompagnement offert tout au long de la formation. Selon Depover et Quintin (2011c), il est fréquent que, dans les formations hybrides, le concepteur du cours assume également la fonction d'enseignant. Contrairement aux dispositifs entièrement à distance, où les rôles de concepteur, tuteur et évaluateur sont souvent répartis entre plusieurs intervenants, les dispositifs hybrides tendent à réintégrer ces fonctions au sein d'un même acteur pédagogique, notamment lorsque les effectifs sont restreints. Cette configuration favorise une vision unifiée du parcours d'apprentissage et une plus grande réactivité face aux besoins des apprenants.

Dans le cas du contexte institutionnel du dispositif étudié, les formations hybrides accueillent des publics aux profils variés : étudiants issus de différentes filières universitaires, enseignants et employés de

l'université, ce qui contribue à la richesse et à l'hétérogénéité des parcours représentés (voir 5.3.). Cette hétérogénéité impose de concevoir un accompagnement souple, accessible et équitable, capable de s'adapter aux contraintes temporelles et organisationnelles de chacun. Depover et Quintin (2011c) insistent sur la nécessité d'un tutorat garantissant à tous un même niveau de qualité de service. Dans le cadre du dispositif étudié, si la participation aux activités en présentiel comme à distance est obligatoire, l'accompagnement inclut néanmoins une marge d'adaptation afin de soutenir les apprenants confrontés à des contraintes particulières (organisationnelles, techniques ou personnelles).

Ce souci d'équité et d'adaptabilité rejoint les exigences de flexibilité qui caractérisent la FHL. Il implique que le tutorat soit pensé dès la conception du dispositif, en articulation étroite avec la scénarisation pédagogique, la structuration des contenus, le choix des outils numériques et la planification des modalités de communication. Dans cette perspective, Martinet (2025) propose de concevoir l'accompagnement (dont le tutorat constitue une modalité essentielle) comme un agencement stratégique de scénarios tutoraux, intégrant la structuration des contenus, la clarté des consignes, la lisibilité du parcours et la régulation cognitive. Il suggère de croiser les dimensions de soutien à l'apprentissage avec des fonctions tutorales spécifiques telles que l'accueil, l'orientation, le soutien pédagogique ou la régulation organisationnelle. L'efficacité du tutorat en FHL repose ainsi sur une cohérence systémique, où la présence humaine (qu'elle soit synchrone ou asynchrone, en ligne ou en présentiel) constitue un levier essentiel de soutien à l'apprentissage, de régulation et de motivation.

Ces principes ont guidé la conception du dispositif de cette recherche, dont le scénario pédagogique intègre explicitement des formes d'étayage et de communication adaptées aux deux modes (présentiel et distanciel). Leur mise en œuvre concrète est détaillée au chapitre 5 (cf. section 5.2.4) et documentée dans l'Annexe 2, qui présentent la progression hebdomadaire.

3.1.1.4. Le scénario de communication

Dans le cadre d'une FHL, le scénario de communication est un élément structurant du dispositif pédagogique, en particulier lorsque l'objectif est de développer les compétences interactionnelles des apprenants. Il consiste à planifier et organiser les modalités de communication entre les différents acteurs de la formation (apprenants, tuteur, pairs, concepteur, modérateur, etc.) en cohérence avec les objectifs pédagogiques et les contraintes du dispositif (Nissen, 2019). Il ne se réduit pas à la simple mention des canaux techniques à utiliser, mais définit les conditions dans lesquelles l'interaction devient porteuse de sens, d'apprentissage et de coopération (Mangenot, 2017).

Ce scénario repose sur une double logique : il définit à la fois les possibilités offertes aux apprenants pour interagir et les attentes ou contraintes qui encadrent ces interactions. Il ne se réduit donc ni à un inventaire statique d'options, ni à un ensemble rigide d'obligations, mais correspond plutôt à une structure modulable, capable d'articuler sagement liberté et régulation. Comme le souligne Tricot (2004, cité dans Nissen, 2019), le scénario de communication constitue « un ensemble de possibilités et non un ensemble de contraintes » (p. 60). Toutefois, il peut inclure des formes d'interaction prescrites, notamment lorsqu'il s'agit de travaux collaboratifs ou de projets nécessitant une coordination étroite.

Selon Nissen (2019), le scénario de communication s'organise autour de plusieurs dimensions complémentaires, dont la combinaison permet de modéliser finement le dispositif :

- Les acteurs concernés : avec qui interagit-on (pairs, tuteur, sous-groupe, groupe entier) ?
- Les modalités spatio-temporelles : interactions en présentiel ou à distance, en mode synchrone ou asynchrone, avec quelle fréquence et à quels moments clés ?
- Les outils mobilisés : forum, chat, visioconférence, enregistrements audio ou vidéo, etc., choisis en fonction de leurs affordances pédagogiques.
- Les finalités des interactions : entraide, co-construction d'une tâche, sollicitation de rétroaction, échange pour apprendre la langue, clarification de consignes, etc.
- Le degré de visibilité des échanges : échanges privés, semi-publics ou publics.
- Le degré de liberté ou d'obligation : activité optionnelle, recommandée ou obligatoire.
- Les types de retours attendus : rétroaction de l'enseignant-tuteur, réponses de pairs, interventions techniques ou organisationnelles.

La prise en compte systématique de ces paramètres permet de concevoir un scénario de communication articulé, cohérent et réaliste, aligné à la fois sur les objectifs pédagogiques, la structure des tâches et le profil des apprenants. Elle facilite aussi l'anticipation des enjeux techniques, organisationnels et interactionnels inhérents à l'apprentissage hybride, notamment en matière de régulation des échanges, de facilitation des collaborations en ligne et de clarté des attentes (Depover & Quintin, 2011b)

Dans cette perspective, la conception du scénario de communication relève pleinement de l'ingénierie pédagogique. Elle suppose une anticipation des rôles sociaux au sein du dispositif, des formes d'encadrement, du degré d'autonomie visé et de la posture tutorale adoptée (proactive ou réactive). Ces éléments doivent s'articuler de manière systémique avec la nature des tâches proposées, le niveau d'exigence cognitif, les outils numériques sélectionnés et les temporalités d'apprentissage (Mangenot, 2017).

Cette dimension d'ancrage humain rejoint les apports du *Community of Inquiry model* (Garrison & Akyol, 2013), dans lequel la présence enseignante désigne la capacité de l'enseignant à concevoir, faciliter et réguler les processus cognitifs et sociaux de l'apprentissage. Selon Friesen et Kuskis (2013), une présence régulière, explicite et alignée sur les attentes formulées renforce à la fois la motivation des apprenants, leur satisfaction et la qualité des échanges cognitifs. Pour ces auteurs, ce n'est pas tant le moyen technique utilisé (forum, visioconférence, messages audio) qui détermine la valeur pédagogique d'une interaction, que la cohérence didactique et la pertinence des pratiques mises en place. Dans le même sens, Nissen (2020) montre que la perception d'une articulation réussie entre distanciel et présentiel repose sur plusieurs paramètres interdépendants, tels que le scénario de communication, l'unité d'ensemble du dispositif, l'évaluation et le facteur temporel.

Ainsi, la planification du scénario de communication doit intégrer une réflexion sur les effets pédagogiques des interactions, notamment en contexte distanciel. Comme le soulignent Depover et Quintin (2011b), les interactions interpersonnelles (qu'elles soient avec le tuteur ou entre pairs) ne se limitent pas à soutenir l'apprentissage, elles peuvent constituer une source directe de construction des savoirs, en particulier dans les activités collaboratives. L'apprentissage émerge alors des justifications, ajustements,

négociations et malentendus qui jalonnent les échanges, ces derniers devenant des opportunités d'apprentissage profond.

L'interaction entre pairs joue, à ce titre, un rôle déterminant. Elle favorise une compréhension mutuelle progressive, nourrie par une pédagogie de l'erreur dans laquelle les incompréhensions sont considérées comme des occasions d'apprendre. Le rôle de l'enseignant-tuteur est alors de réguler le climat socio-relationnel, de guider sans contraindre et soutenir les dynamiques collaboratives sans interrompre le processus de co-construction (Depover & Quintin, 2011b).

Dans un dispositif hybride, cette interaction entre apprenants ne se réduit donc pas à un complément optionnel du tutorat, elle constitue un levier d'apprentissage à part entière, en particulier dans les pédagogies actives et collaboratives. Comme le rappellent Friesen et Kuskis (2013), l'interaction contribue à l'engagement cognitif et à la construction de savoirs partagés, à travers la discussion, la résolution collective de problèmes et la co-construction de productions. Ce processus s'inscrit dans une logique proche de celle des communautés de pratique (Hoadley, 2012), où les apprenants développent progressivement un langage commun, des savoir-faire partagés et un sentiment d'appartenance.

Plusieurs travaux ont montré que l'efficacité des interactions entre pairs dépend de multiples paramètres, parmi lesquels la qualité de la conception des activités, la disponibilité d'espaces d'échange appropriés, la clarté des consignes, mais aussi la temporalité et les modalités d'engagement attendues (Djiezion & Bernard, 2023 ; Isabelle & Duplâa, 2011 ; Molinari et al., 2016). À cet égard, le scénario de communication ne saurait se limiter à la seule planification des échanges entre tuteur et apprenants : il doit également intégrer de manière explicite les formes, les phases et les enjeux de l'interaction entre pairs, qu'elle soit synchrone ou asynchrone, formelle ou informelle.

En outre, la conception du scénario de communication ne peut pas être pensée indépendamment des autres composantes du dispositif. Elle constitue une variable intégrée au scénario pédagogique, car elle influence directement la structuration des activités, la temporalité du parcours et la dynamique d'apprentissage. Dans certains cas, plusieurs scénarios communicatifs peuvent coexister au sein d'un même dispositif, à condition qu'ils soient articulés de manière cohérente avec les objectifs visés, les profils des apprenants et les ressources disponibles (Nissen, 2019). Par ailleurs, comme le rappellent Friesen et Kuskis (2013), le choix des modalités de communication doit également tenir compte de la faisabilité technique, du confort d'usage, des enjeux de confidentialité et de la charge de travail des enseignants, cette dernière demeurant un enjeu institutionnel majeur dans la mise en œuvre de dispositifs hybrides.

3.1.1.5. Une pédagogie active à la base

Selon Nissen (2019), la FHL s'inscrit, au moins partiellement, dans une pédagogie active. Cette approche repose sur une conception (socio-)constructiviste de l'apprentissage, dans laquelle l'apprenant occupe une position centrale, engagé dans la construction de ses savoirs et de ses savoir-faire à travers une participation active à des situations d'apprentissage signifiantes. L'objectif est de dépasser le paradigme transmissif (centré sur des activités de bas niveau cognitif telles que la réception, la mémorisation et l'application mécanique de règles) au profit d'un paradigme où l'action, l'expérience, l'interaction et la réflexion constituent les leviers principaux du développement des compétences. Cette évolution s'inscrit dans la logique de la taxonomie de Bloom (1956), qui distingue entre des apprentissages de surface (se

souvenir, comprendre, appliquer) et des apprentissages de niveau plus complexe (analyser, évaluer, créer), ces derniers étant favorisés par une pédagogie active et stratégique.

Selon Nissen (2019), l'organisation des apprentissages en FHL gagne à s'articuler autour de tâches complexes mobilisant à la fois des compétences cognitives et socio-affectives. Cette orientation active se manifeste notamment par l'articulation intentionnelle des temps présentiel et distanciel, qui engage l'apprenant dans une dynamique continue. En mode distanciel, il est amené à préparer, prolonger ou approfondir les activités menées en présentiel, ce qui suppose un engagement cognitif soutenu, un certain degré d'autonomie et une capacité à s'auto-réguler (autant des compétences au cœur d'une pédagogie active). Dans ce processus, le scénario pédagogique joue un rôle déterminant : il doit proposer des tâches signifiantes, cohérentes et conçues pour stimuler la participation et la réflexion, tout en maintenant un lien fort entre les différentes phases du parcours.

Cette dynamique rejoint les principes d'une méthodologie cognitiviste et d'une pédagogie centrée sur l'apprenant, tels que les décrivent Cuq et Gruca (2017). Une méthodologie cognitiviste en didactique des langues accorde une attention particulière aux relations entre processus cognitifs et environnement d'apprentissage, aux styles cognitifs, à l'affectivité, à la mémoire de travail, ainsi qu'à la responsabilisation des apprenants. Ces principes trouvent une application concrète dans la scénarisation des dispositifs hybrides, qui doivent éviter la surcharge cognitive tout en favorisant des expériences d'apprentissage riches, pertinentes et individualisées. Comme le rappellent West et al. (2013):

Extraneous load is influenced by the mental resources required to engage a learning environment. Well-organized information, instructions, and tools tend to minimize extraneous load, while poorly organized information and tools engender higher extraneous load. In effect, to the extent the learner must expend cognitive resources simply to locate and access content, extraneous load (and effort) increases, possibly leading to learner disorientation in online environments, and the sense of being "lost in hyperspace" (p. 131)

Ce constat souligne l'importance d'un scénario pédagogique clair, structurée et ergonomique, particulièrement dans les environnements numériques, où le risque de désorientation cognitive est accru.

Dans ce cadre, la centration sur l'apprenant implique également une prise en compte de ses objectifs et de ses besoins, notamment dans la perspective de la réussite à l'épreuve du DELF B1 dans le cadre de cette recherche. Ces derniers ne sont pas des données préexistantes et immuables, mais des constructions évolutives, propres à chaque individu et inscrites dans un contexte donné. Comme le rappellent Cuq et Gruca (2017), les objectifs pédagogiques deviennent véritablement opératoires lorsqu'ils sont intériorisés et transformés par l'apprenant, en fonction de ses représentations et de son parcours. De même, le besoin ne constitue pas un élément objectivable a priori, mais un construit négocié et dynamique, dont l'identification participe déjà à la formation, puisqu'elle engage l'apprenant dans un processus réflexif et interactif (en l'occurrence, dans notre dispositif, à travers la préparation progressive aux exigences de l'épreuve de production écrite du DELF B1).

La pédagogie active en FHL suppose une posture réflexive de l'apprenant, l'amenant à interroger ses stratégies, à analyser ses réussites et à identifier ses difficultés. Le distanciel, en particulier, offre un espace propice à cette réflexivité, à condition qu'il soit soutenu par une scénarisation adaptée et un tutorat régulier (Nissen, 2019). L'objectif n'est pas seulement d'agir, mais de comprendre ce que l'on fait,

pourquoi on le fait et comment on pourrait procéder autrement. Cette démarche engage l'apprenant dans un processus de développement métacognitif, essentiel à l'autonomie.

Cette approche active est également liée à la diversité des styles et rythmes d'apprentissage. Les FHL sont souvent conçues pour offrir une plus grande flexibilité, en permettant par exemple un accès asynchrone aux ressources, une modulation du temps consacré aux activités en ligne ou la possibilité de retravailler des contenus à son rythme, tout en conservant des moments synchrones de mise en commun et de régulation. Elles visent aussi un haut degré d'individualisation, permettant aux apprenants de s'engager dans des parcours qui ont du sens pour eux. Cette logique rejoint les exigences d'individualisation évoquées par Peraya et al. (2014), qui soulignent la nécessité d'adapter les dispositifs hybrides à la diversité des profils, aux rythmes et aux projets des apprenants, pour en garantir la pertinence et l'efficacité, ainsi que les recommandations de Cuq et Gruca (2017), selon lesquelles les objectifs pédagogiques devraient être formulés du point de vue de l'apprenant, de manière à assurer leur valeur opératoire et leur ancrage dans l'action.

La dimension collaborative renforce encore cette logique active. Le travail en petits groupes, les projets collectifs ou les pratiques de coévaluation mobilisent non seulement des compétences linguistiques et disciplinaires, mais aussi des compétences transversales telles que la négociation, l'argumentation, la prise d'initiative et l'adaptation au sein d'une communauté d'apprentissage (Mangenot, 2017). Ces interactions entre pairs ne relèvent pas seulement d'une stratégie pédagogique, elles constituent un espace de construction de sens, où l'erreur, le conflit socio-cognitif et la confrontation des points de vue deviennent des leviers d'apprentissage.

Cependant, comme le rappelle Nissen (2019), toutes les FHL ne s'inscrivent pas de manière homogène dans une pédagogie active. En pratique, on observe souvent des démarches éclectiques, combinant des phases guidées (exercices fermés, exposés magistraux) et des phases plus ouvertes (projets, enquêtes, échanges collaboratifs). Selon les objectifs poursuivis, le degré d'autonomie attendu et les ressources disponibles, la dynamique active peut donc être plus ou moins développée, inscrivant la FHL dans un continuum de pratiques pédagogiques allant de l'approche transmissive à l'approche pleinement active.

Ainsi, dans une FHL, la pédagogie active repose sur une articulation dynamique entre les besoins des apprenants, les objectifs pédagogiques définis dans le dispositif et des tâches contextualisées qui donnent sens à l'apprentissage. Elle requiert une scénarisation souple, capable de s'adapter aux profils et aux rythmes d'apprentissage, un accompagnement pédagogique ajusté aux besoins individuels, ainsi qu'une valorisation constante de l'autonomie, de la collaboration et de la réflexivité. Loin de constituer un modèle figé, la pédagogie active en formation hybride s'inscrit dans une logique d'éclectisme raisonné, combinant des modalités et des approches variées pour répondre aux défis contemporains de l'enseignement des langues.

Une fois les fondements de la FHL clarifiés, il devient nécessaire d'en proposer une lecture structurée permettant de rendre compte de la diversité des configurations possibles. Dans cette perspective, les travaux de Nissen (2019) offrent un cadre d'analyse fécond pour positionner un dispositif hybride selon son degré d'intégration des modes présentiel et distanciel, la répartition des activités et les objectifs pédagogiques visés. La section suivante présentera donc la taxonomie proposée par cette auteure, ainsi qu'une typologie des formes d'hybridation observées dans l'enseignement supérieur, afin de situer précisément le dispositif analysé dans cette recherche.

3.1.2. Taxonomie et typologie de l'hybridation pédagogique

3.1.2.1. Une grille d'analyse : la taxonomie proposée par Nissen (2019)

La diversité des dispositifs hybrides en langues impose l'élaboration d'une grille d'analyse permettant de les caractériser selon leur degré d'articulation entre les modes présentiel et distanciel. En réponse à cette nécessité, Nissen (2019) propose une taxonomie à deux niveaux qui aide à comprendre la logique interne d'un dispositif hybride et à le situer dans un paysage pédagogique en constante évolution.

Le premier niveau de cette taxonomie identifie les éléments structurants qui assurent la cohérence pédagogique globale du dispositif. Ce « fil rouge » repose sur deux composantes centrales :

1. La méthodologie ou l'unité d'ensemble de la formation, qui découle des objectifs généraux poursuivis. Elle peut s'incarner dans une approche didactique dominante (par exemple, la perspective actionnelle), dans la focalisation sur une compétence spécifique (telle que la compétence grammaticale) ou encore sur une activité communicative langagière particulière (par exemple, la production écrite). Cette orientation commune sert de ligne directrice aux scénarios d'apprentissage déployés dans les deux modes.
2. Le scénario de communication, entendu comme l'organisation planifiée des interactions entre les acteurs de la formation. La nature de ces interactions, leur temporalité (synchrone ou asynchrone) et leur mode (présentiel ou distanciel) influencent directement le déroulement de la formation et participent à son ancrage pédagogique. Ainsi, un dispositif favorisant des interactions collaboratives asynchrones en ligne nécessite une scénarisation différente de celle d'un dispositif reposant principalement sur des échanges en présentiel.

Ce premier niveau de la taxonomie permet ainsi de poser les principes organisateurs qui donnent sens à l'ensemble de la formation hybride, au-delà de la seule alternance des modes.

Le second niveau affine l'analyse en identifiant quatre paramètres complémentaires qui précisent l'articulation entre présentiel et distanciel.

1. Les compétences et aspects langagiers visés dans chaque mode : certains dispositifs répartissent les objectifs en fonction des modes (par exemple, travailler la production écrite à distance et la production orale en présentiel), tandis que d'autres prévoient un recoupement stratégique afin de renforcer l'intégration entre les modes.
2. L'évaluation, qui doit être alignée sur les objectifs pédagogiques et la méthodologie retenue. Pour valoriser les deux modes, l'évaluation doit intégrer les compétences travaillées dans chacun d'eux. Une évaluation exclusivement centrée sur le présentiel risquerait, par exemple, de dévaloriser l'implication et les apprentissages réalisés en distanciel.
3. Le facteur temporel, qui inclut non seulement le rythme et l'enchaînement des séquences, mais aussi la nature temporelle des activités (synchrone ou asynchrone). L'organisation temporelle influe directement sur les possibilités d'interaction, sur l'engagement réflexif et sur la régulation individuelle ou collective.

4. Le mode pilier, c'est-à-dire le mode qui constitue le socle principal de la formation, que ce soit du point de vue de la structuration, de la charge horaire, du poids dans l'évaluation ou encore de la perception des apprenants.

Pris ensemble, ces paramètres permettent d'établir une cartographie pédagogique du dispositif hybride, en révélant ses choix structurels, ses équilibres internes et ses logiques d'intégration entre les modalités.

Cette taxonomie ne vise pas à enfermer les dispositifs hybrides dans des catégories rigides. Au contraire, elle propose un cadre souple et dynamique, permettant de décrire une FHL à un moment donné de son développement (Nissen, 2019), en fonction de ses caractéristiques spécifiques et de son degré d'intégration. Elle constitue ainsi pour les concepteurs, enseignants et chercheurs un outil d'analyse systémique, capable de rendre compte de la complexité des FHL, tout en facilitant leur évaluation et leur adaptation au contexte.

Ces paramètres, proposés par Nissen (2019), permettent de caractériser une FHL selon l'articulation entre présentiel et distanciel. Nous les reprendrons et adapterons dans le chapitre 5 (5.2.3), où ils serviront à décrire plus en détail le scénario pédagogique du dispositif étudié. Le tableau original figure en Annexe 1 pour référence.

Pour compléter ces paramètres, Nissen (2019) propose également une typologie des formations hybrides, qui met en évidence les formes concrètes que peut prendre l'articulation présentiel/distanciel dans différents contextes institutionnels. Cette typologie, présentée dans la section suivante, offre un autre angle d'analyse en classant les dispositifs selon leur configuration globale et leur degré d'intégration.

3.1.2.2. Typologie des FHL selon Nissen (2019)

Nissen (2019) distingue plusieurs types de formations hybrides en fonction de deux dimensions identifiées au premier niveau de sa taxonomie (cf. Tableau 5) :

1. L'unité de l'ensemble, c'est-à-dire la cohérence méthodologique qui relie l'ensemble des activités et des contenus.
2. Le scénario de communication, qui définit les modalités, les temporalités et les acteurs impliqués dans les interactions, aussi bien en présentiel qu'en distanciel.

Type de FHL	Unité de l'ensemble	Scénario de communication
a) Centrée sur une ou plusieurs tâches	Perspective actionnelle : tâches contextualisées comme moteur pédagogique	Accompagnement tutoriel + interaction entre pairs
b) Thématique	Progression thématique structurée autour de sujets communicatifs	Variable selon les formations ; subordonné aux thèmes
c) Centrée sur une compétence ou un	Compétence (langagière ou autre) ou aspect langagier	Variable selon les dispositifs

aspect langagier spécifique	(grammaire, lexique, phonologique, etc.)	
d) Télécollaborative	Variable selon les dispositifs ; souvent centrée sur les interactions à distance	Interaction à distance avec des pairs extérieurs ; télécollaboration structurante
e) Avec un distanciel exclusivement individuel	Variable ; repose sur la scénarisation d'un travail autonome individuel	Activités individuelles tutorées à distance ; interaction limitée

Tableau 5. Typologie des FHL selon l'unité de l'ensemble et le scénario de communication (synthèse d'après Nissen, 2019, p. 252-253).

Dans ce cadre, notre dispositif de formation hybride relève principalement de deux catégories :

- il s'apparente d'une part à une FHL centrée sur une ou plusieurs tâches, puisque son scénario pédagogique est structuré autour de tâches de production écrite et orale contextualisées, en cohérence avec la perspective actionnelle du CECRL ;
- il correspond d'autre part à une FHL centrée sur une compétence, dans la mesure où il vise explicitement le développement de la compétence stratégique.

Cette double caractérisation est particulièrement pertinente pour penser une articulation raisonnée entre le fond, la forme et les processus cognitifs et stratégiques dans le développement des compétences en production écrite. La section suivante examinera plus en détail les enjeux, les principes et les modalités de conception de tâches adaptées à une FHL.

3.2. L'approche par tâche(s) dans la formation hybride en langues

L'approche par tâche(s), fondée sur la perspective actionnelle promue par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001, 2021), constitue aujourd'hui une des modalités privilégiées de structuration des FHL. Ce type de scénarisation, centré sur la réalisation de tâches, peut être envisagé comme une configuration spécifique de FHL, dans la mesure où il influence directement l'articulation entre les modes présentiel et distanciel, la conception des activités et la posture attendue des apprenants (Nissen, 2019).

Dans cette logique, la tâche dépasse largement le cadre d'un exercice communicatif isolé. Elle se conçoit comme une activité ancrée dans un contexte social signifiant, mobilisant un ensemble de compétences complémentaires (langagières, méthodologiques, interculturelles, technologiques, etc.) et visant l'aboutissement à un produit ou un résultat concret (présentation, synthèse, vidéo, prise de décision, résolution de problème, etc.). Intégrées dans une pédagogie active, les tâches visent à faire de l'apprenant un acteur social capable de mobiliser et d'adapter ses savoirs et savoir-faire en situation authentique (Cuq & Gruca, 2017 ; Nissen, 2019).

Les apports de Cuq et Gruca (2017) éclairent les fondements épistémologiques et didactiques de cette orientation. Selon ces auteurs, la perspective actionnelle prolonge et réorganise les principes du courant communicatif, tout en approfondissant la place de l'agir social, de la collaboration et de l'ancrage contextuel des apprentissages. Dans le CECRL, la tâche constitue ainsi l'unité organisationnelle essentielle de l'enseignement et l'apprentissage des langues, définie comme une « 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 » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16).

Selon Narcy-Combes (2005),

une tâche est une activité cohérente et organisée (afin d'assurer un repérage efficace), interactive ou non, où il y a gestion du sens, lien avec le monde réel, objectif précis, et où le résultat pragmatique prime sur la performance langagière. Cette activité assure le déclenchement des processus d'apprentissage, et permet une évaluation ou une information critique personnalisée (p. 167).

Cette perspective rejoint d'autres travaux, tels qu'Ellis et al. (2019), qui insistent également sur la priorité accordée à la signification et à l'aboutissement communicatif, mais sans apporter de distinction majeure pour notre propos. Ainsi, la tâche dépasse le simple faire-semblant des jeux de rôles communicatifs pour s'inscrire dans une logique de projet authentique, impliquant prises de décisions, productions langagières et formes de médiation collectives.

Dans ce cadre, les FHL organisées autour de la tâche offrent des environnements propices à la scénarisation de parcours multiphases et multimodaux. La tâche devient alors, comme le souligne Guichon (2012), « une trame pédagogique et communicationnelle qui précise une situation d'énonciation, propose aux apprenants des éléments linguistiques et culturels à traiter et détermine un type de production langagière » (p. 114). Le scénario s'articule autour de micro-tâches intermédiaires, conçues pour soutenir la progression vers la tâche finale et permettre une certaine individualisation selon les compétences acquises.

Dans une FHL fondée sur une approche par tâche(s), les concepteurs doivent veiller à ce que les activités proposées dépassent des objectifs linguistiques pour s'inscrire dans une finalité d'action ou de communication authentique. L'articulation entre modes distanciel et présentiel y gagne alors en cohérence, car elle repose sur la réalisation progressive d'un projet langagier structuré et socialement ancré.

Les tâches médiatisées s'intègrent particulièrement bien dans le cadre de la FHL. Le mode distanciel offre en effet un espace privilégié pour exécuter ou préparer certaines étapes, tout en modifiant la configuration affective, cognitive et sociale de l'apprentissage (Guichon, 2012). Sur le plan affectif, il peut contribuer à réduire l'anxiété liée à la prise de parole, en permettant des formes d'expression différées ou écrites. Sur le plan cognitif, il offre une gestion plus flexible du temps, favorisant la relecture, la révision et l'appropriation progressive des contenus. Enfin, sur le plan social, il reconfigure les interactions entre pairs et avec l'enseignant en diversifiant les modalités de collaboration, qu'il s'agisse de forums, de visioconférences ou d'échanges asynchrones. Le degré avec lequel la tâche s'appuie sur des technologies, qu'elles soient mobilisées à des fins de production, d'interaction ou d'accès à l'information, influence directement la conception de la tâche, sa scénarisation et son potentiel pédagogique.

Ces tâches visent à susciter des apprentissages profonds et pertinents, c'est-à-dire directement reliés aux besoins et aux objectifs des apprenants, et transférables à des contextes d'usage réels ou professionnels. Leurs effets positifs sur la motivation, la responsabilisation et l'investissement cognitif ont été largement documentés (cf. la revue de la littérature de Nachtigall et al., 2022). Cette approche, qui articule finalité, authenticité et engagement actif, constitue également un levier pertinent pour intégrer de manière critique les technologies dans les dispositifs de formation.

Ainsi, dans une FHL articulée autour de tâches complexes, le scénario pédagogique combine des sous-tâches, des entraînements ciblés, des aides variées et des espaces réflexifs, dans un souci constant de cohérence entre intention pédagogique, articulation des modes, accessibilité technologique et développement de compétences diversifiées (Nissen, 2019). Ce cadre favorise la convergence entre les objectifs d'apprentissage, les besoins des apprenants et les modalités d'évaluation.

Le travail sur une tâche dans une FHL repose toujours sur une articulation réfléchie entre temps distanciels et temps présents : la préparation ou l'entraînement peuvent avoir lieu à distance, la production ou les interactions en présentiel, et les phases de retour, d'évaluation ou de remédiation dans l'un ou l'autre mode, selon les objectifs visés. Cette scénarisation temporelle et multimodale constitue un cadre particulièrement riche pour l'apprentissage actif et stratégique en LE. L'approche par tâche(s) dans la FHL, en conjuguant les principes de la pédagogie active, du socio-constructivisme et de l'action finalisée, s'impose ainsi comme une méthodologie particulièrement adaptée à la complexité des contextes d'enseignement-apprentissage.

Dans le cadre d'une FHL fondée sur une approche par tâche(s), la question de l'authenticité constitue un enjeu central, tant sur le plan didactique que pédagogique. Si la perspective actionnelle, telle que promue par le CECRL, met l'accent sur l'ancrage des tâches dans des actions sociales réelles, cette conception « réaliste » de l'authenticité ne suffit pas à elle seule à rendre compte de la complexité du vécu des acteurs impliqués dans les dispositifs hybrides.

Pour dépasser l'opposition classique entre tâches authentiques et tâches simulées, il convient d'ajouter une troisième dimension : la signification subjective que les apprenants attribuent à la tâche. L'authenticité ne réside donc pas seulement dans sa conformité à une situation réelle, mais aussi dans la perception qu'ont les apprenants de son utilité et de sa valeur personnelle. Ce point de vue rejoint les observations d'Ollivier et al. (2023), selon lesquels les tâches liées à la vie réelle renforcent la motivation parce qu'elles rendent perceptible leur finalité concrète. Jugées utiles ou reliées au quotidien, ces tâches donnent du sens à l'activité langagière et transforment la langue en un outil de communication authentique et socialement investi.

Dans cette perspective, Coste (2010) distingue deux dimensions clés de l'engagement : la signification perçue, qui correspond à la compréhension par l'apprenant de l'utilité de la tâche (enjeu réel, usages futurs, développement de compétences), et l'adhésion motivée, qui repose sur l'intérêt intrinsèque suscité, le sentiment de compétence et la conviction d'une progression possible.

Ces dimensions trouvent un écho dans les résultats de Dubeau et al. (2015), qui montrent que l'utilité perçue d'une tâche constitue un facteur décisif de motivation, de persévérance et de réussite. Jugée pertinente et en lien avec les objectifs personnels ou professionnels, elle favorise une implication durable, tandis qu'une tâche perçue comme arbitraire compromet l'investissement.

Ainsi, ce n'est pas uniquement la nature « réaliste » ou « communicationnelle » d'une tâche qui en garantit la pertinence pédagogique : une tâche peut être située dans un contexte social authentique tout en échouant à mobiliser l'apprenant si celui-ci n'en perçoit ni l'utilité ni la valeur ajoutée. Inversement, une tâche plus imaginative, ludique ou créative, sans lien immédiat avec une situation d'usage concret, peut s'avérer hautement signifiante si elle éveille la curiosité, propose un défi motivant, ou s'inscrit dans un projet personnel ou professionnel (Nissen, 2019). L'enjeu pour l'enseignant est donc de concevoir des tâches à la fois exigeantes, formatrices et signifiantes, et de soutenir la réflexivité des apprenants sur leur utilité perçue, en lien avec leurs objectifs, leurs intérêts et leurs projections d'avenir.

En résumé, la notion de tâche en didactique des langues recouvre des approches diverses, mais converge autour de quelques traits essentiels : une visée actionnelle, un ancrage social et communicatif, un résultat concret et une capacité à susciter l'engagement et la collaboration. Dans cette recherche, nous retenons une définition opérationnelle adaptée à la préparation au DELF B1 en formation hybride : une tâche est une activité contextualisée et signifiante, qui mobilise les ressources langagières, cognitives et stratégiques de l'apprenant, et dont la réussite se mesure à l'atteinte d'un objectif communicatif. Dans le dispositif CSP DELF B1, elles sont conçues pour alterner entre présentiel et distanciel, développer les compétences de production écrite et favoriser l'autonomisation stratégique des apprenants en vue de l'examen.

3.2.1. Concevoir une tâche dans une formation hybride : étapes, principes et enjeux

La conception d'une tâche dans une FHL constitue un processus didactique complexe qui exige une planification rigoureuse et une articulation cohérente entre objectifs pédagogiques, modalités technopédagogiques et dynamiques interactionnelles. En appui sur les travaux en didactique des langues, notamment ceux de Guichon (2012), quatre grandes étapes peuvent être dégagées pour structurer ce processus.

1. Déterminer une tâche présentant un enjeu

La première étape consiste à identifier une situation qui comporte un véritable enjeu pour les apprenants, qu'il soit cognitif, affectif, social ou communicatif. Plus que sa proximité avec une réalité extérieure, c'est la pertinence de l'enjeu et la valeur que les apprenants y perçoivent qui confèrent à la tâche son authenticité et son potentiel formatif. Ce principe rejoint les constats d'Ollivier et al. (2023), selon lesquels les tâches ancrées dans la vie réelle sont perçues comme étant particulièrement motivantes lorsqu'elles offrent une finalité concrète en lien avec les besoins, les intérêts ou le projet de formation du public visé. La contextualisation de la tâche doit ainsi tenir compte de l'âge, du parcours et des objectifs personnels ou professionnels des apprenants.

Ainsi, concevoir une tâche dans une FHL ne consiste pas seulement à définir un contexte ou une thématique, mais à construire une situation d'apprentissage où l'enjeu perçu par les apprenants devient le moteur de leur engagement et de leur mobilisation stratégique.

2. Identifier les types de productions langagières visées

Une fois la situation définie, il s'agit de déterminer les genres de discours et types de productions attendus dans le cadre de la tâche : échanges informels, débats, descriptions, présentations, etc., à l'oral comme à l'écrit, en interaction ou en production individuelle. Selon Beacco (2007), le genre de discours fait référence aux :

[...] formes prises par la communication telle qu'elle s'effectue dans une situation sociale et une communauté de communication données, identifiées comme telles par des paramètres (lieu, type de participants...) et où prend place une forme discursive spécifique comme : une conférence, un fait divers, une anecdote, une dispute, un mythe, une prière... Cette production verbale tend à se conformer aux régulations caractérisant ces situations (ou plutôt, ces événements de communication, au sens de D. Hymes) aussi bien dans ses contenus que dans sa structure et ses réalisations verbales, plus ou moins ritualisées et contraintes (p. 96).

Guichon (2012) recommande de sensibiliser les apprenants à la diversité des genres discursifs impliqués, et de ne pas se limiter à un travail sur le lexique ou les structures grammaticales. Il s'agit aussi de préparer les apprenants à naviguer entre différents formats discursifs, selon les canaux de communication mobilisés (échange de courriels, forum, blog, wiki, visioconférence, etc.).

Dans une formation hybride, cette étape implique également de réfléchir à l'articulation entre productions langagières et outils numériques, choisis non pas pour leurs caractéristiques techniques, mais pour leur pertinence au regard des genres discursifs visés et des objectifs pédagogiques fixés.

3. Construire une séquence intégrant une alternance entre focus sur le fond et sur la forme

La tâche, souvent complexe, s'inscrit dans une séquence didactique étendue qui combine des moments de compréhension et d'exposition à la langue cible, des activités de systématisation (*focus on form*), des tâches intermédiaires ou micro-tâches, et une production finale. Cette alternance entre travail sur le sens et travail sur la forme permet de renforcer à la fois l'automatisation langagière et les compétences interactionnelles et discursives. Guichon (2012) recommande d'exposer les apprenants à une langue riche et contextualisée, à travers des documents authentiques qui servent à la fois de modèles discursifs et de déclencheurs d'activités. Beacco (2007) souligne que ces textes supports, loin de se réduire à des exemples figés, agissent comme des ressources dynamiques permettant des activités de repérage, de reformulation ou de transformation, contribuant ainsi au développement de la compétence textuelle (capacité à produire un texte cohérent, structuré et adapté à un genre donné) et à la conscience discursive (mobilisation des ressources cognitives, linguistiques et intertextuelles) des apprenants.

4. Prévoir des modalités de rétroaction, de guidage et d'évaluation

La dernière étape consiste à planifier un accompagnement formatif et réflexif tout au long de la réalisation de la tâche. Les rétroactions peuvent être assurées par l'enseignant, par les pairs ou par l'autoévaluation, et doivent porter non seulement sur la correction linguistique, mais aussi sur la pertinence du discours, l'adéquation au genre, la cohérence globale et la qualité multimodale de la production (Guichon, 2012). L'évaluation s'inscrit dans une logique formative, avec des critères explicites alignés sur les objectifs initiaux. Ce cadre d'évaluation contribue à renforcer la conscience métalinguistique et à favoriser

l'autorégulation. Enfin, l'ensemble du dispositif gagne à s'inscrire dans une démarche spiralaire, où chaque tâche permet de réinvestir et d'approfondir les compétences acquises précédemment, en s'appuyant sur des outils de traçabilité comme les portfolios, les journaux de bord ou les recueils de productions.

3.2.2. Construire une séquence de production écrite articulant processus, fond et forme

Dans le cadre d'un enseignement centré sur le développement des stratégies de production écrite en FLE, la conception de séquences pédagogiques articulant fond, forme et processus revêt une importance particulière. L'approche retenue s'appuie sur une conception dynamique et progressive de la textualité, où l'apprenant est considéré comme un acteur en construction, mobilisant progressivement ses ressources linguistiques, discursives, cognitives et métacognitives. Cette perspective rejoint la méthodologie proposée par Beacco (2007), qui insiste sur la mise en place de démarches fondées permettant l'appropriation graduelle des caractéristiques structurelles et linguistiques d'un genre donné, au travers d'activités étalées dans le temps et alternant phases d'exposition, d'analyse, de systématisation et de production.

Ainsi, la séquence de production écrite ne se réduit pas à une tâche finale ou à une rédaction ponctuelle évaluée de manière sommative, elle s'inscrit dans un processus d'apprentissage complet et itératif, au cours duquel l'apprenant progresse à travers plusieurs étapes interdépendantes. Beacco (2007) identifie notamment une « stratégie du modèle » (p. 230), qui consiste à exposer les apprenants à des textes authentiques appartenant au genre ciblé, afin qu'ils en comprennent les régularités discursives et linguistiques. Ces textes modèles ne servent pas uniquement de canevas reproductibles, ils agissent également comme déclencheurs d'activités de repérage, de manipulation, de transformation et de reformulation, tout en développant une conscience discursive favorable à la production.

Dans cette perspective, l'exploitation des textes modèles s'inscrit dans une alternance entre phases de lecture analytique, de repérage de ressources linguistiques et pragmatiques, de systématisation formelle et de réinvestissement dans la production. L'objectif est double.

1. Constituer un répertoire langagier mobilisable dans diverses situations de communication.
2. Encourager une posture réflexive sur les choix opérés à chaque étape de la production écrite.

La production écrite est ainsi envisagée comme un processus révisable, reposant sur des phases de réécriture successive, de co-construction, de verbalisation des stratégies mobilisées et de rétroaction formative.

Sur cette base, une séquence de production écrite peut être structurée autour de six étapes principales, inspirées de Beacco (2007) et adaptées à l'optique de cette recherche :

1. Activation de la compétence communicationnelle et repérage du genre : les apprenants formulent leurs représentations du genre ciblé, activent leurs connaissances discursives en L1 ou en LE et identifient les finalités communicatives du texte à produire.

2. Mobilisation des ressources disponibles : les apprenants recourent à des ressources internes (savoirs cognitifs, linguistiques et culturels) et externes (dictionnaires, grammaires, manuels, sites internet, enseignant, pairs, etc.), avec un possible travail de mutualisation au sein du groupe.
3. Lecture analytique de textes modèles : exploration guidée des traits organisationnels, linguistiques et pragmatiques du genre, afin de dégager les régularités transférables.
4. Production d'éléments textuels : réalisation d'activités ciblées (réécriture, transformation, reformulation) permettant de manipuler les éléments constitutifs du texte dans un contexte donné.
5. Rédaction collaborative ou individuelle de textes complets : production d'un texte intégral, en plusieurs versions, dans le cadre d'une situation de communication authentique ou simulée.
6. Rétroaction formative, révision et évaluation intégrée : analyse guidée des productions, autoévaluations et coévaluations, avec ajustements successifs. L'accent est mis sur l'évolution du texte au fil du processus plutôt que sur une production figée.

Cette approche, en croisant les dimensions du fond, de la forme et du processus, favorise le développement d'une compétence textuelle ancrée dans une pratique authentique de l'écrit. En formation hybride, elle prend tout son sens, car elle permet une scénarisation rigoureuse, un suivi individualisé du processus d'écriture et une valorisation de la réécriture comme levier central du développement langagier.

3.3. Conclusion du chapitre

Ce chapitre a permis de définir les fondements, les modèles et les modalités de scénarisation propres à la FHL, en la situant dans le champ actuel de la didactique des langues. Les définitions et cadres conceptuels examinés ont montré que la FHL se caractérise par l'articulation raisonnée des modes présentiel et distanciel, intégrés dans un scénario pédagogique conçu pour optimiser l'interaction, la flexibilité et l'individualisation des parcours.

La présentation de la taxonomie et de la typologie proposées par Nissen (2019) a offert des repères opérationnels pour analyser et concevoir un dispositif hybride, en tenant compte de ses paramètres méthodologiques, organisationnels et interactionnels.

L'analyse de l'approche par tâche(s) a mis en évidence la pertinence de ce cadre méthodologique pour engager les apprenants dans des productions authentiques, tout en articulant le travail sur le fond, la forme et les processus cognitifs et stratégiques. Les principes proposés, notamment ceux inspirés de Beacco (2007), soulignent l'importance d'un guidage progressif, d'une exploration réfléchie des textes modèles et d'une articulation claire entre objectifs pédagogiques, modalités d'accompagnement et outils numériques.

Cette réflexion met en évidence que la FHL, lorsqu'elle est scénarisée de manière cohérente, ne se limite pas à diversifier les modalités d'apprentissage. Elle peut être envisagée comme un cadre propice à la création d'espaces correspondant aux étapes de l'enseignement explicite des stratégies (préparation, présentation, pratique guidée et évaluation), dimension qui sera approfondie dans le chapitre suivant.

Ces constats constituent le socle conceptuel du chapitre suivant, consacré à l'articulation entre FHL et enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues. Cette analyse visera à identifier les convergences épistémologiques et pédagogiques entre ces deux approches, à mettre en évidence les potentialités offertes par la FHL pour chacune des étapes de l'enseignement explicite et à examiner les conditions et limites d'une telle intégration, en s'appuyant sur des exemples concrets issus de la recherche empirique.

Chapitre 4. Articulation entre formation hybride en langues et enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues

Le chapitre 2 a approfondi les fondements théoriques et méthodologiques de l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage, en soulignant son rôle dans le développement de la compétence stratégique, de l'autonomie et de la transférabilité des acquis, en particulier dans la production écrite en langue étrangère. Le chapitre 3 a exploré les principes, modèles et scénarisations propres à la formation hybride en langues (FHL), en mettant en évidence ses apports potentiels pour diversifier les modalités pédagogiques, articuler présentiel et distanciel et favoriser un apprentissage actif et contextualisé.

Le présent chapitre croise ces deux approches afin de dégager leurs articulations possibles sur les plans épistémologique, pédagogique et opérationnel. Il montre en quoi la FHL peut constituer un cadre privilégié pour mettre en œuvre l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage et comment cette intégration peut répondre aux besoins actuels de la formation en langues dans des environnements plurilingues et numériques. L'analyse mettra d'abord en évidence les convergences de fond entre les deux approches, puis examinera les potentialités offertes par la scénarisation hybride pour soutenir chacune des étapes de l'enseignement explicite. Seront ensuite analysées les conditions nécessaires et les limites potentielles de cette articulation. Enfin, quelques études empiriques articulant FHL et enseignement explicite seront présentées pour illustrer la diversité des mises en œuvre et confirmer l'intérêt de cette combinaison pour la didactique des langues.

4.1. Convergences épistémologiques et pédagogiques

L'articulation entre FHL et enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues repose sur des convergences épistémologiques et pédagogiques majeures. Bien que nées dans des contextes institutionnels, temporels et technologiques distincts, ces deux approches s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage (Nissen, 2019 ; Oxford, 2017). Elles partagent l'idée que la construction des savoirs passe par l'interaction avec autrui, par la réalisation de tâches et par l'appropriation d'outils dans des contextes situés. L'apprentissage est envisagé comme un processus dynamique et contextualisé, dans lequel l'apprenant occupe une place centrale, en jouant un rôle actif, réflexif et stratégique.

4.1.1. Centration sur l'apprenant et prise en compte des besoins

Les deux approches accordent une place centrale à l'apprenant, à ses besoins, à ses styles cognitifs et à ses ressources métacognitives. L'enseignement explicite des stratégies, tel que décrit par Rubin et al.

(2007), se déploie en quatre étapes (préparation, présentation, pratique et évaluation) qui visent à développer progressivement la conscience stratégique et la capacité d'autorégulation (cf. section 2.2). De son côté, la FHL offre une architecture modulaire et flexible, propice à l'individualisation des parcours, à la diversification des supports (textes, vidéos, forums, visioconférences, etc.) et à l'ajustement des modalités pédagogiques aux profils des apprenants (Guichon, 2012 ; Nissen, 2019).

Par exemple, dans une formation hybride centrée sur la production écrite, un apprenant à dominante visuelle ou analytique pourra tirer parti de ressources multimodales en ligne : textes annotés, surlignages, encadrés explicatifs ou commentaires interactifs mettant en évidence l'organisation du discours, la cohésion textuelle ou le choix du lexique. À l'inverse, un apprenant préférant l'échange oral ou ayant besoin d'un accompagnement direct bénéficiera davantage des séances présentiels, où il pourra verbaliser ses idées, discuter de son plan avec un enseignant-tuteur et réfléchir à voix haute sur les stratégies à mobiliser avant la rédaction. Cette adaptabilité est rendue possible par la flexibilité intrinsèque de la FHL, entendue à la fois comme flexibilité des temporalités (possibilité d'alterner travail synchrone et asynchrone), des modalités (présentiel/distanciel, individuel/collaboratif) et des supports pédagogiques (textes, vidéos, forums, outils collaboratifs). C'est cette souplesse qui permet à l'enseignant d'ajuster finement son accompagnement en fonction des styles d'apprentissage, offrant ainsi à chaque apprenant une expérience plus individualisée : par exemple, des ressources multimodales pour un profil visuel, ou des échanges oraux et des feedbacks immédiats pour un apprenant préférant l'interaction directe.

4.1.2. Ancrage dans une pédagogie active, expérientielle et réflexive

L'enseignement explicite et la FHL se rejoignent dans leur ancrage dans une pédagogie active. Les deux approches placent l'apprenant dans des situations où il doit résoudre des problèmes de communication concrets, mobiliser ses ressources et analyser ses propres démarches. Cette orientation se manifeste particulièrement dans les FHL centrées sur la tâche (cf. section 3.2), qui engagent l'apprenant dans des productions authentiques (lettres, présentations, négociations de projet) au sein de scénarios articulant présentiel et distanciel. L'enseignement explicite vient renforcer cette dynamique d'apprentissage par la tâche en incitant à la verbalisation des démarches, à l'évaluation des choix effectués et au transfert des stratégies mobilisées (Macaro, 2001 ; Oxford, 2017).

Par exemple, dans une tâche de production écrite intégrée à une FHL, les apprenants peuvent d'abord consulter sur la plateforme des textes modèles annotés, mettant en évidence des stratégies de planification : élaboration d'un plan, hiérarchisation des idées, usage de connecteurs logiques. Ils réalisent ensuite une micro-tâche de planification sur une thématique proche (par exemple, organiser les idées pour un courriel de réclamation), puis enregistrent un retour réflexif (journal de bord ou verbalisation différée) décrivant les étapes suivies et les stratégies utilisées. Ce travail réflexif consolide la conscience stratégique et prépare le transfert vers d'autres tâches écrites.

4.1.3. Guidage progressif et responsabilisation

Les deux approches accordent une importance particulière au guidage pédagogique et à l'accompagnement progressif, tout en favorisant l'autorégulation. L'enseignement explicite ne se limite

pas à transmettre de « bonnes » stratégies : il repose sur une co-construction des savoirs stratégiques, appuyée par des interactions formatives, des rétroactions ciblées et une progression adaptée. La FHL, par son alternance entre présentiel et distanciel, permet un accompagnement où le tuteur peut assumer plusieurs fonctions : un rôle de médiateur, lorsqu'il aide les apprenants à interpréter les consignes et à établir des liens entre tâches et stratégies ; un rôle de facilitateur, lorsqu'il crée les conditions favorables aux interactions et soutient la dynamique de groupe ; et un rôle de soutien, lorsqu'il apporte une aide socio-affective ou technique pour maintenir la motivation et l'engagement (Guichon, 2012 ; Nissen, 2019). Des outils comme le carnet de bord (Cappellini, 2015), intégrés dans le scénario hybride, renforcent le suivi métacognitif et l'autorégulation.

4.1.4. Développement de compétences transversales

Enfin, ces convergences s'expriment dans une visée commune : développer des compétences transversales alliant savoirs linguistiques, savoir-faire stratégiques et savoir-être réflexifs. La FHL ne se limite pas au développement linguistique : elle prépare à l'adaptation à des contextes variés, à l'usage efficace des ressources numériques et à l'interaction dans des environnements plurilingues (Coste, 2010 ; Nissen, 2019). L'enseignement explicite, en renforçant la conscience stratégique et la capacité de transfert, favorise l'autonomie et l'adaptation. Ensemble, ces approches offrent un cadre particulièrement pertinent pour répondre aux enjeux contemporains de la formation en langues.

Le tableau suivant synthétise les convergences épistémologiques et pédagogiques entre la FHL et l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage. Il met en évidence la manière dont chacune de ces approches soutient ou favorise le développement de compétences clés : centration sur l'apprenant, pédagogie active et réflexive, guidage progressif et, enfin, compétences transversales telles que l'autonomie, l'adaptation et la transférabilité.

Axes de convergence	FHL	Enseignement explicite des stratégies
Perspective épistémologique	Approche socioconstructiviste ; apprentissage situé, contextualisé et interactif	Approche sociocognitive et métacognitive centrée sur le développement progressif des savoirs
Centration sur l'apprenant	Architecture modulaire adaptée aux besoins, styles et rythmes	Sensibilisation aux styles, stratégies et préférences d'apprentissage pour favoriser l'autorégulation
Pédagogie active et réflexive	Scénarisation d'activités contextualisées et authentiques favorisant l'engagement cognitif et affectif	Démarche expérientielle articulée autour de la verbalisation des processus cognitifs, de l'autoévaluation et du transfert

Guidage et accompagnement	Présence tutorale en ligne et en présentiel pour accompagner l'autonomisation	Progression guidée par étapes (préparation, modélisation, pratique guidée, évaluation et transfert)
Compétences transversales	Soutient le développement de l'autonomie de l'apprenant et favorise son adaptation à divers contextes	Renforce l'autonomie, encourage la transférabilité et soutient l'adaptation stratégique

Tableau 6. Convergences épistémologiques et pédagogiques entre la FHL et l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues (élaboration propre).

Ce tableau montre que la FHL et l'enseignement explicite partagent une base théorique et pédagogique commune, tout en se complétant mutuellement. La FHL apporte une flexibilité structurelle et organisationnelle, tandis que l'enseignement explicite fournit un cadre méthodologique précis pour développer l'autorégulation et la transférabilité des apprentissages.

4.2. Potentialités de la FHL pour la mise en œuvre de l'enseignement explicite

L'alternance des modes présentiel et distanciel qui caractérise la FHL constitue un cadre pédagogique particulièrement favorable à la mise en œuvre de l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage. Ce type de dispositif permet d'aménager le temps et l'espace d'apprentissage, de diversifier les formats de travail, les supports et les types d'interaction, tout en accompagnant l'apprenant dans une progression stratégique guidée. Les développements qui suivent décrivent ces potentialités de manière générale, en montrant comment la FHL peut soutenir chacune des étapes de l'enseignement explicite : préparation, présentation, pratique et évaluation. Pour des raisons de clarté d'exposition, les apports du distanciel sont présentés en premier, avant d'indiquer comment le présentiel peut les compléter. Cette organisation ne correspond pas à une séquence pédagogique prescrite, mais vise à comparer les possibilités respectives des deux modalités.

4.2.1. La préparation

La première étape de l'enseignement explicite consiste à éveiller la conscience stratégique des apprenants. Elle vise à les amener à identifier les stratégies qu'ils mobilisent déjà, même de manière implicite, et à réfléchir à leurs habitudes d'apprentissage. Cette prise de conscience, essentielle au développement de l'autorégulation, peut être efficacement soutenue par le mode distanciel.

Des capsules vidéo, questionnaires réflexifs ou lectures interactives hébergées sur une plateforme peuvent introduire la notion de stratégie et en présenter les catégories principales (planification, mise en œuvre, évaluation). Le travail asynchrone permet à chaque apprenant de s'appropriier les contenus à son rythme, tout en réalisant des actions laissant des traces (notes, commentaires, enregistrements) qui pourront servir de support aux discussions ultérieures.

Par exemple, une vidéo expliquant la différence entre planification, mise en œuvre et évaluation d'une tâche écrite peut être suivie d'un quiz formatif ou d'une consigne invitant les apprenants à illustrer l'une de ces stratégies par une expérience personnelle. En présentiel, cette étape peut se poursuivre par des échanges en groupe, l'analyse collective des réponses et l'amorce d'une verbalisation partagée.

La verbalisation joue ici un rôle central : en distanciel, elle peut prendre la forme d'enregistrements audio ou vidéo dans lesquels l'apprenant décrit sa démarche (préparation, obstacles rencontrés, solutions trouvées). Ces productions peuvent être partagées sur un forum ou analysées en classe. Toutefois, une telle activité peut se révéler exigeante sur le plan affectif : le fait de s'enregistrer et de rendre son travail audible ou visible à ses pairs peut susciter une appréhension, voire un frein lié à la peur du jugement ou du ridicule. Pour contourner cet obstacle, il est possible de proposer d'abord un partage restreint (par exemple à l'enseignant uniquement), ou de laisser aux apprenants le choix du format de verbalisation (notes écrites, journal individuel, enregistrements privés), avant d'ouvrir progressivement à des échanges collectifs. En présentiel, des entretiens d'explicitation ou des discussions en sous-groupes offrent un cadre interactif et sécurisant pour confronter les démarches et ajuster les stratégies.

4.2.2. La présentation

La deuxième étape de l'enseignement explicite (qui concerne la modélisation) consiste à rendre visibles, compréhensibles et applicables les stratégies ciblées. Elle passe par l'exposition à des exemples concrets, qu'il s'agisse de démonstrations effectuées par l'enseignant ou de productions analysées en groupe.

En distanciel, les apprenants peuvent, par exemple, consulter des modèles annotés de textes (articles d'opinion, courriels, essais) mettant en évidence les choix stratégiques opérés : organisation du texte, hiérarchisation des idées, cohésion et relecture. Ces ressources peuvent inclure des schémas interactifs, des hyperliens vers des explications complémentaires ou des *screencasts* dans lesquels un rédacteur commente ses décisions en temps réel.

Dans un scénario hybride, le présentiel peut prolonger cette phase par des ateliers d'observation guidée et de comparaison de productions. Les discussions collectives permettent d'identifier les procédés récurrents, d'en comprendre la pertinence et de relier explicitement les stratégies mobilisées à la qualité de la production finale.

4.2.3. La pratique

La troisième étape (la pratique guidée) vise à intégrer progressivement les stratégies dans les habitudes d'apprentissage. Les apprenants sont amenés à expérimenter consciemment les démarches observées à travers des tâches ciblées, authentiques ou semi-authentiques, généralement plus simples que la tâche finale.

En distanciel, des micro-tâches peuvent être proposées via la plateforme, accompagnées de rétroactions écrites, audio ou automatisées. Par exemple, il peut s'agir de rédiger uniquement l'introduction d'un texte, de classer des idées par ordre logique ou de reformuler des phrases pour en améliorer la cohésion.

En présentiel, ces exercices peuvent être prolongés par des activités collaboratives, telles que la réécriture en binômes, l'écriture partagée ou la simulation de tâches d'examen. Ces moments permettent de confronter les démarches, d'explicitier les choix effectués et de bénéficier d'un accompagnement direct de l'enseignant. L'usage d'outils collaboratifs comme les wikis ou les pads peut également favoriser la co-construction et la révision collective.

4.2.4. L'évaluation

La dernière étape (qui concerne la réflexion et le transfert), consiste à amener les apprenants à évaluer leur mobilisation des stratégies et à envisager leur réutilisation dans d'autres contextes. Cette étape trouve dans la FHL un terrain particulièrement favorable.

En distanciel, l'auto-évaluation peut s'appuyer sur des grilles interactives, des journaux de bord ou des portfolios numériques où l'apprenant consigne ses progrès, identifie ses points forts et fixe de nouveaux objectifs. Le décalage temporel offert par l'asynchronie facilite la prise de distance et l'analyse métacognitive.

En présentiel, cette démarche peut être complétée par des activités de coévaluation et de retour immédiat. Les échanges entre pairs permettent de discuter de la pertinence des stratégies mobilisées et d'identifier celles qui sont transférables à d'autres tâches. L'articulation entre autonomie individuelle et accompagnement collectif renforce ainsi l'efficacité de cette étape.

Le Tableau 7 synthétise les apports respectifs du distanciel et du présentiel pour chacune des étapes de l'enseignement explicite. Il met en évidence la manière dont les deux modalités peuvent se compléter afin de soutenir la préparation, la présentation, la pratique et l'évaluation.

Étape	Apports du distanciel	Apports du présentiel
Préparation	Vidéos explicatives, forums asynchrones, réflexion différée	Échanges en groupe, amorçage réflexif guidé
Présentation	Modèles annotés, tutoriels vidéo, accès illimité aux ressources	Observation en direct, questions et éclaircissements immédiats
Pratique	Micro-tâches en autonomie, feedback différé et personnalisé	Mise en œuvre accompagnée, co-construction entre pairs
Évaluation	Grilles interactives, rétroactions différées	Retours formatifs immédiats, régulation entre pairs

Tableau 7. Apports spécifiques de la FHL pour chaque étape de l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues (élaboration propre).

On observe ainsi que le distanciel et le présentiel ne remplissent pas des fonctions redondantes, mais complémentaires : le premier favorise l'appropriation individuelle, la réflexion différée et la conservation de traces, tandis que le second permet l'échange immédiat, la co-construction et la régulation collective.

4.3. Conditions et limites de l'articulation

L'articulation entre FHL et enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues constitue une opportunité didactique riche, mais exigeante. Si les convergences épistémologiques et les complémentarités pédagogiques offrent des appuis théoriques solides, leur mise en œuvre effective requiert des conditions favorables. À défaut, certaines limites peuvent réduire l'efficacité du dispositif.

4.3.1. Conditions de réussite

Un premier facteur déterminant est la cohérence du scénario pédagogique. Comme le souligne Nissen (2019), la scénarisation doit articuler de façon fluide les temps présentiel et distanciel, les objectifs pédagogiques, les ressources, les types de tâches, l'accompagnement et les outils numériques. Chaque mode doit contribuer à une ou plusieurs étapes de l'enseignement explicite, de la préparation à l'évaluation. Par exemple, une séance en présentiel peut être consacrée à la verbalisation collective des stratégies, tandis que le distanciel favorise l'auto-observation et la réflexion individuelle via un journal numérique. Une planification fragmentée ou mal intégrée risque, à l'inverse, de diluer les objectifs stratégiques.

La formation des enseignants-tuteurs constitue une autre condition clé. La double exigence d'un dispositif hybride et d'un enseignement explicite suppose une maîtrise des principes de la pédagogie stratégique, une compréhension des rôles respectifs que l'enseignant est amené à jouer dans chacun des modes (présentiel et distanciel) (Nissen, 2011) et une aisance avec les outils numériques. Comme le rappelle Guichon (2012), l'enseignant doit assumer des fonctions de concepteur (élaboration du scénario et choix des outils), d'accompagnateur (guidage et soutien dans les activités), de tuteur (suivi individualisé en ligne) et de médiateur (aide à l'interprétation des consignes, régulation des interactions). Des formations ciblées sont donc nécessaires, tant pour développer les compétences technopédagogiques que pour affiner les capacités de repérage, de modélisation et d'évaluation des stratégies d'apprentissage.

La qualité de l'instrumentation technopédagogique joue également un rôle central. L'accessibilité, l'ergonomie et l'intégration fluide des outils choisis conditionnent leur adoption par les enseignants et les apprenants. Comme le souligne Mangenot (2017), la valeur pédagogique d'un outil dépend avant tout de la manière dont il est intégré dans le scénario. Des plateformes offrant des fonctions de rétroaction multimodale, de carnet de bord, de forum ou de partage collaboratif peuvent enrichir la dimension stratégique de l'apprentissage, à condition d'être intuitives et stables.

Enfin, un accompagnement réflexif structuré est indispensable. Il ne s'agit pas seulement de proposer des contenus ou des tâches, mais de créer des conditions permettant à l'apprenant de prendre conscience de ses démarches, d'en discuter, de les ajuster et de les transférer. Cela passe par la mise en place d'outils et d'espaces dédiés à la verbalisation, à la rétroaction formative, à la coévaluation et à l'autoévaluation (journaux de bord, fiches de suivi stratégique). L'alternance des modalités et la temporalité élargie du distanciel renforcent ce travail de guidage stratégique.

4.3.2. Limites potentielles

Malgré son potentiel, cette articulation présente des défis :

- Charge cognitive accrue : La superposition des dimensions linguistique, stratégique, métacognitive et technologique peut alourdir la charge mentale des apprenants. Une scénarisation complexe ou une introduction simultanée de trop d'éléments nouveaux peut réduire l'efficacité de l'apprentissage et augmenter la pénibilité perçue (Roussel, 2021).
- Inégalités dans la maîtrise des outils : Les compétences numériques et l'autonomie face aux ressources en ligne varient fortement selon les apprenants. Comme le recommande Lemieux (2023), il est essentiel d'anticiper le développement de ces compétences, de lever les barrières techniques et de planifier l'intégration des outils de manière alignée avec les objectifs pédagogiques. Sans accompagnement adéquat, la dimension distancielle peut engendrer isolement ou frustration (Kibuku & Ochieng, 2019).
- Risque de déséquilibre entre fond, forme et processus : Une FHL mal conçue peut privilégier excessivement la dimension morphosyntaxique (exercices fermés, corrections grammaticales automatisées) au détriment du développement stratégique. Dans le dispositif de cette recherche, la priorité est donnée aux processus cognitifs et stratégiques, en lien avec les objectifs de l'enseignement explicite (cf. chapitre 2). Ce choix vise à développer la capacité à planifier, organiser, formuler et réviser, tout en renforçant la conscience métacognitive.
- Exigence d'un pilotage constant : L'enseignant doit planifier, réguler et ajuster en continu le dispositif, repérer les moments propices à l'intervention stratégique et maintenir une vision globale du scénario. Une absence de suivi régulier ou de rétroaction formative peut limiter le transfert des stratégies travaillées.

En résumé, la réussite de l'articulation FHL–enseignement explicite repose sur un équilibre entre instrumentation technopédagogique et rigueur méthodologique. Elle exige un scénario cohérent, un accompagnement éclairé et une attention constante aux besoins des apprenants. Reconnaître les limites potentielles ne réduit pas la pertinence de cette approche, mais incite à concevoir des dispositifs hybrides plus conscients, ajustés et stratégiquement structurés.

4.4. Travaux ayant articulé FHL et enseignement explicite des stratégies

L'articulation entre FHL et enseignement explicite des stratégies d'apprentissage a été explorée dans un nombre relativement limité d'études en didactique des langues. Parmi elles, nous avons retenu celles qui nous ont paru les plus pertinentes et éclairantes pour notre problématique. Ces travaux, menés dans des contextes variés, confirment l'intérêt de cette combinaison pour développer l'autonomie, les compétences stratégiques et les performances linguistiques. Les exemples présentés ci-dessous mettent en évidence la diversité des publics, des dispositifs et des résultats, sans revenir sur les définitions conceptuelles abordées dans les chapitres précédents.

4.4.1. Production orale en anglais – Han et Ratanaolarn (2024)

Cette étude porte sur 49 collégiens chinois (province de Jiang Su) et utilise un modèle pédagogique IB (*Instruction-Based*) combinant apprentissage stratégique et formation hybride. Le dispositif s'organise en trois phases : pré-classe (en ligne), en classe (présentiel) et post-classe (en ligne et présentiel). L'approche stratégique, intégrée à des tâches, comprend des étapes de préparation, pratique, présentation, évaluation et transfert. Les résultats montrent une amélioration significative de la production orale, de la participation et de l'autonomie, les apprenants étant encouragés à planifier leur apprentissage et à ajuster leurs objectifs selon leurs progrès.

4.4.2. Quatre activités langagières en anglais – Yoon (2014)

La seconde étude, réalisée par Yoon (2014), s'intéresse à l'anglais langue étrangère (EFL) auprès de 108 étudiants de première année universitaire en Corée, sur 15 semaines (3h par session). Le dispositif hybride combinait des activités en ligne (recherche de ressources multimédia sur Internet, journaux d'apprentissage hebdomadaires, forum) et hors ligne (discussions en petits groupes, tâches issues d'un manuel). L'enseignement explicite des stratégies, centré sur la préparation à la certification TOEIC en anglais, a été dispensé en présentiel lors des semaines 2 à 7, puis mis à disposition sous forme de supports écrits sur la plateforme en ligne afin de servir de référence tout au long du semestre. Les résultats, mesurés par un pré- et un posttest TOEIC administrés respectivement en début et en fin de formation, montrent que les stratégies de compensation étaient les plus mobilisées, suivies des stratégies métacognitives et sociales, tandis que les stratégies de mémoire étaient les moins mobilisées. L'étude met également en évidence une progression significative des scores (+222 points en moyenne sur 990) et, grâce aux journaux d'apprentissage, une plus grande autonomie stratégique.

4.4.3. Production écrite en anglais – Khosravi et al. (2023)

Cette étude compare un enseignement explicite des stratégies métacognitives de rédaction en classe inversée à un enseignement traditionnel. L'échantillon comprend 45 apprenants iraniens de niveau intermédiaire (17–24 ans). Durant dix séances de 1h15, le groupe expérimental travaille sur la planification, la surveillance et l'auto-évaluation de productions écrites, selon le cadre de Chamot et O'Malley (1990). Les résultats montrent une nette amélioration des performances écrites, la moyenne passant de 50,26 à 69,36 sur 100 points (barème analytique de Jacobs et al., 1981), ainsi qu'une hausse de l'auto-efficacité et une diminution de l'anxiété liée à l'écriture. À l'inverse, le groupe témoin ayant suivi un enseignement traditionnel n'a montré aucune amélioration significative ni de ses performances écrites, ni de ses perceptions affectives.

4.4.4. Compréhension orale en anglais – Pyo et Lee (2024)

Réalisée auprès de 91 étudiants universitaires coréens (50 dans le groupe expérimental, 41 dans le groupe contrôle) sur 14 semaines, cette étude évalue un dispositif hybride assisté par smartphone (*Mobile-Assisted Blended Learning*), intégrant des tâches d'écoute avec un usage guidé d'applications et d'outils nomades. L'approche stratégique adoptée porte sur l'enseignement semi-explicite de stratégies

de compréhension orale (l'anticipation du contenu, le repérage de mots-clés, la vérification d'hypothèses et l'exploitation d'indices contextuels) intégrées directement aux tâches. Elle conduit à une amélioration significative des performances en compréhension orale. L'autonomie perçue par les apprenants progresse par ailleurs dans cinq dimensions (définition d'objectifs, planification, usage de stratégies, auto-surveillance et auto-évaluation) identifiées comme des prédicteurs positifs des résultats.

4.4.5. Production écrite en anglais – Handoko et Ayumi (2021)

Cette recherche porte sur 90 étudiants universitaires indonésiens dans un dispositif hybride combinant des activités en ligne (visionnage de vidéos, rédaction et révision d'essais avec feedback écrit, auto- et coévaluation via forum et messagerie) et des séances présentiels (discussions, relectures par les pairs, feedback enseignant). L'approche stratégique, intégrée à des tâches de rédaction d'essais, inclut un soutien explicite sur des composantes clés telles que la construction de l'introduction. Les résultats indiquent une amélioration significative de la compétence rédactionnelle entre le prétest et le posttest, supérieure à celle observée dans le groupe témoin, ainsi qu'une autonomie renforcée grâce à l'accès flexible aux ressources et une collaboration accrue par les échanges en ligne.

4.4.6. Synthèse comparative

Ces études, malgré des contextes, publics et focus hétérogènes, montrent que l'intégration de l'enseignement explicite dans une FHL peut :

- améliorer les performances linguistiques (orale, écrite, compréhension) ;
- favoriser la mobilisation d'un répertoire stratégique plus varié ;
- accroître l'autonomie et la capacité de transfert.

Le Tableau 8 présente une synthèse comparative des paramètres et des résultats des cinq études présentées, afin d'en faciliter la consultation.

Référence	Langue cible	Public	Durée	Environnement hybride	Type d'approche stratégique	Résultats principaux
Han et Ratanaolarn (2024)	Anglais (production orale)	49 collégiens chinois	Non spécifiée	Pré-classe (en ligne), en classe (présentiel), post-classe (en ligne et présentiel)	Intégrée à des tâches ; modèle IB combinant enseignement stratégique et FHL	↑ Production orale, ↑ participation, ↑ autonomie
Yoon (2014)	Anglais (4 activités langagières)	108 étudiants universitaires coréens	15 semaines	En ligne (multimédia, journaux, forum) + présentiel (discussions, manuel)	Explicite (semaines 2 à 7) et intégrée aux tâches	↑ Mobilisation de stratégies ; +222 pts TOEIC ; ↑ autonomie
Khosravi et al. (2023)	Anglais (production écrite)	45 étudiants iraniens	10 séances (1h15 chacune)	Classe inversée (expérimentale) vs cours traditionnel (contrôle)	Explicite ; stratégies métacognitives	↑ Performances écrites, ↑ auto-efficacité, ↓ anxiété
Pyo et Lee (2024)	Anglais (compréhension orale)	91 étudiants universitaires coréens	14 semaines	<i>Mobile-Assisted Blended Learning</i> (expérimental) vs cours traditionnel (contrôle)	Semi-explicite ; intégrée à des tâches	↑ Compréhension orale, ↑ autonomie
Handoko et Ayumi (2021)	Anglais (production écrite)	90 étudiants universitaires indonésiens	8 séances observées (sur 10)	En ligne (feedback, vidéos, docs) + présentiel (discussions, relecture, feedback)	Intégrée à des tâches ; soutien explicite	↑ Compétence rédactionnelle, ↑ autonomie, ↑ collaboration

Note : Les symboles utilisés dans le tableau indiquent une variation observée dans les résultats des études :

↑ = augmentation ou amélioration ; ↓ = diminution ou réduction.

Tableau 8. Synthèse des études articulant formation hybride en langues (FHL) et enseignement explicite des stratégies d'apprentissage : contexte, dispositif, type d'approche et résultats principaux.

4.5. Conclusion du chapitre

Ce chapitre a établi un cadre argumenté pour voir comment la formation hybride en langues (FHL) et l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage peuvent être articulés de manière cohérente et complémentaire. L'analyse des convergences épistémologiques et pédagogiques a montré que, bien que ces approches soient nées dans des contextes institutionnels et technologiques distincts, elles partagent une vision commune de l'apprentissage comme processus actif, social et contextualisé, plaçant l'apprenant au centre en tant qu'acteur réflexif et stratégique.

La présentation des potentialités offertes par la FHL a mis en évidence la manière dont ses composantes (alternance présentiel/distanciel, scénarisation adaptative, intégration raisonnée des outils numériques) peuvent soutenir chacune des étapes de l'enseignement explicite : préparation, présentation, pratique et évaluation. Les exemples développés ont illustré comment cette articulation favorise le développement et la mobilisation de stratégies transférables, en particulier dans la production écrite en langue étrangère, tout en préservant l'équilibre entre fond, forme et processus cognitifs.

L'examen des conditions et des limites a souligné l'importance d'une mise en œuvre attentive : scénarisation cohérente, instrumentation technopédagogique adaptée, formation spécifique des enseignants-tuteurs et accompagnement réflexif structuré des apprenants. Les limites potentielles (surcharge cognitive, disparités dans la maîtrise des outils, déséquilibre possible entre dimensions de la production écrite) rappellent la nécessité d'un pilotage pédagogique rigoureux et d'ajustements continus.

Enfin, l'aperçu d'études empiriques a confirmé l'intérêt potentiel de cette articulation pour améliorer les performances linguistiques, diversifier le répertoire stratégique et renforcer l'autonomie des apprenants. Il a également montré que ce champ de recherche demeure encore peu exploré et qu'il appelle des investigations complémentaires, notamment dans des contextes plurilingues et académiques.

Ces constats renforcent la pertinence de l'existence du dispositif étudié dans cette recherche, qui s'inscrit dans une démarche d'innovation pédagogique visant à optimiser le développement stratégique des apprenants. Ils préparent le terrain pour le chapitre suivant, consacré à la méthodologie de l'étude empirique, où seront présentés le contexte, les participants, les instruments de collecte et d'analyse de données ainsi que le déroulement de la formation.

Chapitre 5. Méthodologie de la recherche

Ce chapitre présente la méthodologie adoptée pour étudier le développement des stratégies de production écrite dans le cadre du cours semiprésentiel de préparation au DELF B1. Il précise d'abord le positionnement méthodologique et la posture épistémologique de la recherche, en lien avec les objectifs poursuivis. Il décrit ensuite le dispositif hybride qui constitue le terrain d'observation, ainsi que les participants retenus et les considérations éthiques associées. Les modalités de collecte de données ainsi que le corpus recueilli sont détaillés, puis la démarche d'analyse qui combine des approches inductive et déductive, un codage structuré à l'aide d'une grille élaborée pour cette étude, et des procédures de triangulation en vue d'une validation interprétative.

En présentant ainsi les choix méthodologiques, le présent chapitre a pour visée une transparence et traçabilité du protocole de recherche, et à montrer comment ce protocole s'inscrit dans la finalité de répondre à notre problématique et aux objectifs de recherche.

5.1. Positionnement méthodologique et cadre de la recherche

Cette première section précise le positionnement méthodologique qui sous-tend l'étude. Elle expose les choix épistémologiques, la posture adoptée en tant que praticien-chercheur et la justification de l'approche retenue, en lien avec les objectifs définis dans les chapitres précédents. L'objectif est de montrer comment ces choix structurent l'ensemble de la démarche, depuis la formulation des questions de recherche jusqu'aux méthodes de recueil et d'analyse des données.

5.1.1. Nature et visée de la recherche : étude de cas multiples

Cette recherche relève d'une étude de cas multiples (*multiple-case study*) qui examine un phénomène in situ, en relation étroite avec son contexte, conformément à l'approche de Yin (2018). Elle s'écarte d'un dispositif expérimental en privilégiant l'intelligibilité des interactions complexes propres aux situations authentiques. Dans notre contexte, chaque cas correspond à un apprenant du CSP DELF B1, observé à deux moments-clés du dispositif : d'abord au début de la formation, avant l'entrée dans le parcours d'enseignement explicite, puis à l'issue de la formation. A chaque moment-clé, séparés par un intervalle de huit semaines, les participants ont réalisé une simulation de type DELF B1. La première portait sur l'ensemble des quatre épreuves, tandis que la seconde s'est concentrée sur la production écrite et orale, en cohérence avec les objectifs communicatifs visés par le dispositif. Cette configuration permet d'articuler analyses intra-cas (singularités) et analyses inter-cas (convergences, divergences, régularités), selon la logique proposée par Stake (2006).

La visée est de comprendre les stratégies de production écrite que mobilisent les apprenants en situation certifiante et d'apprécier l'effet d'un dispositif hybride fondé sur l'enseignement explicite, sur le développement et l'appropriation de ces stratégies. Les objectifs opérationnels et les questions de

recherche sont précisés dans la section 5.1.3. Cette étude de cas multiples s'inscrit dans une perspective de généralisation analytique (Yin, 2018), qui vise à obtenir des résultats transférables à des contextes comparables, tout en reconnaissant les limites temporelles et contextuelles de l'étude.

5.1.2. Cadre épistémologique : posture de praticien-chercheur

Dans ce travail, notre posture de praticien-chercheur s'est traduite par la conception, la mise en œuvre et l'analyse d'un dispositif hybride de préparation au DELF B1. En tant qu'enseignant responsable du cours, j'ai élaboré le scénario pédagogique et accompagné les apprenants ; en tant que chercheur, j'ai collecté, triangulé et interprété les données afin d'examiner l'évolution de leurs stratégies de production écrite. Ce double positionnement, à la fois interne et externe au terrain, confère un accès privilégié aux dynamiques pédagogiques tout en exigeant une distance critique constante (De Lavergne, 2007 ; Van der Maren, 1996).

La réflexivité constitue un élément central de ce positionnement : elle implique d'explicitier les choix didactiques et méthodologiques, de reconnaître les représentations issues de l'expérience professionnelle et d'anticiper leurs effets possibles sur l'analyse. Comme le souligne Van der Maren (1996), la recherche menée sur sa propre pratique vise non seulement à résoudre des problèmes situés, mais aussi à transformer l'expérience en un savoir partageable.

Adoptée dans ce cadre, la posture de praticien-chercheur assure la pertinence contextuelle des outils de collecte et l'intelligibilité des données recueillies, tout en appelant à des garanties de rigueur scientifique par la formalisation des protocoles, la triangulation et la transparence des décisions de recherche. Cette articulation entre implication et distance fournit ainsi le socle épistémologique qui rend possible la formulation des objectifs et questions de recherche présentés dans la section suivante.

5.1.3. Objectifs de la recherche et questions posées

Cette recherche a pour objectif d'analyser le développement des stratégies de production écrite en français langue étrangère dans le cadre d'un dispositif hybride fondé sur l'enseignement explicite et préparant au DELF B1. Étant donné la nature du corpus recueilli, l'étude se concentre principalement sur les stratégies déclarées et perçues par les apprenants, telles qu'elles émergent dans leurs verbalisations rétrospectives et leurs réponses aux questionnaires, ainsi que sur leur mise en relation avec les évaluations des productions écrites par des experts.

Trois objectifs opérationnels structurent la démarche :

1. Identifier et catégoriser les stratégies rapportées par les apprenants lors de la simulation initiale de l'épreuve de production écrite du DELF B1, réalisée au début de la formation, avant de suivre le parcours d'enseignement explicite.
2. Identifier et catégoriser les stratégies rapportées lors de la simulation finale, après le parcours d'enseignement explicite.

3. Comparer les stratégies perçues et déclarées entre le prétest et le posttest, afin de mettre en évidence les évolutions dans les démarches d'écriture telles qu'elles sont exprimées par les apprenants, et les confronter à leur mise en œuvre, telle qu'elle transparaît à travers les évaluations par les experts.

Ces objectifs opérationnels visent à documenter la singularité de chaque cas (analyse intra-cas) et à dégager des convergences, divergences ou régularités entre les différents cas (analyse inter-cas), dans une perspective de généralisation analytique.

À partir de ces objectifs, la recherche se structure autour des questions suivantes :

- Quelles stratégies de production écrite les apprenants déclarent-ils avoir mobilisées lors de la simulation initiale ?
- Quelles stratégies déclarent-ils avoir mobilisées lors de la simulation finale, après le parcours d'enseignement explicite ?
- Quelles évolutions apparaissent entre les stratégies auto-perçues et déclarées aux deux moments, et que révèlent-elles, à la lumière des évaluations par les experts, sur l'appropriation et le développement des stratégies de production écrite ?

5.1.4. Pertinence de l'approche qualitative

Nous avons opté pour une approche qualitative pour étudier les stratégies de production écrite en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce choix repose sur la volonté de saisir les actions stratégiques lors de la réalisation d'une tâche de production écrite en FLE, tels qu'ils apparaissent dans les verbalisations et les questionnaires. Contrairement à une démarche strictement quantitative, l'approche qualitative permet d'explorer la diversité des parcours individuels, de comprendre les choix effectués en situation d'examen simulé et d'interpréter les significations que les apprenants attribuent à leurs propres démarches.

Elle offre également une souplesse méthodologique nécessaire pour croiser différents types de données (discours réflexifs et évaluations externes), et pour rendre compte des spécificités du terrain, en particulier celui d'un dispositif hybride. Ce cadre permet ainsi de mettre en lumière les évolutions observées chez les apprenants, en tenant compte à la fois de leur singularité et des régularités qui se dégagent dans une perspective comparative.

5.1.5. Justification du choix d'une étude longitudinale

Le choix d'une étude longitudinale s'impose pour analyser le développement des stratégies de production écrite dans le cadre d'un dispositif hybride. Observer les mêmes participants à deux moments distincts (au début de la formation, avant le parcours d'enseignement explicite, puis à son issue) permet de suivre l'évolution des démarches d'écriture dans une temporalité cohérente avec le processus formatif.

Cette perspective met en évidence non seulement les différences de performance entre les deux simulations, mais aussi les transformations dans la mobilisation et l'appropriation des stratégies. Elle offre

ainsi la possibilité de relier les changements observés aux caractéristiques du dispositif pédagogique, et de comprendre comment un enseignement explicite peut influencer durablement les pratiques d'écriture en langue étrangère.

Comme le soulignent Cohen et al. (2007), l'intérêt majeur des études longitudinales réside dans leur capacité à suivre les mêmes individus sur une période donnée, permettant ainsi de mettre en évidence des changements, des continuités et des dynamiques d'apprentissage au niveau micro (individuel). Cette méthode se distingue ainsi des approches transversales, qui offrent une « photographie » ponctuelle mais ne permettent pas de retracer les trajectoires ou de comprendre les processus de transformation.

Enfin, cette approche offre un cadre approprié pour relier les changements observés à une formation hybride. La méthodologie retenue ne permettant pas de réaliser un suivi ultérieur, il ne sera toutefois pas possible de déterminer si ces changements se maintiennent dans le temps ou s'ils sont spécifiques au contexte immédiat de la formation et de l'examen.

5.2. Le dispositif observé : le cours semiprésentiel de préparation au DELF B1

Le cours semiprésentiel de préparation au DELF B1 (CSP DELF B1) constitue le terrain empirique de cette recherche. Sa description détaillée vise à montrer comment un dispositif hybride, conçu autour de l'enseignement explicite des stratégies, articule objectifs pédagogiques et conditions institutionnelles. Ce cours n'est pas seulement le cadre dans lequel s'inscrit l'expérimentation, mais il fournit également la trame concrète qui permet d'observer la mobilisation et l'évolution des stratégies de production écrite.

L'analyse qui suit expose successivement le contexte institutionnel et la manière dont le dispositif s'y inscrit, les objectifs pédagogiques et le public visé, puis la logique du scénario hybride et la progression hebdomadaire. Cette présentation permet de situer le CSP DELF B1 à la fois comme formation en langue et comme terrain de recherche, en explicitant les choix pédagogiques qui conditionnent la collecte et l'interprétation des données.

5.2.1. Contexte institutionnel

Le CSP DELF B1 s'inscrit dans l'offre institutionnelle de l'*Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* (ENALLT) de l'*Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). Il s'inscrit dans l'offre institutionnelle visant à accompagner les apprenants dans la préparation d'un diplôme officiel de langue française reconnu à l'international. Ce dispositif répond ainsi à une double finalité : offrir une préparation académique structurée et aider les étudiants à obtenir une certification reconnue pour leurs parcours universitaires ou projets de mobilité.

Le choix de ce contexte présente un intérêt méthodologique particulier pour la recherche. En effet, l'adossement institutionnel du cours garantit la validité des conditions pédagogiques et des évaluations, tout en inscrivant l'étude dans un environnement académique stable et formalisé. De plus, la modalité hybride adoptée reflète les évolutions actuelles de l'enseignement des langues, ce qui confère à ce terrain une pertinence à la fois locale et plus largement transférable.

5.2.2. Objectifs pédagogiques et public visé

Le CSP DELF B1 a pour objectif principal de préparer les étudiants à réussir l'examen officiel en les familiarisant avec ses exigences, ses tâches types et ses critères d'évaluation. Au-delà de la certification, le cours vise à renforcer la compétence de communication en français, en particulier la capacité à produire des textes écrits et oraux cohérents, structurés et adaptés à une situation donnée. L'accent mis sur la production écrite répond à la fois aux exigences du DELF et aux besoins des apprenants.

Le public inscrit est constitué d'étudiants ayant suivi environ 450 heures de français à l'ENALLT, ce qui correspond au niveau B1 selon le programme curriculaire de français de l'institution (Blin et al., 2013, 2015). Leurs motivations sont diverses : validation académique, projets de mobilité internationale ou intérêt personnel pour la langue et la culture françaises. Cette hétérogénéité motive la conception d'un dispositif hybride qui articule soutien explicite, autonomie en ligne et accompagnement en présentiel. Elle fournit également un cadre riche pour analyser la manière dont les stratégies de production écrite se développent dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage des langues.

5.2.3. Description générale du scénario pédagogique

Le scénario pédagogique du CSP DELF B1 a été conçu selon une logique hybride articulant présentiel et distanciel. Cette structure vise à intégrer, de manière progressive et explicite, le développement des stratégies de production écrite, tout en préparant les apprenants aux exigences de l'examen officiel.

Le dispositif alterne des séances en ligne, centrées sur l'entraînement individuel et sur la sensibilisation aux stratégies, et des séances en présentiel, consacrées à la mise en pratique, à la simulation d'épreuves et à la verbalisation collective. Chaque unité d'apprentissage poursuit des objectifs spécifiques et s'inscrit dans une progression graduelle qui va de la prise de conscience des stratégies à leur mobilisation autonome.

La description suivante du CSP DELF B1 s'appuie sur la grille de caractérisation des formations hybrides en langues proposée par Nissen (2019). Le Tableau 2 ci-dessous présente les éléments structurants et les paramètres d'articulation présentiel et distanciel :

Niveau 1 – Éléments structurants	
Paramètre	Spécifications du CSP DELF B1
Méthodologie / unité d'ensemble de la formation	Perspective actionnelle centrée sur la réussite des épreuves de production écrite et orale à l'examen DELF B1. Orientation spécifique : développement des stratégies de production écrite et orale en FLE. Alternance entre tâches authentiques, activités guidées et phases de réflexion métacognitive.
Scénario de communication	- Distanciel asynchrone (3 h/sem.) via Google Classroom et courriel institutionnels : dépôt/remise de travaux, questionnaires, forums écrits, vidéos de modélisation

	(enseignant externe) et de prise de contact de l'enseignant avec les apprenants, documents guides, échanges par courriel. Interactions entre pairs et avec le tuteur pour préparation, consolidation, réflexion stratégique et clarification de consignes. Échanges publics ou privés. Activités obligatoires. Feedback formatif du tuteur et réponses de pairs. - Présentiel synchrone (2 h/sem.) : mobilisation des stratégies dans des tâches complètes (simulations), mutualisation, verbalisation rétrospective, analyse collective de productions, clarification de consignes. Interactions en groupe entier ou sous-groupes, feedback immédiat de l'enseignant et échanges entre pairs.

Niveau 2 – Paramètres d’articulation présentiel/distanciel

Paramètre	Spécifications du CSP DELF B1
Compétences et aspects langagiers visés	- Distanciel (en complémentarité et en alternance avec le présentiel) : travail préparatoire et d'entraînement sur les stratégies de production écrite et orale ; activités de repérage linguistique, organisation textuelle, analyse de modèles de textes, modélisation des stratégies, verbalisation écrite rétrospective, auto-évaluation. - Présentiel (en complémentarité et en alternance avec le distanciel) : modélisation des stratégies, mobilisation des stratégies dans des tâches complètes (simulations), mutualisation et discussion collective, verbalisation orale rétrospective.
Évaluation	- Évaluation diagnostique : simulation initiale des quatre épreuves du DELF B1. ○ Distanciel (asynchrone) : compréhension orale et écrite (auto-évaluation guidée), production écrite (corrigée par deux évaluateurs externes) et monologue suivi (enregistrement vidéo). ○ Présentiel : entretien dirigé et exercice en interaction orale (analysées et commentées collectivement). - Évaluation formative : ○ Distanciel (asynchrone) : questionnaires de réflexion, entraînement individuel. ○ Présentiel : feedback continu sur les productions écrites et orales intermédiaires. - Évaluation sommative : simulation finale des épreuves de production orale et écrite : ○ Distanciel (asynchrone) : monologue suivi (enregistrement vidéo avec feedback écrit publique en ligne sur un forum).

	○ Présentiel : production écrite (corrigée par deux évaluateurs externes).
Facteur temporel	- Durée totale : 8 semaines. - Alternance hebdomadaire fixe : 3h distanciel asynchrone + 2h présentiel synchrone. - Organisation progressive : Unité 0 (1 semaine) – Unité 1 (3 semaines) – Unité 2 (3 semaines) – Unité 3 (1 semaine). - Distribution stratégique : travail préparatoire en distanciel suivi d'une consolidation en présentiel.
Mode pilier	Présentiel : socle central pour la mobilisation des stratégies dans des conditions authentiques et pour les interactions directes. Le distanciel, en complémentarité, joue un rôle préparatoire, d'entraînement individuel, de réflexion métacognitive et participe à certaines étapes d'évaluation (auto-évaluation, feedback en ligne).

Tableau 9. Grille de caractérisation du CSP DELF B1 en fonction de son articulation des modes présentiel et distanciel.

La description des unités clés, présentée dans la section suivante, permet de mettre en lumière la dynamique de l'enseignement explicite et la manière dont les différentes étapes sont opérationnalisées. Les tableaux complets figurent dans l'Annexe 2 afin de conserver la lisibilité du texte principal, tout en offrant une documentation précise du terrain de recherche.

5.2.4. Progression et description des unités clés

La progression du CSP DELF B1 s'organise en unités qui structurent l'alternance entre distanciel et présentiel et qui traduisent les étapes de l'enseignement explicite. L'Unité 0 sert de mise en route et permet de recueillir une première production écrite lors de la simulation initiale (Tâche 1). L'Unité 1, consacrée à la production écrite, déploie une démarche progressive allant de la sensibilisation aux stratégies à leur mobilisation guidée. L'Unité 2 renforce ces acquis et prépare à la simulation finale (Tâche 5).

Pour chaque unité clé, une grille commune présente le titre de l'unité, la tâche de production écrite, le texte à produire, le domaine et les objectifs pédagogiques. Cette description hebdomadaire (Annexe 2) met en évidence la manière dont les concepts théoriques (étapes de l'enseignement explicite, phase de la tâche stratégique, SPE en FLE visées, hybridité pédagogique, etc.) sont opérationnalisés dans un contexte réel de formation.

Les semaines retenues dans notre étude (1, 2, 3, 4 et 8) illustrent les moments décisifs de cette progression : elles montrent comment les apprenants passent d'une première simulation encore intuitive à une mobilisation plus consciente et structurée des stratégies, jusqu'à la simulation finale qui clôture le dispositif.

5.2.5. Place des tâches de production écrite

Les tâches de production écrite occupent une place centrale dans le dispositif, puisqu'elles reproduisent les conditions de l'épreuve du DELF B1. Au total, cinq tâches structurent la progression : elles servent à la fois d'entraînement pour les apprenants et de points d'observation pour l'analyse des stratégies mobilisées.

Parmi elles, deux jouent un rôle déterminant : la Tâche 1, réalisée en début de formation avant le parcours d'enseignement explicite, et la Tâche 5, effectuée à la fin de la formation. Ces deux simulations constituent les repères méthodologiques qui permettent d'analyser l'évolution des démarches d'écriture des participants. Les tâches intermédiaires (2, 3 et 4) accompagnent la progression, mais n'entrent pas directement dans le corpus étudié.

Afin d'assurer la transparence et la reproductibilité de l'étude, les consignes complètes des cinq tâches sont reproduites dans l'Annexe 3. Cette documentation permet au lecteur de situer précisément les conditions d'écriture et d'évaluer la pertinence des analyses menées.

5.3. Participants de l'étude

Les participants de cette recherche sont issus du CSP DELF B1 présenté dans la section précédente. Nous présentons d'abord le profil général des étudiants inscrits à deux sessions du cours, puis les critères ayant conduit à la sélection du sous-groupe analysé en détail. Enfin, nous précisons les considérations éthiques qui ont guidé la collecte et le traitement des données.

5.3.1. Présentation des groupes inscrits et de leur profil

Les deux sessions du CSP DELF B1 ont réuni un total de 39 étudiants : 24 en session A et 15 en session B. Tous avaient suivi environ 450 heures de cours de français à l'ENALLT, ce qui correspond au niveau B1 selon le programme curriculaire de l'institution (Blin et al., 2013, 2015). Leur profil linguistique est relativement homogène, mais leurs motivations pour s'inscrire à la préparation varient : obtenir une certification officielle, préparer un projet de mobilité internationale ou approfondir un intérêt personnel pour la langue et la culture françaises.

Les deux sessions n'ont pas été menées en parallèle mais successivement : la session A s'est déroulée du 29 janvier au 22 mars 2024, puis la session B du 9 avril au 31 mai 2024. Chaque session a donné lieu à un recueil de données prétest/posttest. Les contenus (en ligne et en présentiel), l'enseignant, la durée et les consignes d'évaluation sont restés identiques d'une session à l'autre ; toutefois, ce séquençage peut induire un effet d'ordre (ou effet d'apprentissage de l'enseignant) en présentiel : par exemple, une explicitation plus fine des consignes et des stratégies lors de la seconde session. Cet élément de contexte est pris en compte dans l'analyse (voir section 6.2) et discuté dans la section 7.4.1. Limites liées au contexte.

Le cours s'adresse non seulement aux étudiants issus de différentes filières universitaires, mais aussi à des enseignants et à des employés de l'UNAM. Cette diversité institutionnelle contribue à la richesse des

parcours représentés et situe l'ensemble comme un public universitaire élargi. L'analyse se concentre toutefois sur un sous-groupe restreint, décrit dans la section suivante.

5.3.2. Critères de sélection des participants retenus pour les analyses

Parmi les 39 inscrits, 12 participants ont été retenus dans le cadre de nos analyses. Leur sélection repose sur deux critères principaux : une participation régulière au cours et la complétude des données (productions écrites aux tâches 1 et 5, verbalisations rétrospectives, questionnaires et évaluations par les examinateurs).

L'âge moyen de ce sous-groupe est de 25 ans, avec des participants âgés de 19 à 30 ans. Il se compose de 8 femmes et 4 hommes. Afin de préserver l'anonymat, chaque apprenant (A) a été identifié par un code composé de deux lettres indiquant la session (AA pour la session A, AB pour la session B) et d'un chiffre permettant de distinguer les apprenants au sein de chaque groupe (par exemple, AA1, AB1). Ce système garantit à la fois la protection des identités et la possibilité de suivre les parcours individuels dans l'analyse.

Ce choix méthodologique permet de documenter la singularité de chaque cas tout en rendant possible une mise en relation entre eux, conformément à la logique d'une étude de cas multiples.

5.3.3. Considérations éthiques et modalités de consentement

La participation à cette recherche reposait sur le volontariat et a été précédée d'une information claire sur les objectifs de l'étude, la nature des données recueillies et les conditions de leur traitement. Les participants ont donné leur consentement éclairé (Annexe 4), en acceptant que leurs verbalisations, leurs réponses aux questionnaires et les évaluations par des experts soient utilisées à des fins de recherche scientifique, dans le respect de l'anonymat.

Toutes les données ont été anonymisées de manière à ne permettre aucune identification personnelle et conservées dans un espace sécurisé. L'usage de codes alphanumériques (AA1 à AB5) assure la traçabilité méthodologique tout en garantissant la confidentialité.

Ces précautions rejoignent les principes éthiques soulignés par Cohen et al. (2007), selon lesquels la recherche en éducation doit garantir le respect des personnes, la transparence dans la communication des objectifs et la protection des données personnelles. Elles s'inscrivent ainsi dans les standards de l'éthique en sciences humaines et sociales, visant à protéger les participants et à assurer la crédibilité scientifique de la démarche.

5.4. Corpus de données et techniques de recueil

Le corpus de cette recherche se compose d'un ensemble de données variées, recueillies dans le cadre du CSP DELF B1, et destinées à éclairer à la fois les performances écrites et les processus stratégiques mobilisés par les apprenants. Trois sources principales sont retenues : les verbalisations rétrospectives

en petits groupes, les questionnaires en ligne administrés après les tâches 1 et 5 et les notes attribuées par des correcteurs habilités selon la grille officielle du DELF B1.

Les productions écrites issues des tâches 1 et 5, au cœur du dispositif, ont été prises en compte à travers leur évaluation réalisée par les correcteurs, dont les notations constituent une analyse experte et standardisée du produit final.

Chaque type de donnée a été recueilli en fonction d'objectifs méthodologiques précis : rendre visibles les stratégies déclarées et mobilisées, trianguler les observations et croiser différentes sources d'information pour renforcer la validité de l'analyse. L'organisation de cette section suit une logique progressive : la typologie des données est d'abord présentée, puis les outils de recueil employés, la temporalité du recueil et enfin les conditions pratiques de collecte en contexte universitaire.

5.4.1. Typologie des données

Le corpus comprend trois grands types de données complémentaires, recueillies à des moments clés du dispositif afin de rendre compte à la fois des performances écrites et des processus stratégiques mobilisés :

1. Verbalisations rétrospectives : réalisées en petits groupes de 2 à 4 apprenants après chaque simulation, elles visent à documenter les processus stratégiques mobilisés par les apprenants. Les échanges se sont déroulés sans intervention de l'enseignant-chercheur et s'appuient sur un guide de verbalisation (cf. section 5.4.2).
2. Réponses aux questionnaires en ligne : recueillies après les tâches 1 et 5, sous forme d'échelles de type Likert (*Sí / Sí, pero parcialmente / No / No lo recuerdo* – Oui / Oui, mais partiellement / Non / Je ne m'en souviens pas), elles portent sur les actions stratégiques que les apprenants déclarent avoir mobilisées lors des épreuves de production écrite. Ces données, de nature auto-déclarative, complètent les verbalisations en apportant une trace individuelle des démarches perçues par les participants.
3. Évaluations par des experts : les productions issues des tâches 1 et 5 ont été évaluées par des correcteurs habilités au DELF B1, selon la grille officielle (note sur 25). Ces résultats ne constituent pas une certification officielle, mais un indicateur externe et objectif de performance venant compléter l'analyse qualitative des stratégies.

Ainsi organisé, le corpus permet de croiser différentes sources de données (verbales, déclaratives et évaluatives) afin d'obtenir une vision nuancée de la manière dont les apprenants mobilisent et développent leurs stratégies de production écrite dans le cadre du dispositif étudié.

Le Tableau 10 présente l'ensemble des données recueillies, leurs modalités de traitement et leur articulation avec la problématique de recherche.

Moment du recueil	Type de donnée	Moyen de recueil	Participants	Traitement des données en vue de l'analyse	Analyse prévue et contribution à la problématique
Au début de la formation (Semaine 1-2)	Verbalisation rétrospective (après Tâche 1)	Présentiel, petits groupes (2-3-4), enregistreur portable	12 apprenants (AA1-AA7, AB1-AB5)	Transcription intégrale des enregistrements ; segmentation en unités de sens via QualCoder.	Analyse qualitative inductive et déductive des stratégies explicitées.
	Questionnaire réflexif (Likert) (après Tâche 1)	En ligne (Google Forms, semaine 2)	12 apprenants (AA1-AA7, AB1-AB5)	Exportation des réponses ; association des items aux catégories de la grille.	Analyse des actions stratégiques déclarées ; triangulation avec productions et verbalisations.
	Correction avec grille officielle (note/25)	Évaluation par correcteurs habilités DELF B1	12 apprenants (AA1-AA7, AB1-AB5)	Production écrite (Tâche 1) : attribution d'une note sur 25 selon critères officiels.	Indicateur externe de performance initiale ; complément à l'analyse qualitative des stratégies.
À la fin de la formation (Semaine 8)	Verbalisation rétrospective (après Tâche 5)	Présentiel, petits groupes (2-3-4), enregistreur portable	12 apprenants (AA1-AA7, AB1-AB5)	Transcription intégrale des enregistrements ; segmentation en unités de sens via QualCoder.	Analyse qualitative des stratégies explicitées ; identification des évolutions dans la mise en mots des démarches.
	Questionnaire réflexif (Likert) (après Tâche 5)	En ligne (Google Forms, immédiatement après la tâche)	12 apprenants (AA1-AA7, AB1-AB5)	Exportation des réponses ; association des items aux catégories de la grille.	Analyse des actions stratégiques déclarées après formation ; confrontation avec résultats de la Tâche 1.
	Correction avec grille officielle (note/25)	Évaluation par correcteurs habilités DELF B1	12 apprenants (AA1-AA7, AB1-AB5)	Production écrite (Tâche 5) : attribution d'une note sur 25 selon critères officiels.	Indicateur externe de performance finale ; complément à l'analyse qualitative et comparaison avec la Tâche 1.

Tableau 10. Caractérisation des données recueillies.

5.4.2. Outils de recueil de données

Pour recueillir ces données, plusieurs outils méthodologiques ont été conçus ou mobilisés, en cohérence avec le cadre théorique de la recherche :

- Guide de verbalisation : support distribué aux participants pour orienter les verbalisations rétrospectives collectives. Il proposait des questions centrées sur les différentes étapes du processus d'écriture (avant, pendant et après la rédaction) et visait à stimuler une description précise des stratégies mobilisées. Reproduit dans l'Annexe 6, il a permis de structurer les échanges tout en laissant aux apprenants la responsabilité de la discussion.
- Questionnaires en ligne (Annexe 7) : administrés après les tâches 1 et 5, ils constituaient un instrument structuré pour recueillir les actions stratégiques déclarées par les apprenants. Leur finalité était double : pédagogique, puisqu'ils étaient intégrés aux activités de la formation afin de stimuler la réflexion métacognitive des participants ; et scientifique, puisqu'ils fournissent des données auto-déclaratives complémentaires. Élaborés avant la construction de la grille d'analyse, les questionnaires présentaient une granularité moindre, certaines affirmations regroupant plusieurs actions distinctes (par exemple : « *Identifiqué el tema propuesto, la extensión mínima solicitada, el destinatario y el objetivo del texto* » – « J'ai identifié le thème proposé, la longueur minimale requise, le destinataire et l'objectif du texte »). Ils utilisaient une échelle de Likert à quatre modalités (*Sí / Sí, pero parcialmente / No / No lo recuerdo* – Oui / Oui, mais partiellement / Non / Je ne m'en souviens pas), sans point médian, afin de réduire les réponses « neutres » difficiles à interpréter et d'inviter les répondants à se positionner, conformément aux recommandations pour les échelles courtes (Chyung et al., 2017). Dans l'analyse, « Je ne m'en souviens pas » est traité comme absence d'attestation et agrégé avec « Non ». Enfin, leur complémentarité avec les verbalisations (analyse qualitative fine) et les évaluations (mesure externe de la performance) en fait un appui pertinent pour la triangulation.
- Grille officielle d'évaluation de la production écrite du DELF B1 : elle a été choisie pour aligner l'évaluation avec l'objectif certificatif du cours (préparation au DELF B1) et rapprocher la situation d'évaluation des conditions réelles de l'examen. Elle fournit ainsi une mesure externe destinée à la triangulation avec les verbalisations et les questionnaires. Deux enseignants de FLE de l'ENALLT, extérieurs à la recherche, ont corrigé les productions spécifiquement pour les besoins de l'étude, en appliquant la grille officielle. Celle-ci comporte trois dimensions principales : la compétence pragmatique (réalisation de la tâche et cohérence/cohésion, chacune notée sur 5), la compétence sociolinguistique (adéquation sociolinguistique, 5 points) et la compétence linguistique (lexique et morphosyntaxe, 5 points chacun). Des anomalies peuvent également être signalées (hors-sujet, copie blanche, manque de matière évaluable). L'ensemble fournit une note sur 25 points. Cette grille, reproduite en Annexe 7, permet d'apprécier de manière standardisée la qualité des productions.

Le guide de verbalisation et les questionnaires en ligne ont été rédigés en espagnol, langue première des apprenants. Ce choix méthodologique visait à favoriser la richesse et la précision des réponses, en évitant que l'effort de formulation en langue cible (le français) ne réduise la spontanéité ou n'altère l'authenticité

des verbalisations. Les verbalisations rétrospectives recueillies et analysées dans le cadre de cette recherche ont donc également été produites en espagnol. Ce positionnement s'inscrit dans les recommandations formulées par Cohen et Wang (2024), Coyle (2019) et Macaro (2001) (cf. section 2.4), qui soulignent l'importance de la flexibilité linguistique dans l'explicitation des processus stratégiques.

Les verbalisations rétrospectives ont été codées et analysées à l'aide du logiciel QualCoder, qui a permis d'implémenter la grille sous forme d'une arborescence de codes (phases → stratégies → actions), d'assigner des codes à chaque segment, et de documenter les décisions via mémos et rapports d'export, assurant la traçabilité du codage (renvoi systématique à l'apprenant, à la tâche et au tour de parole). En revanche, les réponses aux questionnaires (échelles de type Likert) et les évaluations expertes (grille DELF B1) ont été exploitées sous forme de données quantitatives, afin de comparer les résultats obtenus lors des tâches 1 (prétest) et 5 (posttest). Les modalités de traitement de ces deux sources quantitatives sont précisées en 5.5.3. Ces traitements complémentaires permettent d'articuler l'analyse qualitative fine des processus avec des indicateurs chiffrés de perception et de performance.

5.4.3. Temporalité du recueil

La collecte des données a été structurée en deux grands moments correspondant aux simulations de l'épreuve de production écrite du DELF B1, l'une en début et l'autre en fin de formation hybride. Cette organisation temporelle permet de comparer les stratégies mobilisées par les apprenants avant et après le parcours d'enseignement explicite.

- Au début de la formation explicite (Tâche 1) : la simulation initiale de l'épreuve de production écrite a été réalisée à distance, de manière asynchrone, par chaque apprenant via la plateforme. Aucune surveillance en ligne n'était mise en place ; les consignes invitaient les participants à respecter les conditions d'examen (temps imparti, absence d'aides externes) sous leur responsabilité. Les consignes complètes mises à disposition sur la plateforme sont reproduites en Annexe 9. Les verbalisations rétrospectives associées ont été menées en présentiel, en petits groupes de 2 à 4 apprenants, et enregistrées à l'aide d'enregistreurs portables. Enfin, le questionnaire en ligne a été administré à distance lors de la semaine suivante. Ce choix relevait de l'ordonnancement pédagogique : la première semaine en ligne comprenait déjà la simulation initiale et des activités de familiarisation à l'examen. Au moment de la conception du dispositif (antérieure à la consolidation du cadre théorique présenté dans cette thèse) la charge de travail des apprenants a été priorisée. Nous reconnaissons que ce délai peut affecter le souvenir des actions stratégiques ; cet aspect est reconnu comme une limite et pris en compte dans l'interprétation des résultats (cf. section 7.4.2).
- À la fin de la formation explicite (Tâche 5) : la simulation finale a été réalisée en présentiel. La verbalisation rétrospective et le questionnaire ont été administrés immédiatement après la tâche, au cours de la même séance, afin de recueillir à chaud les perceptions et les stratégies mobilisées.

Ce découpage temporel répond à une logique longitudinale : il permet d'observer non seulement les évolutions entre deux temps clés du dispositif, mais aussi la manière dont les conditions de recueil (présentiel / distanciel) influencent la richesse et la précision des données obtenues.

5.4.4. Conditions réelles de recueil en contexte universitaire

Le recueil des données s'est déroulé dans un contexte authentique d'enseignement universitaire, ce qui constitue à la fois une richesse et une contrainte méthodologique. La formation hybride observée correspondait à un cours institutionnel de préparation au DELF B1, inscrit dans l'offre régulière du Département de français de l'ENALLT-UNAM, et non à un dispositif expérimental conçu uniquement pour la recherche.

Cette inscription institutionnelle a garanti la validité écologique de l'étude : les participants ont suivi le cours dans des conditions réelles, avec les mêmes exigences d'assiduité, d'évaluation et de rythme que leurs pairs. Toutefois, elle a également impliqué certaines contraintes, telles que la gestion des absences ponctuelles, la variabilité des rythmes d'apprentissage ou encore les aléas techniques liés au travail à distance.

Les verbalisations ont été réalisées en petits groupes de deux, trois ou quatre apprenants, afin de favoriser l'échange et la stimulation réciproque. Chaque groupe disposait d'un enregistreur portable pour capter les discussions, lesquelles ont ensuite été intégralement transcrites pour l'analyse. Cette modalité de recueil a permis de combiner authenticité des interactions et rigueur méthodologique.

Enfin, la présence du chercheur-enseignant a nécessité un effort constant de réflexivité pour limiter les biais liés à son double rôle. Les précautions prises (formalisation du protocole, triangulation des sources et traçabilité des décisions) ont eu pour vocation d'assurer la crédibilité et la transparence du recueil dans ce cadre universitaire.

5.5. Méthodologie d'analyse des données

L'analyse des données recueillies a suivi une démarche qualitative articulée autour de deux principes complémentaires : l'ancrage théorique et l'ouverture aux spécificités des données. Cette posture a conduit à combiner des outils d'analyse déductifs, fondés sur un cadre conceptuel préétabli, et des ajustements inductifs permettant de rendre compte des éléments émergents.

La méthodologie adoptée s'appuie sur trois dimensions principales :

1. la logique inductive et déductive qui a guidé le traitement des données ;
2. le codage systématique réalisé à l'aide d'une grille d'analyse des stratégies de production écrite ;
3. la triangulation des sources et la validation interprétative, visant la crédibilité des résultats.

Cette combinaison vise à assurer une analyse à la fois rigoureuse, cohérente avec le cadre théorique et attentive aux particularités du corpus.

5.5.1. Approche d'analyse qualitative inductive et déductive

L'analyse des données a reposé sur une démarche qualitative combinant deux logiques complémentaires : l'induction et la déduction.

L'approche déductive consiste à analyser les données en fonction de catégories préalablement établies, issues du cadre théorique de notre recherche (stratégies de production écrite, phases de la tâche stratégique, modèles du processus d'écriture). Dans cette perspective, il s'agit de vérifier la pertinence et l'adéquation des données empiriques avec des cadres conceptuels existants, comme le soulignent Miles et al. (2014). La déduction implique donc une confrontation entre les observations et des structures théoriques ou modèles construits en amont, au risque parfois de laisser invisibles certaines thématiques émergentes (Thomas, 2006).

L'approche inductive, en complément, vise à faire émerger des éléments nouveaux ou inattendus directement à partir des données, afin de compléter ou nuancer les catégories théoriques. Selon Thomas (2006), l'induction se fonde sur des lectures détaillées et itératives des données brutes, permettant au chercheur d'identifier des thèmes, des concepts ou des processus. Les catégories construites dans cette approche ne sont pas imposées par un modèle préalable, mais émergent de l'interprétation progressive des données. L'objectif principal est d'obtenir des résultats qui découlent directement des données elles-mêmes, sans contrainte excessive des cadres conceptuels préexistants.

Cette double logique a guidé la construction et l'utilisation de notre grille d'analyse. Initialement fondée sur des catégories théoriques (déduction), la grille a été ajustée et enrichie au cours de l'analyse (induction), par la précision ou l'ajout de certaines catégories permettant de rendre compte plus fidèlement des démarches stratégiques observées.

Ainsi, l'approche adoptée garantit une analyse à la fois ancrée dans la littérature scientifique et ouverte aux spécificités du terrain. En complément de cette démarche qualitative, les productions écrites des Tâches 1 et 5 ont été notées par des correcteurs habilités au DELF B1, selon la grille officielle. Ces résultats chiffrés ne constituent pas l'objet principal de l'analyse, mais ils fournissent un indicateur externe de performance qui vient éclairer et renforcer l'interprétation des évolutions stratégiques observées.

5.5.2. Codage avec une grille d'analyse basée sur la notion de tâche stratégique

Le codage des verbalisations rétrospectives s'appuie sur une grille d'analyse élaborée spécifiquement pour cette recherche. Cette grille combine une structuration théorique préalable et une flexibilité permettant d'accueillir des ajustements au cours de l'analyse. Elle repose sur trois fondements principaux :

- la définition opérationnelle des stratégies de production écrite en FLE (cf. section 1.2) ;
- les modèles théoriques du processus d'écriture (cf. sections 2.5.1 et 2.5.2) ;
- les phases de la tâche stratégique (cf. section 2.5.3).

Afin de rendre compte de la complexité des processus d'écriture, la grille adopte une organisation hiérarchique en trois niveaux : phases, stratégies et actions stratégiques.

1. Phases : niveau principal, distinguant la prévision stratégique, la performance stratégique et la réflexion stratégique sur soi.
 - 1.1. Stratégies : sous-niveau correspondant aux stratégies mobilisées dans chaque phase.
 - 1.1.1. Actions stratégiques : niveau le plus fin, détaillant les actions concrètes (mentales ou comportementales) mobilisées par les apprenants.

Encadré 7. Organisation structurelle de notre grille d'analyse.

La grille présentée dans ce chapitre correspond à la version finale, c'est-à-dire celle qui a effectivement servi de base à l'analyse. Conformément à la démarche combinant déduction et induction, sa structure initiale a été fondée sur le cadre théorique, mais certaines catégories ont été précisées ou ajoutées au cours de l'analyse des transcriptions, afin de mieux refléter les démarches stratégiques observées. Par exemple, la sous-catégorie 2.2.7. *Traduire depuis la L1* a été créée pour saisir une action stratégique fréquemment mentionnée par les apprenants, non prévue initialement. De même, la sous-catégorie 2.2.8. *Adapter la complexité lexicale à ses propres ressources* a été ajoutée afin de coder explicitement une action stratégique empirique d'ajustement observée dans les données.

Par ailleurs, la grille prévoit un double statut pour certaines actions stratégiques : par défaut, le code renvoie à l'action réalisée (accomplie), mais lorsqu'un apprenant exprime explicitement qu'il ne l'a pas effectuée, un code spécifique marqué « Non accomplie » est utilisé (par exemple : « 1.1.3. *Non accomplie : Identifier le sujet proposé* »). Ce choix permet de coder non seulement les actions effectivement mises en œuvre, mais également les absences stratégiques reconnues par les participants, souvent accompagnées de justifications métacognitives (par exemple : « *Je n'ai pas fait de plan* », « *Je n'ai pas compté les mots* »). L'intégration de ce double codage répond à un objectif méthodologique précis : rendre visibles à la fois les actions stratégiques mobilisées et les actions stratégiques manquantes, ce qui permet de mieux saisir la dynamique entre action, omission et prise de conscience réflexive.

En complément, la grille finale comprend une section intitulée « [CONTEXTE] », qui n'a pas de visée théorique mais une fonction organisationnelle. Elle permet d'identifier de manière systématique la provenance des extraits codés, en distinguant la tâche 1 (simulation initiale) et la tâche 5 (simulation finale), chacune subdivisée en extraits globaux (par exemple : *T1 – Extrait 1*, *T1 – Extrait 2*, ... ; *T5 – Extrait 1*, *T5 – Extrait 2*, etc.). L'intégration de ces codes contextuels assure la traçabilité des données dans le logiciel QualCoder et facilite la comparaison des occurrences entre prétest et posttest.

La version intégrale de la grille est présentée ci-dessous :

[CONTEXTE]	Tâche 1 (Simulation initiale)	T1 – Extrait 1 (global) T1 – Extrait 2 (global) T1 – Extrait 3 (global) T1 – Extrait <i>n</i> (global)

	Tâche 5 (Simulation finale)	T5 – Extrait 1 (global) T5 – Extrait 2 (global) T5 – Extrait 3 (global) T5 – Extrait n (global)
Phases	Stratégies	Actions stratégiques
1.Prévision stratégique	1.1. Faire attention aux composantes de l'épreuve.	1.1.1. Lire la consigne pour faire exactement ce qu'il est demandé de faire. 1.1.2. Identifier le type de production écrite (essai, courrier ou article). 1.1.2. Non accomplie : Identifier le type de production écrite (essai, courrier ou article). 1.1.3. Identifier le sujet proposé. 1.1.3. Non accomplie : Identifier le sujet proposé. 1.1.4. Identifier la longueur minimale indiquée. 1.1.5. Identifier le destinataire du texte à produire. 1.1.6. Identifier la durée de l'épreuve. 1.1.6. Non accomplie : Identifier la durée de l'épreuve.
	1.2. Définir l'objectif de la tâche d'écriture.	1.2.1. Identifier l'objectif du texte à produire.
	1.3. Activer des connaissances.	1.3.1. Identifier ce que l'on connaît du sujet de manière concise et rapide.
	1.4. Planifier et organiser la tâche d'écriture.	1.4.1. Faire un plan pour classer et organiser ses idées : introduction, développement et conclusion. 1.4.1. Non accomplie : Faire un plan pour classer et organiser ses idées : introduction, développement et conclusion. 1.4.2. Faire un brouillon (première rédaction d'un écrit avant sa mise au propre). 1.4.2. Non accomplie : Faire un brouillon (première rédaction d'un écrit avant sa mise au propre).
2.Performance stratégique	2.1. Mettre en œuvre le plan de rédaction pour réaliser la tâche d'écriture.	2.1.1. Reprendre son plan et son brouillon pour rédiger une version claire et organisée du texte.

		2.1.1. Non accomplie : Reprendre son plan et son brouillon pour rédiger une version claire et organisée du texte. 2.1.2. Utiliser des marqueurs (logiques, chronologiques, d'opposition, de cause ou de conséquence). 2.1.2. Non accomplie : Utiliser des marqueurs (logiques, chronologiques, d'opposition, de cause ou de conséquence). 2.1.3. Rédiger des phrases courtes et claires. 2.1.4. Rédiger son texte en paragraphes. 2.1.4. Non accomplie : Rédiger son texte en paragraphes. 2.1.5. Soigner la présentation de son texte. 2.1.5. Non accomplie : Soigner la présentation de son texte. 2.1.6. Soigner son écriture (écrire lisiblement). 2.1.6. Non accomplie : Soigner son écriture (écrire lisiblement). 2.1.7. Rédiger immédiatement. 2.1.8. Utiliser des synonymes pour varier l'expression.
	2.2. Contrôler la mise en œuvre du plan et, le cas échéant, réorienter la mobilisation des stratégies en fonction des exigences de l'épreuve.	2.2.1. Modifier le plan initial en cours d'écriture si besoin. 2.2.2. Autoquestionner verbalement ses choix de rédaction en cours d'écriture. 2.2.3. Changer de formulation ou de structure si besoin pour mieux respecter la consigne. 2.2.3. Non accomplie : Changer de formulation ou de structure si besoin pour mieux respecter la consigne. 2.2.4. Réorganiser ses idées ou déplacer des paragraphes si besoin pour améliorer la cohérence ou la progression du texte. 2.2.4. Non accomplie : Réorganiser ses idées ou déplacer des paragraphes si besoin pour améliorer la cohérence ou la progression du texte.

		2.2.5. Adapter le registre de langue à la situation de communication prévue par l'épreuve. 2.2.5. Non accomplie : Adapter le registre de langue à la situation de communication prévue par l'épreuve. 2.2.6. Inventer du contenu crédible. 2.2.7. Traduire depuis L1 (espagnol). 2.2.8. Adapter complexité lexicale à ses ressources.
	2.3. Réviser le texte.	2.3.1. Compter le nombre de mots pour respecter la longueur minimale indiquée. 2.3.1. Non accomplie : Compter le nombre de mots pour respecter la longueur minimale indiquée. 2.3.2. Relire son texte pour vérifier l'organisation, le contenu et la cohérence. 2.3.2. Non accomplie : Relire son texte pour vérifier l'organisation, le contenu et la cohérence. 2.3.3. Relire son texte pour corriger la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe et la ponctuation. 2.3.3. Non accomplie : Relire son texte pour corriger la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe et la ponctuation. 2.3.4. Modifier du contenu pour plus de clarté.
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1. Évaluer les connaissances et les habiletés utilisées avant et pendant la réalisation de la tâche d'écriture, ainsi que l'efficacité des stratégies mobilisées.	3.1.1. Énoncer ce que l'on sait ou ne sait pas faire. 3.1.2. Mentionner ses points forts ou faibles. 3.1.3. Justifier le choix d'une stratégie.

Tableau 11. Catégories de la grille d'analyse des stratégies de production écrite en FLE.

Dans la présentation des résultats (chapitre 6), chaque segment extrait du corpus est référencé selon une convention qui associe l'identifiant de l'apprenant (par exemple : AA1, AB3), la tâche correspondante (Tâche 1 = simulation initiale, Tâche 5 = simulation finale), le numéro du tour de parole tel qu'il apparaît dans la transcription intégrale, ainsi que le numéro d'annexe où figure cette transcription.

Par exemple : « *leí nada más la consigna* » (AA1, Tâche 1, Tour 1, Annexe 10).

Les transcriptions complètes de chaque apprenant sont reproduites dans les Annexes 10 à 22, ce qui permet au lecteur de vérifier le contexte intégral et de juger la fidélité de l'interprétation. Afin d'assurer la lisibilité de l'analyse pour un public francophone, chaque citation en espagnol est systématiquement accompagnée de sa traduction en français, placée immédiatement après le segment original.

Finalement, le codage a été effectué à l'aide du logiciel QualCoder, qui a permis d'organiser l'ensemble des verbalisations et d'y appliquer de manière systématique la grille d'analyse finale (Tableau 11). L'utilisation de ce logiciel a facilité la segmentation du corpus, l'exportation des extraits, ainsi que la comparaison des occurrences d'actions stratégiques entre les phases prétest et posttest.

5.5.3. Traitement des questionnaires et des évaluations

Les réponses aux questionnaires administrés après les tâches 1 (prétest) et 5 (posttest) ont été considérées comme des données ordinales sur une échelle à trois modalités : 0 (« non / je ne me souviens pas »), 1 (« oui, mais partiellement »), 2 (« oui »). Les items ont été regroupés en deux grandes dimensions correspondant à la grille d'analyse : la prévision stratégique et la performance stratégique, cette dernière incluant les actions de révision. Pour chaque apprenant et pour chaque moment, une moyenne par dimension a été calculée. Ces moyennes ont ensuite été agrégées au niveau de chaque groupe (A et B), de manière à permettre une comparaison entre le prétest et le posttest. L'évolution a été estimée à partir de l'écart entre les deux temps de mesure. Les non-réponses ont été exclues du calcul, tandis que la modalité « je ne me souviens pas » a été conservée avec la valeur 0, puisqu'elle signale une absence de mobilisation consciente et non un simple manque de donnée.

Concernant les évaluations, les productions issues des tâches 1 et 5 ont été évaluées par deux correcteurs habilités, au moyen de la grille officielle du DELF B1. Celle-ci comporte cinq critères notés sur 5 points chacun : réalisation de la tâche, cohérence et cohésion, adéquation sociolinguistique, lexique et morphosyntaxe, pour un total de 25 points. Pour chaque critère et pour chaque apprenant, la note finale correspond à la moyenne des deux évaluations. À partir de ces résultats individuels, des moyennes par groupe et par critère ont été établies, permettant de comparer les scores globaux et les évolutions entre le prétest et le posttest.

5.5.4. Triangulation des données et validation interprétative

Afin d'assurer la fiabilité des résultats, l'analyse repose sur une triangulation des sources et une validation interprétative.

La triangulation a été mise en œuvre en croisant trois types de données complémentaires :

- les verbalisations rétrospectives des apprenants, qui donnent accès à leur raisonnement stratégique des apprenants et documentent les processus mobilisés lors du prétest et du posttest ;
- les questionnaires contenant des items à échelles de Likert, qui offrent des données auto-déclaratives individuelles, permettant une comparaison entre prétest et posttest ;

- les évaluations expertes des productions écrites des apprenants, effectuées par des évaluateurs habilités, selon la grille officielle du DELF B1, qui constituent un indicateur externe et standardisé de performance lors du prétest et du posttest.

La validation interprétative, au sens proposé par Maxwell (1992), consiste à s'assurer que l'interprétation produite par le chercheur correspond bien au sens que les participants donnent à leurs propres actions. Dans cette perspective, il ne s'agit pas seulement de décrire des comportements observables, mais aussi de comprendre ce qu'ils signifient pour les apprenants eux-mêmes : intentions, représentations, justifications ou évaluations de leurs choix. Comme le souligne cet auteur, la validité interprétative repose sur l'adoption d'une perspective éémique : comprendre les stratégies d'écriture des apprenants non seulement comme des comportements observables, mais comme des choix situés et porteurs de sens.

Dans notre recherche, la validation interprétative se traduit par :

- l'ancrage des catégories de codage dans les formulations des participants autant que possible. Par exemple : « *tener presente qué es lo que te piden, saber qué te piden, en qué tono, qué pudes qué debes de cubrir, y pudes cubrir todo lo que tienes que que que hacer* » [sic] (AB1, Tâche 1, Tour 33, Annexe 17) – « garder à l'esprit ce qu'on te demande, savoir ce qu'on te demande, dans quel ton, ce que tu dois couvrir, et donc couvrir tout ce que tu dois faire » → codé sous 1.1.1. Lire la consigne pour faire exactement ce qu'il est demandé de faire (mémo inséré : « Insiste sur la prise en compte des consignes, de l'objectif et du ton attendu ») ;
- la vérification de la cohérence interne entre les données issues des différentes sources (par exemple, une action stratégique évoquée dans les questionnaires est-elle également visible dans les verbalisations ou corroborée par les évaluations ?) ;
- la transparence du processus d'analyse, grâce à l'explicitation des décisions méthodologiques et au recours à un logiciel de codage (QualCoder) : chaque segment est référencé (apprenant, tâche, tour de parole), relié aux codes hiérarchisés (phase → stratégie → action stratégique) et accompagné de mémos décisionnels (justification du codage / ajustements).

Enfin, notre dispositif de recherche est caractérisé par la posture de praticien-chercheur adoptée dans ce travail. Parmi les outils mobilisés, le questionnaire est le seul conçu avec une double finalité explicite : pédagogique, en soutenant la réflexion métacognitive des apprenants dans le cours ; scientifique, en fournissant des données auto-déclaratives. À l'inverse, la grille d'analyse, initialement déductive puis enrichie inductivement au fil des données, ainsi que les évaluations par des experts relèvent d'abord d'une finalité scientifique : la première opérationnalise le cadre théorique et assure la traçabilité du codage ; les secondes offrent un critère externe standardisé, aligné sur l'objectif certificatif (DELF B1). Leur portée pédagogique est indirecte : la grille contribue à expliciter le processus d'écriture enseigné, et l'alignement sur la grille DELF B1 renforce la cohérence du dispositif de préparation. En combinant triangulation et validation interprétative, l'analyse vise ainsi à produire des résultats à la fois rigoureux méthodologiquement et fidèles aux significations construites par les apprenants dans leur expérience d'écriture.

5.6. Conclusion du chapitre

La méthodologie mise en place s'appuie sur une articulation entre cadre théorique, dispositif empirique et outils d'analyse. L'ancrage dans une posture de praticien-chercheur, le choix d'une étude qualitative longitudinale et l'observation d'un cours semiprésentiel de préparation au DELF B1 offrent un terrain riche, issues de pratiques d'enseignement réelles.

Le recueil diversifié des données repose sur trois sources principales : les verbalisations rétrospectives, les questionnaires auto-déclaratifs et les évaluations appuyées sur la grille officielle du DELF B1. Les productions écrites, bien qu'au cœur du dispositif, n'ont pas fait l'objet d'une analyse spécifique supplémentaire de notre part, leur qualité étant déjà prise en compte par les évaluateurs habilités. Ce choix évite une redondance méthodologique et permet de concentrer l'analyse sur la complémentarité entre processus (verbalisations), perception (questionnaires) et performance (évaluations).

Le traitement qualitatif des verbalisations, appuyé sur une grille d'analyse hiérarchisée et évolutive, illustre la combinaison des démarches déductive et inductive. Cette dynamique, conjuguée à la triangulation et à la validation interprétative, vise à produire des résultats à la fois rigoureux méthodologiquement et fidèles aux significations construites par les apprenants.

Ainsi conçu, le dispositif méthodologique offre un cadre solide pour examiner l'évolution des stratégies de production écrite des participants. Le chapitre 6 présentera les résultats de cette analyse, en mettant en lumière les dynamiques individuelles et collectives observées au début et à la fin de la formation hybride intégrant l'enseignement explicite.

Chapitre 6. Résultats de l'analyse du développement des stratégies de production écrite

Ce chapitre présente les résultats de notre recherche menée sur le développement des stratégies de production écrite en français langue étrangère dans le cadre du cours semiprésentiel de préparation au DELF B1. Après avoir exposé la méthodologie (chapitre 5), il s'agit à présent de rendre compte des données recueillies et de mettre en lumière les dynamiques individuelles et collectives observées chez les participants au début et à la fin de la formation hybride intégrant un enseignement explicite des stratégies.

Comme cela a été spécifié dans le chapitre précédent, trois sources de données complémentaires sont mobilisées afin de documenter ces évolutions. Les verbalisations rétrospectives permettent d'accéder à la manière dont les apprenants perçoivent et décrivent les actions stratégiques qu'ils disent avoir réalisées avant, pendant et après la rédaction, en explicitant a posteriori les choix effectués lors de la réalisation des tâches. Les questionnaires à échelles de Likert recueillent les déclarations individuelles des actions stratégiques effectuées. Enfin, les évaluations expertes, effectuées par des correcteurs habilités selon la grille officielle du DELF B1, fournissent un indicateur externe et objectif de la performance écrite, venant compléter les données déclaratives.

L'analyse de ces trois ensembles de données vise donc à mettre en évidence les actions stratégiques rapportées par les apprenants et à en comparer l'évolution entre le prétest (Tâche 1) et le posttest (Tâche 5). Ces actions, telles qu'elles sont perçues et exprimées par les participants, sont interprétées comme des manifestations possibles de stratégies de production écrite (SPE) en FLE, au sens défini dans le chapitre 1.

Conformément à la définition adoptée dans le chapitre 1, les SPE sont des activités mentales intentionnelles et non directement observables. Elles peuvent toutefois se matérialiser à travers des actions stratégiques, observables ou rapportées. Dans le cadre de cette recherche, les verbalisations rétrospectives et les questionnaires à échelles de Likert permettent d'accéder à la déclaration de ces actions stratégiques, c'est-à-dire aux comportements et démarches que les apprenants disent avoir mobilisés.

Il importe de souligner que ces données restent de nature déclarative : elles traduisent la perception qu'ont les participants de leurs propres démarches, sans attester directement de la mobilisation effective des stratégies lors de la rédaction. C'est précisément pour nuancer cette limite que les évaluations des productions écrites ont été intégrées : elles fournissent un indicateur externe et objectif de la performance des apprenants dans le produit final, permettant de mettre en relation les actions déclarées avec la qualité effective des textes produits.

Le présent chapitre est structuré en quatre sous-parties. D'abord, nous présentons les résultats issus des verbalisations rétrospectives, en mettant en évidence les actions stratégiques déclarées et discutées par les apprenants. Puis, nous rendons compte des résultats des questionnaires, qui apportent une

perspective complémentaire et individualisée sur ces actions rapportées. Ensuite, nous analysons les évaluations attribuées par les correcteurs experts, en tant qu'indicateur externe de performance écrite. Enfin, nous proposons une triangulation des résultats et une interprétation globale, avant de conclure.

6.1. Résultats des verbalisations rétrospectives

Les verbalisations rétrospectives constituent une première source de données privilégiée pour l'analyse des actions stratégiques associées aux SPE. Réalisées en petits groupes après les simulations des tâches 1 et 5, elles ont eu pour visée d'amener les apprenants à expliciter les démarches qu'ils estiment avoir mises en œuvre avant, pendant et après la rédaction. Ce dispositif de recueil de données permet d'accéder non seulement aux comportements évoqués, mais aussi aux raisonnements stratégiques, aux justifications de choix et aux représentations que les participants associent à leur performance.

Dans le cadre de cette recherche, ces verbalisations offrent un matériau essentiel pour comprendre comment les apprenants perçoivent et décrivent les actions stratégiques qu'ils associent à leur démarche d'écriture, ainsi que pour identifier d'éventuelles évolutions entre le prétest et le posttest. L'analyse porte à la fois sur la diversité des actions évoquées, sur leur fréquence d'apparition et sur la manière dont elles s'articulent avec les différentes phases de la tâche d'écriture (prévision stratégique, performance stratégique, réflexion stratégique sur soi) définies dans la section 2.5.3 et structurant la grille d'analyse présentée dans la section 5.5.2.

L'objectif de cette section est double : d'une part, il s'agit de mettre en évidence les actions stratégiques les plus fréquemment mentionnées ou discutées par les participants, et d'autre part, de montrer comment leur mobilisation perçue évolue entre les deux moments-clés de la formation hybride. Les résultats présentés permettront ainsi de dégager des tendances générales, mais aussi des différences interindividuelles qui éclairent la singularité des parcours d'apprentissage.

Pour faciliter la lecture des résultats, chaque segment de verbalisation est référencé à l'aide d'une convention simple : identifiant de l'apprenant, tâche correspondante (Tâche 1 = prétest, Tâche 5 = posttest), numéro de tour de parole et le numéro d'annexe. Les segments originaux en espagnol sont systématiquement accompagnés de leur traduction en français. Cette présentation vise à assurer la traçabilité des actions stratégiques déclarées et à rendre leur analyse accessible au lecteur.

6.1.1. Résultats globaux du codage

L'analyse du corpus de verbalisations rétrospectives a permis d'identifier un total de 610 occurrences d'actions stratégiques déclarées, réparties entre le prétest (Tâche 1) et le posttest (Tâche 5). Ces occurrences se répartissent selon les trois grandes phases de la tâche d'écriture qui structurent notre grille d'analyse (prévision stratégique, performance stratégique, réflexion stratégique sur soi).

Lorsqu'on regarde tout d'abord globalement ces nombres, visibles dans le tableau 12, on s'aperçoit d'une prédominance des actions de performance stratégique, qui passent de 121 occurrences en prétest à 141 en posttest (+20). Cette progression confirme le rôle central de la mise en œuvre du texte dans l'épreuve de production écrite, mais elle traduit aussi un affinement des ajustements opérés par les apprenants lors de la rédaction.

La prévision stratégique enregistre une légère hausse, passant de 97 occurrences en prétest à 100 en posttest (+3). Cette évolution, plus modeste que celle observée dans la phase de performance, témoigne néanmoins d'une attention accrue portée à la lecture de la consigne, à la planification et à l'activation de connaissances à la fin de la formation hybride.

La réflexion stratégique sur soi, en revanche, reste stable voire recule légèrement : 76 occurrences en prétest contre 75 en posttest (-1). Ce résultat suggère que la verbalisation métacognitive n'a pas connu de progression en termes de nombre, même si les données qualitatives laissent apparaître des différences dans la nature des commentaires (par exemple davantage de justifications explicites ou de prises de conscience des difficultés rencontrées).

Phases stratégiques	Prétest (Tâche 1)	Posttest (Tâche 5)	Évolution
1. Prévision stratégique	97	100	+3
2. Performance stratégique	121	141	+20
3. Réflexion stratégique sur soi	76	75	-1
Total	294	316	+22

Tableau 12. Répartition des actions stratégiques déclarées selon les trois phases de la tâche d'écriture (prétest – Tâche 1 et posttest – Tâche 5).

6.1.2. Analyses intra-cas

L'analyse intra-cas vise à décrire l'évolution de chaque apprenant entre le prétest (Tâche 1) et le posttest (Tâche 5), à partir des actions stratégiques déclarées dans les verbalisations rétrospectives. Cette étape permet d'ancrer les observations dans des parcours individuels, en mettant en évidence la manière dont chaque participant perçoit et rapporte ses démarches d'écriture.

L'objectif est de montrer, pour chaque cas, quelles actions stratégiques sont évoquées avant et après la formation, et comment leur fréquence, leur diversité ou leur qualité évoluent dans le discours des apprenants. Ces portraits individuels permettent ainsi de documenter les singularités de chaque parcours, avant de dégager, dans la section 6.1.3, les tendances transversales selon les grandes phases de l'écriture.

Pour limiter les redondances, chaque cas est présenté en trois phases (prévision, performance, réflexion) du prétest et du posttest, suivies de synthèses condensées. Les extraits cités sont représentatifs ; l'ensemble des verbalisations figure en annexe (10 à 22).

6.1.2.1. Groupe A (AA1 – AA7)

Le groupe A réunit sept apprenants (AA1 à AA7). L'analyse de leurs verbalisations met en évidence des profils variés, allant d'une écriture très spontanée et peu planifiée à des démarches plus structurées et réflexives. Les portraits qui suivent montrent, pour chacun, les actions stratégiques déclarées lors du prétest et du posttest, ainsi que l'évolution perçue entre ces deux moments.

A. Le cas d'AA1

A.1 Prétest – Profil stratégique initial

Au prétest, AA1 adopte une démarche d'écriture principalement spontanée, caractérisée par une lecture sommaire de la consigne, l'absence de planification et une révision limitée. Son discours rétrospectif révèle une conscience partielle de ces manques, qu'il exprime parfois sous forme de conseils à ses pairs, sans pour autant les mettre en œuvre dans sa propre pratique.

1. Prévision stratégique

• <i>“leí nada más el la consigna”</i> • <i>“el mail que yo le voy a responder a mi amiga”</i> (AA1, Tâche 1, Tour 1, Annexe 10)	• « j'ai seulement lu la consigne » • « l'e-mail de réponse que je vais écrire à mon amie »

AA1 indique avoir lu rapidement la consigne et identifié deux éléments essentiels : le type de texte attendu (un courriel) et le destinataire (une amie). Cette attention minimale montre qu'il se concentre sur les aspects formels, sans approfondir l'objectif communicatif, la longueur ni le contenu attendu. Les actions stratégiques de prévision (lecture de la consigne, identification du genre et du destinataire) sont donc présentes, mais limitées à un repérage superficiel, sans prolongement vers une planification structurée.

• <i>“traté un poquito de estructurar como el saludo y ya después como el cuerpo”</i> • <i>“la verdad es que tampoco fue el... lo estructurado tanto en la mente”</i> (AA1, Tâche 1, Tour 1, Annexe 10)	• « j'ai essayé un peu de structurer la salutation et ensuite le corps » • « en réalité, ce n'était pas très structuré dans ma tête »

L'apprenant reconnaît avoir pensé à une structure minimale (salutation – corps du message), sans plan explicite. Il entre rapidement dans la rédaction en s'appuyant sur des idées spontanées (Central Park, multiculturalité, langue) ajoutées au fil du texte, ce qui traduit une écriture linéaire fondée sur l'association d'idées plutôt que sur une organisation préalable.

2. Performance stratégique

• <i>“lo que primero se me viene a la mente siempre es Central Park”</i> • <i>“Central Park, ¿no? entonces como que bueno ya, eso es algo que tengo que considerar. Otra cosa es el idioma...”</i> (AA1, Tâche 1, Tour 4, Annexe 10)	• « ce qui me vient d'abord à l'esprit, c'est toujours Central Park » • « Central Park, tu vois ? alors bon, c'est quelque chose que je dois considérer. Une autre chose, c'est la langue... »

Ces extraits illustrent une rédaction fondée sur la spontanéité, où l'apprenant enchaîne les idées selon leur ordre d'apparition. L'écriture repose sur une logique d'accumulation, sans hiérarchie ni cohérence planifiée.

• “no revisé demasiado” • “hubo cosas que me regresé y dije ah bueno aquí me equivoqué o borro y vuelvo a redactar” (AA1, Tâche 1, Tour 7, Annexe 10) • “y ya después ehh... justamente sí también regresé a ver, pero ya cuando ya había terminado el escrito” • “te perjudica si no tienes pues si tienes errores y ortografía” (AA1, Tâche 1, Tour 10, Annexe 10)	• « je n'ai pas trop relu » • « il y a eu des choses où je suis revenu et je me suis dit ah bon ici je me suis trompé, donc j'efface et je réécris » • « et ensuite euh... oui, je suis aussi revenu relire, mais seulement quand j'avais déjà terminé le texte » • « ça te pénalise si tu as des erreurs et d'orthographe »

La révision est limitée à des corrections ponctuelles effectuées après la rédaction. Elle n'est pas intégrée au processus d'écriture, mais perçue comme une étape de correction finale. Bien qu'il reconnaisse l'importance d'éviter les erreurs, cette conscience ne se traduit pas par une relecture systématique.

3. Réflexion stratégique sur soi

• “sí se planteen un poco lo que pide la consigna” • “tratar de estructurar un poco” (AA1, Tâche 1, Tour 10, Annexe 10)	• « qu'ils se posent un peu la question de ce que demande la consigne » • « essayer de structurer un peu »

AA1 conseille à ses camarades de prendre le temps d'analyser la consigne et de structurer leur texte. Ces recommandations, en contraste avec sa propre pratique, montrent qu'il connaît les démarches souhaitables mais ne les applique pas encore. La réflexion métacognitive reste au stade déclaratif : l'apprenant sait ce qu'il faudrait faire, sans le mettre en œuvre.

Synthèse du prétest – AA1

Le profil initial d'AA1 est dominé par la spontanéité et la linéarité du processus d'écriture. Il lit la consigne sans approfondir son objectif, n'élabore aucun plan et produit un texte par enchaînement d'idées, sans cohérence planifiée. La révision se limite à quelques corrections de surface réalisées après la rédaction. Enfin, la conscience métacognitive reste émergente : l'apprenant identifie des stratégies pertinentes (planifier, structurer, relire), mais ne les transpose pas encore dans sa pratique.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévision stratégique	1.1.1. Lire la consigne ; 1.1.2. Identifier le type de texte ; 1.1.3. Identifier le sujet ; 1.1.5. Identifier le destinataire ; 1.3.1.	1.4.1. Faire un plan	Préparation superficielle ; passage rapide à la rédaction sans planification.

	Identifier ce que l'on connaît		
2. Performance stratégique	2.1.7. Rédiger immédiatement ; 2.1.8. Utiliser des synonymes ; 2.2.2. Autoquestionner ses choix ; 2.2.3. Changer de formulation/ structure ; 2.2.4. Réorganiser ses idées ; 2.3.2. Relire pour cohérence ; 2.3.3. Relire pour corriger la langue	2.2.4. Réorganiser ses idées ; 2.3.2. Relire pour vérifier l'organisation/ cohérence	Cohérence fondée sur l'accumulation d'idées ; révision surtout locale et tardive.
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.1. Énoncer ce que l'on sait/ne sait pas faire ; 3.1.2. Mentionner ses points forts/faibles ; 3.1.3. Justifier le choix d'une stratégie		Métacognition émergente, non transférée à la pratique.

Tableau 13. Profil stratégique d'AA1 au prétest (Tâche 1).

A.2 Posttest – Profil stratégique final

Au posttest, AA1 montre une évolution notable vers une écriture plus planifiée et régulée. Il prépare désormais un brouillon, structure son texte en paragraphes et manifeste une conscience plus claire du processus d'écriture. Les verbalisations indiquent également un élargissement de son répertoire stratégique, notamment par l'usage de la traduction, de la reformulation et d'une révision plus systématique.

1. Prévision stratégique

• “...entonces me voy por la idea del ensayo” (AA1, Tâche 5, Tour 1, Annexe 11) • “pensé en plantear también como que una introducción...” (AA1, Tâche 5, Tour 14, Annexe 11) • “sí hice un borrador porque bueno, en español, éstas son como que las ventajas, ésta es la desventaja y al final como que recordar en la conclusión...” (AA1, Tâche 5, Tour 18, Annexe 11)	• « ...alors je pars sur l'idée de l'essai » • « j'ai pensé aussi à écrire une introduction... » • « oui, j'ai fait un brouillon parce que, bon, en espagnol, voici un peu les avantages, ça c'est l'inconvénient et puis à la fin rappeler la conclusion... »

AA1 éprouve des difficultés à identifier le genre textuel attendu (article), ce qui laisse entrevoir une identification encore approximative de la visée communicative de la tâche. Il explique ensuite avoir élaboré un brouillon simple structuré en trois parties (avantages, inconvénients, conclusion) et avoir pensé à introduire le texte. Cette organisation reflète une planification plus consciente du contenu et une meilleure anticipation de la structure discursive. Il souligne aussi la dimension temporelle du brouillon : une aide utile, mais dont l'efficacité dépend du temps disponible.

<i>“hacer el borrador [...] es un buen apoyo... balancear entre el tiempo y... esa guía de tener algo escrito... ya sea en francés o en español. En español porque lo haces más rápido... pero en francés, porque ya vas construyendo la idea en la mente”</i> (AA1, Tâche 5, Tour 38, Annexe 11)	« faire un brouillon [...] c'est un bon soutien... équilibrer entre le temps et ce guide écrit... soit en français soit en espagnol. En espagnol parce que tu le fais plus vite... mais en français tu construis mieux l'idée dans la tête »

Cette réflexion illustre une régulation plus fine : l'apprenant choisit la langue de planification selon ses besoins de rapidité et de précision. Il ne s'agit plus d'une lecture mécanique de la consigne, mais d'un véritable travail d'organisation cognitive préalable à la rédaction.

2. Performance stratégique

• <i>“pensando en las ideas que había redactado en español... casi traduciendo pero adaptando”</i> • <i>“adaptando la idea”</i> • <i>“reenfocar, pero dije ¿y cómo rayos traduzco reenfocar?... como que cambiarle y darle la vuelta”</i> (AA1, Tâche 5, Tour 20, Annexe 11) • <i>“puedes inventar, porque pues el evaluador no sabe...”</i> (AA1, Tâche 5, Tour 31, Annexe 11)	• « en pensant aux idées que j'avais rédigées en espagnol... presque en traduisant mais en adaptant » • « en adaptant l'idée » • « reenfocar, mais j'ai dit comment diable je traduis reenfocar?... il faut changer et le dire autrement » • « tu peux inventer, parce que l'évaluateur ne le sait pas... »

AA1 mobilise des stratégies compensatoires variées : traduction, adaptation, reformulation et invention de contenu crédible. Ces démarches montrent une flexibilité accrue dans la construction textuelle et une capacité à pallier les manques lexicaux ou informationnels.

• <i>“contar primero las palabras que ya había contado como tres veces”</i> • <i>“de ahí me puse a... releerlo y más o menos pues vi que sí tenían coherencia”</i> • <i>“que faltaba algún acento, bueno se lo agregué”</i> • <i>“sí, cambié una parte de una frase para hacerla que sonara menos... suena mejor”</i> (AA1, Tâche 5, Tour 31, Annexe 11)	• « compter d'abord les mots que j'avais déjà comptés trois fois » • « après ça je me suis mis à... le relire et j'ai vu que c'était plus ou moins cohérent » • « s'il manquait un accent, bon je l'ai ajouté » • « oui, j'ai changé une partie d'une phrase pour qu'elle sonne mieux »

La révision devient ici un véritable outil de contrôle : l'apprenant relit, vérifie la cohérence et effectue plusieurs comptages pour s'assurer du respect des critères de l'épreuve. Contrairement au prétest, la relecture n'est plus une activité terminale, mais une étape intégrée au processus d'écriture.

3. Réflexion stratégique sur soi

<i>“el borrador [...] balancear entre el tiempo y... esa guía de tener algo escrito [...] En español porque lo haces más rápido... pero en francés, porque ya vas construyendo la idea en la mente”</i> (AA1, Tâche 5, Tour 38, Annexe 11)	« le brouillon [...] équilibrer entre le temps et ce guide écrit [...] En espagnol parce que tu le fais plus vite... mais en français tu construis mieux l'idée dans la tête »

AA1 justifie désormais ses choix stratégiques en évaluant leurs effets sur la qualité de son texte et sur la gestion du temps. Il manifeste une conscience réflexive consolidée : il ne se limite plus à identifier ce qu'il a fait, mais à en analyser la pertinence selon la situation. Cette réflexivité, fondée sur l'observation de ses propres pratiques, marque une évolution métacognitive majeure par rapport au prétest.

Synthèse du posttest – AA1

Le profil final d'AA1 témoigne d'un progrès dans la structuration et la régulation du processus d'écriture. L'apprenant anticipe le contenu par un brouillon, hiérarchise ses idées et adopte une organisation textuelle claire. En phase de production, il diversifie ses stratégies (traduction, adaptation, invention) et intègre la relecture comme étape de vérification. La réflexion métacognitive se renforce, articulant désormais justification des choix et évaluation de leur efficacité. Une difficulté subsiste toutefois dans la reconnaissance précise du genre textuel, encore abordé de manière intuitive. Ces évolutions traduisent une appropriation plus consciente et flexible des stratégies de production écrite.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Préviation stratégique	1.1.1. Lire la consigne ; 1.1.2. Identifier le type de texte ; 1.2.1. Identifier l'objectif ; 1.3.1. Identifier ce que l'on connaît ; 1.4.2. Faire un brouillon	1.1.2. Identifier le type de texte	Organisation explicite (introduction, paragraphes) mais planification encore sommaire.
2. Performance stratégique	2.1.3. Rédiger des phrases courtes et claires ; 2.1.4. Rédiger en paragraphes ; 2.1.7. Rédiger immédiatement ; 2.2.2. Autoquestionner ses choix ; 2.2.4. Réorganiser ses idées ; 2.2.6. Inventer		Diversification des stratégies ; intégration de la révision au processus.

	contenu crédible ; 2.2.7. Traduire depuis L1 ; 2.3.1. Compter les mots ; 2.3.2. Relire pour vérifier l'organisation/cohérence ; 2.3.3. Relire pour corriger la langue ; 2.3.4. Modifier le contenu		
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.1. Énoncer ce que l'on sait/ne sait pas faire ; 3.1.2. Mentionner ses points forts/faibles ; 3.1.3. Justifier le choix d'une stratégie		Réflexivité centrée sur l'équilibre entre temps, langue et planification.

Tableau 14. Profil stratégique d'AA1 au posttest (Tâche 5).

A.3 Comparaison prétest et posttest – AA1

Au prétest, AA1 lisait rapidement la consigne et identifiait uniquement le type de texte et le destinataire, sans approfondir la visée communicative ni établir de plan. Au posttest, il élabore un brouillon sommaire, anticipe l'organisation en paragraphes et prévoit une introduction et une conclusion. Cette évolution montre une appropriation des stratégies de planification, même si la reconnaissance du genre textuel reste partielle et encore intuitive. L'apprenant se détache ainsi d'une rédaction impulsive pour adopter une préparation plus structurée, adaptée aux exigences de la tâche.

La production écrite d'AA1 devient sensiblement plus contrôlée. Au prétest, il écrivait de manière linéaire, en accumulant des idées au fil de la rédaction, et la révision se limitait à quelques corrections locales effectuées après coup. Au posttest, il mobilise un éventail plus large de stratégies : traduction et adaptation depuis la L1, invention de contenu crédible, reformulation et vérification de la cohérence. La relecture devient une étape intégrée au processus, soutenue par un contrôle du nombre de mots et de la cohérence globale. Ces changements traduisent un passage d'une écriture impulsive à une gestion active du texte et de ses contraintes.

La dimension métacognitive s'approfondit nettement. D'une conscience déclarative au prétest, AA1 passe à une réflexion justifiée sur ses propres démarches : il évalue les avantages du brouillon, la gestion du temps et le choix de la langue de planification. Cette progression montre que l'apprenant ne se contente plus d'identifier les stratégies pertinentes, mais qu'il commence à les analyser en fonction de leur efficacité et de leur transférabilité.

Phase	Prétest (Tâche 1)	Posttest (Tâche 5)	Évolution observée
1. Prévision stratégique	Lecture sommaire de la consigne ; identification du genre (mail) et du	Brouillon simple ; respect des paragraphes ; lecture explicite de la consigne	Passage à une planification minimale mais consciente.

	destinataire ; absence de planification.	(genre identifié de manière incertaine).	
2. Performance stratégique	Écriture linéaire, révision superficielle.	Diversification des stratégies (traduction, reformulation, relecture).	Meilleur contrôle du processus et cohérence accrue
3. Réflexion stratégique sur soi	Reconnaissance de manques ; conseils généraux non appliqués (planifier, structurer, relire).	Justification et évaluation des choix stratégiques.	Consolidation de la conscience métacognitive.

Tableau 15. Comparaison prétest et posttest AA1.

B. Le cas d'AA2

B.1 Prétest – Profil stratégique initial

Au prétest, AA2 décrit une démarche d'écriture orientée vers la planification et la recherche de cohérence. Il exprime une volonté d'organiser son texte avant de rédiger, ce qui le distingue d'une approche strictement spontanée. Sa révision, en revanche, est évoquée de manière limitée et se concentre essentiellement sur quelques aspects de surface.

1. Prévision stratégique

• “me imaginé la situación de una amiga” • “fui pregunta por pregunta, bueno consejo por consejo” (AA2, Tâche 1, Tour 1, Annexe 12) • “son cuatro párrafos, el primero es más como para... introducción. El segundo párrafo y el tercero son cosas como... positivas y las cosas negativas... y ya al final es la conclusión” (AA2, Tâche 1, Tour 26, Annexe 12)	• « j'ai imaginé la situation d'une amie » • « j'ai procédé question par question, enfin conseil par conseil » • « ce sont quatre paragraphes, le premier est plutôt pour l'introduction. Le deuxième paragraphe et le troisième pour les choses positives et les choses négatives... et à la fin c'est la conclusion »

AA2 déclare avoir commencé par se représenter la situation de communication et le destinataire, ce qui correspond à des actions stratégiques de prévision visant à clarifier le contexte de la tâche. Il explique ensuite avoir élaboré une organisation séquentielle en suivant les différentes questions de la consigne et en structurant son texte en quatre paragraphes (introduction, développement d'idées positives puis négatives, conclusion). Ces actions témoignent d'une planification déclarée articulant à la fois le contenu (les conseils à formuler) et la forme (la structuration en paragraphes). Cette anticipation structurée traduit une attention portée à la cohérence du texte dès la phase initiale.

• “para que no se hiciera una mezcla y no fuera... incoherente”	• « pour qu'il n'y ait pas de désordre et que ce ne soit pas incohérent »

(AA2, Tâche 1, Tour 1, Annexe 12)

AA2 indique s'être fixé dès le départ un objectif de cohérence afin d'éviter que son texte devienne confus ou désorganisé. Cette déclaration correspond à une action stratégique de prévision centrée sur la cohérence textuelle.

• <i>“como es la primera prueba es como de diagnóstico... pero ahorita me equivoco... que como en el mero examen”</i> (AA2, Tâche 1, Tour 4, Annexe 12)	• « comme c'est la première épreuve, c'est comme un diagnostic, mieux vaut me tromper maintenant qu'au vrai examen »

Par ailleurs, il considère le prétest comme une épreuve de diagnostic plutôt que comme un examen définitif, ce qui réduit la pression de la tâche et l'amène à percevoir cette activité comme un espace d'expérimentation. Ces éléments traduisent une représentation positive de la situation d'évaluation, où la recherche de cohérence est posée comme objectif prioritaire et l'erreur comme occasion d'apprentissage.

Ce point signale un biais de situation : certains apprenants peuvent percevoir l'activité comme une simulation à faible enjeu plutôt que comme un examen, ce qui module pression et choix stratégiques (cf. section 7.4.1.).

2. Performance stratégique

• <i>“inventé cosas hipotéticas ... le dije una vez mi papá se fue a Nueva York...”</i> • <i>“pues meter conectores como primero, primeramente”</i> (AA2, Tâche 1, Tour 1, Annexe 12) • <i>“justo te ayudan los conectores”</i> (AA2, Tâche 1, Tour 26, Annexe 12)	• « j'ai inventé des choses hypothétiques... j'ai dit une fois que mon père est allé à New York... » • « donc mettre des connecteurs comme d'abord, premièrement » • « les connecteurs t'aident justement »

AA2 déclare avoir utilisé des connecteurs logiques pour organiser son texte et maintenir sa cohérence, ce qui correspond à une stratégie de performance orientée vers la structuration du discours. Lorsqu'il a manqué d'idées, il dit avoir inventé du contenu crédible (exemple fictif de son père à New York) afin de poursuivre l'écriture sans blocage.

• <i>“pero se me olvidó cómo escribir sœur... pero sí recordé cómo se escribía papá”</i> (AA2, Tâche 1, Tour 8, Annexe 12) • <i>“sí traté como de recordar si algo estaba mal escrito... pero no tampoco le di muchas vueltas”</i> (AA2, Tâche 1, Tour 11, Annexe 12)	• « mais j'ai oublié comment écrire sœur... mais je me suis souvenu de comment s'écrivait papá » • « j'ai essayé de me rappeler si quelque chose était mal écrit... mais non, je n'y ai pas trop réfléchi non plus »

Sur le plan linguistique, il rapporte avoir compensé ses oublis orthographiques en s'appuyant sur sa mémoire lexicale partielle, en vérifiant certains mots plus familiers et en acceptant de laisser passer

d'autres incertitudes. Enfin, il mentionne avoir relu son texte pour vérifier l'orthographe, tout en précisant ne pas s'être attardé sur cette étape.

• “<i>lo leí pues varias veces</i>” (AA2, Tâche 1, Tour 11, Annexe 12) • “<i>pero ya como que conforme vas escribiendo algunos se te recuerdan entonces como que le borraba y le volvía a escribir</i>” (AA2, Tâche 1, Tour 8, Annexe 12)	• « je l’ai donc lu plusieurs fois » • « mais ensuite, au fur et à mesure que tu écris, tu te souviens [de certains connecteurs], alors je l’effaçais et l’écrivais à nouveau »

La relecture apparaît ici comme une action répétée mais superficielle, davantage intégrée à la performance qu’organisée comme étape distincte. Elle traduit une gestion pragmatique du temps et une volonté d’achever la tâche rapidement par une relecture sommaire.

3. *Réflexion stratégique*

Les déclarations d’AA2 permettent de voir que son objectif central est la cohérence textuelle : il cherche à éviter une écriture désorganisée et perçoit le prétest comme un exercice diagnostique, réduisant la pression de performance. Cette perception favorise une attitude d’expérimentation stratégique.

En même temps, il reconnaît implicitement les limites de sa révision (« je n’y ai pas trop réfléchi non plus »), montrant une lucidité sur ses propres pratiques. Sa réflexion métacognitive est donc présente, mais elle reste essentiellement déclarative : il identifie les démarches efficaces sans encore les réguler en profondeur.

Synthèse du prétest – AA2

Le prétest met en évidence une orientation planificatrice marquée dans la démarche déclarée d’AA2. L’apprenant commence par identifier le contexte de communication, le destinataire et les principales composantes de la consigne. Il conçoit un plan séquentiel en quatre paragraphes, témoignant d’une anticipation structurée.

Lors de la rédaction, il mobilise des connecteurs logiques pour assurer la cohérence du discours et recourt à l’invention de contenu afin de maintenir la continuité de l’écriture. Il décrit aussi des ajustements linguistiques ponctuels, notamment des corrections orthographiques au fil du texte. En phase de révision, il relit son texte plusieurs fois mais sans vérification approfondie.

Dans l’ensemble, AA2 affiche une attention consciente à la planification et à la cohérence, combinée à une révision de surface et à une attitude positive face à la tâche, perçue comme un espace d’apprentissage.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Préviation stratégique	1.1.2. Identifier le type de texte ; 1.1.3. Identifier le sujet ; 1.1.5. Identifier le destinataire ; 1.2.1. Identifier l'objectif ; 1.3.1. Identifier ce que l'on connaît ; 1.4.1. Faire un plan		Identification du contexte de communication (destinataire, thème) ; élaboration d'un plan en quatre paragraphes.
2. Performance stratégique	2.1.2. Utiliser des marqueurs logiques ; 2.1.4. Rédiger en paragraphes ; 2.1.5. Soigner la présentation ; 2.2.2. Autoquestionner ses choix ; 2.2.6. Inventer contenu crédible ; 2.3.1. Compter les mots ; 2.3.2. Relire pour vérifier cohérence ; 2.3.3. Relire pour corriger la langue ; 2.3.4. Modifier le contenu	2.2.3. Changer de formulation/structure	Usage de connecteurs logiques ; invention de contenu pour enrichir la rédaction ; corrections ponctuelles pendant l'écriture.
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.1. Énoncer ce que l'on sait/ne sait pas faire ; 3.1.2. Mentionner ses points forts/faibles ; 3.1.3. Justifier le choix d'une stratégie		Objectif explicite de cohérence pour éviter un texte désorganisé ; perception du prétest comme un exercice de diagnostic.

Tableau 16. Profil stratégique d'AA2 au prétest (Tâche 1).

B.2 Posttest – Profil stratégique final

Au posttest, AA2 rapporte une démarche d'écriture plus structurée, intégrant une organisation préalable, la prise en compte des contraintes (genre, longueur) et une révision plus active. Sa réflexion explicite sur ses choix et ses difficultés témoigne d'une métacognition plus affirmée.

1. Préviation stratégique

• “lo leí y dije a ver... es un ensayo, es un artículo y sí, o sea, como decía lo de journal, dije, pues no es un ... no es un ensayo, es un artículo”	• « je l'ai lu et je me suis dit : voyons... c'est un essai, c'est un article et oui, comme il était dit journal, j'ai dit, eh bien ce n'est

(AA2, Tâche 5, Tour 2, Annexe 13) • <i>“a mí los cursos que he tomado aquí, eso nunca me habían puesto artículos, o sea, siempre fue el correo y el ensayo”</i> (AA2, Tâche 5, Tour 22, Annexe 13)	pas... ce n'est pas un essai, c'est un article • « dans les cours que j'ai suivis ici, on ne m'avait jamais demandé d'écrire des articles, c'était toujours le courriel et l'essai »

AA2 vérifie et rectifie le genre textuel en s'appuyant sur l'indice « journal », ce qui clarifie l'objectif de la tâche. Il met en relation cette hésitation avec son expérience d'apprentissage de FLE (absence d'exposition au genre « article »), ce qui témoigne d'une prise de distance réflexive.

• <i>“pues identifiqué qué era ¿no?, pues el número de palabras, si había un máximo o eso”</i> (AA2, Tâche 5, Tour 5, Annexe 13) • <i>“voy a hacer como que la estructura, o sea, per se del ensayo y ahí como que el lenguaje ya le cambio a pues más como artículo”</i> (AA2, Tâche 5, Tour 2, Annexe 13) • <i>“intenté hacerle de que solo los puntos clave... como que las ideas de como una línea, y así para después hacerlo como que limpio”</i> • <i>“Entonces este que hice de que, pues todo a lápiz en el... la hoja blanca y después pasarla a lapicero”</i> (AA2, Tâche 5, Tour 12, Annexe 13)	• « donc j'ai identifié ce que c'était, le nombre de mots, s'il y avait un maximum ou quelque chose comme ça » • « je vais faire comme la structure, c'est-à-dire celle de l'essai, et là comme ça je change le langage pour que ce soit plus comme un article » • « j'ai essayé de ne mettre que les points clés... comme des idées en une ligne, pour le mettre au propre après » • « Alors ce que j'ai fait, c'est tout écrire au crayon sur la feuille blanche et ensuite le recopier au stylo »

Il intègre la contrainte de longueur (contrôle du nombre de mots), esquisse une structure et externalise la planification (points clés au brouillon, version au crayon puis recopie). Il adapte le registre au genre « article ». L'ensemble démontre une planification consciente, articulant contraintes, contenu et forme.

2. Performance stratégique

• <i>“pues contar al mismo tiempo las palabras [...] párrafo que hacía le contaba las palabras y ya, para ir las sumando”</i> (AA2, Tâche 5, Tour 12, Annexe 13) • <i>“escribía así tal cual ¿no? de que.... pues así, la neta como que pensaba lo que escribía”</i> (AA2, Tâche 5, Tour 5, Annexe 13) • <i>“recomendaría como que... mmm buscar en Internet algunos conectores que te puedan servir para que no se vea tan... tan plano”</i>	• « donc compter en même temps les mots, [...] à chaque paragraphe, je comptais les mots pour les additionner » • « j'écrivais tel quel, tu vois ? donc... eh bien, au fur et à mesure que ça me venait, je l'écrivais » • « je recommanderais de... chercher sur Internet quelques connecteurs qui peuvent

(AA2, Tâche 5, Tour 22, Annexe 13)	servir pour que ça n'ait pas l'air si... si plat »

La production s'effectue de manière linéaire, mais régulée par des connecteurs destinés à assurer la cohérence. AA2 combine ainsi écriture fluide et structuration discursive consciente. En parallèle, il procède à un contrôle quantitatif continu, comptant les mots paragraphe par paragraphe pour maintenir la conformité au barème.

• “si no recordaba la conjugación de un verbo [...] las escribía las dos para ver cuál se veía mejor.” (AA2, Tâche 5, Tour 12, Annexe 13) • “yo tengo un amigo que no tengo ¿no?” (AA2, Tâche 5, Tour 2, Annexe 13)	• « si je ne me souvenais pas de la conjugaison [...] j'écrivais deux variantes pour voir laquelle avait l'air meilleure. » • « j'ai un ami que je n'ai pas, tu vois ? »

Face aux incertitudes linguistiques, AA2 mobilise des stratégies compensatoires (double écriture pour choisir, invention de contenu crédible). Cette flexibilité vise à maintenir la continuité et la cohérence locale du texte.

• “volví a checar la concordancia de que el verbo, pues porque a mí me cuesta mucho, bueno no me cuesta, o sea, de que se me va la onda, de que a la tercera persona del plural eh se le agrega E, N, T” • “como que cuando esto lo estaba pasando, como que me di cuenta de que este estuvo mal y al mismo tiempo como que ya lo corregía ahí, entonces, como que, como ya le corregí al momento, le sumaba o le restaba palabras.” (AA2, Tâche 5, Tour 19, Annexe 13) • “lo leí y justo me di cuenta de que aquí me faltó de que esto, de que el otro...” • “puse problematic, pero lo puse con C final y dije ay! no estás en inglés, ¿no?, y ya lo puse con Q, U, E” (AA2, Tâche 5, Tour 12, Annexe 13)	• « j'ai revérifié la concordance du verbe, parce que pour moi c'est difficile, enfin pas difficile mais je perds le fil, que pour la troisième personne du pluriel il faut ajouter E, N, T » • « c'est comme, quand je recopiais cela, je me suis rendu compte que c'était mal écrit et en même temps je le corrigeais là, donc, comme je l'avais déjà corrigé immédiatement, j'ajoutais ou je retirais des mots. » • « je l'ai bien relu et je me suis rendu compte qu'ici il me manquait ça, et puis ça... » • « j'ai écrit <i>problematic</i>, mais je l'ai écrit avec un C final et j'ai dit “aïe ! tu n'es pas en anglais”, et je l'ai finalement écrit avec Q, U, E »

La révision s'intègre pleinement à la performance : elle est immédiate et multifocale. L'apprenant contrôle la longueur, l'orthographe lexicale, les accords verbaux et ajoute ou corrige des éléments au fur et à mesure. Cette vigilance linguistique traduit une autorégulation active, soutenue par une conscience accrue de ses erreurs récurrentes (accords, interférences avec l'anglais).

3. Réflexion stratégique sur soi

• “siempre me costó los artículos. Dije: Dios mío!” (AA2, Tâche 5, Tour 2, Annexe 13) • “lo que más me de mí funcionó fue de que... escribía así tal cual ¿no? de que.... en lápiz y en la hoja ¿no?, no en la mera mera [hoja de respuestas]” (AA2, Tâche 5, Tour 5, Annexe 13) • “hasta me sobró tiempo. Entonces como que eso me gustó más.” (AA2, Tâche 5, Tour 12, Annexe 13)	• « les articles m’ont toujours posé des difficultés. J’ai dit : mon Dieu ! » • « ce qui a le mieux fonctionné pour moi, c’est que... j’écrivais tel quel, tu vois ? au crayon et sur la feuille, pas sur la feuille [de réponses] » • « il me restait même du temps. Donc, en quelque sorte, ça m’a plu davantage. »

AA2 reconnaît ses difficultés persistantes avec le genre « article ». En parallèle, il justifie les stratégies qui lui ont paru efficaces (rédaction au crayon, recopie) et évalue positivement leurs effets sur la qualité et la gestion du temps. Sa réflexion devient plus analytique et contextualisée : il identifie, évalue et transfère ses propres démarches.

Synthèse du posttest – AA2

Le profil final d’AA2 témoigne d’une écriture planifiée, régulée et réfléchie. Il anticipe les contraintes (genre, longueur), élabore une structure au brouillon et adapte le registre à la tâche. En phase de performance, il combine cohérence discursive, contrôle continu, compensations linguistiques et révisions intégrées (corrections, ajustements, ajouts). Enfin, sa réflexivité métacognitive s’affermit : il reconnaît ses difficultés, justifie ses choix et valorise leurs effets sur le résultat.

Les progrès observés concernent la structuration du processus, la diversification stratégique et la conscience de la tâche, bien que des fragilités subsistent dans la maîtrise du genre « article ».

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévision stratégique	1.1.2. Identifier le type de texte ; 1.1.4. Identifier la longueur minimale ; 1.4.1. Faire un plan ; 1.4.2. Faire un brouillon		Vérification du genre ; structure en paragraphes ; plan au brouillon ; adaptation du registre à l’« article » ; recopie au stylo.
2. Performance stratégique	2.1.1. Reprendre son plan et son brouillon ; 2.1.2. Utiliser des marqueurs logiques ; 2.1.3. Rédiger des phrases courtes ; 2.2.1.		Écriture linéaire mais régulée ; connecteurs ; contrôle continu du nombre de mots ;

	Modifier le plan initial ; 2.2.2. Autoquestionner ses choix ; 2.2.6. Inventer contenu crédible ; 2.3.1. Compter les mots ; 2.3.2. Relire pour vérifier cohérence ; 2.3.3. Relire pour corriger la langue		corrections immédiates et ajustements ; vigilance sur les interférences linguistiques.
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.1. Énoncer ce que l'on sait/ne sait pas faire ; 3.1.2. Mentionner ses points forts/faibles ; 3.1.3. Justifier le choix d'une stratégie		Reconnaissance de difficultés (genre « article ») ; justification des démarches (brouillon, recopie) ; conseils sur l'usage des connecteurs ; valorisation d'une meilleure gestion du temps.

Tableau 17. Profil stratégique d'AA2 au posttest (Tâche 5).

B.3 Comparaison prétest et posttest – AA2

Au prétest, AA2 manifeste une orientation planificatrice affirmée : il identifie le sujet et le destinataire, fixe un objectif de cohérence et conçoit un plan séquentiel en quatre paragraphes. Cette planification reste cependant mentale et non matérialisée. Au posttest, la planification devient plus élaborée et externalisée. L'apprenant intègre la contrainte de longueur, élabore un plan détaillé et rédige un brouillon complet au crayon avant de le recopier au propre. Cette évolution traduit un passage d'une organisation mentale à une planification tangible et méthodique, soutenue par la gestion du temps et des critères formels.

Lors du prétest, la production d'AA2 repose sur une écriture linéaire appuyée sur des connecteurs, combinée à l'invention de contenu et à quelques ajustements approximatifs face aux difficultés linguistiques. La révision reste superficielle, limitée à de brèves relectures de surface. Au posttest, la performance s'enrichit : l'écriture reste linéaire, mais s'appuie désormais sur le brouillon et sur une régulation consciente du texte. AA2 maintient la cohérence grâce à l'usage systématique de connecteurs et à des stratégies compensatoires plus variées (invention de contenu, comparaison de variantes linguistiques, corrections immédiates). La révision devient une activité intégrée, multifocale et linguistique, portant sur la longueur, la cohérence, l'orthographe et la morphologie verbale. L'ensemble témoigne d'un renforcement du contrôle et de la continuité textuelle.

Sur le plan réflexif, AA2 passe d'une conscience générale de ses choix à une analyse plus précise et justifiée de ses démarches. Au prétest, il reconnaît ses limites et justifie partiellement certains choix stratégiques. Au posttest, il identifie clairement ses difficultés persistantes (notamment le genre « article »), valorise les stratégies efficaces (brouillon, relecture) et justifie leur utilité en lien avec leurs effets sur la tâche. Sa réflexivité s'approfondit, articulant observation, évaluation et transfert potentiel.

Phase	Prétest (Tâche 1)	Posttest (Tâche 5)	Évolution observée
1. Préviation stratégique	Identification du sujet et du destinataire ; objectif de cohérence ; plan séquentiel en quatre paragraphes.	Prise en compte du nombre de mots ; plan détaillé ; brouillon complet rédigé au crayon puis recopié ; structuration explicite en paragraphes.	Passage d'une planification mentale à une planification détaillée et externalisée.
2. Performance stratégique	Usage de connecteurs ; invention de contenu ; ajustements approximatifs face aux difficultés linguistiques.	Écriture linéaire appuyée sur un brouillon ; usage explicite de connecteurs ; invention de contenu ; stratégies compensatoires (comparaison de variantes linguistiques).	Diversification des actions de performance, intégrant un contrôle plus systématique et des procédés compensatoires.
3. Réflexion stratégique sur soi	Justification de certains choix ; reconnaissance des limites personnelles.	Reconnaissance des difficultés (genre « article ») ; valorisation de stratégies efficaces (brouillon, relecture) ; justification de leur utilité.	Renforcement de la réflexivité : d'une reconnaissance globale à une analyse détaillée et contextualisée des démarches.

Tableau 18. Comparaison prétest et posttest AA2.

C. Le cas d'AA3

C.1 Prétest – Profil stratégique initial

Au prétest, AA3 décrit une démarche orientée vers l'immédiateté : lecture succincte de la consigne, démarrage rapide de la rédaction et mobilisation d'idées au fil du texte, sans planification écrite. La révision est présente mais limitée (corrections ponctuelles), avec toutefois une vigilance aux exigences de la tâche et l'intention d'ajuster la production en conséquence.

1. Préviation stratégique

• “bueno leí primero la... la consigna” • “me imaginé que era como una amiga cercana” • “me puse a ver como las cosas que le inquietaban...” • “la verdad fue como de ideas en mi cabeza [...] tenía como 3 bullet points como para decir ok decir esto, decir esto y decir esto”	• « bon j'ai d'abord lu... la consigne » • « j'ai imaginé que c'était comme une amie proche » • « je me suis mis à voir un peu les choses qui l'inquiétaient... » • « en vérité c'était comme des idées dans ma tête [...] j'avais comme trois bullet

(AA3, Tâche 1, Tour 2, Annexe 12) • “Eso de escribir como en un papelito aparte como los keypoints... los puntos clave [...] siempre estar como leyendo para que sepas que vas por un buen camino” (AA3, Tâche 1, Tour 25, Annexe 12) • “normalmente escribiría esas ideas como en un papelito, pero como no tenía nada al lado la verdad fue como de ideas en mi cabeza” (AA3, Tâche 1, Tour 2, Annexe 12)	points pour me dire ok, dire ceci, dire cela et dire cela » • « ça, d'écrire comme sur un petit papier à part les keypoints... les points clés [...] toujours les relire pour savoir que tu es sur le bon chemin » • « normalement j'écrirais ces idées sur un petit papier, mais comme je n'avais rien à côté en vérité c'était comme des idées dans ma tête »

AA3 clarifie le contexte communicatif (destinataire, préoccupations) et organise mentalement le contenu en trois repères (« bullet points »), sans externaliser ce plan (brouillon non réalisé mais jugé utile). L'ensemble décrit une anticipation partielle : repérage des contenus à traiter, planification minimale et non écrite.

2. Performance stratégique

• “me voy a mantener con vocabulario simple” • “y dije.. no, AA3, no puedes hacer eso si no tienes como el vocabulario” • “reformúlalo [...] para que sea más fácil” (AA3, Tâche 1, Tour 5, Annexe 12) • “durante la escritura [...] me regresé como a ver [...] no he puesto nada en inglés [...] aquí quedaría un conector” (AA3, Tâche 1, Tour 10, Annexe 12) • “me regresé como a darle [...] la última leída [...] me fijé sobre todo en los verbos [...] sobre todo con la primera persona, [...] siempre pongo o una t, o una x, o una s [...] mínimo si está mal, pero que todos estén con... la misma terminación” (AA3, Tâche 1, Tour 13, Annexe 12) • “No sé, yo las conté como una” (AA3, Tâche 1, Tour 17, Annexe 12)	• « je vais continuer avec un vocabulaire simple » • « et j'ai dit... non, AA3, tu ne peux pas faire ça si tu n'as pas le vocabulaire » • « reformule [...] pour que ce soit plus facile » • « pendant l'écriture je suis revenu en arrière pour voir [...] je n'ai rien mis en anglais [...] ici un connecteur irait bien » • « je suis revenu pour lui donner [...] la dernière relecture, [...] je me suis surtout concentré sur les verbes [...] surtout à la première personne [...] je mets toujours ou un t, ou un x, ou un s [...] au minimum si ce n'est pas bien, mais que tous aient... la même terminaison » • « je ne sais pas, je les ai comptés comme un mot »

AA3 déclare avoir simplifié son vocabulaire pour rester dans un registre qu'il maîtrise, reformuler si besoin, insérer des connecteurs et relire pour assurer une cohérence minimale. Les corrections sont locales (effacer/écrire), avec une focalisation sur l'orthographe et surtout les terminaisons verbales. La gestion de la longueur est présente mais incertaine (règle de comptage).

3. *Réflexion stratégique sur soi*

AA3 reconnaît ses difficultés (lexique complexe, conjugaisons) et justifie ses choix (simplification, reformulation, connecteurs, éventuel brouillon de points clés comme pratique utile et transférable). La dimension réflexive s'exprime dans l'autoquestionnement et l'identification de pistes d'amélioration (recours à un brouillon externe pour guider la production).

Synthèse du prétest – AA3

Le prétest d'AA3 révèle une anticipation partielle et une préparation minimale. L'apprenant lit la consigne, identifie le destinataire et l'objectif de la tâche, et organise ses idées à l'aide de repères mentaux (« trois bullet points »), sans externaliser ce plan par un brouillon écrit. Il simplifie volontairement le lexique pour éviter des formulations jugées trop complexes, reformule lorsque c'est nécessaire, insère des connecteurs pour soutenir la cohésion et procède à des relectures successives depuis le début du texte. La révision est intégrée au processus d'écriture mais demeure de surface, centrée sur des corrections ponctuelles d'orthographe et, surtout, sur les terminaisons verbales, tandis que le contrôle de la longueur se fait avec une règle de comptage incertaine. Sur le plan réflexif, AA3 reconnaît ses difficultés (lexique, conjugaisons), justifie ses choix (simplification, insertion de connecteurs) et identifie des pistes d'amélioration, notamment l'usage d'un brouillon avec des points clés.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Préviation stratégique	1.1.1. Lire la consigne ; 1.1.5. Identifier le destinataire ; 1.2.1. Identifier l'objectif ; 1.4.1. Faire un plan	1.4.2. Faire un brouillon	Repères mentaux (« bullet points » / liste à puces) pour organiser les idées ; absence de brouillon écrit bien que jugé utile ; planification implicite et partielle.
2. Performance stratégique	2.1.1. Reprendre son plan et son brouillon ; 2.1.2. Utiliser des marqueurs logiques ; 2.1.4. Rédiger en paragraphes ; 2.2.2. Autoquestionner ses choix ; 2.2.3. Changer de formulation/structure ; 2.2.8. Adapter complexité lexicale ; 2.3.1. Compter les mots ; 2.3.2. Relire pour		Relectures successives ; simplification lexicale volontaire ; reformulations pour assurer la clarté ; corrections locales intégrées au fil de l'écriture.

	cohérence ; 2.3.3. Relire pour corriger la langue		
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.1. Énoncer ce que l'on sait/ne sait pas faire ; 3.1.2. Mentionner ses points forts/faibles ; 3.1.3. Justifier le choix d'une stratégie		Reconnaissance des difficultés ; justification des choix ; formulation de conseils transférables.

Tableau 19. Profil stratégique d'AA3 au prétest (Tâche 1).

C.2 Posttest – Profil stratégique final

Au posttest, AA3 décrit une démarche plus structurée que lors du prétest. Il déclare avoir recours à une planification écrite, à des relectures régulières et à des ajustements intégrés à la rédaction. Son discours met aussi en évidence une réflexion sur ses propres choix, ainsi que certaines difficultés liées à l'identification du genre et à la gestion du temps.

1. Prévission stratégique

• “Yo primero pensé que era un artículo y luego pensé que era un ensayo” • “pero bueno me enfoqué en ver qué me estaban pidiendo” • “cuántas palabras tenía que poner y si decían un máximo” • “subrayé [...] experiencias... y la opinión” (AA3, Tâche 5, Tour 3, Annexe 13)	• « D’abord, j’ai pensé que c’était un article et ensuite j’ai pensé que c’était un essai » • « mais bon je me suis concentré sur ce qu’on me demandait » • « combien de mots je devais mettre et si on indiquait un maximum » • « j’ai souligné [...] des expériences et l’opinion »

AA3 hésite d’abord entre « article » et « essai », puis réduit l’incertitude en s’attachant aux indices explicites de la consigne (mots-clés, objectif, longueur). Cette lecture active de la consigne s’accompagne d’un repérage visuel (soulignement) pour orienter la production.

• “me puse como a dividirlo como en párrafos” • “lo escribo así feo [...] después le voy agregando como ideas” (AA3, Tâche 5, Tour 6, Annexe 13) • “primero lo escribí todo en mi hoja blanca, y ya que tuve como el borrador [...] lo empecé a pasar a la hoja en blanco [...] leí mi borrador [...] encontré como errores... lo pasé y descarté ideas” (AA3, Tâche 5, Tour 13, Annexe 13)	• « je me suis mis à le diviser comme en paragraphes » • « je l’écris comme ça, de manière approximative, puis j’ajoute des idées » • « d’abord, j’ai tout écrit sur ma feuille blanche, une fois le brouillon prêt, j’ai commencé à le passer sur la feuille [de réponse] j’ai relu mon brouillon [...] trouvé des erreurs [...] écarté des idées »

AA3 déclare avoir organisé son texte en paragraphes et avoir utilisé un brouillon écrit pour structurer ses idées. Ce brouillon lui sert non seulement à poser une première version, mais aussi à repérer des erreurs et à écarter certaines idées avant la copie. Lors du passage sur la feuille officielle, il explique avoir relu le brouillon en parallèle, ce qui lui permettait d'identifier de nouvelles erreurs et de les corriger immédiatement. Cette action stratégique combine planification et régulation, en intégrant la correction au processus de recopie.

2. Performance stratégique

• “cada que terminaba un párrafo, le contaba las las palabras [...] entonces me iba fijando que todos estuvieran también como más o menos del mismo tamaño” (AA3, Tâche 5, Tour 13, Annexe 13) • “conté las palabras dos veces porque luego cuento mal” (AA3, Tâche 5, Tour 20, Annexe 13)	• « quand je finissais un paragraphe, je comptais les mots [...] alors je faisais attention à ce que tous [les paragraphes] soient plus ou moins de la même taille » • « j’ai compté les mots deux fois parce que parfois je compte mal »

AA3 rapporte avoir vérifié la présentation matérielle de son texte, en veillant à ce que les paragraphes aient une longueur comparable. Le contrôle du nombre de mots apparaît comme un objectif central. L'apprenant explique avoir compté les mots à la fin de chaque paragraphe et répété l'opération pour éviter les erreurs. Ces actions stratégiques traduisent une régulation continue de la tâche, combinant sélection des idées, vérification de la structure formelle et contrôle quantitatif de la production.

• “me fijé en la ortografía y en... que en todo el texto usara [...] el mismo pronombre” • “no le puedo hablar de usted [...] luego de tú, luego de nosotros. Entonces dije basta.” • “no estaba consciente de cuánto tiempo me faltaba [...] lo hice todo muy muy rápido... esos 20 minutos me habrían servido para pensar en una idea mejor” (AA3, Tâche 5, Tour 20, Annexe 13) • “al final terminé haciendo... igual una mezcla entre ensayo y artículo” (AA3, Tâche 5, Tour 3, Annexe 13)	• « je me suis attardé sur l'orthographe et sur le fait que dans tout le texte j'utilise [...] le même pronom » • « je ne peux pas lui parler en <i>usted</i> [...] puis en <i>tu</i>, puis en <i>nosotros</i>. Alors j'ai dit stop. » • « je n'étais pas consciente de combien de temps il me restait [...] je l'ai fait très très vite... ces 20 minutes m'auraient servi pour penser à une meilleure idée » • « à la fin j'ai fini par faire... une sorte de mélange entre essai et article »

AA3 rapporte avoir porté attention à la cohérence pronominale, en corrigeant l'alternance entre plusieurs formes d'adresse, ainsi qu'à l'orthographe. La gestion du temps a constitué un autre obstacle : l'apprenant dit avoir écrit rapidement, puis regretté de ne pas avoir utilisé les minutes restantes pour développer davantage ses idées. L'aspect temporel et l'incertitude concernant le genre peuvent avoir affecté la qualité de sa production écrite.

3. Réflexion stratégique sur soi

Enfin, il associe la pression temporelle à un sentiment d'anxiété, qu'il identifie comme un facteur influençant sa performance.

Ces verbalisations décrivent donc une vigilance déclarée sur la langue et la forme du texte, accompagnée d'une régulation partielle du temps et d'une prise de conscience des limites imposées par la contrainte temporelle.

• <i>“en mi plan [...] vuelvo a escribir lo que me piden [...] como un checklist, para saber como que ya lo cubrí”</i> (AA3, Tâche 5, Tour 6, Annexe 13) • <i>“cuando lees tienes mucho vocabulario, ves las estructuras [...] para familiarizarte con el tipo de género [...] leer artículos o leer ensayos”</i> (AA3, Tâche 5, Tour 23, Annexe 13) • <i>“porque me da como ansiedad”</i> (AA3, Tâche 5, Tour 13, Annexe 13)	• « dans mon plan [...] je réécris ce qu'on me demande [...] une checklist, pour savoir que je l'ai déjà couvert » • « quand tu lis tu as beaucoup de vocabulaire, tu vois les structures [...] pour te familiariser avec le type de genre c'est aussi lire des articles ou des essais » • « parce que ça me provoque de l'anxiété »

La réflexivité s'élargit : lecture comme stratégie de transfert (vocabulaire, structures, genres), checklist comme outil d'auto-contrôle de la tâche, reconnaissance de l'anxiété temporelle comme facteur qui pèse sur la performance. AA3 justifie ses choix (brouillon, relectures, tri d'idées) et évalue leurs effets.

Synthèse du posttest – AA3

Au posttest, AA3 ancre sa production dans une planification écrite et outillée : repérage actif de la consigne (mots-clés, longueur, objectif), plan en paragraphes, brouillon intégral et checklist pour garantir la couverture des attentes. La performance se caractérise par un processus cyclique d'écriture–relecture–correction, avec tri d'idées, contrôle quantitatif rigoureux (comptage par paragraphe, homogénéisation de la taille) et révision intégrée (orthographe, cohérence pronominale, corrections au moment de la copie). La réflexivité devient opérationnelle : la lecture est mobilisée comme ressource de transfert et la checklist comme instrument de suivi. Des fragilités persistent toutefois dans l'identification du genre et la gestion du temps (écriture trop rapide, regret de ne pas avoir exploité le temps restant), que l'apprenant relie à une anxiété sous-jacente. L'ensemble témoigne d'une appropriation méthodique du processus, plus consciente et régulée que lors du prétest.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévision stratégique	1.1.2. Identifier le type de texte ; 1.1.3. Identifier le sujet ; 1.1.4. Identifier la longueur minimale ; 1.2.1. Identifier l'objectif du texte ; 1.3.1. Identifier ce que l'on		Repérage systématique de la consigne ; plan en paragraphes ; checklist ; brouillon écrit comme support

	connait ; 1.4.1. Faire un plan ; 1.4.2. Faire un brouillon		de rédaction et de correction.
2. Performance stratégique	2.1.1. Reprendre son plan et son brouillon ; 2.1.4. Rédiger en paragraphes ; 2.2.2. Autoquestionner ses choix ; 2.2.3. Changer de formulation/structure ; 2.2.5. Adapter le registre de langue ; 2.2.8. Adapter complexité lexicale ; 2.3.1. Compter les mots ; 2.3.3. Relire pour corriger la langue		Écriture structurée ; tri d'idées ; relectures intégrées lors de la recopie ; contrôle du nombre de mots à chaque paragraphe ; ajustements lexicaux et syntaxiques en cours de rédaction.
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.1. Énoncer ce que l'on sait/ne sait pas faire ; 3.1.2. Mentionner ses points forts/faibles ; 3.1.3. Justifier le choix d'une stratégie		Reconnaissance des limites ; justification des stratégies mobilisées ; valorisation de la lecture comme ressource pour le transfert.

Tableau 20. Profil stratégique d'AA3 au posttest (Tâche 5).

C.3 Comparaison prétest et posttest – AA3

Au prétest, la préparation est réduite mais réfléchie : lecture de la consigne, identification du destinataire et de l'objectif, plan simple tenu en mémoire sans brouillon. Au posttest, la planification devient matérielle et structurée : checklist des éléments de la consigne, plan en paragraphes et brouillon écrit complet servant d'appui pour trier et corriger avant de le recopier au propre. L'incertitude sur le genre demandé subsiste toutefois et nécessite des repères plus explicites.

Au prétest, la performance repose sur la simplification lexicale, des reformulations, des relectures ponctuelles et des corrections compensatoires ciblant surtout la morphologie verbale ; le comptage final des mots est effectué, mais de façon hésitante. Au posttest, l'écriture s'organise autour de paragraphes équilibrés, d'un contrôle régulier de la longueur et d'ajustements intégrés lors de la recopie ; la révision linguistique s'étend à l'orthographe, à la cohérence pronominale et à l'adaptation du registre. Le processus devient cyclique (écriture–relecture–correction) et mieux contrôlé.

Au prétest, la réflexivité s'exprime par la reconnaissance des difficultés et par des conseils méthodologiques, notamment l'idée d'un brouillon de points-clés. Au posttest, elle se densifie : l'apprenant justifie l'usage de la checklist, valorise la lecture comme stratégie de long terme pour le transfert (vocabulaire, structures, genres) et formule des recommandations transposables ; il met en relation ses choix avec leurs effets, tout en identifiant le rôle limitant du temps et de l'anxiété.

Phase	Prétest (Tâche 1)	Posttest (Tâche 5)	Évolution observée
1. Préviation stratégique	Lecture de la consigne, identification du destinataire et de l'objectif ; plan mental simple sans brouillon.	Checklist de la consigne ; plan en paragraphes ; brouillon écrit complet et tri d'idées.	Passage d'une planification implicite à une formalisation outillée ; incertitude de genre encore présente.
2. Performance stratégique	Simplification lexicale ; reformulations ; relectures ponctuelles ; corrections compensatoires ; comptage des mots incertain.	Paragraphes équilibrés ; comptage régulier ; corrections intégrées lors de la recopie ; révision linguistique.	Processus cyclique écriture–relecture–correction ; contrôle quantitatif et qualitatif renforcé.
3. Réflexion stratégique sur soi	Reconnaissance des difficultés ; conseils méthodologiques (brouillon de points-clés).	Justification de la checklist ; lecture comme stratégie de transfert ; recommandations transposables ; prise en compte du temps et de l'anxiété.	De la conscience déclarative à une réflexivité opérationnelle, liée aux effets des stratégies sur la tâche.

Tableau 21. Comparaison prétest et posttest AA3.

D. Le cas d'AA4

D.1 Prétest – Description du profil stratégique initial

Au prétest, AA4 décrit une démarche marquée par une attention portée aux exigences de la tâche et par une conscience de ses propres difficultés. Son discours met en avant certaines intentions stratégiques et des réflexions métacognitives, mais la planification et le contrôle de l'écriture apparaissent limités, ce qui conduit à une mobilisation incomplète de son répertoire d'actions stratégiques.

1. Préviation stratégique

• “pues identificar el tipo de texto ¿no? De... saber la estructura” (AA4, Tâche 1, Tour 27, Annexe 12) • “igual me puse a pensar en una amiga” • “creo que los consejos que yo di fueron como más reales o más personales porque justamente ya... ya he tenía la experiencia”	• « ...eh bien identifier le type de texte, reconnaître la structure » • « je me suis aussi mis à penser à une amie »

(AA4, Tâche 1, Tour 3, Annexe 12) • <i>“hacer [...] una lista de ideas para [...] guiarte”</i> • <i>“hacer un mapa mental antes de escribir, ayuda mucho a que no [...] se te olviden algunas ideas”</i> (AA4, Tâche 1, Tour 27, Annexe 12) • <i>“me gusta organizar las ideas pero [...] ya había hecho algo antes en español entonces ya creo que tenía como la idea de cómo escribirlo”</i> (AA4, Tâche 1, Tour 3, Annexe 12)	• « je crois que les conseils que j’ai donnés étaient plus réels ou plus personnels parce que justement j’avais déjà l’expérience. » • « faire une liste d’idées pour [...] te guider » • « faire une carte mentale avant d’écrire aide beaucoup pour éviter d’oublier certaines idées » • « j’aime organiser les idées mais [...] j’avais déjà fait quelque chose avant en espagnol, je crois que j’avais déjà l’idée de comment l’écrire »

AA4 déclare avoir identifié le type de texte attendu et sa structure. Il dit s’être représenté le destinataire sous la forme d’une amie, ce qui oriente sa production vers une situation de communication concrète. L’apprenant indique aussi avoir mobilisé son expérience personnelle pour formuler ses conseils. Ces verbalisations traduisent une préparation centrée sur l’immersion dans la tâche et sur l’activation d’expériences vécues.

• <i>“hacer [...] una lista de ideas para [...] guiarte”</i> • <i>“hacer un mapa mental antes de escribir, ayuda mucho a que no [...] se te olviden algunas ideas”</i> (AA4, Tâche 1, Tour 27, Annexe 12)	• « faire une liste d’idées pour [...] te guider » • « faire une carte mentale avant d’écrire aide beaucoup pour éviter d’oublier certaines idées »

Il valorise la planification (liste d’idées, carte mentale) mais ne la met pas en œuvre dans le prétest. On observe donc un décalage entre intentions déclarées (connaissance d’outils de planification) et actions effectives (entrée directe en rédaction).

2. Performance stratégique

• <i>“escribía cosas, y ya estaba muy adelantado y de repente dije ¡Ah! Quería decir esto hace rato arriba y dije bueno, pues ya ni modo, ya, a lo siguiente”</i> • <i>“me di cuenta que repetía mucho los conectores [...] mais, mais [...] se me olvidaron [...] Yo dije pues ya ni modo”</i> (AA4, Tâche 1, Tour 12, Annexe 12) • <i>“en algunas veces ahí tuve que borrarle por que le había puesto el vous”</i> (AA4, Tâche 1, Tour 24, Annexe 12)	• « j’écrivais des choses, et quand j’étais déjà très avancé je me suis dit soudain : “Ah ! Je voulais dire ça plus haut tout à l’heure” et puis je me suis dit, bon, tant pis, passons à la suite » • « je me suis rendu compte que je répétais beaucoup les connecteurs [...] “mais, mais” [...] je les ai oubliés... alors j’ai dit, tant pis » • « parfois j’ai dû effacer parce que j’avais mis le “vous” »

AA4 rapporte avoir poursuivi la rédaction sans revenir sur des éléments qu’il aurait voulu placer plus tôt, ce qui montre une écriture menée de façon linéaire et sans reprise. Il indique s’être aperçu de la répétition

de certains connecteurs mais n'avoir pas cherché à diversifier son usage, acceptant cette limite dans l'instant. Ses corrections concernent surtout des ajustements ponctuels, comme l'effacement d'un pronom jugé inadéquat.

<i>“yo las conté [las palabras] como una” (AA4, Tâche 1, Tour 18, Annexe 12)</i>	« je les ai comptés comme un seul mot »

AA4 indique avoir compté les mots en suivant une règle personnelle, considérant certaines formes contractées comme un seul mot. Cette verbalisation traduit une attention portée au respect de la contrainte de longueur imposée par la consigne.

<i>“a veces utilizaba vous y a veces utilizaba tu [...] se me olvidaba la conjugación [...] para mí vous es más fácil de conjuguar” (AA4, Tâche 1, Tour 22, Annexe 12)</i>	« parfois j'utilisais vous et parfois tu [...] j'oubliais la conjugaison [...] pour moi vous est plus facile à conjuguer »

AA4 déclare avoir alterné entre « vous » et « tu » lors de la rédaction, en raison d'oublis de conjugaison. Cette verbalisation correspond à une stratégie compensatoire visant à maintenir la continuité de l'écriture malgré une incertitude grammaticale. L'apprenant décrit ainsi un ajustement pragmatique fondé sur la facilité d'exécution, plutôt que sur la conformité au registre attendu dans la situation de communication.

3. Réflexion stratégique sur soi

<i>“en la carrera, nos recomendaban [...] identificar el tipo de texto [...] saber la estructura [...] hacer un mapa mental antes de escribir [...] o terminas haciendo un monstruo de texto que no tiene sentido” (AA4, Tâche 1, Tour 27, Annexe 12)</i>	« à l'université, on nous recommandait [...] d'identifier le type de texte [...] reconnaître la structure [...] faire une carte mentale avant d'écrire [...] pour ne pas finir par produire un monstre de texte qui n'a pas de sens »

AA4 reconnaît ses difficultés (connecteurs, conjugaison), justifie des stratégies compensatoires (préférence pour « vous » jugé plus facile) et valorise la planification comme remède aux risques d'oubli et de désorganisation (sans toutefois l'avoir opérationnalisée dans la tâche du prétest).

Synthèse du prétest – AA4

Le profil initial d'AA4 conjugue repérage de la consigne et immersion situationnelle, mais sans planification écrite. La performance s'effectue au fil de plume, avec des corrections locales (pronoms, orthographe/conjugaison) et un contrôle de longueur hésitant. Les limites repérées (répétition de connecteurs, alternance vous/tu, impossibilité de remonter intégrer une idée manquante) ne donnent pas lieu à une réorganisation du texte. Sur le plan réflexif, AA4 valorise explicitement la planification (liste, carte mentale) et justifie ses choix compensatoires, signe d'une métacognition présente mais surtout déclarative, encore difficile à convertir en régulations effectives pendant la tâche.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévision stratégique	1.1.2. Identifier le type de production écrite ; 1.1.5. Identifier le destinataire ; 1.3.1. Activer des connaissances	1.4.1. Faire un plan ; 1.4.2. Faire un brouillon	Repérage du genre et du destinataire ; activation d'expériences personnelles ; outils de planification connus mais non mobilisés.
2. Performance stratégique	2.1.2. Utiliser des marqueurs ; 2.2.3. Changer de formulation ; 2.3.1. Compter les mots	2.2.4. Réorganiser ses idées	Écriture immédiate et linéaire ; corrections locales ; répétition de connecteurs ; incapacité à intégrer a posteriori des idées manquantes.
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.2. Mentionner ses points forts ou faibles ; 3.1.3. Justifier le choix d'une stratégie		Identification des difficultés ; justification de l'usage de « vous » comme compensation ; valorisation déclarative de la planification.

Tableau 22. Profil stratégique d'AA4 au prétest (Tâche 1).

D.2 Posttest – Description de l'évolution observée

Au posttest, AA4 décrit une démarche d'écriture plus structurée. Il déclare avoir utilisé un brouillon pour organiser ses idées et rapporte avoir mobilisé des stratégies de vérification et de relecture. Certaines limites persistent toutefois dans la révision finale.

1. Prévision stratégique

• “Pues yo primero identifiqué... pensé que era como un tipo ensayo. Después dije no, no es ensayo, el primer paso que hice fue identificar, pues, si sí era un ensayo o un artículo... leí mejor que tenía que ser un... bueno que se trataba de hacer un artículo” • “trataba de identificar pues, qué era lo que estaba pidiendo ¿no? ¿qué puntos? Porque decía ejemplos concretos y todo eso” (AA4, Tâche 5, Tour 1, Annexe 13) • “lo que decía de dar tu opinión y todo eso”	• « Eh bien, d'abord j'ai identifié... j'ai pensé que c'était une sorte d'essai. Ensuite j'ai dit non, ce n'est pas un essai... la première étape que j'ai faite a été d'identifier si c'était un essai ou un article... j'ai relu plus attentivement et j'ai vu qu'il fallait faire... bon, qu'il s'agissait de faire un article » • « j'essayais donc d'identifier ce qui était demandé, quels points ? Parce qu'il était écrit “exemples concrets” et tout cela »

(AA4, Tâche 5, Tour 4, Annexe 13)	« ce qui disait de donner ton opinion et tout ça »

AA4 commence par lever l'ambiguïté sur le genre (essai vs article) au moyen d'une relecture attentive de la consigne. Il mentionne avoir envisagé une organisation de type essai, avant de l'écarter en considérant qu'elle n'était pas adaptée. Il repère ensuite les exigences explicites (exemples concrets, position/opinion), ce qui ancre l'écriture dans une compréhension plus précise de la tâche.

2. Performance stratégique

<i>“ahora sí que fui escribiendo todo lo que se me venía a la a la cabeza”</i> (AA4, Tâche 5, Tour 4, Annexe 13) <i>“como ya tenía las ideas, pues para mí fue mucho, mucho más fácil redactar [...] el texto [...] sólo anoté las ideas principales; cuando me trababa en [...] cómo escribir cierta palabra, lo escribí en la hoja de... de borrador”</i> (AA4, Tâche 5, Tour 9, Annexe 13) <i>“voy dejando espacios entre las ideas para ver si puedo meter algo antes o después [...] así fue como lo empecé a estructurar”</i> (AA4, Tâche 5, Tour 4, Annexe 13)	« en fait j'ai écrit tout ce qui me venait à l'esprit » « comme j'avais déjà les idées, pour moi c'était beaucoup, beaucoup plus facile de rédiger [...] le texte [...] je n'ai noté que les idées principales ; quand je bloquais sur [...] comment écrire un mot, je l'écrivais sur la feuille de brouillon » « je laisse des espaces entre les idées pour voir si je peux insérer quelque chose avant ou après [...] c'est ainsi que j'ai commencé à structurer »

AA4 rapporte avoir noté immédiatement toutes ses idées pour éviter de les oublier et les avoir inscrites sur un brouillon, utilisé également comme support lors de doutes lexicaux ou orthographiques. Il décrit ce brouillon comme un espace de préparation et de vérification. Enfin, il explique avoir laissé volontairement des espaces entre les idées pour pouvoir insérer ou modifier des éléments ultérieurement.

<i>“regresaba (risas) y luego en estructuras [...] siento que me bloqueo [...] trato de de cambiar [...] cómo redactarlo para [...] que sea más fácil, y pues evitar cualquier equivocación en cuestión a... a escribir un verbo mal [...] mejor lo... lo... parafraseo [...] eso me ayuda”</i> (AA4, Tâche 5, Tour 11, Annexe 13)	« je revenais (rires) et ensuite, dans les structures [...] je sens que je me bloque alors j'essaie de changer la manière de le rédiger pour que ce soit plus facile, et donc éviter toute erreur liée à l'écriture d'un verbe incorrect [...] je préfère le paraphraser [...] ça m'aide »

AA4 déclare rencontrer des blocages morphologiques ou syntaxiques pendant la rédaction. Pour y faire face, il rapporte avoir modifié ses formulations ou avoir recouru à la paraphrase afin de simplifier les structures et limiter les risques d'erreurs, notamment verbales. Ces actions stratégiques compensatoires visent à maintenir la continuité de l'écriture tout en assurant la correction du texte. L'apprenant justifie également l'efficacité de ces démarches en précisant qu'elles l'aident à surmonter ses difficultés.

<i>“al final tenía un poquito la presión del tiempo [...] mi letra ya no era tan [...] legible [...] ya ni modo”</i>	« à la fin j'avais un peu la pression du temps [...] mon écriture n'était pas tellement lisible [...] tant pis »

(AA4, Tâche 5, Tour 18, Annexe 13) • “revisar, pues, concordancia en... yo siempre tengo ese problema en la concordancia” • “siento que cuando termino de escribir algo como que mi mente dice ¡ya!... bye” • “conté las palabras [...] fueron 159” (AA4, Tâche 5, Tour 14, Annexe 13)	• « réviser, donc, la concordance, j’ai toujours ce problème avec la concordance » • « je sens que lorsque je termine d’écrire quelque chose, mon esprit dit : c’est bon ! bye » • « j’ai compté les mots, il y en avait 159 »

AA4 déclare avoir ressenti la pression du temps en fin de tâche, ce qui a affecté la lisibilité de son écriture. Malgré cela, il rapporte avoir compté précisément les mots pour vérifier la conformité à la consigne. Sa relecture est limitée : il exprime une tendance à considérer la tâche terminée dès la fin de la rédaction (« mon esprit dit : c’est bon ! ... bye »). Néanmoins, il mentionne une vérification ciblée de la concordance grammaticale, qu’il identifie comme une difficulté récurrente.

3. Réflexion stratégique

AA4 reconnaît ses points de fragilité (concordance, blocages de structure) et justifie ses choix stratégiques (paraphrase, simplification, brouillon). Il argumente l’utilité de ces démarches en les reliant à leurs effets concrets : réduction des erreurs, continuité de l’écriture, meilleure disponibilité cognitive pour organiser et compléter le texte.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévision stratégique	1.1.1. Lire la consigne ; 1.1.2. Identifier le type de production écrite ; 1.1.3. Identifier le sujet ; 1.2.1. Identifier l’objectif du texte ; 1.4.2. Faire un brouillon		Relecture de la consigne ; vérification du genre textuel ; identification des éléments demandés ; brouillon comme support de planification.
2. Performance stratégique	2.1.1. Reprendre son brouillon ; 2.2.1. Modifier le plan initial ; 2.2.3. Changer de formulation ; 2.2.8. Adapter complexité lexicale ; 2.3.1. Compter les mots ; 2.3.2. Relire son texte ; 2.3.3. Relire pour corriger la langue	2.1.6. Soigner son écriture	Organisation flexible (espaces pour ajouts) ; paraphrase/simplification pour éviter erreurs ; contrôle du nombre de mots ; vérification partielle de la concordance ; présentation matérielle dégradée en fin de tâche.

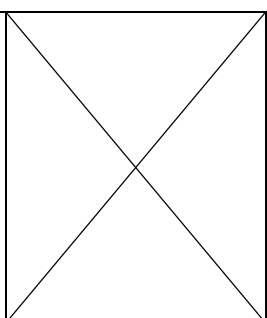
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.2. Mentionner ses points forts ou faibles ; 3.1.3. Justifier le choix d'une stratégie		Reconnaissance de blocages ; justification des compensations (paraphrase) ; valorisation du brouillon et des vérifications ciblées.

Tableau 23. Profil stratégique d'AA4 au posttest (Tâche 5).

D.3 Comparaison prétest et posttest – AA4

Au prétest, AA4 s'immerge rapidement dans la situation de communication, identifie le type de texte et convoque ses expériences personnelles pour nourrir le contenu, mais renonce à concrétiser les outils de planification qu'il valorise (liste d'idées, carte mentale, brouillon). Au posttest, il opère un contrôle initial plus rigoureux : relecture de la consigne, levée de l'ambiguïté « essai / article », repérage explicite des éléments demandés et recours effectif au brouillon pour organiser et soutenir la rédaction. La planification passe ainsi d'une intention déclarée à une structuration tangible.

Au prétest, l'écriture est automatique et linéaire, avec répétition de connecteurs, corrections locales ponctuelles (lexique, pronoms, conjugaisons) et absence de réorganisation rétroactive. Au posttest, la production s'appuie sur le brouillon et adopte une organisation plus souple : insertion d'espaces pour compléter, reformulations et paraphrases pour contourner les blocages, contrôle régulier du nombre de mots et vérification partielle de la concordance. La régulation devient continue, même si la relecture finale reste brève et la qualité graphique se dégrade sous l'effet du temps.

Au prétest, AA4 reconnaît ses difficultés (connecteurs, conjugaison, orthographe) et justifie des choix compensatoires (préférence pour « vous »), tout en valorisant la planification sans l'opérationnaliser. Au posttest, il explicite ses blocages, justifie ses stratégies compensatoires (paraphrase, simplification) et met en avant l'utilité du brouillon et des vérifications ciblées. La métacognition évolue d'une conscience surtout déclarative vers une réflexivité appliquée, articulée aux effets concrets sur la tâche.

Phase	Prétest (Tâche 1)	Posttest (Tâche 5)	Évolution observée
1. Prévision stratégique	Identification du type de texte et du destinataire ; activation d'expériences personnelles ; plan et brouillon valorisés mais non réalisés.	Relecture de la consigne et vérification du genre ; identification des éléments demandés ; usage du brouillon pour organiser et soutenir la rédaction.	Passage d'une planification déclarative à une planification structurée, avec usage effectif du brouillon.
2. Performance stratégique	Écriture automatique et linéaire ; répétition de connecteurs ; corrections locales ;	Rédaction appuyée sur le brouillon ; structure flexible (espaces pour ajouts) ; reformulations/paraphrases ; contrôle des mots et	Passage à une production plus régulée et flexible, intégrant corrections

	absence de réorganisation.	vérification partielle de la concordance.	et ajustements en continu.
3. Réflexion stratégique sur soi	Reconnaissance des difficultés ; justification de compensations (préférence pour « vous ») ; valorisation déclarative de la planification.	Reconnaissance explicite des blocages ; justification des stratégies compensatoires ; valorisation du brouillon et des vérifications ciblées.	D'une conscience métacognitive surtout déclarative à une réflexivité appliquée et reliée aux effets sur la tâche.

Tableau 24. Comparaison prétest et posttest AA4.

E. Le cas d'AA5

E.1 Prétest – Description du profil stratégique initial

Au prétest, AA5 décrit une démarche d'écriture organisée, articulant une préparation en amont, l'usage ciblé de connecteurs pour la cohérence et des stratégies compensatoires en cas d'incertitude. Il reconnaît toutefois des limites du côté des vérifications linguistiques systématiques.

1. Préviation stratégique

• “antes de de empezar a escribir, pensé como una lluvia de ideas [...] para poner en orden lo que quería escribir” • “escribí con lápiz [...] porque siento que cuando lo pones de una vez con pluma, pues ya no te puedes regresar” (AA5, Tâche 1, Tour 1, Annexe 14)	• « avant de commencer à écrire, j'ai pensé à une pluie d'idées [...] pour mettre en ordre ce que je voulais écrire » • « j'ai écrit au crayon [...] parce que je sens que quand tu l'écris directement au stylo, eh bien tu ne peux plus revenir en arrière »

AA5 rapporte avoir généré une liste d'idées préalables afin de structurer le contenu de son texte. Cette démarche correspond à une action stratégique de planification visant à organiser la rédaction. Il indique également avoir choisi d'écrire au crayon plutôt qu'au stylo, pour pouvoir revenir sur ses écrits et effectuer des corrections si nécessaire. Ces verbalisations traduisent une anticipation combinant une mise en ordre des idées et un choix matériel permettant une plus grande flexibilité dans la révision.

2. Performance stratégique

“el consejo [...] sería repasar muy bien los conectores [...] le dan continuidad a las ideas [...] más que el vocabulario, repasar los conectores” (AA5, Tâche 1, Tour 1, Annexe 14)	« le conseil [...] serait de bien réviser les connecteurs [...] ils donnent de la continuité aux idées [...] plus que le vocabulaire, il faut réviser les connecteurs »

AA5 déclare accorder une importance particulière aux connecteurs. Selon lui, leur usage permet, d'une part, de donner une impression positive de compétence linguistique et, d'autre part, d'assurer la continuité du texte en évitant un style fragmenté. Il considère que leur maîtrise est prioritaire par rapport à

l'apprentissage de vocabulaire isolé. Cette verbalisation met en évidence une action stratégique de cohérence discursive, centrée sur l'usage des connecteurs comme outil principal d'organisation et de fluidité textuelle.

• “<i>si tenía duda en alguna palabra [...] buscaba la forma de de darlo a entender de de otra manera</i>” • “<i>yo tuve como una duda [...] lo intenté poner en el traductor y creo que no no me quedé muy convencida</i>” (AA5, Tâche 1, Tour 1, Annexe 14)	• « si j'avais un doute sur un mot [...] je cherchais une façon de l'exprimer autrement » • « j'ai eu un doute [...] j'ai essayé de le mettre dans le traducteur et je crois que non, je n'étais pas très convaincue »

AA5 rapporte avoir suspendu momentanément l'écriture lorsqu'un doute survenait, afin de reformuler son idée autrement pour pouvoir l'exprimer. Cette démarche correspond à une stratégie compensatoire visant à contourner ses difficultés linguistiques. En parallèle, il explique avoir tenté de vérifier une formulation à l'aide d'un traducteur numérique, mais sans obtenir une validation satisfaisante. Ces verbalisations montrent une combinaison d'actions de compensation et de vérification, où la reformulation apparaît comme une solution mobilisée directement dans la tâche, tandis que l'usage du traducteur reste perçu comme une aide limitée.

3. Réflexion stratégique sur soi

AA5 déclare avoir hiérarchisé ses priorités stratégiques : il place la révision des connecteurs avant celle du vocabulaire isolé, en soulignant également l'importance des conjugaisons et des verbes de base. Ce type de verbalisations montre une métacognition explicite, où l'apprenant formule, ordonne et justifie ses choix en fonction de leur utilité dans la réalisation de la tâche.

Synthèse du prétest – AA5

Le profil initial d'AA5 repose sur une planification organisée (brainstorming, brouillon au crayon) et une cohérence discursive assurée par les connecteurs, érigés en priorité stratégique. En cas d'incertitude, l'apprenant reformule pour préserver l'intelligibilité et n'utilise les outils de vérification externe qu'avec réserve, faute de confiance dans leur fiabilité. Sa métacognition est explicite : il identifie ses zones de fragilité (lexique, conjugaisons), ordonne ses priorités (connecteurs, bases morphologiques) et justifie ses choix par leur impact sur la fluidité du texte. L'ensemble compose une démarche anticipée et cohérente, encore perfectible sur le plan d'une révision plus systématique.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévision stratégique	1.4.1. Faire un plan ; 1.4.2. Faire un brouillon		Pluie d'idées pour organiser le contenu ; brouillon au crayon pour garder une marge de correction.

2. Performance stratégique	2.1.2. Utiliser des marqueurs ; 2.2.8. Adapter complexité lexicale ; 2.3.3. Relire pour corriger la langue		Cohérence par connecteurs ; reformulations pour contourner des doutes ; essai de traducteur jugé peu convaincant ; révision plutôt locale.
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.1. Énoncer ce que l'on sait ou ne sait pas ; 3.1.2. Mentionner ses points forts ou faibles ; 3.1.3. Justifier le choix d'une stratégie		Faiblesses identifiées (lexique) ; priorisation des connecteurs ; justification par l'effet sur la fluidité et l'image de compétence.

Tableau 25. Profil stratégique d'AA5 au prétest (Tâche 1).

E.2 Posttest – Profil stratégique final

Au posttest, AA5 décrit une démarche appuyée sur une planification structurée, avec l'usage d'un brouillon qui sert de base à la version finale. Il justifie ses choix liés à la gestion du temps et continue à accorder une importance particulière aux connecteurs pour assurer la cohérence du texte. Il reconnaît cependant certaines limites, notamment en ce qui concerne le lexique et l'absence de relecture finale.

1. Prévision stratégique

<i>“lo que me ayudó realmente fue el borrador, porque yo escribí todo ahí [...] lo dividí por ventajas y desventajas del tema [...] iba intentando hacer las frases ya hechas [...] escribirlo a lápiz en la hoja y luego borrarlo. Ya después cuando lo pasé a pluma, entonces eso es algo que aplicaba antes, pero creo que... pierdo más tiempo”</i> (AA5, Tâche 5, Tour 1, Annexe 15)	« ce qui m'a vraiment aidé, c'est le brouillon, parce que j'y ai tout écrit [...] je l'ai divisé en avantages et inconvénients du sujet [...] j'essayais de rédiger des phrases complètes [...] d'écrire au crayon sur la feuille puis d'effacer. Après, quand je l'ai écrit au stylo, ça, c'est quelque chose que je faisais avant, mais je crois que... je perds plus de temps »

AA5 explique avoir utilisé le brouillon comme support principal de sa production. Il dit y avoir noté directement toutes ses idées et les avoir organisées en deux parties (avantages et inconvénients). Au fur et à mesure, il ajoute de nouvelles idées et commence à rédiger des phrases complètes dès cette étape préparatoire. Il justifie aussi son choix de ne pas écrire d'abord au crayon sur la feuille officielle, qu'il considère comme une perte de temps, préférant concentrer l'ensemble de sa préparation sur le brouillon. Ces verbalisations mettent en évidence une planification structurée et une gestion du temps orientée vers l'efficacité perçue de ses propres pratiques.

2. Performance stratégique

• “a medida que se me iban ocurriendo pues les iba agregando y pues iba intentando hacer las frases ya hechas [...] cuando más o menos iba terminando mis ideas, ya lo iba pasando también a a pluma [...] ya tenía la introducción [...] la pasaba a la hoja a pluma” (AA5, Tâche 5, Tour 1, Annexe 15)	• « au fur et à mesure que les idées me venaient, je les ajoutais et j'essayais déjà de rédiger des phrases complètes [...] quand j'avais formulé mes idées, je les passais aussi au stylo [...] j'avais déjà l'introduction [...] je la recopiais sur la feuille au stylo »

Le transfert progressif du brouillon vers la copie finale articule génération d'idées, mise en texte et mise au propre. Le brouillon sert d'ancrage pour une production par étapes.

“tener el vocabulario presente y los conectores [...] puedes improvisar teniendo el vocabulario suficiente para expresar las ideas” (AA5, Tâche 5, Tour 1, Annexe 15)	« avoir le vocabulaire présent et les connecteurs [...] tu peux improviser en ayant le vocabulaire suffisant pour exprimer les idées »

AA5 déclare considérer le vocabulaire et les connecteurs comme des éléments essentiels pour réussir une production écrite. Selon lui, même en cas de maîtrise partielle du contenu thématique, ces ressources permettent d'improviser et d'assurer l'expression des idées. Cette verbalisation met en avant une stratégie centrée sur la continuité discursive, où les connecteurs et le lexique sont perçus comme les leviers principaux contribuant à maintenir la fluidité et la cohérence du texte.

• “después de redactar el texto, pues como siento que tenía mis frases completas en el borrador, creo que ya no hubo necesidad de que lo relejera, también porque no me dio tiempo” (AA5, Tâche 5, Tour 1, Annexe 15)	• « après avoir rédigé le texte, comme je sentais que j'avais mes phrases complètes dans le brouillon, je crois qu'il n'y a plus eu besoin de le relire, aussi parce que je n'ai pas eu le temps »

AA5 justifie l'absence de relecture finale en considérant que son brouillon contenait déjà des phrases complètes et en invoquant le manque de temps. Ces verbalisations mettent en évidence une gestion du temps centrée sur la production et le transfert du brouillon, avec une révision finale limitée ou absente.

3. Réflexion stratégique sur soi

AA5 justifie ses démarches (tout centraliser sur le brouillon ; recopier au fil de l'avancement) et réaffirme l'utilité des connecteurs et d'un lexique opérationnel comme leviers de fluidité. Il reconnaît ses limites (lexique, relecture finale manquante) et les explique par ses choix méthodologiques et la contrainte de temps.

Synthèse du posttest – AA5

Le posttest met en évidence une planification matérialisée par un brouillon structuré, utilisé à la fois pour organiser les idées et pré-rédiger des segments avant transfert vers la copie. La performance s'appuie sur une intégration étroite brouillon-version finale et sur des connecteurs qui assurent la cohérence, avec un accent sur l'efficacité temporelle. En revanche, la révision finale est sacrifiée : faute de relecture, des

risques subsistent pour la cohérence globale et la correction linguistique. La réflexivité d'AA5 est claire et justifiée, mais ses démarches peuvent limiter l'étendue du contrôle en clôture.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Préviation stratégique	1.4.2. Faire un brouillon		Brouillon structuré et centralisé ; pré-rédaction de phrases complètes ; choix d'un seul support pour gagner du temps.
2. Performance stratégique	2.1.1. Reprendre son plan et son brouillon ; 2.1.2. Utiliser des marqueurs ; 2.2.1. Modifier le plan initial	2.3.2. Relire son texte ; 2.3.3. Relire pour corriger la langue	Transfert progressif du brouillon vers la copie ; cohérence par connecteurs + lexique opératoire ; absence de relecture finale (temps).
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.2. Mentionner ses points forts ou faibles ; 3.1.3. Justifier le choix d'une stratégie		Contraintes temporelles explicitées ; priorité aux connecteurs et au vocabulaire utile ; reconnaissance des limites (lexique, relecture).

Tableau 26. Profil stratégique d'AA5 au posttest (Tâche 5).

E.3 Comparaison prétest et posttest – AA5

Au prétest, la préparation s'appuie sur une pluie d'idées et un brouillon au crayon, afin d'ordonner le contenu et de conserver une marge de correction. Au posttest, la planification devient matérialisée et structurée : un brouillon complet, organisé « avantages / inconvénients », sert d'assise à la rédaction, avec pré-rédaction de segments avant transfert. La planification passe ainsi d'un appui ponctuel à une stratégie centrale et immédiatement mobilisée.

Au prétest, la performance combine usage réfléchi des connecteurs, paraphrase et reformulation en cas de doute, et vérification ponctuelle via traducteur (peu convaincante). Au posttest, la mise en texte est plus structurée : transfert progressif du brouillon vers la copie, phrases complètes dès la préparation, connecteurs confirmés comme levier principal de cohérence. La révision finale reste toutefois limitée ou absente, l'apprenant estimant que la qualité du brouillon la rendait moins nécessaire et invoquant le manque de temps.

Au prétest, AA5 identifie ses difficultés (lexique, conjugaisons de base) et hiérarchise ses priorités (connecteurs avant vocabulaire isolé). Au posttest, il justifie explicitement ses choix méthodologiques (brouillon central, connecteurs, vocabulaire opératoire) et assume l'absence de relecture finale, tout en reconnaissant la limite que cela impose pour le contrôle de la copie.

Phase	Prétest (Tâche 1)	Posttest (Tâche 5)	Évolution observée
1. Prévision stratégique	Pluie d'idées ; brouillon au crayon pour corriger.	Brouillon complet, structuré « avantages / inconvénients », base de la rédaction.	Passage d'une préparation ponctuelle à une planification détaillée et directement mobilisée.
2. Performance stratégique	Connecteurs priorités ; paraphrase en cas de doute ; vérification ponctuelle (traducteur) peu fiable.	Transfert progressif du brouillon ; phrases complètes dès la préparation ; connecteurs comme levier de cohérence ; révision finale limitée/absente.	Mise en texte plus structurée ; contrôle accru en amont ; vérification linguistique finale restant limitée.
3. Réflexion stratégique sur soi	Identification des difficultés ; justification du rôle central des connecteurs.	Justification des choix (brouillon central, connecteurs, vocabulaire opératoire) ; reconnaissance de l'absence de relecture finale (temps).	Passage d'une réflexion déclarative à une réflexion plus opératoire, avec persistance de limites dans la révision et la gestion du temps.

Tableau 27. Comparaison prétest et posttest AA5.

F. Le cas d'AA6

F.1 Prétest – Profil stratégique initial

Au prétest, AA6 décrit une démarche centrée sur la dimension linguistique. Il rapporte avoir mobilisé ses ressources morphosyntaxiques pour soutenir la rédaction. Attentif aux consignes et aux contraintes formelles, il exprime une réflexion sur ses choix, mais son discours laisse apparaître une cohérence partielle et l'absence de relecture finale.

1. Prévision stratégique

• “me puse a leerlo y y de ahí pues saqué las tres partes importantes” (AA6, Tâche 1, Tour 9, Annexe 16) • “traté de recordar lo del subjuntivo y algunas conjugaciones, principalmente en el futuro” (AA6, Tâche 1, Tour 2, Annexe 16) • “y eh el subjuntivo, el futuro y [...] el simple” (AA6, Tâche 1, Tour 15, Annexe 16)	• « je me suis mis à le lire et de là j'ai tiré les trois parties importantes » • « j'ai essayé de me rappeler du subjonctif et de quelques conjugaisons, principalement au futur » • « et euh... le subjonctif, le futur et le simple »

AA6 rapporte avoir commencé par une lecture attentive de la consigne, dont il extrait trois éléments qu'il juge essentiels pour orienter sa rédaction. En parallèle, il déclare avoir mobilisé ses connaissances morphosyntaxiques, en particulier l'usage du subjonctif et du futur, perçus comme des appuis pour favoriser la préparation de sa production.

2. Performance stratégique

• <i>“lo que hice fue contestar primero a, decir lo que yo haría [...] me di cuenta que no, que no eran suficientes palabras [...] al tratar de llenar el espacio que falta, me sentí de manera contradictoria”</i> (AA6, Tâche 1, Tour 9, Annexe 16) • <i>“creo que [...] me sirvió lo del futuro [...] ‘podrás, te gustará o harás cosas’ [...] así alargué un poquito más lo que escribí”</i> (AA6, Tâche 1, Tour 12, Annexe 16)	• « ce que j'ai fait, c'est répondre d'abord à, dire ce que je ferais [...] je me suis rendu compte que non, que ce n'étaient pas assez de mots [...] en essayant de remplir l'espace qui manquait, je me suis senti en contradiction » • « je crois que le futur m'a servi [...] ‘tu pourras, tu aimeras ou tu feras des choses’ [...] comme ça j'ai un peu allongé mon texte »

AA6 rapporte avoir structuré sa rédaction en fonction de ce qu'il ferait lui-même dans la situation de communication, puis avoir constaté que son texte ne comportait pas assez de mots. Pour respecter la contrainte de longueur, il explique avoir ajouté du contenu qui lui semblait peu cohérent avec le reste, ce qu'il qualifie de contradictoire. Afin d'atteindre le volume requis, il déclare avoir mobilisé le futur, utilisé pour prolonger ses phrases et enrichir le texte. Ces verbalisations mettent en évidence une adaptation aux exigences formelles de l'épreuve, qui conduit AA6 à privilégier l'allongement du texte même si cela entraîne une cohérence partielle.

• <i>“¡ah! los conectores, traté de usar como las palabras bonitas que si autant y bueno ahí entre. Pero siento que no me quedó”</i> (AA6, Tâche 1, Tour 12, Annexe 16) • <i>“Yo igual, sólo la entregué, bueno, terminé, le tomé la foto y ya [...] vi más o menos cuánto tarde, pero no, no hice no lo hice al 100”</i> • <i>“Para consejo [...] pensar en las palabras de conexión, los conectores”</i> (AA6, Tâche 1, Tour 15, Annexe 16)	• « ah ! les connecteurs, j'ai essayé d'utiliser des mots 'jolis' comme autant, mais je sens que ça n'a pas marché » • « Moi aussi, je l'ai juste rendue, enfin j'ai terminé, j'ai pris la photo et c'est tout [...] j'ai vu à peu près combien de temps j'ai mis, mais non, je ne l'ai pas fait à 100 % » • « Comme conseil [...] penser aux mots de liaison, aux connecteurs »

AA6 déclare avoir cherché à utiliser des connecteurs pour améliorer la continuité du texte et leur attribue une importance particulière, allant jusqu'à en faire un conseil pour d'autres apprenants. Il reconnaît toutefois que ses essais n'ont pas toujours donné le résultat souhaité. En parallèle, il indique avoir conclu sa production sans procéder à une relecture finale.

3. Réflexion stratégique sur soi

AA6 reconnaît ses limites (« pas fait à 100 % »), justifie ses choix (recours aux temps verbaux pour sécuriser et remplir l'espace, attention aux connecteurs) et assume le compromis opéré entre conformité

formelle (nombre de mots) et cohérence. La métacognition est explicite, mais la régulation demeure incomplète en l'absence de relecture.

Synthèse du prétest – AA6

Le profil d'AA6 articule une lecture ponctuelle de la consigne et une focalisation morphosyntaxique (futur, subjonctif) conçue comme moteur d'expansion textuelle. Sous la pression de la contrainte de longueur, l'apprenant allonge et ajoute au risque d'une cohérence partielle ; les connecteurs sont identifiés comme levier de continuité, mais leur mise en œuvre reste inégale. La révision finale est absente, ce qui limite le contrôle de la cohérence et de la correction. L'ensemble révèle une métacognition assumée et une forte sensibilité aux attentes formelles, avec une faible intégration des stratégies de relecture.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévision stratégique	1.1.1. Lire la consigne ; 1.1.3. Identifier le sujet proposé ; 1.3.1. Identifier ce que l'on connaît ; 1.4.1. Faire un plan		Lecture et extraction de « trois parties importantes » ; mobilisation prioritaire du futur et du subjonctif comme base de sécurité ; pas de plan écrit.
2. Performance stratégique	2.1.1. Reprendre son plan ; 2.2.1. Modifier le plan initial ; 2.3.1. Compter les mots ; 2.1.2. Utiliser des marqueurs	2.3.2. Relire pour cohérence ; 2.3.3. Relire pour corriger la langue	Gestion de la longueur (allongement par le futur) ; ajouts conduisant à une cohérence partielle ; connecteurs tentés mais effet mitigé ; aucune relecture finale.
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.2. Mentionner ses points forts ou faibles ; 3.1.3. Justifier le choix d'une stratégie		Justification du recours aux temps verbaux et des ajouts pour respecter la consigne ; conseil axé sur les connecteurs.

Tableau 28. Profil stratégique d'AA6 au prétest (Tâche 1).

F.2 Posttest – Profil stratégique final

Au posttest, AA6 décrit une démarche plus structurée. Il rapporte avoir pris en compte les paramètres communicatifs de la tâche. Il indique cependant ne pas avoir utilisé de brouillon et mentionne des difficultés liées au registre. Sur le plan réflexif, il identifie ses erreurs, les justifie et formule des recommandations, ce qui met en évidence une métacognition plus affirmée.

1. Préviation stratégique

• “realicé la lectura... y vi que era para un periódico escolar [...] a los estudiantes, a las personas a quien va dirigida” • “Y dije, bueno, tiene que ser de una situación [...] más cercana, ¿no? a los estudiantes” • “recordé que [...] esa pausa en francés se llama césure [...] traté de describir qué era eso” (AA6, Tâche 5, Tour 5, Annexe 11)	• « j'ai lu et j'ai vu que c'était pour un journal scolaire [...] aux étudiants, aux personnes à qui il est destiné » • « Et j'ai dit : bon, ça doit être une situation [...] encore plus proche des étudiants » • « Je me suis rappelé [...] que cette pause en français s'appelait 'césure' [...] j'ai essayé de décrire ce que c'était »

AA6 rapporte avoir lu la consigne et identifié le contexte de production attendu : un article destiné à un journal scolaire. Il précise le destinataire (« les étudiants ») et indique avoir formulé son texte en tenant compte de cette cible. Il déclare aussi avoir voulu rapprocher la situation décrite de l'expérience des étudiants, en adaptant le contenu à leur perspective. Par ailleurs, il mobilise une ressource lexicale issue de son apprentissage du FLE (« césure »), qu'il intègre à sa production.

2. Performance stratégique

• “primero [...] leerlo y pensar, ¿cómo tratar de decir que la Bélgica se me hizo muy difícil a mí? para la segunda parte fue primero poner el pensar qué es esa pausa” (AA6, Tâche 5, Tour 5, Annexe 11) • “Ya después como empezar a seleccionar [...] ventajas, desventajas” • “Luego, ¿qué haces durante la pausa y qué tienes que hacer antes de volver?” (AA6, Tâche 5, Tour 7, Annexe 11) • “sí les puede ayudar el hacer una planificación [...] para poner solo puntos claves” (AA6, Tâche 5, Tour 48, Annexe 11)	• « j'ai d'abord fait une lecture et réfléchi : comment dire que la Belgique a été très difficile pour moi ? pour la deuxième partie c'était d'abord mettre... réfléchir à ce qu'est cette pause » • « Ensuite, commencer à sélectionner [...] des avantages, des inconvénients » • « Ensuite, que fais-tu pendant la pause et que dois-tu faire avant de revenir ? » • « ça peut les aider de faire une planification [...] pour noter des points clés »

AA6 rapporte avoir organisé son contenu autour de plusieurs éléments distincts : ses impressions personnelles (Belgique), la définition de la pause et les actions associées (pendant et avant de revenir). Il explique aussi avoir structuré son développement selon un schéma d'opposition avantages/désavantages. Il insiste sur l'importance de la planification, même sous une forme minimale, en évoquant la valeur des « points clés » comme guide de rédaction. L'ensemble de ses verbalisations montre une organisation préparatoire qui combine repérage thématique, plan binaire et séquençage du développement, le tout mis au service de la cohérence de son texte.

• “llegué tarde [...] así que no hice el borrador”	• « je suis arrivé en retard [...] donc je n'ai pas fait de brouillon »

(AA6, Tâche 5, Tour 24, Annexe 11) • <i>“Otra cosa en la que fallé es que lo hice de manera más impersonal”</i> (AA6, Tâche 5, Tour 27, Annexe 11) • <i>“sobre la despedida o bueno, la frase de salida, no supe cómo cómo cerrarlo bien”</i> (AA6, Tâche 5, Tour 35, Annexe 11)	• « Une autre chose dans laquelle j'ai échoué, c'est que je l'ai fait de manière plus impersonnelle » • « à propos de la formule de clôture ou, enfin, de la phrase finale, je n'ai pas su comment bien la terminer »

AA6 rapporte ne pas avoir rédigé de brouillon, ce qui l'a conduit à écrire directement. Il mentionne également avoir adopté un style plus impersonnel, qu'il relie au genre de l'article, et avoir eu des difficultés à trouver une formule de clôture adaptée.

<i>“mientras iba escribiendo, trataba de ir contando. [...] me dio un poco de tiempo para tratar de hacer una revisión [...] acentos”</i> (AA6, Tâche 5, Tour 35, Annexe 11)	« pendant que j'écrivais, j'essayais de compter [...] j'ai eu un peu de temps pour essayer de faire une révision [...] des accents »

AA6 indique avoir compté approximativement les mots au cours de la rédaction afin de vérifier le respect de la contrainte de longueur. En fin de tâche, il déclare avoir effectué une relecture rapide centrée sur l'orthographe, notamment sur la correction des accents. Ces verbalisations montrent que la clôture de la tâche a donné lieu à une vérification ciblée et partielle, orientée vers des aspects formels précis, sans révision plus large de la syntaxe ou du contenu.

3. Réflexion stratégique sur soi

• <i>“Como si fuera un anónimo, y más porque [...] era [...] un reportaje. Por lo general, en la mayoría de las revistas, no te ponen como una experiencia demasiado personal”</i> (AA6, Tâche 5, Tour 29, Annexe 11) • <i>“con el tiempo, como ya lo sentía muy encima [...] empecé [...] a escribir ya más rápido, medio mal”</i> (AA6, Tâche 5, Tour 35, Annexe 11)	• « Comme si c'était anonyme, et surtout parce que [...] c'était un reportage. En général, dans la plupart des magazines, on ne met pas une expérience trop personnelle » • « avec le temps, je le sentais déjà très pressant [...] j'ai commencé [...] à écrire plus vite, un peu mal »

AA6 reconnaît ses erreurs (registre, clôture, généralités), les explique (genre, temps), et formule des conseils opérationnels (plan en points clés, attention aux connecteurs/orthographe).

Synthèse du posttest – AA6

Le posttest montre une planification élargie aux paramètres communicatifs (genre, destinataire, objectif) et une structuration binaire du contenu. La performance, menée sans brouillon, s'appuie sur un plan minimal, un registre plutôt impersonnel et une révision limitée (longueur approximative, accents). La métacognition est plus assumée : AA6 identifie ses choix et leurs effets, propose des recommandations, mais conserve des fragilités sur le registre, la clôture et la relecture globale.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévision stratégique	1.1.1. Lire la consigne ; 1.1.2. Identifier le type de production écrite ; 1.1.3. Identifier le sujet ; 1.1.5. Identifier le destinataire ; 1.2.1. Identifier l'objectif ; 1.3.1. Identifier ce que l'on connaît ; 1.4.1. Faire un plan	1.4.2. Faire un brouillon	Genre, destinataire et objectif pris en compte ; plan binaire et points clés ; réinvestissement lexical (« césure »). Pas de brouillon.
2. Performance stratégique	2.1.1. Reprendre son plan et son brouillon ; 2.1.2. Utiliser des marqueurs ; 2.3.1. Compter les mots	2.2.5. Adapter le registre de la langue ; 2.3.2. Relire son texte (cohérence) ; 2.3.3. Relire pour corriger la langue (partiellement accomplie)	Organisation du texte guidée par le plan ; usage de connecteurs ; comptage approximatif des mots. Style impersonnel et formule de clôture peu adaptés au contexte.
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.2. Mentionner ses points forts ou faibles ; 3.1.3. Justifier le choix d'une stratégie		Reconnaissance des erreurs (registre, clôture, généralités) ; justification (genre, temps) ; recommandations (plan minimal, consigne, orthographe).

Tableau 29. Profil stratégique d'AA6 au posttest (Tâche 5).

F.3 Comparaison prétest et posttest – AA6

Au prétest, AA6 prépare sa production en lisant la consigne, en identifiant le sujet et en misant prioritairement sur la sécurité morphosyntaxique (futur, subjonctif) pour soutenir et allonger le texte, sans planification écrite. Au posttest, la planification devient plus complète : lecture attentive de la consigne, prise en compte du genre « article », du destinataire « étudiants » et de l'objectif, et adoption d'un plan binaire (avantages/désavantages). Le brouillon demeure néanmoins absent, ce qui réduit les appuis matériels disponibles pour anticiper les ajustements.

Au prétest, la performance est guidée par les contraintes formelles : comptage de mots et allongement via le futur, au prix d'une cohérence parfois partielle ; l'usage des connecteurs est envisagé mais inégal. Au posttest, l'organisation s'améliore grâce au plan binaire et à un séquençage plus net, avec recours aux connecteurs et un comptage des mots plus suivi, mais approximatif. Des fragilités persistent : registre trop impersonnel, difficulté de clôture et relecture limitée, centrée surtout sur l'orthographe (accents), sans vérification globale de la cohérence ni ajustement du ton.

Au prétest, AA6 explicite ses limites et justifie ses choix (temps verbaux, connecteurs, respect de la longueur) tout en reconnaissant l'absence de relecture finale. Au posttest, la métacognition se renforce : il identifie les erreurs (registre, clôture, généralités), justifie ses décisions au regard du genre et du temps disponible, et formule des recommandations opérationnelles (plan minimal, attention aux connecteurs et à l'orthographe). La dimension réflexive gagne ainsi en portée pratique, même si la révision reste incomplète.

Phase	Prétest (Tâche 1)	Posttest (Tâche 5)	Évolution observée
1. Prévion stratégique	Lecture de la consigne ; identification du sujet ; focalisation grammaticale (subjonctif, futur) ; plan mental minimal.	Lecture attentive ; identification du genre, du destinataire et de l'objectif ; plan binaire (avantages/désavantages) sans brouillon.	Passage d'une focalisation grammaticale et formelle à une planification plus complète intégrant les paramètres communicatifs ; brouillon encore absent.
2. Performance stratégique	Gestion des contraintes formelles : comptage des mots ; contenu parfois contradictoire pour atteindre la longueur ; usage partiel des connecteurs.	Organisation plus claire : structuration par plan binaire ; usage de connecteurs ; comptage approximatif des mots ; relecture limitée aux accents.	Amélioration de l'organisation et de la cohérence, mais persistance de fragilités (registre, clôture, révision globale).
3. Réflexion stratégique sur soi	Métacognition explicite : limites reconnues ; choix justifiés.	Métacognition renforcée : erreurs identifiées et justifiées ; conseils opérationnels.	Passage d'une conscience surtout déclarative à une réflexivité plus opératoire.

Tableau 30. Comparaison prétest et posttest AA6.

G. Le cas d'AA7

G.1 Prétest – Profil stratégique initial

Au prétest, AA7 décrit une démarche d'écriture spontanée, centrée sur l'usage de ses ressources linguistiques, notamment grammaticales et lexicales. Sa rédaction repose sur une gestion immédiate des idées et un contrôle limité de la production. Sur le plan réflexif, il identifie certaines de ses difficultés et les relie à son parcours d'apprentissage, ce qui montre une attention portée aux outils et aux pratiques mobilisés dans la tâche.

1. Prévision stratégique

• <i>“además pensé en la situación [...] y lo que haría”</i> • <i>“como me venía a la cabeza igual lo fui escribiendo”</i> (AA7, Tâche 1, Tour 4, Annexe 16)	• « en plus, j'ai pensé à la situation [...] et à ce que je ferais » • « j'écrivais directement ce qui me venait à l'esprit »

AA7 aborde la tâche par une représentation globale de la situation, sans détailler toutes les composantes de la consigne. L'entrée en écriture se fait sans plan explicite, sur la base d'idées qui s'actualisent au fil de la rédaction.

• <i>“intenté recordar también el subjuntivo, el el futuro”</i> (AA7, Tâche 1, Tour 4, Annexe 16)	• « j'ai aussi essayé de me rappeler du subjonctif, du futur »

AA7 explique avoir cherché à mobiliser ses connaissances grammaticales, en particulier le subjonctif et le futur, comme base de sa production.

2. Performance stratégique

• <i>“primero pensé bien las palabras de cómo lo iba a formular y ya cuando estaba segura pues ya lo escribía”</i> • <i>“me acordé de algunas reglas y trucitos que me enseñaron”</i> (AA7, Tâche 1, Tour 8, Annexe 16)	• « j'ai d'abord bien réfléchi aux mots, à la manière dont j'allais les formuler, et une fois que j'étais sûre, je les écrivais » • je me suis souvenue de quelques règles et petites astuces qu'on m'avait enseignés »

AA7 indique avoir réfléchi aux formulations avant d'écrire, en posant ses mots uniquement lorsqu'elle se sentait sûre de son choix. Elle mentionne également avoir fait appel aux règles et astuces apprises dans d'autres contextes d'apprentissage du FLE, utilisées pour assurer la production de son texte.

<i>“normalmente yo sí voy contando las palabras, por ejemplo, termino un párrafo, lo cuento y ahí veo cuánto me falta y así”</i> (AA7, Tâche 1, Tour 11, Annexe 16)	• « normalement, oui, je compte les mots : par exemple, je termine un paragraphe, je compte et là je vois combien il me manque »

AA7 indique avoir compté les mots de manière systématique à la fin de chaque paragraphe, afin de vérifier le respect de la contrainte de longueur de l'épreuve. Cette pratique montre une attention portée à l'aspect formel du nombre de mots, utilisée comme critère de contrôle pour ajuster la production.

• <i>“tener más en cuenta [...] la gramática está bien pero también el vocabulario importa y si no te acuerdas una palabra poner algo similar”</i> • <i>“Normalmente en las palabras que tengo dudas, siempre les pongo como una marquita o algo para revisarlas otra vez”</i> • <i>“tuve algunos problemas con los acentos”</i> (AA7, Tâche 1, Tour 14, Annexe 16)	• « prendre davantage en compte la grammaire c'est bien, mais le vocabulaire compte aussi, et si tu ne te souviens pas d'un mot, mettre quelque chose de similaire » • « Normalement, pour les mots sur lesquels j'ai des doutes, je leur mets toujours une petite marque ou quelque chose pour les revoir à nouveau » • « j'ai eu quelques problèmes avec les accents »

La révision reste minimale : marquage local de mots incertains, attention ponctuelle à l'orthographe (accents), et stratégies compensatoires (substitution lexicale) lorsque le mot exact manque. La cohérence globale n'est pas véritablement retravaillée ; l'effort de contrôle demeure surtout formel (longueur, micro-corrections).

3. Réflexion stratégique sur soi

• <i>“A mí me sirve más memorizarlo, pero...”</i> (AA7, Tâche 1, Tour 17, Annexe 16) • <i>“como los tres años fueron en línea [...] en los exámenes siempre veía mi celular así, después ya entendí porque te engañas a ti mismo”</i> (AA7, Tâche 1, Tour 8, Annexe 16) • <i>“se me hizo difícil porque estudio francés desde hace un año”</i> (AA7, Tâche 1, Tour 4, Annexe 16)	• « Pour moi, il est plus utile de le mémoriser, mais... » • « les trois ans ont été en ligne [...] pendant les examens je regardais toujours mon téléphone, j'ai compris ensuite qu'on se trompe soi-même » • « cela m'a semblé difficile aussi parce que j'étudie le français depuis un an »

AA7 relie ses difficultés (lexique, accentuation, habitudes de travail) à son parcours d'apprentissage (enseignement en ligne, faible expérience d'apprentissage de FLE). Il identifie ses points faibles et justifie ses choix (mémorisation, substitutions), ce qui témoigne d'une métacognition présente, mais encore peu traduite en instruments de contrôle plus larges (plan, brouillon, relecture globale).

Synthèse du prétest – AA7

Le profil d'AA7 au prétest est celui d'une écriture spontanée qui mobilise des ressources linguistiques disponibles (subjonctif, futur, « règles et astuces ») et un contrôle principalement formel (comptage des mots, accents). Les ajustements sont surtout locaux (marques, substitutions lexicales), la planification est implicite et la révision limitée, ce qui laisse la cohérence globale peu travaillée. Sur le plan réflexif, AA7 reconnaît ses limites et les rapporte à son histoire d'apprentissage, tout en adoptant des solutions pragmatiques pour continuer à écrire.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Préviation stratégique	1.1.3. Identifier le sujet proposé ; 1.2.1. Identifier l'objectif ; 1.3.1. Identifier ce que l'on connaît		Recours aux acquis grammaticaux et lexicaux ; pas de plan ni de brouillon.
2. Performance stratégique	2.1.7. Rédiger immédiatement ; 2.2.2. Autoquestionner ; 2.2.8. Adapter complexité lexicale ; 2.3.1. Compter les mots ; 2.3.3. Relire pour corriger la langue		Écriture spontanée et linéaire ; contrôle surtout formel (comptage des mots) ; cohérence peu travaillée.
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.1. Énoncer ce que l'on sait ou ne sait pas faire ; 3.1.2. Mentionner ses points faibles ; 3.1.3. Justifier ses choix		Difficultés situées (accentuation, lexicale, parcours en ligne) ; solutions compensatoires (mémorisation, substitution).

Tableau 31. Profil stratégique d'AA7 au prétest (Tâche 1).

G.2 Posttest – Profil stratégique final

Au posttest, AA7 décrit une démarche toujours marquée par la spontanéité. Il mentionne le recours à certaines actions stratégiques telles que le comptage systématique des mots et la substitution lexicale. Il indique aussi des limites dans l'organisation, avec l'absence de brouillon et l'omission d'une conclusion. La révision est présentée comme rapide et centrée sur quelques aspects formels. Sur le plan réflexif, il met en avant les outils qu'il considère utiles en contexte d'examen.

1. Préviation stratégique

<i>“Este pues antes de empezar no hice nada. De hecho, se me olvidó lo del borrador. Dije nada más puse las ventajas y desventajas y se me olvidó lo de la introducción y todo eso”</i> (AA7, Tâche 5, Tour 3, Annexe 15)	« Avant de commencer, je n'ai rien fait. En fait, j'ai oublié le brouillon. J'ai seulement mis les avantages et les inconvénients, et j'ai oublié l'introduction et tout ça »

AA7 indique n'avoir pas préparé de brouillon avant la rédaction. Il explique avoir seulement noté les avantages et les inconvénients, en oubliant de prévoir une introduction. La planification est donc minimale et incomplète.

2. Performance stratégique

<i>“creo que ya en el escrito lo salvé bien porque fue ahí justo cuando me inventé la introducción y todo, creo que no puse conclusión como tal”</i> (AA7, Tâche 5, Tour 3, Annexe 15)	« je crois que dans le texte je me suis bien rattrapé parce que c'est là, justement, que j'ai inventé l'introduction et tout ; je crois que je n'ai pas mis de conclusion »

AA7 explique avoir ajouté une introduction directement pendant la rédaction, en l'improvisant au fil du texte. Il mentionne également ne pas avoir rédigé de conclusion. Ces verbalisations montrent que l'organisation se fait en cours d'écriture.

• <i>“Durante la reacción [...] me enfocaba más en cómo se escribía y en el vocabulario; algunas cosas, si no me acordé, y las tuve que cambiar”</i> • <i>“si no saben mucho de algún tema, pues que justamente inventen o improvisen [...] si no saben alguna palabra [...] la sustituyan por otra cosa o incluso por otra frase si es necesario”</i> • <i>“solo lo que me ayudó fue que siempre me acostumbré a ir contando las palabras conforme iba escribiendo”</i> • <i>“después de redactar nada más revisé algunas palabritas que me fallaron, siento que lo redacté bien, no estoy segura”</i> (AA7, Tâche 5, Tour 3, Annexe 15)	• « Pendant la rédaction [...] je me concentrais davantage sur la manière d'écrire et sur le vocabulaire ; certaines choses, si je ne m'en souvenais pas, je devais les remplacer » • « si vous ne savez pas grand-chose sur un sujet, alors inventez ou improvisez [...] si vous ne connaissez pas un mot [...] remplacez-le par un autre, ou même par une autre phrase si nécessaire » • « la seule chose qui m'a aidée, c'est que je me suis toujours habituée à compter les mots au fur et à mesure que j'écrivais » • « après avoir rédigé, je n'ai relu que quelques mots qui m'avaient échappés ; j'ai l'impression que je l'ai bien rédigé, mais je n'en suis pas sûre »

AA7 explique avoir remplacé certains mots ou formulations lorsqu'il ne les connaissait pas ou ne s'en souvenait pas, et recommande cette stratégie à d'autres apprenants en l'associant à l'improvisation ou à l'invention de contenu. Cette démarche montre une utilisation consciente de stratégies compensatoires pour maintenir la production. En parallèle, il décrit une pratique routinière de contrôle : compter les mots au fur et à mesure afin de respecter la contrainte de longueur imposée par l'épreuve. Il indique également avoir effectué une relecture rapide, limitée à quelques mots jugés problématiques. Il exprime en même temps une incertitude sur la qualité de sa rédaction.

3. Réflexion stratégique sur soi

AA7 reconnaît l'oubli du brouillon et de l'introduction, assume l'improvisation comme levier pragmatique en examen, valorise la substitution lexicale et le comptage des mots comme outils favorisant la production. Il exprime une incertitude sur la qualité finale, signe d'une conscience des limites de sa révision.

Synthèse du posttest – AA7

Le profil final d'AA7 conjugue spontanéité et contrôle formel (comptage des mots), avec des ajustements compensatoires (substitution, invention) pour pallier les manques lexicaux. L'absence de brouillon,

l'improvisation de l'introduction et l'omission de la conclusion traduisent une organisation inachevée. La révision sélective reste insuffisante pour garantir cohérence et complétude, même si la réflexion sur des outils utiles en examen est explicite.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévision stratégique	1.4.1. Faire un plan	1.4.2. Faire un brouillon	Planification minimale ; oubli du brouillon ; introduction non anticipée.
2. Performance stratégique	2.2.1. Modifier le plan en cours de rédaction ; 2.2.8. Adapter le lexique ; 2.3.1. Compter les mots ; 2.3.3. Relire pour corriger la langue (partiellement)	2.1.1. Reprendre son plan et son brouillon	Introduction improvisée, conclusion omise ; substitutions lexicales ; comptage continu ; révision locale.
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.2. Mentionner ses points faibles ; 3.1.3. Justifier le choix d'une stratégie		Limites reconnues (organisation, relecture) ; justification de l'improvisation et de la substitution ; valorisation du comptage en examen.

Tableau 32. Profil stratégique d'AA7 au posttest (Tâche 5).

G.3 Comparaison prétest et posttest – AA7

Au prétest, l'anticipation est implicite : identification générale du sujet, mobilisation des acquis morphosyntaxiques et lexicaux, mais absence de plan et de brouillon. Au posttest, la planification reste limitée à une liste « avantages / désavantages », avec l'omission du brouillon et une introduction non anticipée. L'évolution correspond à un passage d'une absence de planification à une planification minimale, insuffisante pour contraindre la structure globale.

Au prétest, l'écriture avance de façon linéaire, avec des substitutions ponctuelles lorsque le lexique manque et un comptage régulier des mots et corrections locales (orthographe et accents). Au posttest, l'introduction est improvisée en cours de rédaction et la conclusion omise ; les stratégies compensatoires (improvisation, substitution) sont assumées et même recommandées, tandis que le comptage devient un réflexe systématique. La révision reste partielle et centrée sur quelques éléments isolés, sans contrôle de cohérence d'ensemble.

Au prétest, AA7 reconnaît ses faiblesses (lexique, accentuation, faible exposition au FLE), justifie des solutions pragmatiques (mémorisation, substitution) et relie ses difficultés à son parcours en ligne. Au posttest, la métacognition est plus précise : brouillon oublié et conclusion manquante sont explicitement identifiés, l'improvisation et la substitution sont justifiées comme choix stratégiques en contexte d'examen. La réflexivité devient plus opératoire, sans pour autant transformer la planification ni la révision globale.

Phase	Prétest (Tâche 1)	Posttest (Tâche 5)	Évolution observée
1. Prévision stratégique	Identification du sujet ; recours aux acquis grammaticaux/lexicaux ; absence de plan.	Plan réduit (avantages/désavantages) ; brouillon oublié.	Passage d'une planification absente à une planification minimale.
2. Performance stratégique	Vérification ponctuelle ; substitution lexicale ; comptage des mots ; révision limitée.	Improvisation de l'introduction ; substitution lexicale et improvisation recommandée ; comptage systématique ; relecture partielle.	Continuité des stratégies compensatoires et du comptage ; organisation textuelle réduite.
3. Réflexion stratégique sur soi	Déclaration de ses habitudes (mémorisation) ; reconnaissance de faiblesses ; justification.	Reconnaissance de faiblesses (brouillon oublié, conclusion manquante) ; justification des choix (improvisation, substitution).	Métacognition plus précise et prescriptive, sans changement majeur des pratiques de planification/révision.

Tableau 33. Comparaison prétest et posttest AA7.

6.1.2.2. Groupe B (AB1 – AB5)

Le groupe B réunit cinq apprenants (AB1 à AB5). L'analyse de leurs verbalisations met en évidence des démarches centrées sur la gestion des contraintes de l'épreuve et l'activation de ressources linguistiques variées, avec des niveaux d'organisation et de contrôle hétérogènes. Les portraits qui suivent présentent, pour chacun, les actions stratégiques déclarées lors du prétest et du posttest, ainsi que l'évolution perçue entre ces deux moments.

A. Le cas d'AB1

A.1 *Prétest – Profil stratégique initial*

Au prétest, AB1 décrit une démarche d'écriture structurée, fondée sur la lecture attentive et la numérotation des éléments de la consigne. Il prend en compte le destinataire et le registre attendu et organise sa production à partir de ces paramètres. Sa performance s'accompagne d'un contrôle du temps et de plusieurs relectures. Sur le plan réflexif, il identifie certaines de ses faiblesses et justifie ses choix stratégiques.

1. Préviation stratégique

• “Yo lo que hago es subrayar lo que me pide que desarrolle” (AB1, Tâche 1, Tour 3, Annexe 17) • “pongo estos números, subrayo [...] palabras clave y [...] voy desarrollándolas poco a poco” (AB1, Tâche 1, Tour 9, Annexe 17) • “revisar que haya cubierto todo lo que está en las instrucciones y en lo que me pide la persona que supuestamente me está escribiendo” (AB1, Tâche 1, Tour 25, Annexe 17)	• « Moi, ce que je fais, c'est de surligner ce qu'on me demande de développer » • « je mets ces numéros, je surligne [...] des mots-clés, et [...] je les développe petit à petit » • « vérifier que j'ai couvert tout ce qui est dans les consignes et dans ce que la personne qui m'écrit me demande »

AB1 explique accorder une attention particulière à la consigne comme base de sa production. Il surligne les éléments clés, les numérote et les développe progressivement. Il indique également vérifier que son texte couvre l'ensemble des points demandés, y compris le ton attendu par le destinataire. Ces pratiques traduisent une planification structurée, organisée autour de la conformité à la consigne et à ses exigences.

• “revisar qué qué tipo de documento [...] y qué debe de cumplir” (AB1, Tâche 1, Tour 11, Annexe 17) • “también me fijo antes qué tono manejar [...] en el correo, pues era mi amiga. Entonces pues le escribí, pues de amigos” (AB1, Tâche 1, Tour 9, Annexe 17)	• « vérifier quel type de document c'est [...] et ce qu'il doit respecter » • « je fais aussi attention avant à quel ton adopter [...] dans le courriel à une amie. Alors je lui ai écrit de façon amicale »

AB1 déclare vérifier le type de texte attendu et les exigences qui y sont liées. Il identifie ensuite le destinataire et adapte son registre en conséquence, comme dans le cas du courriel adressé à une amie, où il choisit un ton familier. Ces verbalisations montrent que sa préparation inclut la prise en compte des paramètres communicatifs de la tâche, articulant type de texte, destinataire et registre.

2. Performance stratégique

• “voy checando el tiempo, traía mi cronómetro” (AB1, Tâche 1, Tours 15 et 17, Annexe 17) • “hacer una lista” (AB1, Tâche 1, Tour 1, Annexe 17) • “les pongo números [...] para que no se me olvide responder” (AB1, Tâche 1, Tour 5, Annexe 17)	• « je vérifie le temps, j'avais mon chronomètre » • « faire une liste » • « je leur mets des numéros [...] pour ne pas oublier de répondre »

AB1 décrit un suivi attentif de son plan et du temps disponible. Il mentionne l'usage d'un chronomètre pour contrôler la durée et d'une liste numérotée pour organiser les éléments de la tâche. Cette liste lui sert à décider de l'ordre de traitement des points et à vérifier ceux déjà couverts.

• <i>“después no tengo mucho orden, o sea, como que escribo así como va saliendo”</i> (AB1, Tâche 1, Tour 5, Annexe 17) • <i>“sigo tachando en mi mente este qué cosas ya abordé, cuáles me faltan”</i> (AB1, Tâche 1, Tour 15, Annexe 17)	• « après, je n'ai pas beaucoup d'ordre, c'est-à-dire que j'écris comme ça vient » • « je continue à barrer mentalement les choses que j'ai déjà abordées et celles qui me manquent »

AB1 reconnaît écrire parfois « comme ça vient », sans suivre un ordre strict. Pour compenser, il procède à un contrôle mental des éléments abordés et cherche à relier les idées entre elles afin de maintenir une cohérence générale.

• <i>“Revisar que la estructura esté bien, que la gramática esté bien, que se cumplan todos los... los requisitos.”</i> (AB1, Tâche 1, Tour 25, Annexe 17) • <i>“como que todo tenga coherencia.”</i> (AB1, Tâche 1, Tour 19, Annexe 17) • <i>“tratar de apurarte para terminarlo pues antes y poder revisarlo”</i> • <i>“lo leo las veces que me de esa media hora para ver que todo esté bien”</i> (AB1, Tâche 1, Tour 33, Annexe 17) • <i>“Si acababa un poquito antes, pues revisar que ortografía”</i> (AB1, Tâche 1, Tour 17, Annexe 17)	• « Vérifier que la structure soit correcte, que la grammaire soit correcte, que toutes les exigences soient remplies. » • « que tout soit cohérent. » • « essayer de te dépêcher pour le finir plus tôt et pouvoir le relire » • « mieux vaut utiliser cette demi-heure pour relire autant de fois que possible afin de vérifier que tout soit correct » • « Si je terminais un peu plus tôt, eh bien, relire pour vérifier l'orthographe »

AB1 explique relire son texte pour en vérifier la couverture par rapport à la consigne, la cohérence du contenu, la structure, la grammaire et l'orthographe. Il mentionne qu'il essaie de terminer un peu plus tôt pour se réserver du temps de relecture et qu'il préfère utiliser le temps restant à cet effet.

• <i>“no presto atención a... tengo uno [párrafo] de 2 líneas y luego uno de 10”</i> (AB1, Tâche 1, Tour 25, Annexe 17) • <i>“al final me hace falta abarcar como 3 cosas, entonces así en un parrafito escribo así como como que lo atasco”</i> (AB1, Tâche 1, Tour 5, Annexe 17)	• « je ne fais pas attention à... j'ai un [paragraphe] de 2 lignes et puis un de 10 » • « à la fin, il y a trois choses que je n'ai pas abordées, alors je fourre tous ces éléments manquants dans un dernier petit paragraphe »

AB1 reconnaît un déséquilibre entre la longueur des paragraphes et une tendance à regrouper en fin de texte plusieurs éléments manquants dans un paragraphe condensé.

3. Réflexion stratégique sur soi

• “si fuera no sé un oficio legal, pues sé que debo de escribir con más propiedad, en vocabulario y en gramática” (AB1, Tâche 1, Tours 9 et 11, Annexe 17) • “solamente aborden los temas que que te dicen, porque si aboradas otro es como como que no sabías de ese, entonces hablas de otras cosas” (AB1, Tâche 1, Tour 33, Annexe 17)	• « si c'était, je ne sais pas, une lettre officielle, alors je sais que je devrais écrire avec plus de soin, dans le vocabulaire et dans la grammaire » • « il faut seulement aborder les thèmes demandés, parce que si tu en abordes un autre, ça donne l'impression que tu ne le maîtrises pas, alors tu parles d'autres choses »

AB1 souligne l'importance d'adapter le registre au type de document attendu (par exemple, un texte formel exige un vocabulaire et une grammaire plus soignés). Il insiste par ailleurs sur la nécessité de traiter uniquement les thèmes indiqués dans la consigne, afin de rester pertinent.

Synthèse du prétest – AB1

Le profil d'AB1 se caractérise par une planification méthodique centrée sur la consigne (surlignage, numérotation, liste), une adaptation du registre au destinataire, et un pilotage temporel permettant plusieurs relectures ciblées (structure, cohérence, grammaire, orthographe). Les limites qu'il reconnaît concernent surtout l'équilibre des paragraphes et le tassage de points restants en fin de texte. Son discours révèle une métacognition appliquée, qui relie ses actions à des principes transférables en situation d'examen.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévision stratégique	1.1.1. Lire la consigne ; 1.1.2. Identifier le type de production écrite ; 1.1.5. Identifier le destinataire ; 1.4.1. Faire un plan ; 1.1.6. Identifier la durée de l'épreuve		Planification méthodique (surlignage, numérotation, liste) et paramètres communicatifs (type, destinataire, ton) pris en compte.
2. Performance stratégique	2.1.1. Reprendre son plan ; 2.1.2. Utiliser des marqueurs logiques ; 2.2.5. Adapter le registre ; 2.3.2. Relire pour cohérence ; 2.3.3.	2.1.4. Rédiger son texte en paragraphes (équilibrés)	Suivi du chronomètre ; écriture parfois « comme ça vient » compensée par liaisons et vérification de couverture ; relectures multiples.

	Relire pour corriger la langue		
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.1. Énoncer ce que l'on sait / ne sait pas faire ; 3.1.2. Mentionner ses points forts ou faibles ; 3.1.3. Justifier le choix d'une stratégie		Justification explicite des choix (chronomètre, registre, respect strict des thèmes) ; limites reconnues (déséquilibre, « tassage » final).

Tableau 34. Profil stratégique d'AB1 au prétest (Tâche 1).

A.2 Posttest – Profil stratégique final

Au posttest, AB1 décrit une production organisée autour d'une planification structurée, combinée à une certaine flexibilité dans l'adaptation du plan en cours de tâche. Il indique contrôler le registre et la cohérence de son texte, tout en veillant au respect des consignes. Son discours met en avant une démarche d'autorégulation, articulant préparation, ajustements pendant la rédaction et vérification finale.

1. Prévion stratégique

• <i>“tuve problemas para detectar si era [...] un correo”</i> (AB1, Tâche 5, Tour 3, Annexe 18) • <i>“anoté palabras clave [...] leyendo el texto”</i> (AB1, Tâche 5, Tour 17, Annexe 18) • <i>“voy a dar por hecho que es una especie de [...] correo formal [...] para el periódico [...] de la Universidad”</i> (AB1, Tâche 5, Tour 5, Annexe 18) • <i>“no recuerdo el orden pero era mi opinión, mi experiencia y mi testimonio, dividí mi hoja, así como que en esas tres”</i> (AB1, Tâche 5, Tours 17 et 19, Annexe 18) • <i>“escribo como ideas y les pongo numeritos[...] digo ah esta va primero, esta va después”</i> (AB1, Tâche 5, Tour 19, Annexe 18)	• « j'ai eu des problèmes pour détecter si c'était [...] un courriel » • « j'ai noté des mots-clés en lisant le texte » • « je vais considérer que c'est une sorte de [...] courriel formel [...] destiné au journal de l'Université » • « je ne me souviens plus de l'ordre, mais c'était mon opinion, mon expérience et mon témoignage... j'ai divisé ma feuille en ces trois parties » • « j'écris des idées et je leur mets des numéros [...] et je me dis, celle-ci va d'abord, celle-là ensuite »

AB1 décrit des hésitations initiales relatives au genre du texte, qu'il résout en choisissant de le traiter comme un courriel formel destiné à un journal universitaire. Pour orienter sa rédaction, il note des mots-clés issus de la consigne et les utilise comme base de structuration. Son organisation repose sur une répartition en trois parties principales (opinion, expérience fictive, témoignage). La numérotation des idées constitue un appui pour décider de leur ordre et organiser progressivement le contenu.

2. Performance stratégique

• <i>“pues realmente lo que iba haciendo es pues ver mi borrador [...] transcribía. Yo prefiero corregir la ortografía y como la gramática en el borrador”</i> • <i>“borré mucho porque como que me faltaron palabras, este lo traté de escribir de otras formas”</i> (AB1, Tâche 5, Tour 19, Annexe 18) • <i>“quería decir eh... experiencias enriquecedoras, pero no sabía cómo poner enriquecedoras. Puse riches [...] lo que hice fue tacharla y ponerle encima especiales”</i> (AB1, Tâche 5, Tour 25, Annexe 18) • <i>“contaba las palabras por párrafos [...] me hace falta como un párrafo de treinta”</i> • <i>“después del texto, pues lo leí todo”</i> (AB1, Tâche 5, Tour 19, Annexe 18)	• « eh bien, ce que je faisais c'était regarder mon brouillon [...] je transcrivais. Je préfère corriger l'orthographe et la grammaire sur le brouillon » • « j'ai beaucoup effacé parce qu'il me manquait des mots, j'ai essayé de l'écrire autrement » • « je voulais dire expériences enrichissantes, mais je ne savais pas comment dire enrichissantes. J'ai mis riches [...] j'ai barré et j'ai écrit par-dessus especiales » • « je comptais les mots par paragraphes [...] il me manque environ un paragraphe de trente » • « après le texte, eh bien, je l'ai tout relu »

Pendant la rédaction, AB1 s'appuie sur son brouillon comme guide pour transcrire et ajuster son texte. Il réécrit, efface, remplace certains mots pour améliorer la correction lexicale (« riches » → « especiales »). Il favorise la cohésion par des phrases courtes et des connecteurs logiques. La relecture est intégrée à son processus : il compte les mots, vérifie la cohérence et corrige orthographe et accents.

3. Réflexion stratégique sur soi

• <i>“mi letra la verdad es que no se entiende muy bien”</i> (AB1, Tâche 5, Tour 19, Annexe 18) • <i>“no sabía cómo poner enriquecedoras”</i> (AB1, Tâche 5, Tour 25, Annexe 18) • <i>“a mí me funciona mucho eso de los numeritos”</i> (AB1, Tâche 5, Tour 25, Annexe 18)	• « mon écriture, la vérité, c'est qu'elle n'est pas très lisible » • « je ne savais pas comment dire 'enrichissantes' » • « pour moi, ça marche bien ces numéros »

AB1 manifeste une réflexivité concrète : il reconnaît ses limites (genre, lisibilité, lexique) et valorise les stratégies efficaces qu'il mobilise (numérotation, corrections sur brouillon). Cette posture métacognitive témoigne d'une capacité d'auto-analyse et d'un transfert conscient des outils jugés pertinents à d'autres contextes d'écriture.

Synthèse du posttest – AB1

Le profil final d'AB1 montre une planification explicite (mots-clés, numérotation, brouillon), une performance régulée (réécriture, relecture, cohésion) et une réflexivité ancrée dans la justification de ses choix. L'incertitude initiale sur le genre et la lisibilité de l'écriture restent ses principaux points faibles, mais

la régulation stratégique et la révision méthodique traduisent une maîtrise accrue du processus d'écriture en situation d'examen.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévision stratégique	1.1.1. Lire la consigne ; 1.1.2. Identifier le type de production écrite ; 1.1.3. Identifier le sujet proposé ; 1.1.5. Identifier le destinataire ; 1.2.1. Identifier l'objectif ; 1.3.1. Identifier ce que l'on connaît ; 1.4.1. Faire un plan ; 1.4.2. Faire un brouillon	1.1.2. Identifier le type de production (incertitude)	Planification complète : repérage des mots-clés, numérotation, brouillon structuré.
2. Performance stratégique	2.1.1. Reprendre son plan et son brouillon ; 2.1.2. Utiliser des marqueurs logiques ; 2.1.3. Rédiger des phrases courtes ; 2.1.6. Soigner son écriture (partiellement accompli) ; 2.2.1. Modifier le plan en cours d'écriture ; 2.2.5. Adapter le registre ; 2.2.8. Adapter complexité lexicale ; 2.3.1. Compter les mots ; 2.3.2. Relire pour cohérence ; 2.3.3. Relire pour corriger la langue	2.1.6. Soigner son écriture	Suivi méthodique : corrections en cours de tâche, relecture systématique, ajustements lexicaux.
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.1. Énoncer ce que l'on sait / ne sait pas faire ; 3.1.2. Mentionner ses points forts ou faibles ; 3.1.3. Justifier le choix d'une stratégie		Réflexivité opérationnelle : reconnaissance des limites, justification et transfert des stratégies efficaces.

Tableau 35. Profil stratégique d'AB1 au posttest (Tâche 5).

A.3 Comparaison prétest et posttest – AB1

Entre le prétest et le posttest, AB1 passe d'une planification méthodique à une planification pleinement opérationnelle. Dès le prétest, il manifestait une organisation claire à partir du surlignage, de la numérotation et d'une liste d'idées, en veillant à respecter le type de texte, le destinataire et le registre. Au posttest, ces démarches se consolident : le brouillon devient un outil central pour hiérarchiser et

ordonner les idées, soutenu par une numérotation renforcée et une meilleure prise en compte de l'objectif communicatif. L'hésitation initiale sur le genre se transforme en décision fonctionnelle, témoignant d'une plus grande flexibilité et d'une adaptation stratégique à la situation d'examen.

Sur le plan de la performance, AB1 évolue d'une écriture cohérente mais parfois déséquilibrée à une rédaction plus fluide et contrôlée. Au prétest, il utilisait déjà un plan et des connecteurs, mais ses paragraphes restaient inégaux et il tendait à accumuler les idées en fin de texte. Au posttest, son écriture se structure autour du brouillon et du plan : il suit et ajuste sa progression, mobilise des connecteurs logiques et rédige des phrases simples favorisant la cohésion. Les substitutions lexicales et la relecture systématique (longueur, cohérence, correction linguistique) renforcent la qualité du texte, même si la lisibilité et le mélange ponctuel d'idées demeurent des fragilités mineures.

Enfin, la réflexion stratégique d'AB1 s'affirme et se densifie. Dès le prétest, il justifiait ses choix et identifiait ses limites (déséquilibre, surcharge d'idées), révélant une métacognition déjà développée. Au posttest, cette conscience s'approfondit : il analyse ses difficultés (genre, lexique, écriture), valorise les stratégies efficaces (brouillon, numérotation, relecture) et formule des conseils transférables à d'autres contextes d'écriture. Sa réflexivité passe ainsi d'une conscience appliquée à une conceptualisation explicite, signe d'une véritable appropriation du processus stratégique.

Phase	Prétest (Tâche 1)	Posttest (Tâche 5)	Évolution observée
1. Prévision stratégique	Plan structuré (surlignage, numérotation, liste) ; prise en compte du type, du destinataire et du registre ; gestion du temps avec chronomètre.	Intégration du brouillon comme outil central ; numérotation renforcée ; meilleure prise en compte de l'objectif communicatif ; flexibilité dans l'interprétation du genre.	Passage d'une planification méthodique à une planification opérationnelle avec brouillon et ajustements.
2. Performance stratégique	Utilisation du plan et des connecteurs ; cohérence partielle ; relecture ; déséquilibre des paragraphes ; surcharge en fin de texte.	Suivi du plan ; connecteurs et phrases simples ; adaptation du registre ; substitutions lexicales ; relecture systématique ; écriture peu lisible.	Consolidation : plus de cohésion et de flexibilité, meilleure gestion lexicale.
3. Réflexion stratégique sur soi	Métacognition développée : identification de faiblesses (paragraphes, surcharge) ; justification des choix (registre, temps, thèmes).	Métacognition approfondie : reconnaissance des faiblesses (genre, lexique, écriture) ; justification claire (numérotation,	Progression : d'une réflexivité solide à une conceptualisation explicite et transférable.

		brouillon) ; conseils transférables.	

Tableau 36. Comparaison prétest et posttest AB1.

B. Le cas d'AB2

B.1 Prétest – Profil stratégique initial

Au prétest, AB2 adopte un profil conditionné par la contrainte temporelle et le recours à des stratégies compensatoires. Sa production repose sur des procédures simples et pragmatiques qui visent à maintenir la cohérence du texte malgré des ressources linguistiques limitées. Son discours révèle une conscience métacognitive développée, notamment dans l'identification de ses faiblesses.

1. Prévision stratégique

• <i>“me sentí un poco nerviosa, porque yo me puse el cronómetro”</i> • <i>“traté de recopilar en mi mente como que información que yo tuviera de Nueva York”</i> (AB2, Tâche 1, Tour 1, Annexe 19) • <i>“que tampoco fueran ideas tan complicadas porque, como lo comenté, era como un poco mi regreso al idioma y entonces que no fueran tan complicados y que las pudiera resolver”</i> (AB2, Tâche 1, Tour 5, Annexe 19) • <i>“antes de empezar a redactar [...] la lluvia de ideas, el reconocimiento de los datos que tenemos sobre el lugar”</i> (AB2, Tâche 1, Tour 7, Annexe 19) • <i>“ayuda mucho como que trabajar en las oraciones ya hechas [...] para que el saludo, la despedida, ya lo tengas como súper resuelto.”</i> (AB2, Tâche 1, Tour 21, Annexe 19)	• « je me suis sentie un peu nerveuse, parce que j'ai mis le chronomètre » • « j'ai essayé de rassembler dans ma tête les informations que j'avais sur New York » • « qu'il ne fallait pas non plus que ce soient des idées trop compliquées parce que, comme je l'ai dit, c'était un peu mon retour à la langue, et donc qu'elles ne soient pas trop compliquées et que je puisse les gérer » • « avant de commencer à rédiger [...] la pluie d'idées, la reconnaissance des données que nous avons sur l'endroit » • « cela aide beaucoup de travailler avec des phrases toutes faites [...] pour que le salut, la formule de clôture, tu les aies déjà bien résolus »

AB2 associe directement son expérience de l'épreuve à la contrainte temporelle. L'usage du chronomètre provoque de la nervosité et influence le déroulement de la tâche. Elle active rapidement des connaissances sur le thème, produit une pluie d'idées qu'elle filtre pour réduire la complexité, et utilise des formules toutes faites (ouverture/fermeture). La planification reste sommaire.

2. Performance stratégique

• <i>“durante la redacción [...] tratar de resolver todavía lo del francés”</i>	• « pendant la rédaction [...] essayer encore de résoudre ce problème avec le français »

• <i>“había ideas que yo quería expresar y que [...] sí se relacionaban muy bien con el con el correo”</i> (AB2, Tâche 1, Tour 9, Annexe 19) • <i>“mi idea permanente era todavía son poquitas palabras”</i> (AB2, Tâche 1, Tour 21, Annexe 19) • <i>“Siento que yo repetí muchas palabras”</i> (AB2, Tâche 1, Tour 23, Annexe 19)	• « il y avait des idées que je voulais exprimer et [...] qu'elles s'articulaient très bien avec le courriel » • « mon idée permanente était : ce sont encore peu de mots » • J'ai l'impression que j'ai répété beaucoup de mots »

AB2 explique qu'elle avait des idées pertinentes et bien liées au sujet de la tâche. Cependant, elle reconnaît avoir dû chercher des solutions en reformulant ou en contournant ses blocages linguistiques. Elle souligne plusieurs difficultés : l'impression de ne pas pouvoir tout résoudre en français, le manque de mots pour atteindre la longueur demandée, ainsi qu'une forte répétition lexicale. AB2 décrit une fin de tâche marquée par le relâchement. Une fois le texte rédigé, elle n'entreprend aucune relecture ni correction, même s'il restait du temps disponible.

3. Réflexion stratégique sur soi

• <i>lo que se hizo fue lo que se pudo</i> (AB2, Tâche 1, Tour 17, Annexe X) • <i>“porque no estamos tan en contacto con el francés como con el inglés”</i> (AB2, Tâche 1, Tour 27, Annexe 19)	• « j'ai fait tout ce que j'ai pu faire » • « parce qu'on n'est pas autant en contact avec le français qu'avec l'anglais »

La réflexivité est présente mais surtout de façon déclarative. AB2 identifie ses faiblesses (répétition lexicale, manque d'exposition à la langue, absence de relecture) et rationalise ses choix (simplifier, phrases toutes faites), sans les convertir en actions correctives.

Synthèse du prétest – AB2

Au prétest, AB2 présente un profil dominé par la contrainte temporelle et la focalisation sur la longueur, le chronomètre induisant un stress qui réduit la planification. Elle recourt surtout à des stratégies compensatoires (pluie d'idées filtrée, traduction, simplification, formules préfabriquées) assurant une cohérence minimale, mais limitées par un lexique restreint et une faible exposition au français. La relecture est quasi absente malgré sa reconnaissance. La métacognition, bien que présente, demeure surtout déclarative. En somme, profil lucide mais fragile, privilégiant des solutions simples plutôt qu'une régulation approfondie du processus d'écriture.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévision stratégique	1.1.6. Identifier la durée de l'épreuve ; 1.3.1. Identifier ce que l'on		Prévision minimale, guidée par le temps ; pluie d'idées filtrée ;

	connait ; 1.4.1. Faire un plan		formules toutes faites pour sécuriser l'ouverture/fermeture.
2. Performance stratégique	2.1.1. Reprendre le plan (partiellement) ; 2.2.3. Reformuler ; 2.2.7. Traduire depuis L1 ; 2.2.8. Adapter complexité lexicale ; 2.3.1. Compter les mots	2.3.2. Relire pour cohérence ; 2.3.3. Relire pour corriger la langue	Écriture guidée par reformulation et simplification lexicale ; usage de traductions ; contrôle du nombre de mots ; absence de relecture.
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.1. Énoncer ce que l'on sait/ne sait pas ; 3.1.2. Mentionner ses faiblesses ; 3.1.3. Justifier une stratégie		Identification explicite des faiblesses (vocabulaire, temps, relecture) et justification des choix compensatoires.

Tableau 37. Profil stratégique d'AB2 au prétest (Tâche 1).

B.2 Posttest – Profil stratégique final

Au posttest, AB2 montre une évolution vers une gestion plus structurée et consciente de la tâche d'écriture. Son fonctionnement articule clairement les étapes de planification, de mise en œuvre et de révision, tout en s'appuyant sur une réflexivité métacognitive affirmée.

1. Prévision stratégique

• “ya ves que decía dar tu opinión, dar ejemplos concretos, un testimonio y cosas así” • “al principio traté de escribir en mi borrador las las actividades clave que tenía que hacer” • “empecé a estructurar una introducción, un desarrollo [...] ya de ahí la conclusión” (AB2, Tâche 5, Tour 2, Annexe 18) • “al inicio también yo como que me pregunté eso y dije ¿y esto qué es? ¿es un ensayo? y yo lo tomé, lo desarrollé todo como un ensayo” (AB2, Tâche 5, Tour 6, Annexe 18) • “Estructurar palabras clave [...] la estructura se va definiendo con las ideas que te van brincando [...] por eso decidí lo de ventajas y desventajas” (AB2, Tâche 5, Tour 10, Annexe 18)	• « ça disait de donner ton opinion, de donner des exemples concrets, un témoignage et des choses comme ça » • « au début, j'ai essayé d'écrire dans mon brouillon les activités clés que je devais formuler » • « j'ai commencé à structurer une introduction, un développement [...] et ensuite la conclusion » • « au début je me suis posé la question et j'ai dit : et ça, qu'est-ce que c'est ? est-ce un essai ? et je l'ai pris comme ça, je l'ai développé comme un essai » • « Structurer des mots-clés [...] la structure se définit avec les idées qui te viennent à l'esprit [...] c'est pour ça que j'ai choisi avantages et inconvénients »

AB2 repère les éléments demandés (opinion, exemples, témoignage) et les considère comme des repères pour organiser le texte. Elle indique avoir hésité sur le type de texte attendu et avoir finalement choisi de le traiter comme un essai, ce qui oriente la structure de sa production. La planification s'appuie sur un brouillon, des mots-clés, et un schéma canonique (introduction, développement « avantages/désavantages », conclusion), avec une flexibilité assumée entre idées qui émergent et structure choisie.

2. Performance stratégique

• “durante la redacción seguí un poco esa misma estructura y ya desarrollé las ideas más ampliamente” • “También regresaba a las palabras clave para [...] que mi redacción sí reflejara [...] mi experiencia [...] igual ficticias” (AB2, Tâche 5, Tour 12, Annexe 18) • “Entonces durante, desarrollo las ideas y eso [...] a lo mejor anexo alguna u otra idea que que consolide más [...] el desarrollo” • “y ya de ahí lo paso a limpio” (AB2, Tâche 5, Tour 24, Annexe 18)	• « pendant la rédaction, j'ai suivi un peu cette même structure et j'ai développé les idées plus largement » • « Je revenais aussi aux mots-clés [...] j'essayais que ma rédaction reflète bien [...] mon expérience [...] même fictive » • « Donc pendant que j'écrivais, je développais les idées et tout ça [...] j'ajoutais éventuellement un autre idée qui consolide davantage le développement » • « et à partir de là je le recopie au propre »

AB2 explique avoir suivi la structure prévue comme cadre de sa rédaction, en développant plus largement les idées pendant la rédaction. Il précise qu'il revenait régulièrement aux mots-clés de la consigne (opinion, exemples, expériences) pour vérifier qu'ils étaient bien intégrés dans son texte. L'usage d'expériences fictives apparaît comme une stratégie compensatoire pour répondre aux attentes de la tâche. En cours de rédaction, AB2 insère de nouvelles idées afin de consolider son développement. Enfin, il considère le passage au propre comme une étape finale logique du processus.

3. Réflexion stratégique sur soi

AB2 justifie ses choix (brouillon, structure guidée par la consigne) et formule des recommandations transférables (identifier précisément les éléments attendus avant de rédiger). La réflexivité opérationnalise les outils (brouillon, mots-clés, macro-structure).

Synthèse du posttest – AB2

AB2 conduit une planification explicite (lecture analytique de la consigne, brouillon, mots-clés, schéma intro-développement-conclusion) et une mise en œuvre régulée (suivi/ajustement de la structure, contrôle de la couverture par retour aux mots-clés, passage au propre). La révision associe vérification formelle (longueur) et renforcement du développement. La réflexivité est affirmée : justification des choix et conseils transférables centrés sur l'identification des attentes et la structuration préalable.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévion stratégique	1.1.1. Lire la consigne ; 1.1.2. Identifier le type de production écrite ; 1.1.3. Identifier le sujet proposé ; 1.2.1. Identifier l'objectif du texte ; 1.4.1. Faire un plan ; 1.4.2. Faire un brouillon		Lecture attentive de la consigne, identification explicite des éléments attendus (opinion, témoignage, exemples), plan structuré avec brouillon utilisé comme support de régulation.
2. Performance stratégique	2.1.1. Reprendre le plan/brouillon ; 2.2.1. Modifier le plan initial ; 2.2.2. Autoquestionner ses choix ; 2.2.5. Adapter le registre de langue ; 2.3.1. Compter les mots ; 2.3.2. Relire pour cohérence		Suivi de la structure prévue, élaboration progressive des idées, utilisation des mots-clés comme points de contrôle, ajout de contenus en cours de rédaction, intégration d'expériences fictives comme stratégie compensatoire.
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.3. Justifier une stratégie		Justification (brouillon, structure, mots-clés), formulation de recommandations transférables (importance de bien lire la consigne, définir la structure avant de rédiger).

Tableau 38. Profil stratégique d'AB2 au posttest (Tâche 5).

B.3 Comparaison prétest et posttest – AB2

AB2 passe d'une préparation intuitive et simplifiée (pluie d'idées, filtrage, traduction en LE, réduction volontaire de la complexité) à une planification structurée et organisée. Au posttest, la lecture analytique de la consigne permet d'identifier précisément les éléments attendus (opinion, exemples, témoignage), qui servent de repères de plan. La planification s'appuie désormais sur des mots-clés et un brouillon structuré selon un schéma introduction, développement (avantages/désavantages), conclusion, avec une flexibilité assumée dans l'articulation idées/structure.

La performance évolue d'une production contrainte et fragmentée (focalisation sur le nombre de mots, phrases toutes faites, répétitions lexicales, cohérence surtout compensatoire, relecture absente) vers une rédaction plus organisée, flexible et régulée. Au posttest, AB2 suit et ajuste la structure planifiée,

développe davantage ses idées, revient aux mots-clés pour contrôler la couverture des éléments de la consigne, ajoute des contenus pour consolider le développement et la conclusion, et intègre la révision au processus (comptage des mots, relecture ciblée de la cohérence et de la langue). L'usage d'expériences fictives demeure une stratégie de compensation au service des exigences de la tâche.

La réflexivité passe d'un registre principalement descriptif (stress temporel, manque de lexique, absence de relecture, justifications partielles) à une réflexivité opératoire et prescriptive. Au posttest, AB2 justifie explicitement ses choix (brouillon, structuration guidée par la consigne, mots-clés, recours raisonné à des exemples fictifs) et formule des recommandations transférables (identifier les attentes avant de rédiger, définir la structure en amont, articuler plan/brouillon et relecture).

Phase	Prétest (Tâche 1)	Posttest (Tâche 5)	Évolution observée
1. Prévision stratégique	Pluie d'idées initiale ; filtrage et traduction en français ; simplification volontaire des idées pour garantir la faisabilité.	Lecture attentive de la consigne ; identification des éléments attendus (opinion, exemples, témoignage) ; usage de mots-clés et brouillon structuré (introduction, développement avec avantages/désavantages, conclusion).	Passage d'une préparation intuitive et simplifiée à une planification plus structurée et organisée.
2. Performance stratégique	Rédaction sous pression du temps avec focalisation sur le nombre de mots ; recours à des phrases toutes faites ; répétition lexicale ; cohérence partiellement assurée par des stratégies compensatoires. Révision absente.	Suivi de la structure planifiée ; développement plus ample des idées ; intégration d'expériences fictives comme stratégie compensatoire ; ajout d'idées en cours de rédaction pour consolider le développement et la conclusion ; contrôle formel par comptage des mots et relecture ciblée (orthographe, cohérence).	Évolution d'une production contrainte et fragmentée vers une performance plus organisée, flexible et régulée, intégrant la révision comme partie du processus.
3. Réflexion stratégique sur soi	Conscience claire des limites (stress lié au temps, manque de vocabulaire, absence de relecture) ; justification partielle de ses choix.	Justification explicite de ses choix (usage du brouillon, structuration, recours aux mots-clés, intégration d'expériences fictives) ; formulation de recommandations stratégiques transférables.	Passage d'une réflexivité descriptive à une réflexivité opératoire et prescriptive.

Tableau 39. Comparaison prétest et posttest AB2.

C. Le cas d'AB3

C.1 Prétest – Profil stratégique initial

Au prétest, AB3 manifeste une capacité d'anticipation et d'organisation reposant sur des procédures simples et pragmatiques. L'apprenant combine projection imaginaire, mobilisation de son expérience personnelle et tentatives de structuration, principalement mentales, pour organiser sa production. La révision est présente mais limitée, ce qui traduit une conscience métacognitive en émergence, sans mobilisation pleinement opératoire.

1. Prévision stratégique

• <i>“leí también la instrucción y la y y el texto que teníamos que que responder”</i> • <i>“hice mentalmente como una especie de esquema, en donde veía, por ejemplo, [...] ¿qué iba a responder primero? ¿qué iba a responder después?”</i> (AB3, Tâche 1, Tour 3, Annexe 20) • <i>lo que hacía era como pensar que me encontraba en realidad en esa situación y ver cómo le iba a responder a a esa persona [...] y ejemplos [...] cercanos a a mi experiencia”</i> (AB3, Tâche 1, Tour 6, Annexe 20)	• « j'ai aussi lu la consigne et le texte auquel nous devons répondre » • « j'ai fait mentalement une sorte de schéma, où je voyais, par exemple [...] à quoi j'allais répondre d'abord ? à quoi j'allais répondre ensuite ? » • « ce que je faisais c'était d'imaginer que je me trouvais réellement dans cette situation et voir comment j'allais répondre à cette personne [...] et des exemples [...] proches de mon expérience »

AB3 mobilise une stratégie de projection en imaginant être réellement dans la situation de communication. Cette simulation mentale lui sert de cadre pour formuler sa réponse. Parallèlement, il s'appuie sur des exemples proches de son vécu, ce qui lui permet d'ancrer son texte dans une expérience personnelle et de renforcer la crédibilité de son discours. Cette démarche traduit une utilisation pragmatique de ses connaissances antérieures pour faciliter la rédaction. L'absence de brouillon externalisé rend toutefois cette planification dépendante de la mémoire de travail.

2. Performance stratégique

• <i>“traté de guiarme con ese esquema, pero lo hice mental [...] no lo escribí”</i> (AB3, Tâche 1, Tour 3, Annexe 20) • <i>“pienso que es importante hacer oraciones cortas y tratar de escribir frases que sean sencillas para que todo quede claro”</i> (AB3, Tâche 1, Tour 14, Annexe 20) • <i>“traté de de cuidar que tuviera conexión eh lo que decían en un párrafo con el siguiente, no que quedaran ideas tan al aire [...] también corregir un poco la, la, la la ortografía”</i>	• « j'ai essayé de me guider avec ce schéma, mais je l'ai fait mentalement [...] je ne l'ai pas écrit » • « je pense qu'il est important de faire des phrases courtes et d'essayer d'écrire des phrases simples pour que tout soit clair » • « j'ai essayé de veiller à ce qu'il y ait une connexion entre ce qui était dit dans un paragraphe et le suivant, pour que les idées ne restent pas trop en l'air [...] aussi corriger un peu l'orthographe »

(AB3, Tâche 1, Tour 10, Annexe 20)

La rédaction s'appuie sur le schéma interne : AB3 simplifie (phrases courtes, idées faciles à expliciter) et soigne la cohérence inter-paragraphe. Les corrections restent locales (orthographe). L'ensemble vise la clarté et la continuité, mais sans outillage écrit pour stabiliser la structure. La planification reste donc présente mais essentiellement mentale, ce qui peut limiter la précision de la mise en œuvre.

3. Réflexion stratégique sur soi

Des indices de réflexivité apparaissent dans la valorisation d'un plan et de phrases simples, mais ils ne s'accompagnent pas de verbalisations métacognitives spécifiques codées.

Synthèse du prétest – AB3

AB3 anticipe la tâche par une lecture analytique et un schéma mental organisant salutation, contenu et conclusion. Il contextualise en mobilisant des expériences proches pour alléger la charge linguistique. La mise en œuvre privilégie la clarté (phrases courtes, cohésion entre paragraphes) et des corrections locales. Toutefois, l'absence de brouillon écrit et une révision non systématique limitent la précision du guidage et la stabilisation du texte. Le profil révèle une organisation pragmatique encore fragile, avec une métacognition en émergence non encore explicitée.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévision stratégique	1.1.1. Lire la consigne ; 1.1.3. Identifier le sujet ; 1.3.1. Activer des connaissances ; 1.4.1. Faire un plan	1.4.2 Faire un brouillon	Prévision structurée mais uniquement mentale, dépendante de la mémoire de travail.
2. Performance stratégique	2.1.1. Reprendre le plan ; 2.1.3. Rédiger des phrases courtes et simples ; 2.2.8. Adapter la complexité ; 2.3.2. Relire pour cohérence ; 2.3.3. Corriger la langue (orthographe) (partiellement) ; 2.3.4. Modifier le contenu pour la clarté.		Rédaction guidée par un schéma interne ; phrases courtes et simples ; clarté et cohésion recherchées ; corrections locales.
3. Réflexion stratégique sur soi			Pas de segments codés.

Tableau 40. Profil stratégique d'AB3 au prétest (Tâche 1).

C.2 Posttest – Profil stratégique final

Au posttest, AB3 met en place une gestion plus explicite et organisée du processus d'écriture. L'apprenant recourt à des outils concrets pour réguler sa production. La planification n'est plus seulement mentale, mais soutenue par des repères écrits. La révision, bien que toujours sélective, s'appuie sur des actions plus visibles et systématisées. Ce fonctionnement montre une mobilisation plus consciente des stratégies, associée à une réflexion sur leur utilité en situation d'examen.

1. Préviation stratégique

• <i>“Sí, por ejemplo, ahí decían ejemplos, entonces, como que en mi hojita anoté que pedían ejemplos”</i> (AB3, Tâche 5, Tour 4, Annexe 21) • <i>“Yo creo que, o sea, que a mí me funciona es dedicar, o sea, hacer un borrador, eh o un esquema al principio, nada más con, con, con ideas sueltas eh conectores así en general”</i> (AB3, Tâche 5, Tour 46, Annexe 21) • <i>“Y también, en el borrador, anotaba los conectores para que no se me olvidaran”</i> (AB3, Tâche 5, Tour 14, Annexe 21)	• « Oui, par exemple, là ils disaient 'exemples', alors, sur ma petite feuille, j'ai noté qu'ils demandaient des exemples » • « Moi je crois, c'est-à-dire, ce qui marche pour moi, c'est de consacrer du temps à faire un brouillon ou un schéma au début, juste avec des idées isolées, euh des connecteurs de manière générale » • « Et aussi, dans le brouillon, je notais les connecteurs pour ne pas les oublier »

AB3 lit la consigne de manière attentive et repère un élément précis (« exemples »). Contrairement au prétest où ces informations restaient mentales, il choisit ici de les noter sur sa feuille. Cette prise de notes matérialise les attentes de la tâche et sert de repère pour orienter la rédaction. L'action stratégique repose donc sur l'externalisation des consignes et leur transformation en objectifs explicites à intégrer dans le texte.

2. Performance stratégique

• <i>“Iba anotando los conectores, para después al momento de redactarlo, saber en qué orden iban a estar”</i> (AB3, Tâche 5, Tour 14, Annexe 21) • <i>“Bueno, leerlo. Lo volví a leer todo este, y conté las palabras al final”</i> • <i>“Pasa que cuando lo iba pasando a limpio, traté de también ir corrigiendo, ir verificando [...] checando un poco eh la la ortografía”</i> (AB3, Tâche 5, Tour 32, Annexe 21) • <i>“y ya después eh empiezo a redactarlo, pero igual a lápiz [...] porque ahí puedes borrar si no te gustó, incorporar nuevas ideas”</i>	• « J'écrivais les connecteurs pour qu'ensuite, au moment de rédiger, savoir dans quel ordre ils allaient apparaître » • « Bon, le lire. Je l'ai tout relu... et j'ai compté les mots à la fin » • « Quand je le recopiais au propre, j'essayais aussi de corriger, de vérifier [...] je vérifiais aussi un peu l'orthographe » • « et après je commence à le rédiger, mais aussi au crayon [...] parce que là tu peux effacer si ça ne te plaît pas, et incorporer de nouvelles idées »

(AB3, Tâche 5, Tour 46, Annexe 21) • “yo también me pasó, es que es muy difícil calcular” (AB3, Tâche 5, Tour 26, Annexe 21)	• « moi aussi j'ai dépassé, c'est que c'est très difficile de calculer »

AB3 décrit une mise en œuvre guidée par des repères écrits : les connecteurs notés au préalable fixent l'ordre de leur utilisation et assurent une continuité logique. Il rédige d'abord au crayon, ce qui lui permet d'effacer, de corriger et d'ajouter des idées avant de recopier au propre. Le passage à la version finale intègre des vérifications en temps réel, notamment sur l'orthographe. Il accorde également une attention au contrôle formel en comptant les mots et en relisant son texte, même s'il reconnaît la difficulté à calculer avec précision.

3. Réflexion stratégique sur soi

• “Sí, exactamente [...] porque a veces se me olvidan” (AB3, Tâche 5, Tour 4, Annexe 21) • “¡Zas! Bueno, sí. O sea, como que si no te lo indican no hay penalidad.” (AB3, Tâche 5, Tour 26, Annexe 21) • “porque a veces, al final [...] si ya no hay algo que tenga coherencia [...] no tienes tanta posibilidad de cambiarlo” (AB3, Tâche 5, Tour 32, Annexe 21) • “no dedicarle tanto tiempo [...] al esquema [...] ya después dedicarle mayor tiempo al [...] borrador y ya después pasarla a limpio” (AB3, Tâche 5, Tours 46 et 48, Annexe 21)	• « Oui, exactement [...] parce que parfois je les oublie » • « Bam ! Bon, oui. C'est-à-dire que si on ne te l'indique pas, il n'y a pas de pénalité » • « parce que parfois, à la fin [...] si quelque chose n'a pas de cohérence [...] tu n'as plus tellement la possibilité de le changer » • « ne pas consacrer trop de temps au début [...] au schéma [...] et ensuite consacrer plus de temps [...] au brouillon et après le recopier au propre »

AB3 identifie plusieurs limites : l'oubli d'éléments, la difficulté à gérer la longueur et l'impossibilité de corriger certaines incohérences en fin de tâche. Ces constats traduisent une prise de conscience réaliste des contraintes de l'épreuve. Il adapte ses priorités en conséquence : réduire le temps consacré au schéma initial et investir davantage dans le brouillon et la rédaction. Il justifie également certaines décisions en fonction du cadre de l'examen, par exemple l'absence de pénalité explicite si le nombre de mots n'est pas indiqué. La réflexivité s'élargit à une réflexion sur l'usage optimal du temps et des outils de régulation.

Synthèse du posttest – AB3

AB3 met en œuvre une planification externalisée (prises de notes, brouillon, connecteurs), une performance régulée (rédaction au crayon, ajouts/réécritures, relecture, comptage des mots, corrections) et une réflexivité opératoire (réallocation du temps entre schéma, brouillon et copie). Malgré un calibrage de longueur encore incertain, le fonctionnement est plus conscient et systématique, aligné sur les exigences de l'épreuve.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévision stratégique	1.1.1. Lire la consigne ; 1.1.3. Identifier le sujet ; 1.2.1. Identifier l'objectif ; 1.4.1. Faire un plan ; 1.4.2. Faire un brouillon		Lecture de la consigne avec prise de notes ; planification sur brouillon avec idées et connecteurs.
2. Performance stratégique	2.1.1. Reprendre plan/brouillon ; 2.1.2. Utiliser des connecteurs ; 2.2.1. Modifier le plan en cours ; 2.3.1. Compter les mots ; 2.3.2. Relire pour cohérence ; 2.3.3. Corriger la langue		Rédaction au crayon avec corrections et ajouts ; intégration des connecteurs prévus ; relecture et comptage des mots ; corrections orthographiques pendant la mise au propre.
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.2. Mentionner points faibles ; 3.1.3. Justifier une stratégie		Repérage des limites (oublis, longueur, corrections tardives) ; réallocation du temps et conseils (notes, brouillon, structuration rapide).

Tableau 41. Profil stratégique d'AB3 au posttest (Tâche 5).

C.3 Comparaison prétest et posttest – AB3

AB3 passe d'une planification exclusivement mentale (schéma interne non externalisé) à une planification à l'écrit. Au posttest, il exploite la consigne comme repère direct (prise de notes des éléments clés) et externalise l'anticipation par un brouillon contenant idées et connecteurs. La préparation devient ainsi structurée et visible, réduisant la dépendance à la mémoire de travail.

La production évolue d'une écriture simplifiée (phrases courtes, situations faciles, exemples liés au vécu) avec une révision partielle (cohérence inter-paragraphe, corrections orthographiques locales) vers un fonctionnement cyclique : rédaction au crayon sur brouillon (effacements, ajouts), mise au propre et révision intégrée (cohérence, comptage des mots, correction orthographique). Les connecteurs planifiés guident l'ordre et renforcent la continuité textuelle.

La réflexivité se renforce : d'indices émergents au prétest, AB3 passe au posttest à une métacognition opératoire. Il identifie ses difficultés (oublis d'éléments, gestion du nombre de mots), justifie ses choix

(brouillon, connecteurs, allocation du temps) et réalloue ses efforts entre préparation et rédaction, au service d'une régulation consciente du processus.

Phase	Prétest (Tâche 1)	Posttest (Tâche 5)	Évolution observée
1. Prévion stratégique	Lecture attentive de la consigne et élaboration d'un schéma mental (salut, contenu, conclusion).	Prise de notes ciblées depuis la consigne ; brouillon avec idées et connecteurs ; objectifs explicités.	De la planification interne à une planification externalisée et structurée.
2. Performance stratégique	Rédaction guidée par le schéma mental. Production de phrases courtes et simples, recours à situations faciles à expliquer. Attention à la cohérence entre paragraphes. Révision limitée à l'orthographe.	Rédaction cyclique (brouillon au crayon → mise au propre) ; ordre des connecteurs prédéfini ; révision intégrée (cohérence, comptage des mots, orthographe).	Transformation d'une écriture simplifiée en une performance guidée et régulée par des repères écrits.
3. Réflexion stratégique sur soi	Indices de réflexivité ; constats généraux.	Métacognition opératoire : difficultés identifiées, justification des choix, réallocation du temps, conseils implicites.	De la réflexivité émergente à une régulation consciente et instrumentée.

Tableau 42. Comparaison prétest et posttest AB3.

D. Le cas d'AB4

D.1 Prétest – Profil stratégique initial

Au prétest, AB4 présente un profil stratégique centré sur l'adéquation entre ses ressources linguistiques et les exigences de la tâche. L'apprenant sélectionne et adapte son contenu en fonction de ce qu'il estime pouvoir exprimer en français, privilégiant ainsi la faisabilité communicative immédiate. Cette logique limite les blocages et favorise une certaine fluidité, mais elle repose sur une forte dépendance à la L1, une planification surtout déclarative et un contrôle limité de la production.

1. Prévion stratégique

• “Yo creo que tal vez, ya ves que el correo venían como dos o tres preguntitas, o sea, cosas que tenían que contestar puntualmente”	• « Je crois que peut-être, comme le courriel venait avec deux ou trois petites questions, c'est-à-dire des choses auxquelles il fallait répondre de manière ponctuelle »

(AB4, Tâche 1, Tour 18, Annexe 19) • “Yo también hice eso. ¿Qué cosas sé de Nueva York?” (AB4, Tâche 1, Tour 2, Annexe 19) • “Yo creo que sería contestar esos puntos de forma muy concreta y luego ya tal vez cada punto desarrollarlo en un párrafo.” (AB4, Tâche 1, Tour 18, Annexe 19) • “Ajá, pero así de que en el listado y luego ya desarrollarlo, yo creo.” (AB4, Tâche 1, Tour 20, Annexe 19)	• « Moi aussi j'ai fait ça. Qu'est-ce que je sais de New York ? » • « Je crois que ce serait de répondre à ces points de façon très concrète et ensuite peut-être développer chaque point dans un paragraphe. » • « Oui, mais comme ça : d'abord sous forme de liste et ensuite le développer, je crois. »

AB4 identifie les éléments précis attendus dans la consigne, qu'il considère comme des sous-questions auxquelles il faut répondre directement. Son approche consiste à cibler les demandes explicites pour structurer sa production de manière pragmatique. En parallèle, il active ses connaissances personnelles sur le thème proposé. Cette activation sert de base pour générer des contenus pertinents, alignés sur les attentes immédiates de la tâche. L'idée d'un passage de la liste au développement souligne une recherche de clarté et de progressivité dans la construction du texte.

2. Performance stratégique

• “Sí, y que qué tanto nos permite traducir el vocabulario que tenemos hasta ese punto, ¿no? Eso es lo que yo hice” (AB4, Tâche 1, Tour 8, Annexe 19) • “pensé ¿qué palabras, qué ideas puedo decir yo en francés y cómo puedo meter esas ideas a que queden al texto?” (AB4, Tâche 1, Tour 10, Annexe 19) • “Yo conté las palabras después sólo para verificar” (AB4, Tâche 1, Tour 16, Annexe 19)	• « Oui, et jusqu'à quel point il nous est permis de traduire le vocabulaire qu'on a jusqu'à ce moment-là, tu vois ? C'est ce que j'ai fait » • « j'ai pensé : quels mots, quelles idées puis-je dire en français et comment les intégrer pour qu'elles s'insèrent dans le texte ? » • « J'ai compté les mots après seulement pour vérifier »

AB4 mobilise deux actions stratégiques distinctes : d'une part, la traduction d'expressions issues de l'espagnol, utilisée comme stratégie compensatoire pour produire en français ; d'autre part, l'adaptation, consistant à sélectionner directement des idées déjà maîtrisées en français. La traduction lui permet de sécuriser une partie du contenu (par exemple les formules de souhait), mais entraîne une dépendance à la L1 et une adaptation parfois artificielle. Cette alternance entre traduction et adaptation lui permet de maintenir la continuité de la rédaction malgré des ressources lexicales limitées, et traduit une régulation pragmatique en situation d'examen. Le contrôle final se limite au comptage des mots ; la cohérence et la correction linguistique ne sont pas systématiquement vérifiées.

3. Réflexion stratégique sur soi

“Eso fue lo que me ayudó a completar el texto”	« C'est cela qui m'a aidé à compléter le texte »

(AB4, Tâche 1, Tour 14, Annexe 19)

AB4 justifie son choix d'avoir mobilisé directement ses acquis en français, en soulignant que cette décision lui a permis de terminer son texte. La réflexion se focalise principalement sur l'efficacité immédiate, liée à la complétude de la tâche, sans élargir l'analyse à des critères tels que la cohérence ou la qualité linguistique.

Synthèse du prétest – AB4

AB4 organise sa réponse à partir des sous-questions de la consigne et de connaissances activées, avec une planification mentale (liste → développement). La performance est guidée par la faisabilité linguistique : alternance traduction L1 / formulations connues en français, au prix d'une réduction de complexité. La révision se limite au comptage des mots, sans contrôle systématique de cohérence ou de langue. Le profil est pragmatique et adaptatif, mais dépendant de la L1 et peu régulé.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévision stratégique	1.1.1. Lire la consigne ; 1.1.3. Identifier le sujet ; 1.3.1. Activer des connaissances ; 1.4.1. Faire un plan	1.4.2. Faire un brouillon	Identification des sous-questions de la consigne ; activation de connaissances thématiques (New York) ; planification mentale, sans brouillon.
2. Performance stratégique	2.2.7. Traduire depuis L1 ; 2.2.8. Adapter la complexité lexicale ; 2.3.1. Compter les mots		Rédaction guidée par la faisabilité linguistique ; recours à la traduction depuis la L1 puis recentrage sur des formulations connues en français ; comptage des mots en fin de tâche.
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.3. Justifier une stratégie		Justification centrée sur la complétude du texte (efficacité immédiate).

Tableau 43. Profil stratégique d'AB4 au prétest (Tâche 1).

D.2 Posttest – Profil stratégique final

Au posttest, AB4 adopte une démarche plus structurée et régulée : la consigne sert de repère central, la planification est externalisée (schéma/brouillon), et la révision est intégrée à la rédaction. La réflexivité devient opérationnelle (justification des choix, gestion du temps).

1. Préviation stratégique

• <i>"Pues yo me encargué de sí entender bien el prompt. Eso fue como lo más importante"</i> (AB4, Tâche 5, Tour 2, Annexe 21) • <i>"No pues sí, antes de redactar, no más leer bien"</i> (AB4, Tâche 5, Tour 11, Annexe 21) • <i>"Yo pensé que qué vocabulario tenía sobre esos temas, y como me inventé un ejemplo [...] que podía acoplar con las palabras y el vocabulario que tenía"</i> (AB4, Tâche 5, Tour 16, Annexe 21) • <i>"yo no hago ese borrador final, yo hago [...] el esquema [...] y te lo copié"</i> • <i>"Entonces así tenía [...] mi borrador, como esos esquemas entre español y francés y [...] luego ya lo voy pasando a la como ya formal"</i> (AB4, Tâche 5, Tour 52, Annexe 21)	• « Eh bien, je me suis chargé de bien comprendre l'énoncé. C'était le plus important » • « Oui, bien sûr, avant de rédiger, il faut juste bien lire » • « J'ai pensé à quel vocabulaire j'avais sur ces thèmes, et j'ai inventé un exemple [...] que je pouvais adapter avec les mots et le vocabulaire que j'avais » • « je ne fais pas ce brouillon final, je fais [...] le schéma [...] je te l'ai copié » • « Donc voilà, ça c'était mon brouillon, comme un schéma entre espagnol et français [...] après je le passais à la version plus formelle »

AB4 place la lecture attentive de la consigne au centre de son processus. Il considère cette étape comme prioritaire et la définit comme la condition préalable à la rédaction. La consigne devient ainsi un repère explicite pour cadrer la tâche et orienter la production. Il planifie sa production en fonction du vocabulaire qu'il maîtrise et invente un exemple fictif pour l'adapter à ses ressources en français. Il explique avoir adopté la méthode d'un pair (schéma), qu'il transforme en outil organisationnel personnel. Le brouillon bilingue (espagnol-français) sert de support pour organiser les idées avant de passer au texte formel.

2. Performance stratégique

• <i>"yo por eso las voy contando a la par, para ver de que bueno, ya me estoy acercando, ya voy a la mitad, entonces me queda una idea y conclusiones"</i> (AB4, Tâche 5, Tour 27, Annexe 21) • <i>"O de que ¡chin! [...] ya se me acabó las ideas y me faltan 30 palabras, ya sacarme de la manga oraciones"</i> • <i>"yo pensé, ¿qué diría en español? [...] luego ya ver cómo adaptarlo a francés"</i> (AB4, Tâche 5, Tour 11, Annexe 21) • <i>"Entonces, sí tengo varios tachones de ortografía al final..."</i> (AB4, Tâche 5, Tour 52, Annexe 21)	• « je les comptais en même temps, pour voir que bon, je m'approchais déjà, j'étais à la moitié, alors il me restait une idée et les conclusions » • « Ou bien, mince ! je n'avais plus d'idées et il me manquait 30 mots, alors je me suis dit : je vais inventer d'autres phrases » • « moi j'ai pensé : qu'est-ce que je dirais en espagnol ? [...] ensuite, voir comment l'adapter en français » • « Donc oui, j'ai plusieurs ratures d'orthographe à la fin... »

AB4 utilise le brouillon comme espace flexible de rédaction avant de transposer ses idées dans une version finale. Le comptage des mots accompagne l'écriture et sert de régulation continue. Lorsque le contenu manque mais que la contrainte de longueur subsiste, il ajoute des phrases supplémentaires pour atteindre le nombre de mots requis. La L1 sert de point de départ pour formuler les idées, ensuite adaptées en français. Enfin, AB4 procède à des corrections linguistiques, notamment sur l'orthographe, ce qui témoigne d'une révision partielle.

3. Réflexion stratégique sur soi

• <i>“Te las juegas con el tiempo, ¿dónde lo pones? ¿tiene sentido? y ya, ¿no? y tiene coherencia también”</i> (AB4, Tâche 5, Tour 41, Annexe 21) • <i>“tal vez [...] agregarle más al final, si tienes [...] muy presente el tiempo [...] porque si no tienes el reloj en frente, sí estás jugando a que...”</i> (AB4, Tâche 5, Tour 39, Annexe 21)	• « Tu prends des risques avec le temps, où est-ce que tu mets ça ? Est-ce que ça a du sens ? et voilà, ça a aussi de la cohérence » • « peut-être que tu pourrais [...] ajouter plus à la fin, si tu as une vision très claire du temps que tu as, parce que si tu n'as pas l'horloge devant toi, tu prends le risque que... »

AB4 met en avant la gestion du temps comme facteur central de réussite. Il souligne la nécessité de répartir le temps de façon pertinente pour garantir la cohérence du texte. L'apprenant évoque aussi l'idée d'ajouter du contenu en fin de rédaction, mais en précisant que cette action stratégique dépend d'une bonne maîtrise du temps disponible. La présence d'un repère visuel, comme l'horloge, est jugée indispensable pour réduire le risque lié à cette pratique. Ces éléments montrent que la réflexion d'AB4 associe gestion temporelle, pertinence des choix et cohérence textuelle dans une logique de régulation explicite.

Synthèse du posttest – AB4

AB4 met en œuvre une planification externalisée (schéma/brouillon bilingue, exemple fictif ajusté au lexique) et une performance régulée (transfert vers la copie, comptage des mots, adaptations depuis la L1 vers la LE, corrections orthographiques). La réflexivité articule gestion du temps et cohérence, avec des choix stratégiques justifiés. Le profil est désormais plus structuré et conscient, malgré des recours compensatoires ponctuels pour la longueur.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévision stratégique	1.1.1. Lire la consigne ; 1.1.3. Identifier le sujet ; 1.3.1. Activer des connaissances ; 1.4.1. Faire un plan ; 1.4.2. Faire un brouillon		Planification externalisée (schéma/brouillon bilingue), choix d'exemple fictif adapté au lexique.
2. Performance stratégique	2.1.1. Reprendre le plan/brouillon ; 2.2.1.		Transfert brouillon vers texte formel ;

	Modifier le plan en cours ; 2.2.7. Traduire depuis L1 ; 2.2.8. Adapter la complexité lexicale ; 2.3.1. Compter les mots ; 2.3.3. Corriger la langue ; 2.3.4. Modifier le contenu		comptage continu ; ajouts compensatoires si longueur insuffisante ; corrections (orthographe).
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.2. Mentionner ses faiblesses ; 3.1.3. Justifier une stratégie		Gestion du temps comme pivot ; cohérence et pertinence des ajouts conditionnées par le facteur temporel.

Tableau 44. Profil stratégique d'AB4 au posttest (Tâche 5).

D.3 Comparaison prétest et posttest – AB4

AB4 passe d'une planification surtout mentale et déclarative (repérage des sous-questions, liste → développement, sans brouillon) à une planification externalisée et structurée. Au posttest, la lecture analytique de la consigne devient un repère central ; l'apprenant schématise sur un brouillon bilingue (idées + vocabulaire) et mobilise un exemple fictif ajusté à ses ressources en LE. La préparation gagne en visibilité et en guidage, réduisant la dépendance à la mémoire de travail.

La performance évolue d'une production guidée par la faisabilité linguistique (alternance traduction L1 / formulations déjà maîtrisées en LE, contrôle quantitatif en fin de tâche) vers un fonctionnement cyclique régulé : rédaction appuyée sur le brouillon, transfert vers la copie, comptage des mots en continu, ajustements pour couvrir la longueur, et corrections orthographiques lors de la mise au propre. Les solutions compensatoires subsistent, mais s'inscrivent désormais dans une organisation plus stable.

La réflexivité passe d'une justification centrée sur la complétude (efficacité immédiate) à une métacognition opérationnelle : AB4 argumente ses choix (schéma/brouillon, adaptation L1 → LE, contrôle quantitatif), articule gestion du temps et cohérence et conditionne certains ajouts au facteur temporel. La régulation devient plus consciente et explicite.

Phase	Prétest (Tâche 1)	Posttest (Tâche 5)	Évolution observée
1. Prévision stratégique	Lecture de la consigne et repérage des sous-questions. Activation des connaissances. Planification mentale et non externalisée.	Lecture attentive de la consigne. Brouillon bilingue et schématique (idées, vocabulaire, connecteurs), inspiré des pairs.	Passage d'une planification mentale à une planification externalisée, structurée et régulée par le brouillon.
2. Performance stratégique	Production basée sur la traduction depuis la	Rédaction guidée par le brouillon. Contrôle	Passage d'une production

	L1 et sur l'adaptation de formulations simples en LE. Sélection pragmatique d'idées formulables en français. Révision réduite au comptage final des mots.	continu du nombre de mots. Intégration de corrections orthographiques au fil de l'écriture. Adaptation lexicale raisonnée. Recours ponctuel au remplissage.	dépendante de la L1 et d'une révision minimale à une mise en œuvre cyclique intégrant contrôle, corrections locales et adaptation en LE.
3. Réflexion stratégique sur soi	Justification ponctuelle du choix d'abandonner la traduction pour mobiliser directement la LE afin de terminer le texte.	Justification explicite des choix stratégiques. Réflexion sur les conditions de faisabilité (gestion du temps, cohérence). Reconnaissance des limites.	Passage d'une réflexion ponctuelle à une réflexion plus explicite et intégrée au processus d'écriture.

Tableau 45. Comparaison prétest et posttest AB4.

E. Le cas d'AB5

E.1 Prétest –Profil stratégique initial

Au prétest, AB5 manifeste une conscience stratégique en émergence, davantage déclarative qu'opérationnelle. Il repère les étapes clés (lecture de la consigne, activation de connaissances, cohésion, relecture), mais les décrit surtout comme des principes ou des conseils, avec une mise en œuvre limitée.

1. Prévision stratégique

• <i>“Procesar, supongo, lo que nos están pidiendo”</i> (AB5, Tâche 1, Tour 1, Annexe 22) • <i>“Porque te ponen las preguntas tal cual”</i> (AB5, Tâche 1, Tour 21, Annexe 22) • <i>“yo supongo que también sería eso: pensar qué es lo que pienso justamente de de la opinión en este caso que piden”</i> (AB5, Tâche 1, Tour 3, Annexe 22) • <i>“sirve mucho el pensar en si tuviste alguna experiencia similar”</i> (AB5, Tâche 1, Tour 5, Annexe 22)	• « Traiter, je suppose, ce qu'on nous demande » • « Parce qu'on met les questions telles quelles » • « Oui, je suppose que ce serait aussi ça : penser ce que je pense justement de l'opinion qu'on demande dans ce cas » • « il est très utile de réfléchir aux expériences personnelles similaires »

AB5 identifie la consigne (sous-questions explicites) et l'objectif (formuler une opinion). Il évoque l'activation d'expériences personnelles pour alimenter le contenu. Toutefois, la planification demeure hypothétique : il énumère les étapes attendues sans décrire une application concrète (absence de plan et de brouillon).

2. Performance stratégique

• “tener en cuenta [...] los conectores de tiempo” (AB5, Tâche 1, Tours 25 et 27, Annexe 22) • “buscar diferentes maneras de [...] cómo escribirlo” (AB5, Tâche 1, Tour 11, Annexe 22) • “Revisar el texto, leerlo desde cero para ver si tiene sentido y si va con una continuidad [...] que sea coherente” (AB5, Tâche 1, Tour 15, Annexe 22) • “Y faltas de ortografía” (AB5, Tâche 1, Tour 17, Annexe 22)	• « prendre aussi en compte [...] les connecteurs temporels » • « chercher différentes manières de [...] l'écrire » • « Relire le texte, le lire depuis le début pour voir s'il a du sens et s'il s'enchaîne avec une continuité [...] qui soit cohérent » • « Et les fautes d'orthographe »

AB5 cite l'usage des connecteurs temporels comme moyen de renforcer la cohésion, sans toutefois détailler leur application. Il évoque la reformulation comme possibilité pour améliorer l'expression ou contourner des manques lexicaux. La relecture est décrite comme une vérification globale de la cohérence et de la continuité, mais elle apparaît comme l'unique stratégie clairement envisagée. Enfin, il signale une attention portée à l'orthographe, formulée de façon très générale.

3. Réflexion stratégique sur soi

AB5 exprime une reconnaissance de l'intérêt de la planification. Il considère l'idée du brouillon, proposée par un pair, comme un conseil utile qu'il n'a toutefois pas mis en pratique. De même, il envisage la possibilité de répondre d'abord aux sous-questions sur une feuille séparée avant de transformer ces réponses en un texte complet. Dans les deux cas, les actions stratégiques sont formulées comme des hypothèses méthodologiques, sans application effective.

Synthèse du prétest – AB5

AB5 manifeste un profil à connaissance déclarative dominante : il repère la consigne et l'objectif, évoque l'activation d'expériences, la cohésion (connecteurs) et la relecture, mais opérationnalise peu (plan/brouillon absents, outils non systématisés). La préparation et la cohérence sont perçues comme essentielles, sans mise en œuvre stable. La réflexivité est orientée vers des recommandations plutôt que vers des actions régulatrices effectives.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévision stratégique	1.1.1. Lire la consigne ; 1.1.3. Identifier le sujet ; 1.2.1 Identifier l'objectif ; 1.3.1. Activer des connaissances	1.4.1. Faire un plan ; 1.4.2. Faire un brouillon	Conscience déclarative des étapes initiales, mais planification restée hypothétique, sans

			recours effectif à un plan ou à un brouillon.
2. Performance stratégique	2.1.2. Utiliser des marqueurs ; 2.2.3. Reformuler ; 2.3.2. Relire pour cohérence ; 2.3.3. Relire pour corriger la langue		Stratégies de cohésion et de révision évoquées, mais décrites de manière générale et sans application systématique.
3. Réflexion stratégique sur soi			Aucun segment spécifique codé dans cette catégorie.

Tableau 46. Profil stratégique d'AB5 au prétest (Tâche 1).

E.2 Posttest – Profil stratégique final

Au posttest, AB5 décrit une gestion plus explicite et structurée du processus d'écriture : lecture prioritaire de la consigne, brouillon comme support d'organisation, et révision intégrée au contrôle de la production. La métacognition se consolide : les stratégies sont pensées et utilisées comme outils de régulation.

1. Prévision stratégique

• “Sí, sí, igual me puse a leer e identificar como qué es lo que nos pedían” (AB5, Tâche 5, Tour 3, Annexe 21) • “Creo que eso es lo primero y lo más preciso” (AB5, Tâche 5, Tour 8, Annexe 21) • “¿Y cómo qué ideas? Porque en este caso era pues un artículo ¿no?” • “poner el subtítulo, una idea específica [...] también lo anoté” (AB5, Tâche 5, Tour 15, Annexe 21) • “Pues escribir el borrador, primero el borrador y luego [...] la redacción buena.” (AB5, Tâche 5, Tour 13, Annexe 21)	• « Oui, oui, pareil je me suis mis à lire et à identifier ce qu'on nous demandait » • « Je crois que c'est la première chose et la plus précise » • « Et quelles idées ? Parce que dans ce cas c'était bien un article » • « mettre le sous-titre, une idée spécifique [...] je l'ai aussi noté » • « Eh bien écrire le brouillon, d'abord le brouillon et ensuite la rédaction finale »

AB5 accorde une priorité explicite à la lecture de la consigne. Il insiste sur l'identification des éléments demandés et repère des précisions. L'expression « la première chose et la plus précise » souligne une hiérarchisation claire : la consigne constitue le point de départ et la référence centrale pour organiser la production. Il intègre le brouillon comme étape centrale de son processus d'écriture. Il distingue explicitement le brouillon de la rédaction finale, en l'utilisant pour noter des sous-titres et des idées précises. La mention du genre attendu (« un article ») révèle une attention particulière aux exigences de la tâche. Le brouillon fonctionne ainsi comme support de planification discursive et d'organisation, permettant d'anticiper et de structurer le texte avant sa mise au propre.

2. Performance stratégique

• “<i>Sí, ahí mismo para, pues no tenerlo como dicen tachado</i>” (AB5, Tâche 5, Tour 51, Annexe 21) • “<i>cuando escribo en el borrador, no siempre me apego al borrador [...] y digo [...] debí de haber seguido el borrador</i>” (AB5, Tâche 5, Tour 34, Annexe 21) • “<i>¿Después de redactarlo? Pues contar las palabras</i>” (AB5, Tâche 5, Tour 19, Annexe 21) • “<i>iba a hacer un segundo conteo pero dije no, ya</i>” (AB5, Tâche 5, Tour 42, Annexe 21) • “<i>ese fue mi problema, no contar a la par porque me pasé de palabras</i>” (AB5, Tâche 5, Tour 23, Annexe 21) • “<i>Pero en el borrador [...] si se me iba un verbo y la conjugación, también a veces escribía allí</i>” (AB5, Tâche 5, Tour 13, Annexe 21)	• « Oui, dans le brouillon même, pour ne pas l'avoir raturé » • « quand j'écris dans le brouillon, je ne m'y tiens pas toujours [...] et je me dis : [...] j'aurais dû suivre le brouillon » • « Après l'avoir rédigé ? Eh bien, compter les mots » • « j'allais faire un deuxième comptage, puis je me suis dit : non, ça suffit » • « ça a été mon problème, de ne pas compter au fur et à mesure, parce que j'ai dépassé le nombre de mots » • « Mais dans le brouillon [...] si un verbe ou une conjugaison m'échappait, parfois je l'écrivais là »

Ces segments mettent en évidence plusieurs dimensions de la performance et de la révision d'AB5. Le brouillon est utilisé pour effectuer les corrections afin de préserver la propreté du texte final. Il sert également de cadre de planification, même si AB5 reconnaît ne pas toujours le suivre, préférant parfois développer des idées nouvelles au fil de l'écriture. Le contrôle quantitatif repose sur le comptage des mots après rédaction. Il indique qu'il n'a pas vérifié en continu et qu'il n'a pas réalisé de second comptage, ce qui l'a conduit à dépasser la limite prévue. Enfin, le brouillon est mobilisé comme support linguistique, permettant de noter des verbes ou des conjugaisons en cas de doute.

3. Réflexion stratégique sur soi

• “<i>me puse a dudar y dije ¿hasta aquí conté o...? [...] ese fue mi problema</i>” (AB5, Tâche 5, Tour 23, Annexe 21) • “<i>me pasé por bastante</i>” (AB5, Tâche 5, Tour 25, Annexe 21) • “<i>debí de haber seguido el borrador</i>” (AB5, Tâche 5, Tour 34, Annexe 21) • “<i>sería un tip que yo daría [...] si sabes que lo hiciste bien, pues ya quédate mejor con eso en lugar de agregarle más palabras y más enunciados</i>”	• « je me suis mis à douter et j'ai dit : est-ce que j'ai compté jusqu'ici ou... ? [...] ça a aussi été mon problème » • « j'ai dépassé de beaucoup » • « j'aurais dû suivre le brouillon » • « ce serait un conseil que je donnerais [...] si tu sais que tu l'as bien fait, alors mieux vaut rester avec ça plutôt que d'ajouter plus de mots et plus d'énoncés »

(AB5, Tâche 5, Tour 36 et 38, Annexe 21) • <i>“Ahí es donde yo creo que deberíamos hacer la revisión justamente”</i> (AB5, Tâche 5, Tour 49, Annexe 21)	• « C'est là que je crois que nous devrions faire la révision justement »

AB5 reconnaît explicitement ses difficultés de gestion du nombre de mots : incertitude sur le comptage, constat d'un problème récurrent et dépassement de la limite prévue. Cette auto-évaluation témoigne d'une vigilance accrue par rapport au prétest. Il souligne également un écart entre l'action stratégique prévue et la pratique réelle, en regrettant de ne pas avoir suivi le brouillon. Cette remarque met en évidence une conscience de l'importance de la fidélité au plan pour maintenir la cohérence. Il transforme ses constats en conseils : éviter d'ajouter du contenu superflu, savoir s'arrêter lorsqu'on estime la tâche réussie. Ces formulations relèvent d'une réflexivité tournée vers le partage d'expérience. Enfin, il situe le moment de la révision au niveau du brouillon, considérant cette étape comme l'espace pertinent pour intervenir.

Synthèse du posttest – AB5

AB5 met en place une planification écrite (brouillon avec sous-titres et idées, prise en compte du genre), puis une mise en œuvre régulée (corrections sur brouillon pour préserver la copie, appui grammatical, comptage des mots). La révision existe mais reste inconstante, notamment pour le contrôle de longueur. Sur le plan réflexif, AB5 reconnaît ses écarts (non-suivi du brouillon, dépassement) et formalise des conseils pratiques. L'ensemble révèle un fonctionnement plus conscient et structuré, encore perfectible sur la mesure en cours d'écriture.

Phase	Actions stratégiques accomplies	Actions stratégiques non accomplies	Observations
1. Prévision stratégique	1.1.1. Lire la consigne ; 1.1.3. Identifier le sujet ; 1.2.1 Identifier l'objectif ; 1.4.1. Faire un plan ; 1.4.2. Faire un brouillon		Lecture prioritaire des attentes (exemples, genre « article ») ; brouillon structuré (sous-titres, idées, repères linguistiques).
2. Performance stratégique	2.1.1. Reprendre le plan/brouillon ; 2.1.5. Soigner la présentation ; 2.2.1. Modifier le plan ; 2.2.3. Reformuler ; 2.3.1. Compter les mots ; 2.3.2. Relire pour cohérence ; 2.3.3. Relire pour corriger la langue		Corrections sur brouillon ; ajouts spontanés non prévus ; comptage surtout final (dépassement) ; vérifications à la mise au propre.

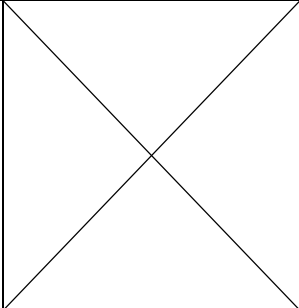
3. Réflexion stratégique sur soi	3.1.2. Mentionner ses faiblesses ; 3.1.3 Justifier une stratégie		Repérage des difficultés (suivi du brouillon, comptage) ; conseils opérationnels (limiter les ajouts, révision, gérer le temps).

Tableau 47. Profil stratégique d'AB5 au posttest (Tâche 5).

E.3 Comparaison prétest et posttest – AB5

AB5 passe d'une conscience déclarative (repérer la consigne, envisager d'activer des expériences, recommander le brouillon sans l'utiliser) à une planification opérationnelle : au posttest, la lecture de la consigne est hiérarchisée comme point de départ, le genre (article) est pris en compte, et un brouillon structuré (sous-titres, idées, repères linguistiques) sert d'ossature avant la mise au net. La préparation n'est plus un conseil, mais une pratique effective.

AB5 passe d'outils nommés mais peu mobilisés (connecteurs temporels, reformulation, relecture générale) à une mise en œuvre régulée : corrections sur le brouillon pour préserver la copie, appui grammatical (verbes/conjugaisons) et contrôle de longueur (comptage). La régulation reste toutefois inconstante : il s'écarte parfois du plan et compte surtout en fin de tâche, d'où des dépassements. La trajectoire est celle d'une performance plus organisée, encore perfectible sur la mesure en cours d'écriture.

La réflexivité évolue d'indices émergents (plutôt prescriptifs et hypothétiques au prétest) vers une métacognition opératoire : au posttest, AB5 identifie ses limites (non-suivi du brouillon, comptage tardif), justifie ses choix (suivre le plan, s'arrêter quand l'objectif est atteint) et formule des conseils transférables (réviser au brouillon, éviter les ajouts superflus, gérer le temps).

Phase	Prétest (Tâche 1)	Posttest (Tâche 5)	Évolution observée
1. Prévision stratégique	Conscience déclarative : lire la consigne, identifier le sujet et l'objectif, activer des expériences ; plan et brouillon envisagés mais non réalisés.	Lecture attentive et prioritaire de la consigne ; brouillon structuré avec sous-titres et idées précises ; prise en compte du genre textuel.	Passage d'une conscience hypothétique à une planification externalisée, concrète et structurée.
2. Performance stratégique	Stratégies ponctuelles : usage de connecteurs temporels, reformulation, relecture finale, correction orthographique ;	Brouillon utilisé comme support actif ; corrections sur brouillon pour éviter les ratures ; contrôle du nombre de mots (imparfait) ;	Passage d'une performance ponctuelle à une régulation en cours d'écriture, avec intégration du

	absence de contrôle continu.	vigilance orthographique et présentation.	brouillon, mais contrôle quantitatif encore fragile.
3. Réflexion stratégique sur soi	Réflexion limitée, surtout normative ; faible justification des choix.	Auto-analyse critique : identification des faiblesses (dépassement, écarts au brouillon), regrets explicites, formulation de conseils transférables.	Progression d'une conscience déclarative vers une métacognition opérationnelle et critique.

Tableau 48. Comparaison prétest et posttest AB5.

La présentation des 12 analyses intra-cas (AA1–AB5) a permis de dégager, pour chaque apprenant, les spécificités de son profil stratégique initial et les évolutions observées entre le prétest et le posttest. Ces portraits détaillés mettent en évidence la diversité des parcours, des prises de conscience et des modes d'appropriation des stratégies de production écrite dans le cadre du CSP DELF B1.

Cette étape constitue le premier niveau de l'étude de cas multiples, centré sur les singularités de chaque cas. Conformément à la logique méthodologique décrite par Yin (2018) et Stake (2006), elle ouvre désormais à un second niveau d'analyse : l'examen comparatif des cas. L'analyse inter-cas vise à identifier les convergences, divergences et régularités transversales, afin de mieux comprendre les dynamiques stratégiques en jeu et d'apprécier, au-delà des particularités individuelles, les effets globaux du dispositif d'enseignement explicite sur le développement des stratégies de production écrite.

6.1.3. Analyse inter-cas

Dans une étude de cas multiples, l'analyse inter-cas constitue une étape décisive. Elle prolonge l'examen approfondi de chaque cas en mettant en relation les données issues de l'ensemble des apprenants. Comme le rappellent Stake (2006) et Yin (2018), cette démarche vise à dépasser la singularité des portraits individuels pour identifier, par comparaison systématique, les régularités, les convergences et les divergences qui structurent le phénomène étudié.

L'objectif est de dégager des tendances transversales qui permettent de comprendre, au-delà des parcours singuliers, les dynamiques stratégiques partagées par le groupe d'apprenants. Ces rapprochements donnent accès à une vision plus globale de l'appropriation des stratégies de production écrite en FLE, tout en éclairant la diversité des évolutions observées.

Enfin, cette approche comparative s'inscrit dans une visée de généralisation analytique (Yin, 2018). Il ne s'agit pas de produire une généralisation statistique, mais de formuler des enseignements transférables à d'autres contextes d'apprentissage. L'analyse inter-cas constitue ainsi un jalon indispensable entre l'examen des cas singuliers et la discussion plus large qui sera menée dans le chapitre suivant.

6.1.3.1. Convergences observées

A. Prévision stratégique

L'analyse inter-cas révèle des tendances communes dans la manière dont les apprenants décrivent la phase de prévision stratégique, depuis la lecture de la consigne jusqu'à l'éventuelle élaboration d'un plan ou d'un brouillon. Cette étape, encore peu systématique au prétest, s'est transformée par la suite en un moment plus conscient et externalisé de préparation.

Au prétest, la majorité des apprenants (9 sur 12 : AA1, AA3, AA4, AA6, AA7, AB2, AB3, AB4, AB5) rapportent s'être limités à une lecture sommaire de la consigne et à l'identification de quelques éléments de base comme le sujet ou le destinataire, sans élaborer de plan écrit. Leurs verbalisations illustrent une préparation rapide et mentale, centrée sur quelques repères internes. Ainsi, AA1 reconnaît avoir seulement lu la consigne avant d'entamer l'écriture, tandis qu'AA3 explique s'être appuyé sur trois idées-clés gardées en mémoire : « j'avais comme trois bullet points pour me dire ok, dire ceci, dire cela et dire cela ».

Seuls trois apprenants (AA2, AA5, AB1) décrivent une planification plus explicite dès le départ. AA2 évoque un plan séquentiel en quatre paragraphes : « ce sont quatre paragraphes pour l'introduction, pour les choses positives et négatives, la conclusion ». AB1 souligne quant à lui l'usage d'un plan numéroté et d'une liste d'idées : « je mets ces numéros, je les développe petit à petit ». De son côté, AA5 mentionne une « pluie d'idées » et un brouillon sommaire, même s'il reste partiel : « j'ai pensé comme à une pluie d'idées, plus ou moins ».

Dans l'ensemble, la planification au prétest reste donc principalement mentale et est rarement externalisée par des outils tangibles tels qu'un brouillon ou un plan écrit. Les apprenants déclarent connaître l'intérêt de ces actions, mais la plupart ne les mobilisent pas encore lors de la tâche initiale.

Au posttest, 10 apprenants sur 12 (AA1, AA2, AA3, AA4, AA5, AB1, AB2, AB3, AB4, AB5) déclarent avoir mobilisé un brouillon ou une prise de notes écrite pour organiser leurs idées. Les formes de préparation varient : liste de mots-clés (AB1, AB2, AB3), plan en paragraphes (AA1, AA2, AA3), brouillon complet comprenant des phrases rédigées (AA2, AA3, AA4, AA5, AB1, AB2, AB3), ou encore brouillon bilingue et schématique inspiré des pairs (AB4). Seuls deux apprenants (AA6 et AA7) continuent à fonctionner sans brouillon systématique ou avec une planification restreinte. AA7, par exemple, reconnaît avoir improvisé et oublié d'utiliser un brouillon, ce qui l'a conduit à une préparation minimale : « comme ça me venait à l'esprit, je l'écrivais directement ».

Ainsi, les déclarations convergent vers une évolution marquée : d'une planification essentiellement mentale et implicite au prétest, les apprenants passent, au posttest, à une planification décrite comme plus explicite, externalisée et régulée par des outils concrets, adaptés aux contraintes de l'épreuve.

En somme, l'analyse inter-cas de la prévision stratégique met en évidence une progression collective nette : les apprenants passent d'une préparation initiale largement mentale, sommaire et déclarative à une planification progressivement externalisée et opérationnelle. L'usage du brouillon et des notes devient une pratique partagée par la quasi-totalité des participants, qui y voient un moyen de mieux organiser leurs idées, de respecter les contraintes de longueur et de structurer leurs textes. Si certains profils (AA6, AA7) témoignent encore de pratiques limitées, l'ensemble des cas illustre une appropriation plus consciente et instrumentée de la phase préparatoire, qui constitue désormais un levier essentiel pour affronter les exigences de l'épreuve certifiante.

B. Performance stratégique

L'analyse inter-cas permet également de dégager des régularités dans la manière dont les apprenants décrivent la mise en œuvre de la tâche de production écrite, incluant à la fois l'organisation du texte et les actions stratégiques de révision. Les verbalisations mettent en évidence un passage progressif d'une performance perçue comme linéaire, intuitive et peu régulée au prétest, vers une mise en œuvre plus structurée, accompagnée de démarches compensatoires et de contrôle au posttest.

Au prétest, quatre apprenants (AA1, AA4, AA7, AB5) décrivent une écriture menée de manière spontanée, en ajoutant des idées au fil de la rédaction et en procédant uniquement à quelques ajustements locaux. Ainsi, AA1 rapporte : « en réalité, ce n'était pas très structuré dans ma tête », tandis qu'AA4 évoque une écriture automatique et linéaire ponctuée de corrections locales (« je me suis mis à écrire euh automatiquement, parfois j'ai dû effacer »). AA7 s'appuie surtout sur ses acquis grammaticaux et lexicaux, sans plan préalable (« j'ai aussi essayé de me rappeler du subjonctif, du futur, j'ai d'abord bien réfléchi aux mots »). Quant à AB5, il mentionne le plan et le brouillon comme des possibilités mais reconnaît ne pas les avoir utilisés (« faire comme un brouillon, ce serait un bon conseil pour moi »), se limitant à quelques actions stratégiques locales comme l'usage de connecteurs ou la reformulation (« prendre aussi en compte les connecteurs temporels »).

La révision, lorsqu'elle est évoquée au prétest, reste généralement limitée. Elle se traduit le plus souvent par une relecture rapide en fin de tâche, centrée sur des aspects ponctuels tels que l'orthographe, quelques corrections isolées ou le comptage approximatif des mots. C'est le cas d'AA1, qui mentionne une relecture réduite à quelques corrections orthographiques (« ça te pénalise si tu as des erreurs et de l'orthographe »), ou d'AA3, qui rapporte des relectures ponctuelles visant à vérifier la cohérence et le nombre de mots (« je le lis depuis le début... pour voir que ça reste un peu cohérent »). AA6 déclare pour sa part ne pas avoir procédé à une relecture finale (« je l'ai juste rendue et c'est tout »), tandis qu'AA7 limite sa révision à quelques corrections orthographiques isolées (« vérifier attentivement les mots... une petite lettre mal écrite... on te retire des points »). Seuls certains profils, comme AB1, se distinguent par une démarche plus systématique, intégrant dès le départ un plan et une relecture attentive (« Vérifier que la structure soit correcte, que la grammaire soit correcte, que toutes les exigences soient remplies. »).

Au posttest, la majorité des apprenants (10 sur 12 : AA1, AA2, AA3, AA4, AA5, AB1, AB2, AB3, AB4, AB5) décrivent une mise en œuvre de la tâche davantage structurée et soutenue par l'usage du brouillon. Celui-ci sert non seulement à organiser les idées, mais aussi à guider la rédaction et à intégrer des corrections en cours de tâche. AA2, par exemple, souligne avoir rédigé au brouillon avant de recopier, en comparant plusieurs variantes linguistiques (« je les écrivais toutes les deux pour voir laquelle avait l'air meilleure. »), tandis qu'AA3 explique avoir éliminé certaines idées jugées non pertinentes au moment de la recopie (« je l'ai transcrit et j'ai écarté des idées »).

Les apprenants déclarent également un usage plus conscient et varié des connecteurs (AA2, AA5, AA6, AB1, AB3), considérés comme des leviers de cohérence textuelle. Certains rapportent avoir eu recours à des stratégies compensatoires, comme l'invention de contenu ou l'intégration d'expériences fictives pour enrichir leur texte (AA1, AA2, AB2).

La révision est désormais mieux intégrée au processus. Une majorité mentionne des relectures ciblées sur la cohérence, la longueur et la correction orthographique (AA1, AA2, AA3, AA4, AB2, AB3, AB4, AB5).

Les corrections sont parfois réalisées directement sur le brouillon (AA3, AA5, AB1, AB2, AB4, AB5). AB1 décrit même, dans plusieurs segments, une relecture systématique couvrant le registre, la cohésion et la lisibilité de son texte.

Deux apprenants, AA6 et AA7, se distinguent toutefois par une évolution plus limitée : AA6 conserve des fragilités dans l'adaptation du registre et ne procède qu'à une relecture partielle (« je me suis rendu compte que j'avais mis des accents où il ne fallait pas ou, au contraire, où il m'en manquait, je les ai placés »). AA7 continue pour sa part à limiter ses révisions à quelques corrections isolées (« après avoir rédigé, je n'ai relu que quelques petits mots qui m'avaient échappé ; j'ai l'impression que je l'ai bien rédigé, mais je n'en suis pas sûre »).

En conclusion, l'analyse inter-cas de la performance stratégique met en lumière une évolution partagée : les apprenants passent d'une écriture initialement linéaire, intuitive et peu révisée à une mise en œuvre décrite comme plus structurée, régulée et accompagnée de stratégies compensatoires et de révision. L'usage du brouillon et des connecteurs s'impose comme des outils transversaux de cohérence et d'organisation, tandis que la révision cesse d'être marginale pour devenir une étape intégrée, souvent cyclique et diversifiée. Si certains profils (AA6, AA7) témoignent encore de limites, la dynamique collective reflète un déplacement net vers une performance perçue comme plus consciente et instrumentée, mieux adaptée aux contraintes de l'épreuve certifiante.

C. Réflexion stratégique sur soi

L'analyse inter-cas des synthèses met en évidence une évolution globale dans la manière dont les apprenants parlent de leurs démarches d'écriture et de leurs difficultés.

Au prétest, la réflexivité demeure limitée et prend essentiellement la forme de constats généraux ou de prescriptions normatives. La majorité se contentent d'énoncer ce qu'il faudrait faire (planifier, relire, enrichir le vocabulaire), sans justification précise ni lien explicite avec la tâche. Quelques-uns, comme AB1 et AA2, se distinguent toutefois par une réflexion plus élaborée : AB1 relie déjà ses stratégies à la réussite de l'épreuve, tandis qu'AA2 identifie des tensions entre ses ressources et les exigences de la tâche.

Au posttest, la réflexivité devient plus opératoire et nuancée. La majorité des apprenants justifient leurs choix (usage du brouillon, sélection de connecteurs, relecture ciblée) et reconnaissent avec davantage de précision leurs difficultés (gestion du temps, organisation textuelle, correction formelle). Certains vont jusqu'à formuler des conseils transférables à d'autres situations, signe d'une prise de distance accrue vis-à-vis de leur propre pratique.

Les profils évolutifs restent contrastés. AA2, AA3 et AB5 illustrent une progression marquée, passant d'une conscience plutôt déclarative à une réflexivité contextualisée et tournée vers le transfert. D'autres, comme AB1, confirment une réflexivité solide déjà présente dès le départ. Enfin, quelques participants (AA6, AA7) demeurent centrés sur des aspects formels ou locaux, sans réelle intégration des phases stratégiques de la tâche.

Dans l'ensemble, l'analyse inter-cas confirme un déplacement collectif : d'une conscience surtout déclarative et prescriptive, les apprenants évoluent vers une réflexivité plus opératoire, intégrée et contextualisée, même si l'ampleur et la profondeur de cette évolution varient selon les profils.

6.1.3.2. Divergences observées

Si l'analyse inter-cas met en évidence de fortes convergences dans l'évolution stratégique des apprenants, certains profils se distinguent néanmoins par leurs spécificités. Ces divergences ne relèvent pas simplement d'une absence d'adhésion aux tendances communes, mais reflètent des manières particulières de s'approprier (ou de résister à) l'enseignement explicite. Elles permettent d'éclairer l'hétérogénéité des parcours et de nuancer la généralisation analytique en mettant en avant des profils atypiques.

On peut distinguer trois types de divergences :

- des apprenants qui, dès le prétest, présentent une réflexivité ou une organisation singulière (par exemple, AB1) ;
- ceux qui recourent à des stratégies originales (comme AB4 et son brouillon bilingue et schématique) ;
- ou ceux dont la progression demeure plus limitée malgré le dispositif de formation (AA6, AA7).

Ces profils rappellent que, même si une dynamique collective de développement stratégique se dégage, elle ne gomme pas les différences individuelles qui conditionnent l'appropriation des stratégies de production écrite.

Parmi ces divergences, le cas d'AB1 est particulièrement révélateur. Contrairement à la majorité, il mobilise dès le prétest un ensemble complet d'actions stratégiques : élaboration d'un plan numéroté, prise de notes systématique, usage réfléchi de connecteurs et relecture attentive. Ses verbalisations montrent qu'il relie explicitement ces démarches aux critères de réussite de l'épreuve, ce qui traduit une conscience stratégique déjà installée. Si son évolution au posttest paraît moins marquée que celle d'autres apprenants, c'est parce qu'il consolide un fonctionnement déjà structuré. Son parcours illustre ainsi un profil en décalage avec la tendance générale, caractérisé par un haut niveau de réflexivité et d'organisation stratégique dès l'entrée dans le dispositif hybride.

À l'opposé, certains apprenants se démarquent par une progression plus limitée, malgré le dispositif d'enseignement explicite. C'est le cas d'AA6 et d'AA7, dont les synthèses intra-cas mettent en évidence des fragilités persistantes.

AA6 reconnaît l'intérêt de certains outils (connecteurs, un plan binaire minimal), mais peine à intégrer le brouillon dans sa démarche. Ses pratiques de révision demeurent partielles, centrées sur des corrections orthographiques ponctuelles, sans véritable contrôle de cohérence ni adaptation textuelle approfondie. Sa réflexivité reste normative et générale, ce qui limite la profondeur de son analyse stratégique.

AA7 maintient quant à lui une approche largement intuitive et improvisée. Au prétest, il s'appuie surtout sur ses acquis grammaticaux et lexicaux, sans planification explicite. Au posttest, malgré quelques ajustements (comptage des mots, substitution de phrases), ses actions de révision restent fragmentaires et sa réflexivité peu développée. Ses verbalisations se traduisent davantage par des conseils généraux que par une analyse contextualisée de ses choix.

Ces deux profils contrastent avec la dynamique collective du groupe : alors que la majorité progresse vers une planification appuyée sur l'écrit, une révision intégrée et une réflexivité justifiée, AA6 et AA7 conservent des démarches locales et fragmentaires, traduisant une appropriation incomplète.

D'autres divergences apparaissent sous la forme de pratiques originales. Un autre exemple est celui d'AB4, qui développe au posttest une stratégie singulière consistant à élaborer un brouillon bilingue et schématique, inspiré des échanges avec ses pairs. Cette approche, combinant repères visuels et notes dans deux langues, illustre une appropriation créative des outils de planification. Si elle ne correspond pas à la norme observée chez la majorité, elle révèle une capacité d'adaptation personnelle aux contraintes de la tâche.

De manière comparable, certains apprenants intègrent des procédés atypiques pour réguler leur production. AB2 insiste sur l'importance de hiérarchiser et de filtrer les idées au brouillon, tandis qu'AB5 exploite son plan comme une sorte de checklist linguistique centrée sur les connecteurs et sur le respect des sous-parties.

Ces profils en décalage montrent que, si la majorité évolue vers une planification externalisée et une révision plus ponctuelle, certains empruntent des voies plus personnelles, témoignant d'une appropriation sélective ou créative du dispositif.

En somme, les divergences observées rappellent que l'appropriation des stratégies d'écriture ne suit pas une trajectoire uniforme. Des cas comme AB2, AB4 ou AB5 témoignent de démarches originales qui enrichissent la palette des actions stratégiques et nuancent la lecture des convergences, en soulignant l'importance de prendre en compte la diversité des parcours individuels dans l'analyse du développement stratégique.

6.1.3.3. Régularités transversales et profils émergents

Au-delà des convergences et divergences déjà identifiées, l'analyse inter-cas permet de dégager des régularités transversales qui structurent l'évolution stratégique des apprenants tout au long du dispositif. Ces régularités traduisent des dynamiques partagées, observées dans les trois phases de la tâche stratégique : la planification tend à s'externaliser, la mise en œuvre s'appuie davantage sur des outils de régulation, et la réflexivité devient plus argumentée et opératoire.

Ces constats ouvrent la voie à l'identification de profils émergents, entendus comme des combinaisons typiques de planification, de performance et de réflexion stratégique. Ces profils ne constituent pas des catégories rigides mais des repères analytiques permettant de mieux comprendre la diversité organisée des parcours. Ainsi, certains apprenants s'orientent vers une approche planificatrice et métacognitive, d'autres privilégient la révision en cours de tâche, tandis que certains demeurent attachés à une écriture plus intuitive malgré les apports du dispositif hybride.

Trois régularités principales se dégagent :

1. Prévision stratégique : la majorité passe d'une planification essentiellement mentale au prétest à une planification externalisée au posttest, mobilisant brouillons, listes de mots-clés ou plans en paragraphes comme supports d'organisation.

2. Performance stratégique : l'écriture tend à devenir plus structurée et cohérente grâce à l'usage réfléchi des connecteurs, au filtrage des idées et au recours à des stratégies compensatoires. La révision, au départ fréquemment marginale, s'intègre désormais au processus sous forme de relectures cycliques ou de corrections effectuées directement sur le brouillon.
3. Réflexion stratégique sur soi : les apprenants évoluent d'une conscience surtout déclarative et normative vers une réflexivité plus justifiée et contextualisée, marquée par la reconnaissance explicite des difficultés et la formulation de conseils transférables à d'autres situations d'écriture.

À partir de ces régularités, trois profils émergents peuvent être dégagés, correspondant à des manières typiques de combiner planification, performance et réflexion stratégique :

1. Les planificateurs-métacognitifs (AA2, AA3, AB1, AB5) : ils intègrent pleinement le brouillon dans leur démarche, structurent leurs textes autour de plans explicites et mobilisent une réflexivité justifiée pour analyser leurs choix. Leur parcours illustre une appropriation solide des stratégies travaillées dans le dispositif hybride, débouchant sur une écriture plus consciente et régulée.
2. Les réviseurs (AA1, AA4, AB2, AB3, AB4) : leur planification reste sommaire ou incomplète, mais ils compensent par une attention accrue à la révision en cours de tâche ou en fin de rédaction. La relecture et la correction deviennent pour eux le levier principal d'amélioration de leur rédaction, même si la préparation initiale demeure limitée.
3. Les pragmatiques minimalistes (AA6, AA7) : leur approche de l'écriture reste largement intuitive. Ils improvisent au moment de la tâche, s'appuient sur leurs acquis linguistiques et se limitent à des révisions locales. Leur réflexivité demeure partielle, centrée sur des constats formels, ce qui traduit une appropriation incomplète des stratégies travaillées dans le cadre du dispositif hybride.

Ces profils ne constituent pas des catégories figées, mais offrent une grille de lecture transversale de l'hétérogénéité des parcours. Ils montrent comment, à partir d'un même dispositif hybride d'enseignement explicite, les apprenants développent des combinaisons stratégiques différenciées, révélant à la fois des trajectoires partagées et des styles individuels d'appropriation.

En conclusion, l'examen des régularités transversales et des profils émergents confirme que l'appropriation des stratégies d'écriture ne relève pas d'un processus uniforme. Tous progressent vers une planification plus explicite, une mise en œuvre plus régulée et une réflexivité plus contextualisée, mais selon des intensités et des modalités variables. Les planificateurs-métacognitifs illustrent l'impact le plus abouti du dispositif, tandis que les réviseurs et les pragmatiques minimalistes rappellent que l'intégration des stratégies peut suivre des voies partielles ou sélectives.

6.1.3.4. Effets globaux du dispositif hybride

Au-delà des convergences, divergences et profils identifiés, il importe de considérer l'effet global du dispositif hybride fondé sur l'enseignement explicite des stratégies de production écrite. L'analyse inter-cas met en évidence un impact globalement positif : la quasi-totalité des apprenants déclare avoir enrichi et diversifié ses pratiques, notamment dans la phase de planification, où l'usage du brouillon est passé d'un recours rare ou superficiel à une pratique largement généralisée. La mise en œuvre de l'écriture a également gagné en cohérence grâce à l'usage réfléchi des connecteurs, à l'intégration d'idées

hiérarchisées et à l'adoption de stratégies compensatoires. Enfin, la réflexivité est devenue plus opératoire, marquée par une justification explicite des choix et la formulation de conseils transférables, témoignant d'une appropriation plus consciente et durable des démarches stratégiques.

Cet impact reste toutefois modulé par certaines limites. Quelques apprenants (notamment AA6 et AA7) témoignent d'une progression restreinte, conservant une planification sommaire et une révision réduite à des corrections locales. Ces cas rappellent que l'appropriation des stratégies dépend aussi de facteurs individuels tels que le rapport à l'écriture, la disponibilité cognitive ou les habitudes déjà installées. De plus, la durée relativement courte du dispositif (huit semaines) a pu freiner une intégration plus profonde et l'automatisation de certaines pratiques. Enfin, si certains expriment la possibilité de transférer leurs démarches à d'autres contextes d'écriture, cette projection demeure souvent au niveau de l'intention, alors que d'autres restent centrés sur la tâche immédiate.

Trois enseignements se dégagent de cette analyse globale. Premièrement, les apprenants évoluent collectivement d'une gestion intuitive et fragmentaire de la production écrite vers une démarche plus explicite et régulée. Deuxièmement, cette dynamique partagée n'efface pas les différences individuelles : certains manifestent une appropriation avancée dès le départ, d'autres développent des pratiques originales, tandis que quelques-uns progressent plus difficilement. Enfin, ces contrastes mettent en lumière l'apport heuristique de l'enseignement explicite : en rendant visibles et nommables les stratégies et les actions stratégiques (planification, usage du brouillon, relecture), il permet aux apprenants de les tester, d'en évaluer l'efficacité et de les transférer, tout en fournissant aux enseignants des indicateurs observables pour adapter le dispositif à l'hétérogénéité des parcours.

En somme, l'analyse inter-cas confirme l'existence d'un mouvement collectif de développement stratégique, mais aussi l'importance de prendre en compte la variabilité individuelle. Elle constitue ainsi une étape de transition avant la triangulation avec les données issues des questionnaires et des évaluations expertes, qui viendra compléter et nuancer ces constats.

6.2. Triangulation des données

L'analyse intra- et inter-cas fondée sur les verbalisations fournit un éclairage riche et détaillé sur l'évolution perçue des stratégies de production écrite mobilisées par les apprenants. Toutefois, afin de renforcer la validité des résultats et d'en nuancer l'interprétation, il est nécessaire de les confronter à d'autres sources recueillies dans le dispositif hybride. La triangulation constitue à cet égard une étape essentielle : elle permet de croiser les déclarations issues des questionnaires, qui donnent une vue d'ensemble standardisée des pratiques déclarées, avec les évaluations expertes attribuées aux productions écrites à l'aide de la grille officielle du DELF B1.

L'objectif n'est pas d'établir une correspondance mécanique entre ces différentes sources, mais d'identifier des convergences et des écarts significatifs. Ce croisement vise à mieux comprendre comment les apprenants perçoivent et décrivent leurs démarches (questionnaires et verbalisations), et dans quelle mesure ces évolutions perçues se traduisent (ou non) dans l'évaluation externe de leurs performances (évaluations expertes). La triangulation apporte ainsi une assise empirique supplémentaire et met en lumière la complexité des processus d'appropriation stratégique en contexte d'examen simulé.

Les agrégations par groupes A et B sont rapportées à titre descriptif. Les deux groupes ont suivi deux itérations successives de la même formation hybride. Les contenus en ligne et les activités sont identiques pour les deux groupes. En présentiel, l'enseignant a toutefois affiné l'étayage au fil des séances (formulation plus explicite des attentes, modélisation du brouillon, séquençage de la relecture, récapitulatifs de connecteurs), ce qui a pu accroître l'appropriation dans le groupe B.

6.2.1. Les résultats des questionnaires

Les questionnaires administrés aux apprenants au prétest (Tâche 1) et au posttest (Tâche 5) visaient à recueillir leurs déclarations concernant la mobilisation d'actions stratégiques de production écrite. La grille utilisée comportait 13 items, répartis en deux phases : cinq items de prévision stratégique (identifier la durée, lire les consignes, identifier le type de production, identifier le sujet/extension/destinataire/objectif, réaliser un plan ou un brouillon) et huit items de performance stratégique (reprendre le plan ou le brouillon, utiliser des connecteurs, diviser le texte en paragraphes, rédiger des phrases courtes, relire le texte, compter les mots, recopier au propre, veiller à la lisibilité de l'écriture). Chaque réponse a été recodée sur une échelle allant de 0 (« non / je ne me souviens pas »), 1 (« oui, mais partiellement ») et 2 (« oui »).

Les réponses brutes item par item de chaque apprenant (AA1–AA7, AB1–AB5) figurent dans l'annexe 23, sous forme de tableau. Ces données servent de base au calcul des moyennes par apprenant (Tableau 49) puis par groupe (Tableau 50).

Sur cette base, le Tableau 49 présente la synthèse des résultats par apprenant. Chaque valeur correspond à la moyenne des cinq items de prévision ou des huit items de performance. Ce tableau met ainsi en évidence les trajectoires individuelles entre le prétest et le posttest.

Apprenants	Prévision stratégique		Performance stratégique	
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
1. AA1	1,6	1,6	0,75	1,38
2. AA2	1,6	1,4	1,5	1,86
3. AA3	1,6	1,6	1,0	1,5
4. AA4	1,6	1,6	1,12	1,25
5. AA5	2,0	2,0	1,75	1,62
6. AA6	1,8	1,2	0,75	1,0
7. AA7	1,6	1,6	1,12	1,12
8. AB1	1,6	1,8	1,12	1,75
9. AB2	1,8	1,8	1,38	1,88
10. AB3	1,8	1,8	1,0	1,88
11. AB4	1,2	1,6	1,38	1,62
12. AB5	1,6	2,0	1,75	1,62

Tableau 49. Scores moyens de prévision et de performance par apprenant (Groupes A et B, prétest/posttest).

À partir de ces résultats individuels, il est possible de dégager des moyennes descriptives par cohorte (groupe A : $n=7$; groupe B : $n=5$) afin de contrôler l'homogénéité des évolutions et d'examiner d'éventuels effets de contexte. Cette présentation n'introduit pas deux conditions expérimentales. L'interprétation principale reste au niveau des profils individuels. Le Tableau 50 reporte ces moyennes au prétest et au posttest.

Groupe	Prévision stratégique		Performance stratégique	
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
A	1,69	1,57	1,14	1,39
B	1,60	1,80	1,32	1,75

Tableau 50. Moyennes descriptives de prévision et de performance par groupe (A et B) au prétest et au posttest.

La comparaison met en évidence des dynamiques différenciées : le groupe A progresse surtout en performance, mais reste stable, voire en léger recul, en prévision, tandis que le groupe B progresse de façon plus homogène et marquée dans les deux phases.

L'ensemble de ces résultats confirme que, si la progression n'est pas uniforme entre les deux groupes ni entre les deux phases, des tendances nettes apparaissent : une consolidation relative des actions de performance pour le groupe A, et une évolution plus équilibrée et visible en prévision comme en performance pour le groupe B. Cette différence peut s'expliquer, au moins en partie, par un effet d'apprentissage de l'enseignant : la conduite des séances en présentiel s'est ajustée entre le premier et le deuxième groupe, rendant l'explicitation des consignes et des stratégies plus claire pour le groupe B.

6.2.1.1. Prévision stratégique

Les résultats des questionnaires (cf. Tableau 50) mettent en évidence une évolution contrastée de la prévision stratégique entre les deux groupes. Pour le groupe A, la moyenne passe de 1,69 au prétest à 1,57 au posttest, soit une légère baisse de $-0,12$. Pour le groupe B, la progression est plus nette, avec une moyenne de 1,60 au prétest contre 1,80 au posttest, soit un gain de $+0,20$.

Cette évolution suggère que les apprenants du groupe A n'ont pas déclaré une amélioration de leurs démarches de planification, certains maintenant un niveau stable (AA1, AA3, AA4, AA5, AA7), d'autres enregistrant même un recul (AA2, AA6). À l'inverse, les trajectoires du groupe B révèlent une progression plus homogène et plus affirmée, la plupart des apprenants (AB2, AB3, AB4, AB5) déclarant avoir davantage mobilisé le plan ou le brouillon.

La confrontation avec les verbalisations permet de nuancer ces tendances. Pour le groupe A, un décalage apparaît : les questionnaires suggèrent une stagnation, voire un léger recul, mais plusieurs apprenants décrivent pourtant au posttest un recours plus explicite et externalisé aux outils de planification. Pour le groupe B, en revanche, les deux sources convergent : les progrès déclarés dans les questionnaires s'accompagnent de descriptions précises d'un usage fonctionnel et systématique des outils de prévision.

Ainsi, la triangulation confirme que la planification, initialement surtout mentale et implicite, tend à devenir plus explicite et structurée. Toutefois, l'ampleur de cette évolution diffère : elle reste limitée et inégale dans le groupe A, tandis qu'elle s'affirme nettement dans le groupe B.

6.2.1.2. Performance stratégique

Les résultats des questionnaires (cf. Tableau 50) révèlent une évolution différenciée de la performance stratégique selon les groupes. Pour le groupe A, la moyenne passe de 1,14 au prétest à 1,39 au posttest, soit un gain modeste de +0,25. En revanche, le groupe B enregistre une progression plus marquée, de 1,32 au prétest à 1,75 au posttest, soit une augmentation de +0,43. Ces chiffres suggèrent que, si les apprenants du groupe A déclarent une amélioration limitée dans l'usage des connecteurs, paragraphes, relectures ou corrections, ceux du groupe B tendent à rapporter un recours plus systématique et plus varié à ces démarches au fil du dispositif hybride.

Les analyses inter-cas permettent de nuancer ces tendances. Elles montrent qu'au prétest, une partie des apprenants (notamment AA1, AA4, AA7, AB5) décrivaient une écriture intuitive, linéaire, avec quelques ajustements locaux et une révision limitée à la correction orthographique. Au posttest, la majorité affirme avoir intégré des démarches plus structurées : usage réfléchi des connecteurs, sélection d'idées plus pertinentes, corrections cycliques sur le brouillon, relectures ciblées sur la cohérence, le registre et la longueur. Certains profils (AA2, AA3, AB1, AB5) décrivent une performance régulée et soutenue par un brouillon, tandis que d'autres (AA6, AA7) restent centrés sur des ajustements ponctuels.

Ainsi, la triangulation met en évidence un décalage pour le groupe A : les questionnaires indiquent une progression modeste (+0,25, de 1,14 à 1,39), laissant entrevoir une amélioration limitée dans la performance stratégique. En revanche, les verbalisations montrent des évolutions qualitatives plus marquées, avec l'apparition de démarches plus régulées et conscientes (usage réfléchi des connecteurs, corrections successives sur le brouillon, relectures ciblées). Pour le groupe B, les deux sources convergent : les scores progressent nettement (+0,43, de 1,32 à 1,75) et les verbalisations confirment un recours plus systématique et diversifié aux stratégies de mise en œuvre et de révision.

Dans l'ensemble, la performance stratégique évolue vers davantage de structure et de régulation, mais selon des intensités différentes. Le groupe A témoigne d'une progression plus discrète et hétérogène, tandis que le groupe B témoigne d'un changement plus net et généralisé, confirmant que l'appropriation des démarches stratégiques n'est pas uniforme mais dépend des dynamiques propres à chaque groupe.

6.2.1.3. Réflexion stratégique sur soi

Contrairement aux phases de prévision et de performance, la dimension de réflexion stratégique n'a pas été directement évaluée par des items spécifiques dans les questionnaires. Il n'est donc pas possible de disposer d'indicateurs déclaratifs chiffrés permettant de comparer le prétest et le posttest sur cet aspect.

L'absence de données déclaratives complémentaires issues des questionnaires constitue une limite méthodologique, mais elle renforce d'autant la pertinence des verbalisations comme source privilégiée pour appréhender la réflexivité stratégique. Cette asymétrie des données rappelle que la triangulation ne vise pas une couverture parfaitement équilibrée de toutes les dimensions, mais un croisement raisonné permettant de valider, nuancer ou compléter les résultats selon la disponibilité des sources.

Enfin, ces résultats soulignent que la valeur ajoutée de la triangulation ne réside pas seulement dans la confirmation des observations qualitatives, mais dans la mise en évidence des variations d'ampleur entre contextes. Ils invitent à examiner, dans la section suivante, dans quelle mesure ces évolutions perçues et déclarées trouvent un écho dans les évaluations expertes des productions écrites.

6.2.2. Évaluations expertes des productions écrites

Préalable méthodologique. Le prétest (Tâche 1) a été réalisé à distance, de manière asynchrone et sans surveillance. Certaines verbalisations indiquent des écarts possibles (par exemple, dépassement du temps, recours ponctuel à un traducteur en ligne). L'interprétation des différences entre les tâches 1 et 5 s'appuie donc sur la triangulation entre les verbalisations, les questionnaires et les évaluations expertes.

S'inscrivant en complément des questionnaires et des verbalisations, les productions écrites des apprenants ont été évaluées à l'aide de la grille officielle du DELF B1, mobilisée par des correcteurs habilités. Cette grille prend en compte cinq dimensions principales, chacune notée sur 5 points : réalisation de la tâche, cohérence et cohésion, adéquation sociolinguistique, lexicale et morphosyntaxe. L'ensemble permet d'attribuer un score total sur 25 points.

Chaque production a été corrigée indépendamment par deux évaluateurs. Les analyses présentées dans cette section s'appuient d'abord sur les scores bruts attribués par les deux évaluateurs, puis sur les moyennes calculées par apprenant et par critère, avant de dégager des tendances globales par groupe.

Cette organisation vise à croiser la perspective quantitative des évaluations expertes avec l'approche qualitative des données recueillies, afin de mieux comprendre l'évolution des performances écrites en contexte d'examen simulé.

6.2.2.1. Présentation des résultats globaux

L'annexe 24 présente les données brutes issues de l'évaluation experte, c'est-à-dire l'ensemble des scores attribués par chacun des deux évaluateurs pour chaque apprenant, au prétest et au posttest, et pour chacun des cinq critères de la grille DELF B1. Ce tableau permet de garantir la transparence de l'analyse en donnant à voir la variabilité inter-évaluateurs ainsi que les évaluations initiales.

Sur cette base, le Tableau 51 présente les moyennes calculées par apprenant. Pour chaque critère et pour chaque moment (prétest / posttest), les scores correspondent à la moyenne des deux évaluateurs, ainsi qu'au total sur 25 points.

Ce tableau permet d'identifier les trajectoires individuelles. On observe par exemple que certains apprenants, comme AA1 et AA5, présentent des scores déjà élevés au prétest et maintiennent un niveau globalement stable au posttest. D'autres, comme AA7 ou AB2, progressent de manière notable, passant de résultats faibles (9-11 / 25) à des scores nettement supérieurs au posttest (17-20 / 25). Ces écarts reflètent la diversité des parcours et la variabilité dans l'appropriation du dispositif.

Apprenant	Moment	Réalisation	Cohérence	Socioling	Lexique	Morphosyn	Total
AA1	Prétest	5	5	5	5	3	23
	Posttest	5	5	5	4	5	24
AA2	Prétest	3	4	4	3	2	16
	Posttest	5	4	5	3	3	20
AA3	Prétest	3	4	4	3	2	16
	Posttest	4	4	4	3	4	19

AA4	Prétest	4	2	4	3	2	15
	Posttest	5	4	5	3	3	20
AA5	Prétest	5	5	5	5	3	23
	Posttest	5	4	5	4	3	21
AA6	Prétest	2	3	4	3	3	15
	Posttest	4	2	4	3	2	15
AA7	Prétest	2	2	4	2	1	11
	Posttest	4	3	4	3	3	17
AB1	Prétest	5	3	5	4	3	20
	Posttest	5	4	5	3	4	21
AB2	Prétest	1	2	3	1	2	9
	Posttest	4	4	5	3	4	20
AB3	Prétest	4	3	5	4	2	18
	Posttest	5	5	5	3	2	20
AB4	Prétest	4	3	4	3	2	16
	Posttest	4	4	4	2	2	16
AB5	Prétest	4	3	5	1	1	14
	Posttest	2	2	3	3	1	11

Tableau 51. Scores par apprenant et par critère (prétest/posttest).

Enfin, le Tableau 52 présente une synthèse par groupe, en calculant les moyennes globales des apprenants du groupe A (n=7) et du groupe B (n=5) pour chaque critère de la grille et pour le total sur 25 points.

Groupe	Moment	Réalisation	Cohérence	Sociolin	Lexique	Morphosyn	Total
A	Prétest	3,43	3,57	4,29	3,43	2,29	17,00
	Posttest	4,57	3,71	4,57	3,29	3,29	19,43
B	Prétest	3,60	2,80	4,40	2,60	2,00	15,40
	Posttest	4,00	3,80	4,40	2,80	2,60	17,60

Tableau 52. Moyennes globales par groupe et par critère (prétest/posttest). Note méthodologique : le prétest (Tâche 1) a été réalisé à distance non surveillée ; le posttest (Tâche 5) a été réalisé en présentiel. Voir le *Préalable méthodologique* plus haut.

Ce tableau met en évidence une progression globale pour les deux groupes, bien que d'ampleur différente. Le groupe A passe d'une moyenne de 17,00 / 25 au prétest à 19,43 / 25 au posttest, tandis que le groupe B progresse de 15,40 / 25 à 17,60 / 25. Or, rappelons que l'évolution des stratégies verbalisées apparaît moins marquée dans le groupe A que dans le groupe B (cf. Tableau 50). Ce décalage n'est pas contradictoire et s'explique probablement par un effet combiné :

- un niveau de départ plus élevé dans le groupe A (effet plafond partiel) qui permet d'augmenter la qualité du produit final sans transformation profonde du répertoire stratégique ;
- une optimisation des actions stratégiques locales (relectures ciblées, corrections de surface, contrôle du respect de la consigne) susceptibles d'améliorer la note sans être toujours formulées comme des « nouvelles » stratégies par les apprenants ;
- une moindre propension à modifier leurs démarches lorsque les résultats initiaux sont déjà satisfaisants.

Cette lecture invite à interpréter les écarts entre les tâches 1 et 5 avec la triangulation (verbalisations, questionnaires, évaluations expertes).

6.2.2.2. Analyse par critères de la grille

L'examen des résultats par critère (cf. Tableau 52) permet d'affiner l'interprétation des évaluations expertes et de mettre en évidence les domaines dans lesquels les apprenants progressent le plus nettement.

En réalisation de la tâche, les deux groupes montrent une progression positive : le groupe A passe d'une moyenne de 3,43 à 4,57 (+1,14), tandis que le groupe B évolue de 3,60 à 4,00 (+0,40). Cette amélioration reflète une meilleure prise en compte des consignes et une capacité accrue à répondre aux attentes de l'épreuve.

Concernant la cohérence et cohésion, les gains apparaissent significatifs : le groupe A progresse de 3,57 à 3,71 (+0,14), et le groupe B de 2,80 à 3,80 (+1,00). Ces résultats suggèrent que les apprenants parviennent à organiser davantage leur texte et à articuler leurs idées de manière plus lisible, ce qui correspond aux démarches stratégiques observées dans l'usage accru des connecteurs et des plans.

En adéquation sociolinguistique, le groupe A progresse légèrement de 4,29 à 4,57 (+0,28), tandis que le groupe B reste stable à 4,40. Le groupe A consolide un niveau déjà élevé ; le groupe B maintient une adéquation satisfaisante sans gain supplémentaire.

En lexique, le groupe A recule légèrement de 3,43 à 3,29 (-0,14), tandis que le groupe B progresse modestement de 2,60 à 2,80 (+0,20). On observe donc, d'un côté, une petite érosion du score lexical pour A (possiblement liée au changement de genre et aux priorités de révision), et, de l'autre, une amélioration graduelle pour le groupe B.

Finalement, en morphosyntaxe, les deux groupes s'améliorent : le groupe A passe de 2,29 à 3,29 (+1,00), tandis que le groupe B de 2,00 à 2,60 (+0,60). Les gains sont notables surtout pour le groupe A, suggérant l'effet d'actions de contrôle (relectures ciblées, corrections sur brouillon).

Dans l'ensemble, l'analyse par critères confirme que la progression est la plus visible en réalisation de la tâche et en cohérence/cohésion, c'est-à-dire dans des dimensions directement liées à la structuration et à l'organisation des productions écrites. Les améliorations en lexique, morphosyntaxe et adéquation sociolinguistique apparaissent plus graduelles, mais elles contribuent également à l'élévation du niveau global des textes produits.

6.2.2.3. Mise en relation des profils stratégiques et des performances (prétest–posttest)

Cette sous-section met en relation les profils stratégiques identifiés dans la section 6.1.3.3 avec les moyennes par apprenant et par critère (prétest–posttest) établies à partir de la grille d'évaluation (Tableau 51), afin d'examiner dans quelle mesure les modes d'appropriation (planification externalisée, révision intégrée, stratégies compensatoires) se traduisent en gains observés ; l'analyse demeure descriptive, s'appuie sur la triangulation avec les verbalisations et renvoie aux tableaux détaillés par cas (Annexe 25).

A. Planificateurs-métacognitifs (AA2, AA3, AB1, AB5)

Dans ce profil, l'externalisation de la planification (brouillon structuré, mots-clés, ordonnancement des idées) et l'intégration d'une relecture ciblée constituent l'ossature du fonctionnement stratégique. Les résultats confirment globalement cette dynamique, tout en révélant des trajectoires différenciées.

Du côté des progrès stabilisés, AA2 et AA3 montrent une progression régulière du prétest au posttest (AA2 : 16 → 20, +4 ; AA3 : 16 → 19, +3). Ces gains sont portés, d'abord, par la réalisation de la tâche — meilleure couverture des éléments attendus (AA2 : +2 ; AA3 : +1) — et, ensuite, par un redressement morphosyntaxique — stabilisation des accords et des formes verbales (AA2 : +1 ; AA3 : +2). La cohérence demeure stable à un niveau satisfaisant (AA2 : 0 ; AA3 : 0), tandis que le lexique reste inchangé (AA2 : 0 ; AA3 : 0). Seule la sociolinguistique évolue légèrement pour AA2 (+1), sans modification pour AA3 (0).

À l'inverse, AB1 illustre un probable effet de plafond : la progression globale est contenue (20 → 21, +1), la réalisation étant déjà maximale (5 → 5). Les ajustements sont ponctuels : cohérence en hausse (+1), morphosyntaxe améliorée (+1), mais légère érosion lexicale (-1), sans changement en sociolinguistique (0). Le profil stratégique est donc consolidé, mais mécaniquement moins « gagnant » sur une échelle où plusieurs critères frôlaient déjà un palier supérieur.

Enfin, AB5 constitue un cas dissonant : malgré l'usage déclaré du brouillon, des écarts au plan en cours de rédaction et un dépassement du nombre de mots affectent la réalisation (-2) et la cohérence (-1), ainsi que la sociolinguistique (-2). Le lexique s'améliore toutefois (2) tandis que la morphosyntaxe reste stable à bas niveau (0), d'où une baisse du score total (14 → 11, -3). Autrement dit, la mobilisation des stratégies est présente mais insuffisamment stabilisée : lorsque la fidélité au brouillon et la gestion de la longueur ne sont pas au rendez-vous, les bénéfices attendus ne se matérialisent pas.

En somme, chez les planificateurs-métacognitifs, la mobilisation des stratégies apparaît nécessaire mais non suffisante. Elle produit des effets robustes lorsqu'il est effectivement appliqué de bout en bout (AA2, AA3), il sature lorsque le niveau initial est élevé (AB1), et il peut être neutralisé par des écarts procéduraux (AB5). Ces constats s'alignent sur l'analyse des verbalisations (cf. section 6.1), qui documentent la justification des choix, l'usage réfléchi des connecteurs et les relectures ciblées (AA2 et AA3), ainsi que les difficultés d'AB5 à suivre son plan et à réguler la longueur.

B. Réviseurs (AA1, AA4, AB2, AB3, AB4)

Pour ce profil, la planification demeure sommaire, mais la révision (en cours de tâche et en fin de rédaction) constitue le principal levier d'amélioration. Les résultats chiffrés confirment des progrès surtout visibles en réalisation, cohérence et morphosyntaxe, avec des effets plus hétérogènes sur le lexique.

Sur des trajectoires ascendantes, AA4 et AB2 enregistrent les plus fortes hausses globales : AA4 progresse de 15 à 20 points (+5) avec des gains distribués en réalisation (+1), cohérence (+2), sociolinguistique (+1) et morphosyntaxe (+1), tandis que AB2 passe de 9 à 20 (+11) avec des hausses nettes en réalisation (+3), cohérence (+2), sociolinguistique (+2), lexique (+2) et morphosyntaxe (+2). Ces progressions sont cohérentes avec leurs verbalisations de posttest, qui décrivent des relectures ciblées, des ajouts pour consolider le développement et un contrôle plus conscient (brouillon, mots-clés, vérifications successives).

AB3 présente une amélioration modérée (18 → 20, +2), portée par la réalisation (+1) et la cohérence (+2), au prix d'une légère érosion lexicale (-1) et un niveau morphosyntaxique constant (0). Cette configuration reflète un investissement prioritaire dans la continuité textuelle et la couverture de la consigne, conformément à l'usage d'un brouillon (connecteurs notés, rédaction au crayon puis mise au propre) et au comptage des mots en fin de tâche.

Deux cas illustrent des plafonds locaux ou des compensations : AA1 progresse légèrement (23 → 24, +1) avec un redressement morphosyntaxique marqué (+2), mais des scores inchangés en réalisation (0), cohérence (0) et sociolinguistique (0), assortis d'une baisse lexicale (-1). AB4 reste stable (16 → 16, 0), avec un gain en cohérence (+1) compensé par un repli lexical (-1). La réalisation (0), la morphosyntaxe (0) et la sociolinguistique (0) demeurant inchangées, ce qui suggère une révision partielle, plus efficace sur l'enchaînement des idées que sur l'enrichissement des formulations.

Dans l'ensemble, les réviseurs confirment que la révision intégrée (ratures sur le brouillon, relectures ciblées, ajouts de fin de texte, contrôle du nombre de mots) est efficace pour la réalisation et la cohérence, et souvent pour la morphosyntaxe (AA4 : +1 ; AB2 : +2 ; AA1 : +2). Les résultats lexicaux sont plus contrastés (hausse chez AB2 : +2 ; baisses chez AA1, AB3 et AB4 : -1), ce qui laisse penser que la focalisation sur la structure et la conformité peut se faire au détriment de la variation lexicale lorsque le temps est contraint. Ces lectures s'alignent sur les verbalisations analysées dans la section 6.1 (priorité donnée aux révisions et au contrôle formel).

C. Pragmatiques minimalistes (AA6, AA7)

Dans ce profil, l'écriture demeure largement intuitive, avec une planification mentale et des révisions locales. Les résultats chiffrés mettent en évidence des trajectoires contrastées, mais cohérentes avec ce fonctionnement.

AA7 enregistre la progression la plus nette du profil (11 → 17, +6), au croisement d'améliorations multiples mais modestes : réalisation (+2), cohérence (+1), lexique (+1), morphosyntaxe (+2), pour une sociolinguistique stable (0). Cette configuration suggère une montée en puissance globale liée à une exécution plus sûre et à des ajustements de surface plus systématiques, sans changement de nature des stratégies (peu d'indices d'un brouillon structuré ou d'une relecture ciblée anticipée).

À l'inverse, AA6 demeure globalement stable (15 → 15, 0), malgré un gain franc en réalisation (+2). Les autres critères sont inchangés ou en léger repli : cohérence (-1), lexique (0), morphosyntaxe (-1), sociolinguistique stable (0). L'amélioration de la couverture de la consigne n'a donc pas été accompagnée d'un renforcement du tissage textuel ni d'une consolidation linguistique, ce qui est typique d'une révision locale non intégrée au processus (contrôles ponctuels par un plan ou brouillon).

En synthèse, chez les pragmatiques minimalistes, des gains substantiels restent possibles (AA7 : +6), mais la durabilité de l'amélioration semble dépendre de l'adoption (même minimale) d'outils de régulation en amont (brouillon) ; à défaut, la progression se cantonne à la réalisation et demeure fragile sur la cohérence et la langue (AA6). Ces résultats prolongent l'analyse des verbalisations (6.1) qui décrivent une improvisation au moment d'écrire et des contrôles de surface plutôt qu'une planification externalisée.

6.3. Conclusion du chapitre

L'analyse conduite dans ce chapitre a permis de suivre l'évolution des stratégies de production écrite des douze apprenants au fil du dispositif hybride d'enseignement explicite. Les analyses intra-cas ont d'abord documenté les trajectoires individuelles, puis l'analyse inter-cas a dégagé des profils stratégiques (planificateurs-métacognitifs, réviseurs, pragmatiques minimalistes). Dans l'ensemble, les apprenants passent d'une planification surtout mentale et implicite à des démarches plus explicites et externalisées, d'une rédaction intuitive à une mise en œuvre davantage structurée, et d'une révision ponctuelle à un contrôle davantage intégré au processus.

La triangulation des données (verbalisations, questionnaires, évaluations expertes) confirme et nuance ces constats. En lecture par profils, les planificateurs-métacognitifs consolident la structuration et la correction (effet de plafond possible), les réviseurs progressent surtout en réalisation, cohérence et morphosyntaxe via des relectures et corrections systématiques, tandis que les pragmatiques minimalistes améliorent prioritairement la couverture de la consigne avec des gains plus hétérogènes sur la langue. Le croisement avec les moyennes par apprenant et par critère (prétest–posttest) met aussi en évidence des décalages ciblés : certaines intentions (par exemple, enrichissement lexical) apparaissent dans les verbalisations mais ne se traduisent pas toujours en hausse des scores, suggérant une priorisation du contrôle du processus de rédaction (structure, morphosyntaxe) sous contrainte de temps.

Limites de l'étude

L'interprétation de ces résultats doit toutefois tenir compte de plusieurs limites. D'abord, l'hétérogénéité des verbalisations (précision, ampleur) reflète à la fois des différences interindividuelles et la dynamique des échanges. Ensuite, les conditions de passation ont varié : prétest à distance avec verbalisation différée vs posttest en présentiel avec verbalisation immédiate ; la mise à disposition effective de feuilles de brouillon au posttest a probablement encouragé leur usage ; enfin, la différence de genre textuel (courriel au prétest vs article au posttest) a pu peser sur les performances et le transfert stratégique. S'ajoute un facteur temporel : les sessions n'étant pas parallèles, un effet d'apprentissage de l'enseignant (explicitation des consignes et des procédures plus affinées au fil du temps) ne peut être exclu. L'effectif restreint et l'absence d'un indicateur indépendant du niveau initial limitent également la généralisation.

Malgré ces réserves, les résultats apportent un éclairage sur l'impact d'un enseignement explicite des stratégies : l'outillage (planification externalisée, checklists de consigne, mots-clés/ordre des idées) et la révision structurée (relectures ciblées, corrections successives, gestion de la longueur) sont associés aux gains les plus réguliers en réalisation, cohérence et morphosyntaxe, avec des intensités variables selon les profils et les contextes. Ces constats ouvrent des pistes pédagogiques : intégrer l'élaboration guidée d'un brouillon, ritualiser des plages de révision avec critères explicites, et différencier l'accompagnement selon les profils (par exemple, faire passer les pragmatiques minimalistes vers des pratiques de révision intégrée).

Ces éléments marquent l'aboutissement de l'analyse empirique et préparent la conclusion générale de la thèse, où seront discutés les apports théoriques et méthodologiques de l'étude, ses retombées pédagogiques, ainsi que ses limites et perspectives pour l'enseignement-apprentissage des langues et le développement de l'autonomie stratégique.

Chapitre 7. Conclusion générale

7.1. Récapitulatif du parcours de la recherche

Cette thèse s'ancre dans un contexte institutionnel précis : l'ENALLT de l'UNAM, où l'enseignement de la production écrite en FLE se caractérise par une forte orientation grammaticale. Plusieurs constats ont permis de mettre en lumière cette tendance. Les observations issues de notre pratique professionnelle, de même que les résultats d'une enquête menée en 2015 auprès d'enseignants de FLE exerçant au Mexique (Blin & Olmedo Yúdico, 2015), montrent que la grammaire occupe une place centrale dans la conception et la mise en œuvre des tâches d'écriture. Deux recherches complémentaires réalisées dans l'institution confirment ce constat. Ainsi, Cruz Hernández (2016) révèle que les enseignants proposent rarement des tâches centrées sur le processus d'écriture, sauf dans les niveaux avancés, alors même qu'ils reconnaissent la nécessité d'enseigner des stratégies dès les premiers modules. De leur côté, Groult et López del Hierro (2017) soulignent que l'accent reste principalement mis sur la correction morphologique, syntaxique et orthographique.

Ce décalage entre orientations institutionnelles et pratiques effectives est d'autant plus frappant que les programmes officiels de FLE de l'ENALLT (Blin et al., 2013, 2015) intègrent une section spécifique visant la mise en place de stratégies de production écrite dès les niveaux élémentaires, en insistant sur la gestion consciente du processus d'apprentissage. Les programmes proposent des démarches pédagogiques, des kits et des outils destinés à favoriser la planification, la réflexion stratégique et l'autoévaluation. Cependant, les enseignants privilégient souvent la progression des manuels commerciaux, laissant de côté ce matériel institutionnel.

C'est dans ce contexte que s'est posée la question de recherche. Notre interrogation initiale a été de savoir si nous étions en mesure de concevoir un scénario pédagogique favorisant l'apprentissage de stratégies de production écrite en FLE. Pour répondre à cette question, nous avons tiré parti d'un besoin institutionnel concret : la préparation au DELF B1, examen comprenant une épreuve de production écrite, et avons conçu un dispositif de formation hybride (CSP DELF B1) intégrant une démarche d'enseignement stratégique explicite. La problématique centrale de cette recherche doctorale porte sur l'observation des stratégies mobilisées par les étudiants pour une production écrite dans une situation d'examen de type DELF B1 et leur développement à travers le dispositif de formation mis en place, identifié à travers l'analyse de données recueillies, au début et à la fin du parcours hybride. Deux questions principales ont guidé notre travail.

1. Suivre un parcours pédagogique hybride procédant par un enseignement stratégique pour préparer l'épreuve écrite du DELF B1 permet-il aux apprenants de développer leurs stratégies de production écrite et de les mobiliser en situation d'examen ?
2. Ce parcours leur permet-il de satisfaire aux exigences de l'épreuve de production écrite du DELF B1 ?

Les objectifs que nous avons poursuivis sont les suivants :

- Identifier et comprendre les stratégies de production écrite mobilisées par les apprenants en situation d'examen au début et à la fin du dispositif de formation hybride CSP DELF B1.
- Analyser les effets de ce dispositif sur le développement des stratégies de production écrite, en comparant les démarches initiales et finales.
- Contribuer à une meilleure connaissance des processus cognitifs impliqués dans l'écriture en FLE, en répondant à l'appel de plusieurs chercheurs à documenter ces processus dans des contextes situés (Goh, 2019 ; Macaro, 2001 ; Manchón et al., 2007 ; Oxford, 2017).

Pour répondre à ces questions et objectifs, la thèse suit un enchaînement explicite. Les quatre premiers chapitres posent le cadre théorique : l'élaboration de notre propre définition opérationnelle des stratégies de production écrite en FLE à partir des références mobilisées (chapitre 1), ainsi que la présentation des apports du modèle de l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues et de ses étapes essentielles (chapitre 2) ; l'articulation entre la formation hybride et l'enseignement explicite des stratégies, en soulignant le potentiel de cette modalité pour soutenir une démarche stratégique (chapitres 3 et 4). Le chapitre 5 expose la méthodologie adoptée, fondée sur une étude de cas multiples dans laquelle nous adoptons une posture de praticien-chercheur, ainsi que les outils de collecte et d'analyse des données. Enfin, le chapitre 6 rend compte des résultats : analyses intra- et inter-cas des verbalisations, questionnaires et évaluations expertes des productions écrites, triangulation des sources de données afin de mieux cerner l'évolution des stratégies.

7.2. Réponses aux questions de recherche et apports principaux

7.2.1. Synthèse des résultats empiriques en lien avec les SPE et leur développement dans une formation hybride

L'analyse empirique conduite dans cette recherche montre que les apprenants inscrits au dispositif de formation hybride CSP DELF B1 ont progressivement enrichi et diversifié leurs stratégies de production écrite (SPE). Trois ensembles de données (verbalisations rétrospectives, questionnaires avec des items à échelles de Likert portant sur les stratégies mobilisées et évaluations expertes des productions écrites) ont permis de documenter cette évolution de manière complémentaire.

Les verbalisations rétrospectives ont constitué la source la plus fine pour observer le développement des démarches stratégiques déclarées. Leur analyse a permis d'identifier 610 occurrences d'actions stratégiques, réparties entre le prétest (Tâche 1) et le posttest (Tâche 5). La répartition met en évidence trois tendances principales :

- une augmentation des actions de performance stratégique (121 occurrences au prétest contre 141 au posttest, soit +20), traduisant une attention accrue portée à la mise en œuvre du texte. Ce résultat est établi au niveau agrégé (ensemble des occurrences). La répartition entre

apprenants n'est pas uniforme ; elle a été examinée au niveau des cas individuels (cf. section 6.1.2) puis mise en perspective dans l'analyse inter-cas (cf. section 6.1.3). Dans le détail, on observe une hausse nette des actions de performance chez plusieurs participants, tandis que d'autres présentent une relative stabilité, voire une légère diminution, selon leur profil stratégique initial. Les apprenants mentionnent plus souvent l'usage de connecteurs, la réorganisation des idées, la reformulation lexicale, la traduction depuis la L1, une révision plus ciblée ou encore l'invention de contenu pour pallier un manque d'idées. Certaines actions mentionnées (par exemple, traduction depuis la L1) sont parfois perçues comme moins légitimes. Dans ce travail, elles sont considérées comme des stratégies compensatoires dont la valeur est jugée en contexte (adéquation entre la stratégie et la tâche, effets sur la cohérence, le registre et la correction). Les évaluations expertes indiquent d'ailleurs que ces actions ne sont pas pénalisées en soi lorsqu'elles soutiennent la réalisation communicative et la qualité textuelle ;

- une progression modeste des actions de prévision stratégique (97 occurrences au prétest contre 100 au posttest, soit +3), mais qui témoigne néanmoins d'une émergence de pratiques de planification qui étaient initialement absentes ou plus limitées. Comme précédemment, cette évolution moyenne recouvre des situations variées : la hausse se concentre chez un sous-groupe ayant adopté des pratiques de planification (brouillon, structuration en paragraphes), tandis que d'autres profils demeurent stables ou connaissent un léger recul. Plusieurs apprenants déclarent avoir utilisé un brouillon, respecté une structure en paragraphes ou repéré les mots-clés de la consigne, alors qu'au prétest ils se lançaient directement dans la rédaction ;
- une stabilité apparente des actions de réflexion stratégique sur soi (76 occurrences au prétest contre 75 au posttest), mais accompagnée d'une évolution qualitative. Si la quantité reste globalement stable, la nature des commentaires se transforme : plusieurs apprenants formulent davantage de justifications de leurs choix, de conseils nuancés aux pairs et de prises de conscience explicites de leurs propres difficultés.

Les analyses intra-cas, qui documentent des trajectoires individuelles, confirment globalement ces tendances, mais montrent également des trajectoires variées. Certains apprenants passent d'une écriture intuitive, sans planification et avec une révision minimale, à une démarche plus structurée intégrant brouillon, organisation en paragraphes et relectures systématiques. D'autres montrent une consolidation progressive de leurs pratiques planificatrices et une diversification de leurs stratégies de révision et de compensation. L'analyse inter-cas permet d'aller au-delà des singularités et de dégager des régularités : généralisation de l'usage du brouillon, diversification des actions stratégiques compensatoires (traduction, reformulation, invention), renforcement de la relecture comme étape intégrée au processus d'écriture.

Les réponses des étudiants dans les questionnaires, indiquées au moyen d'items à échelles de Likert, apportent un éclairage complémentaire en permettant de voir qu'ils déclarent, à la fin de la formation, recourir plus fréquemment à des actions de planification et de révision. Même si les écarts chiffrés restent modestes, ils corroborent les tendances mises en évidence par les verbalisations.

Enfin, les évaluations expertes des productions écrites attestent d'une amélioration globale des performances. Les progrès concernent notamment la cohérence textuelle et la correction linguistique. Plusieurs productions finales atteignent ou dépassent le seuil attendu du niveau B1, ce qui indique que

l'appropriation des stratégies ne reste pas au seul niveau déclaratif, mais se traduit aussi dans la performance écrite.

Dans leur ensemble, ces résultats empiriques confirment que le dispositif hybride fondé sur un enseignement explicite a contribué à la construction d'un répertoire stratégique plus diversifié, plus conscient et plus efficace, même si certaines fragilités subsistent. Celles-ci apparaissent de manière différenciée selon les profils stratégiques identifiés dans le chapitre 6 (cf. section 6.1.3.3).

- Chez les planificateurs-métacognitifs, quelques apprenants présentent encore une instabilité procédurale : le brouillon est élaboré mais parfois mal suivi, la gestion de la longueur ou du registre reste inégale, et la relecture, bien que présente, n'englobe pas toujours la cohérence globale.
- Chez les réviseurs, les progrès reposent surtout sur la révision de surface ; la planification demeure sommaire et la réflexivité métacognitive reste partielle, centrée sur la correction formelle plutôt que sur l'analyse du contenu ou de l'organisation.
- Enfin, les pragmatiques minimalistes maintiennent une écriture largement intuitive, avec une planification mentale non externalisée et une révision locale portant sur des aspects linguistiques plus que discursifs.

Ces limites, décrites dans les portraits individuels et mises en perspective dans l'inter-cas, concernent une minorité d'apprenants mais illustrent la persistance de divergences dans l'appropriation des stratégies.

7.2.2. Réponses à la question principale de recherche et aux sous-questions

La question centrale de cette recherche était de déterminer si un dispositif de formation hybride, et plus spécifiquement le CSP DELF B1, fondé sur un enseignement explicite des stratégies, permettait aux apprenants de l'ENALLT de développer leurs stratégies de production écrite en FLE et de les mobiliser en situation d'examen. Les résultats convergent pour apporter une réponse positive : les apprenants déclarent, au terme de la formation, un usage plus varié, plus conscient et plus efficace de leurs stratégies, ce qui se reflète à la fois dans leurs verbalisations et dans leurs productions évaluées par des correcteurs experts.

Trois sous-questions ont guidé l'analyse, pour lesquelles nous résumons les réponses ci-dessous.

1. Quelles stratégies de production écrite les apprenants déclarent-ils avoir mobilisées lors de la passation simulée d'une épreuve de type DELF B1 au début de la formation (prétest) ?

Les données du prétest montrent que les démarches déclarées étaient principalement intuitives et fragmentaires. La majorité des apprenants lisent sommairement la consigne, identifient le type de texte attendu, mais se lancent rapidement dans la rédaction sans planification structurée. La performance est marquée par l'accumulation d'idées spontanées, un usage limité de connecteurs et des corrections locales effectuées a posteriori. La révision se réduit souvent à quelques ajustements de surface, tandis

que la réflexion métacognitive se manifeste sous forme de constats généraux ou de conseils non appliqués à soi-même.

2. Quelles stratégies les apprenants déclarent-ils avoir mobilisées lors de la passation simulée finale d'une épreuve de type DELF B1 (posttest), après avoir suivi la formation ?

Les verbalisations du posttest révèlent une diversification du répertoire stratégique. Plusieurs apprenants mentionnent l'élaboration d'un brouillon, l'organisation du texte en paragraphes et le respect plus explicite de la structure demandée. Les actions stratégiques compensatoires deviennent plus visibles : traduction et adaptation depuis la L1, reformulation lexicale, invention de contenu crédible. La révision est décrite comme plus systématique, incluant des relectures multiples, la vérification de la cohérence, un comptage des mots et des corrections orthographiques ou phrastiques. Enfin, la réflexion stratégique gagne en profondeur : les apprenants justifient leurs choix, reconnaissent leurs difficultés et formulent des conseils nuancés sur l'usage des stratégies.

3. Quelles évolutions apparaissent entre les stratégies mobilisées au début et à la fin de la formation, et que révèlent-elles sur l'appropriation et le développement des stratégies de production écrite, à la lumière d'une évaluation des productions écrites par des évaluateurs habilités pour le DELF B1 ?

La comparaison de nos données recueillies au début et à la fin de la formation met en évidence un passage d'une écriture essentiellement spontanée et centrée sur le produit final à une démarche davantage orientée vers le processus. L'usage du brouillon, auparavant marginal, se généralise ; la planification devient plus consciente, même si elle reste parfois sommaire ; la révision se transforme en une étape intégrée au processus d'écriture ; la réflexion métacognitive reste relativement stable en termes de nombre d'actions déclarées, mais ces actions gagnent en niveau d'élaboration (justifications plus explicites, critères de réussite mieux formulés, conseils davantage nuancés). Les évaluations expertes confirment ces évolutions : les productions finales présentent dans l'ensemble une meilleure cohérence, une structuration plus claire et une correction linguistique améliorée.

Des fragilités subsistent toutefois chez certains apprenants : identification du genre et ajustement du registre encore hésitants (lecture d'indices de consigne incomplète) ; planification peu approfondie (brouillon sommaire, plan non hiérarchisé, fidélité au plan inégale) qui limite l'anticipation des contenus ; révision centrée sur la micro-correction au détriment des vérifications de cohérence et d'organisation ; réflexivité métacognitive inégale (justification des choix et critères de réussite non systématiques) et gestion du temps et de la longueur perfectible. Ces points concernent surtout des profils "réviseurs" et "pragmatiques minimalistes" (cf. section 6.1.3.3), alors que les "planificateurs-métacognitifs" tendent à stabiliser davantage ces dimensions. Cette mise en nuance renforce l'interprétation générale : l'appropriation des SPE progresse, mais la consolidation de la planification et de la révision de fond demeure un enjeu didactique.

En somme, les réponses à ces sous-questions confirment que le dispositif CSP DELF B1, en tant que formation hybride intégrant un enseignement explicite, a contribué au développement et à la mobilisation plus consciente des stratégies de production écrite par les apprenants.

Afin de situer ces constats dans l'état des connaissances, la section suivante confronte, pour chaque question de recherche, nos résultats aux travaux scientifiques disponibles, en explicitant convergences, divergences et pistes d'explication.

7.2.3. Mise en perspective des résultats avec la littérature

À notre connaissance, aucune étude n'a examiné de manière intégrée les stratégies de production écrite d'apprenants de FLE en situation certificative (type DELF B1) au sein d'un dispositif hybride visant l'enseignement explicite des stratégies. Il existe toutefois des travaux proches dont les conclusions peuvent éclairer nos résultats. Nous discutons ci-après, pour chacune de nos sous-questions de recherche, les convergences et divergences identifiées entre nos résultats et ces apports, en proposant des explications plausibles aux écarts observés.

7.2.3.1. Sous-question de recherche 1 : stratégies mobilisées au début de la formation (prétest)

Rappel synthétique des résultats

Au prétest, nos données dessinent le portrait d'une écriture essentiellement intuitive et fragmentaire : la consigne est lue sommairement, le type de texte globalement identifié, puis la rédaction débute sans plan explicite. Le propos progresse par juxtaposition d'idées, avec peu de marqueurs de liaison, et les corrections sont reportées en fin de tâche, principalement au niveau linguistique. La réflexion déclarée demeure générale et peu opératoire au moment d'agir.

Comparaison avec des travaux antérieurs

Ce profil s'inscrit dans les résultats de la littérature retenue. Chez Macaro (2001), la planification externalisée n'est pas dominante en début de parcours d'enseignement explicite et la révision est fréquemment repoussée à la fin sous forme de relecture globale et auditive, laissant échapper de nombreuses erreurs ; les contrôles distribués pendant l'écriture (terminaisons, ordre des mots, lecture à voix haute, rétrotraduction) restent minoritaires à ce stade. Huang et Zhang (2022) constatent, avant intervention, une préparation brève et locale (listes d'idées, gestion des contraintes immédiates) plutôt qu'une organisation d'ensemble ; la prise en compte du destinataire demeure modérée et le suivi porte surtout sur des aspects de surface. Dans le même sens, Teng (2022) décrit, au prétest, des pratiques centrées sur le produit : planification non instrumentée, contrôles non systématiques et révision de surface. Chen (2022) corrobore ce point de départ : l'usage des stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives est faible à modéré, la révision cible prioritairement la forme et le recours aux retours de pairs est peu structuré. Enfin, Tsiriotakis et al. (2020), en contexte d'anglais LE au primaire, retrouvent le même schéma initial d'absence d'outils de planification (organiseurs, listes de vérification) et de révisions essentiellement formelles.

7.2.3.2. Sous-question de recherche 2 : stratégies mobilisées à la fin de la formation (posttest)

Rappel synthétique des résultats

Au posttest, les verbalisations laissent apparaître une diversification et surtout une meilleure organisation des démarches : recours plus fréquent au brouillon et à un plan, structuration du texte en paragraphes identifiés, retours réguliers à la consigne, relectures multiples incluant des contrôles de cohérence et de longueur, et justification plus précise des choix. L'usage de la L1 est davantage encadré (idéation, puis reformulation et vérifications en LE). Les évaluations expertes confirment une structure plus claire et une cohérence mieux tenue, tandis que les progrès linguistiques demeurent inégaux selon les profils.

Comparaison avec des travaux antérieurs

Ces évolutions rejoignent d'abord Macaro (2001) : après un enseignement explicite, les apprenants adoptent des micro-procédures concrètes (lecture à voix haute, rétrotraduction ciblée, vérification des terminaisons et de l'ordre des mots), sélectionnent mieux leurs ressources (dictionnaire) et réduisent certaines erreurs, notamment verbales. Le répertoire décrit par l'auteur correspond étroitement aux gestes déclarés dans notre posttest.

Du côté de Huang et Zhang (2022), un cycle d'enseignement bref (six semaines) fondé sur l'approche centrée sur le processus et sur le genre textuel produit un gain net et durable pour la prise en compte du destinataire. Les mesures quantitatives ne mettent pas en évidence d'amélioration significative de la planification, du suivi pendant l'écriture et de l'évaluation, mais les protocoles verbaux montrent une préparation plus substantielle et un contrôle au niveau du discours (organisation argumentative, liens inter-paragraphes). Cette configuration éclaire nos propres résultats : la sensibilité au destinataire s'installe rapidement, alors que la planification hiérarchisée et les vérifications de fond se stabilisent plus lentement.

Lorsque la durée de la formation et l'étayage s'accroissent, les effets s'élargissent. Sur une formation de 16 semaines, Teng (2022) montre qu'un enseignement explicite des stratégies d'autorégulation, intégré à l'approche centrée sur le processus et sur le genre textuel et à l'évaluation formative, installe un cycle complet de travail (clarification d'objectifs, planification préalable, suivi pendant la rédaction, évaluations et révisions successives, feedback des pairs) et se traduit par des gains significatifs sur le produit (contenu, organisation, lexicale, langue). Chen (2022) observe des effets convergents en 14 semaines de formation : augmentation déclarée de stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives (plan préalable, contrôle de la cohérence, révision de fond, recours structuré au feedback) et scores d'écriture supérieurs à ceux du groupe contrôle. Enfin, en contexte scolaire d'anglais LE, Tsiriotakis et al. (2020) montrent qu'un enseignement explicite installe des habitudes de planification explicite (organiseurs graphiques, complétude des composantes du genre narratif), des contrôles pendant l'écriture et une révision portant sur le contenu et l'organisation, avec des retombées marquées sur contenu, organisation, qualité holistique et longueur.

7.2.3.3. Sous-question de recherche 3 : évolution observée des stratégies mobilisées (prétest-posttest)

Analyse des convergences et des divergences – prétest

Les convergences avec nos résultats sont nettes : faible structuration préalable, mise en texte linéaire et correction tardive dominant au début du parcours. Les éventuelles divergences entre études tiennent d'abord à la nature des tâches : notre situation certificative B1, individuelle et chronométrée, encourage des routines « économiques » (se lancer vite, corriger ensuite), tandis que des dispositifs intégrant échanges entre pairs ou étayage pédagogique (comme chez Teng, 2022 ; Chen, 2022 ; ou dans le cadre de Tsiritakis et al., 2020) suscitent parfois davantage d'indices de préparation, y compris au prétest. Elles tiennent ensuite aux instruments de recueil : nos verbalisations rétrospectives rendent surtout visibles des actions a posteriori, alors que les pensées à voix haute (Huang & Zhang, 2022) ou les journaux réflexifs (Chen, 2022) saisissent plus finement des microdécisions en cours d'écriture ; il est plausible qu'une partie de ces contrôles existe chez nos apprenants mais soit peu rapportée. Enfin, le niveau de compétence et des habitus d'enseignement initialement centrés sur le produit (Chen, 2022 ; Teng, 2022) orientent l'attention vers la gestion linguistique et la longueur, au détriment d'une organisation hiérarchisée et de vérifications de cohérence distribuées.

Discussion critique des implications

Cette mise en perspective confirme notre diagnostic initial et oriente des choix didactiques précis. Premièrement, instaurer avant la rédaction un plan bref et obligatoire (trois à quatre points hiérarchisés), assorti d'une phrase charnière envisagée par paragraphe, fournit un cadre minimal d'organisation. Deuxièmement, pendant la rédaction, déplacer une partie du contrôle vers des vérifications courtes et ciblées : retour à la consigne, lecture à voix haute de segments clés, rétrotraduction d'une ou deux phrases à risque, vérification du lien entre phrase et idée principale. Troisièmement, après la rédaction, outiller la relecture par une liste de contrôle concise distinguant fond (cohérence globale, progression, destinataire/registre) et forme (accords, conjugaisons, ordre des mots, longueur). Quatrièmement, ouvrir la préparation à des appuis socio-interactionnels compatibles avec le format certificatif (mini-échanges préparatoires, feedback guidé en amont, organisateurs et check-lists), dont Teng (2022), Chen (2022) et Tsiritakis et al. (2020) ont montré l'efficacité lorsque ces outils sont explicitement installés. Enfin, réguler l'usage de la L1 : autoriser l'idéation en L1 suivie d'une reformulation en L2 avec contrôles ciblés (lecture à voix haute, rétrotraduction), conformément aux constats de départ relevés notamment par Macaro (2001).

Analyse des convergences et des divergences – posttest

Les convergences sont nettes : à l'issue de la formation, l'écriture ne procède plus « au fil de l'eau » mais s'appuie sur quelques jalons procéduraux stables (plan bref avant d'écrire, retours à la consigne, contrôles pendant la rédaction — lecture à voix haute, rétrotraduction ciblée, vérifications de cohérence —, puis révision finale distinguant fond et forme). L'usage régulé de la L1 (idéation, puis reformulation et vérifications en LE) apparaît compatible avec de meilleurs choix discursifs, sans suffire à assurer, à lui seul, la correction formelle, ce que suggère déjà Macaro (2001).

Les écarts entre études tiennent principalement à trois paramètres.

1. La durée de la formation : sur six semaines (Huang & Zhang, 2022), les progrès mesurables se concentrent sur le destinataire et le registre ; sur 14 à 16 semaines avec outillage explicite et feedback structuré (Chen, 2022; Teng, 2022), les améliorations portent plus largement sur planification, suivi et évaluation, avec des retombées plus nettes sur le produit.

2. La nature des tâches : notre posttest certificatif B1, individuel et chronométré, limite les possibilités de co-planification et de co-révision qui renforcent l'apprentissage dans Teng (2022), Chen (2022) et Tsiriotakis et al. (2020) ; les gestes observés chez nous restent donc internalisés et strictement individuels.
3. Les instruments de mesure : les questionnaires saisissent imparfaitement certains déplacements processuels fins, tandis que les protocoles verbaux (pensées à voix haute, journaux) peuvent rendre mieux visibles la préparation et la gestion du discours. Le décalage entre indices qualitatifs et résultats quantitatifs dans Huang et Zhang (2022) éclaire nos propres constats : des changements perceptibles dans la manière de s'y prendre, mais une quantification encore limitée à court terme pour certaines composantes.

Discussion critique des implications

Trois priorités ressortent pour la consolidation au-delà du posttest.

1. Fixer un socle procédural transférable au format d'examen : brouillon structuré en 3–4 points, phrase charnière par paragraphe, retour systématique à la consigne avant chaque section, lecture à voix haute ciblée sur des segments « sensibles », puis liste de vérification finale séparant fond (cohérence globale, progression, destinataire/registre) et forme (accords, conjugaisons, ordre des mots, longueur).
2. Allonger la formation et étayer lorsqu'on vise la stabilisation de la planification hiérarchisée, du suivi de cohérence et de l'évaluation raisonnée : les résultats de Teng (2022) et Chen (2022) indiquent qu'un semestre associé à l'évaluation formative, au feedback de pairs et à des outils (organiseurs, check-lists, rubriques) favorise des effets durables et mesurables.
3. Encadrer l'usage de la L1 : permettre l'idéation en L1, puis demander la reformulation en LE avec rétrotraduction et lecture à voix haute d'une à deux phrases clés ; ce cadrage maximise l'apport cognitif sans accentuer la dépendance à la L1.

En synthèse, la littérature situe nos résultats posttest dans une dynamique attendue : clarification des étapes de travail, effets rapides sur la relation au destinataire et la structure, et retombées linguistiques plus progressives, étroitement liées à la durée de la formation, aux outils d'étayage mobilisés et aux conditions d'interaction offertes par le dispositif de formation. Cette lecture permet d'identifier des chantiers susceptibles de consolidation, en priorité la planification hiérarchisée, la révision de cohérence et l'évaluation réflexive.

7.3. Apports principaux de la recherche

Au-delà des réponses apportées aux questions de recherche, cette thèse contribue aux recherches dans le domaine de la didactique des langues à plusieurs niveaux : théorique, méthodologique, empirique et didactique.

7.3.1. Apports théoriques

Les quatre premiers chapitres de cette thèse, qui constituent le cadre théorique, apportent plusieurs contributions à la compréhension des stratégies de production écrite et de leur enseignement. Les chapitres 1 et 2 ont permis d'établir une clarification conceptuelle en définissant les stratégies de production écrite (SPE) en FLE en les distinguant des actions stratégiques, entendues comme leurs manifestations observables ou déclarées. Cette distinction, rarement explicitée dans la littérature, représente un apport conceptuel important pour l'analyse des démarches d'écriture. Elle s'est révélée particulièrement opératoire dans cette recherche, puisque l'analyse des 610 occurrences relevées dans les verbalisations a pu être conduite en identifiant, d'une part, l'intention stratégique des apprenants et, d'autre part, les actions concrètes mises en œuvre ou décrites par eux. Sans cette distinction, il aurait été difficile de rendre compte de manière systématique de la diversité des démarches observées et de leur évolution entre le prétest et le posttest.

De plus, l'examen des principaux modèles d'enseignement explicite a conduit à identifier les étapes essentielles de ce type d'enseignement et à les relier à une approche processuelle de la production écrite. L'étude dialogue ainsi avec les propositions de Cassany (1990), Cyr (1998), Macaro (2001), Chamot et Harris (2019b) ou encore Oxford (2011, 2017), en montrant comment les principes de l'enseignement explicite peuvent être mobilisés dans un contexte hybride pour soutenir l'appropriation des SPE.

Les chapitres 3 et 4 élargissent cette réflexion en intégrant la perspective de la formation hybride dans le champ de la didactique des langues. Le chapitre 3 montre que les dispositifs hybrides présentent des potentialités particulières, qu'elles soient cognitives (engagement, autorégulation), sociales (interaction entre pairs, accompagnement de l'enseignant) ou pédagogiques (scénarisation, alternance entre présentiel et distanciel). Ces caractéristiques permettent de considérer la formation hybride comme un terrain propice au développement de démarches stratégiques, car elle organise la préparation, la mise en texte et la révision dans des modes complémentaires : distanciel asynchrone pour la sensibilisation et la planification, distanciel et présentiel pour la mise en œuvre guidée ainsi que pour la révision et le transfert. Le chapitre 4 approfondit cette idée en proposant une articulation entre formation hybride et enseignement explicite. Il met en lumière la figure de l'enseignant stratégique, conçu comme médiateur capable de rendre visibles les démarches d'écriture et d'accompagner les apprenants dans la régulation métacognitive de leurs actions. Ce chapitre propose ainsi un cadre d'analyse qui relie la scénarisation hybride, l'explicitation des stratégies et la régulation des processus d'écriture, contribuant à la conceptualisation des conditions didactiques favorables à l'appropriation des SPE.

En définitive, l'apport théorique de cette recherche se déploie sur deux plans complémentaires. D'une part, la clarification notionnelle des stratégies de production écrite et de leur enseignement explicite, dont l'opérationnalisation a été validée par l'analyse des données empiriques ; d'autre part, une lecture de la formation hybride comme espace favorable à leur développement. Cet ancrage théorique confère à la recherche une position singulière, située au croisement de la littérature sur les stratégies d'apprentissage et de celle consacrée aux dispositifs hybrides en didactique des langues.

7.3.2. Apports méthodologiques

Sur le plan méthodologique, cette recherche illustre l'intérêt d'une posture de praticien-chercheur menée dans un contexte institutionnel réel. Plutôt que de recourir à une expérimentation contrôlée, elle s'appuie sur une étude de cas multiples, permettant de combiner l'analyse fine des trajectoires individuelles avec l'identification de tendances transversales. Cette approche, inspirée notamment des travaux de Yin (2018) et de Stake (2006), s'est révélée particulièrement féconde pour saisir la complexité des démarches stratégiques dans un dispositif hybride, où les variables ne peuvent être isolées de manière stricte.

Un apport essentiel réside dans la triangulation méthodologique mise en œuvre, qui associe trois sources de données distinctes et complémentaires : les verbalisations rétrospectives, les questionnaires avec des items à échelles de Likert et les évaluations expertes des productions écrites. Le croisement de ces matériaux a permis d'atténuer les limites propres à chaque instrument : les verbalisations donnent accès aux perceptions et aux représentations des apprenants, les questionnaires permettent de quantifier certains écarts déclarés entre le début et la fin du parcours, et les évaluations expertes offrent une mesure externe de la performance écrite. Cette triangulation permet de renforcer la validité des résultats en mettant en évidence des convergences entre données qualitatives et quantitatives.

La construction et l'utilisation d'une grille d'analyse originale représentent enfin une autre contribution principale de notre thèse. Cette grille, élaborée à partir des trois phases de la tâche stratégique d'écriture (prévision, performance et réflexion sur soi), a permis d'opérationnaliser l'analyse des stratégies déclarées en les reliant à des indicateurs précis et comparables. Son efficacité a été confirmée par l'analyse des 610 occurrences identifiées dans les verbalisations, qui ont pu être systématiquement classées et interprétées grâce à cette structure. La grille a donc joué un rôle clé dans la mise en évidence des évolutions intra- et inter-cas, tout en rendant possible la comparaison longitudinale entre le prétest et le posttest.

En offrant un cadre méthodologique reproductible et adaptable, cette grille constitue un outil transférable qui pourrait être utilisé dans d'autres recherches, pour d'autres langues ou à d'autres niveaux d'enseignement. Elle représente un instrument construit dans une logique située qui peut contribuer, nous l'espérons, à la fois à l'analyse scientifique et à la pratique pédagogique dans d'autres contextes.

En somme, l'apport méthodologique de cette recherche au champ de la didactique de la production écrite en langue étrangère réside dans l'adoption d'une approche qualitative contextualisée, dans le recours à la triangulation des sources et dans la création d'un instrument d'analyse original, dont la valeur heuristique a été validée par son application à nos données empiriques.

7.3.3. Apports empiriques

Cette recherche apporte également une contribution empirique importante en documentant l'évolution des stratégies de production écrite d'un groupe d'apprenants de FLE au sein d'un dispositif de formation hybride. L'analyse des 12 cas étudiés permet de mettre en évidence, avec un degré de détail important, la singularité des trajectoires individuelles tout en révélant des tendances transversales.

Les portraits intra-cas montrent que certains apprenants passent d'une écriture intuitive, caractérisée par l'absence de planification et une révision réduite à des corrections de surface, à une démarche plus

structurée intégrant l'élaboration de brouillons, l'organisation en paragraphes, la reformulation lexicale ou encore l'usage de stratégies compensatoires telles que la traduction ou l'invention de contenu. D'autres, qui manifestaient dès le départ une certaine sensibilité à la planification ou à la cohérence textuelle, consolident et diversifient leurs pratiques au fil du parcours. L'analyse inter-cas permet de dégager des tendances communes, comme la généralisation progressive du recours au brouillon, la diversification des stratégies compensatoires et l'intégration plus consciente de la relecture comme étape constitutive du processus d'écriture. On observe aussi, chez une minorité d'apprenants, une progression partielle ou limitée (profils « réviseurs » et « pragmatiques minimalistes ») : planification sommaire, révision surtout locale, hésitations de genre et registre ainsi que gestion perfectible du temps de l'épreuve et de la longueur du texte. Ces limites nuancent les gains et confirment que la consolidation de la planification et de la révision de fond demeure un objectif prioritaire.

Ces résultats apportent une confirmation empirique à l'idée que l'enseignement explicite intégré dans un scénario hybride peut favoriser le développement de stratégies plus variées, plus conscientes et plus réflexives. Ils montrent également que ce développement n'est ni linéaire ni homogène : les progrès peuvent se manifester de manière variée selon les profils, les expériences antérieures et les représentations des apprenants (Barré-de-Miniac, 2015).

En situant ces résultats par rapport aux travaux existants, la recherche propose une contribution originale. Alors que les études de Macaro (2001) ou de Manchón et al. (2007) avaient déjà souligné la nécessité d'observer les stratégies d'écriture en contexte authentique, peu de recherches avaient documenté de manière longitudinale leur évolution dans un dispositif institutionnel hybride. De même, si Oxford (2017) a mis en avant l'importance de l'autorégulation et de l'adéquation entre stratégie et tâche, cette étude apporte des données concrètes montrant comment ces principes se traduisent dans les déclarations et les pratiques d'apprenants préparant un examen certifiant. Enfin, par la richesse et la granularité de l'analyse (610 occurrences codées), elle s'inscrit dans ce que plusieurs chercheurs appellent de leurs vœux (Goh, 2019 ; Manchón et al., 2007 ; Oxford, 2017) : une observation située et détaillée des processus cognitifs et métacognitifs impliqués dans l'écriture.

Ainsi, l'étude fournit un corpus empirique original qui pourrait servir de point de référence pour de futures recherches, que ce soit dans d'autres langues, à d'autres niveaux du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, 2021) ou dans des environnements pédagogiques différents. Elle contribue à la recherche en didactique de l'écriture en langue étrangère en offrant un exemple concret d'évolution des stratégies au sein d'un dispositif hybride institutionnel.

De plus, alors que la plupart des travaux recensés dans la section 4.4 sur l'articulation entre formation hybride et enseignement explicite concernent l'anglais langue étrangère, cette recherche apporte une contribution originale en élargissant le champ au FLE et en l'inscrivant dans un contexte universitaire hispanophone.

7.3.4. Apports didactiques

Sur le plan didactique, cette recherche propose un scénario pédagogique original et transférable pour la préparation à l'épreuve écrite du DELF B1. Le dispositif hybride CSP DELF B1 illustre comment un enseignement explicite des stratégies peut être intégré dans une formation en langues, en articulant

étroitement les dimensions présentielle et distancielle. Les analyses menées montrent que cette organisation permet non seulement de soutenir la progression des apprenants vers les objectifs de certification, mais aussi de favoriser la prise de conscience des démarches mises en œuvre tout au long du processus d'écriture.

Les résultats empiriques mettent en évidence plusieurs points didactiques transférables. Les apprenants ont déclaré avoir recouru, de manière plus fréquente au posttest, à des démarches telles que l'élaboration d'un brouillon, l'organisation en paragraphes, la relecture systématique ou la reformulation lexicale. Même si ces pratiques ne se sont pas généralisées de façon uniforme à l'ensemble du groupe, elles témoignent de la valeur de l'explicitation : lorsqu'elles sont rendues visibles et intégrées dans le scénario, les stratégies tendent à être réinvesties. L'étude confirme ainsi l'importance d'introduire des tâches réflexives qui amènent les apprenants à expliciter leurs démarches, à justifier leurs choix et à comparer différentes options stratégiques.

De plus, cette recherche montre l'intérêt du recours à des outils de médiation pédagogique, tels que la grille d'analyse élaborée, qui a servi à structurer l'observation et à rendre visibles les étapes du processus d'écriture. Cet instrument constitue ainsi un outil concret que les enseignants pourraient adapter pour accompagner leurs propres apprenants.

Enfin, les résultats soulignent le rôle central de l'enseignant, conçu comme un médiateur stratégique. La progression observée chez plusieurs apprenants suggère que les stratégies ne se développent pas spontanément, mais qu'elles s'enracinent lorsqu'elles sont explicitement enseignées, modélisées et discutées en interaction. La formation hybride offre à cet égard un cadre favorable, car elle permet d'alterner entre activités guidées en présentiel et moments de réflexion ou de production en ligne, correspondant aux différentes étapes de l'enseignement explicite : sensibilisation, modélisation, pratique guidée, évaluation formative et transfert.

En définitive, les apports didactiques de cette recherche tiennent à la mise à l'épreuve d'un scénario concret, à l'identification de pratiques déclarées utiles par les apprenants (brouillon, relecture, reformulation), à la validation d'outils transférables comme la grille d'analyse et à la valorisation du rôle de l'enseignant comme médiateur stratégique. Ces résultats ouvrent des perspectives pour l'innovation dans l'enseignement du FLE et, plus largement, dans la didactique de la production écrite en langue étrangère

7.4. Limites de l'étude

7.4.1. Limites liées au contexte

La première limite de cette recherche tient au contexte institutionnel et pédagogique dans lequel elle a été menée. Le dispositif CSP DELF B1 s'inscrivait dans un cadre réel de formation à l'ENALLT, conçu pour répondre à un besoin concret de préparation à l'épreuve écrite du DELF B1. Cette inscription dans un environnement authentique, avec ses contraintes organisationnelles et ses attentes institutionnelles, constitue une richesse, mais elle implique également une absence de contrôle strict des variables.

Contrairement à une recherche expérimentale, il n'a pas été possible d'isoler l'effet du dispositif étudié par rapport à d'autres facteurs susceptibles d'influencer les apprentissages.

Parmi ces facteurs, la motivation individuelle a pu jouer un rôle déterminant. Certains apprenants, fortement investis dans leur préparation à la certification, ont probablement mobilisé plus d'énergie et de temps que d'autres, ce qui a pu accentuer leurs progrès indépendamment du parcours proposé. De même, l'expérience antérieure des apprenants en matière d'écriture, que ce soit dans leur langue maternelle, dans d'autres langues étrangères ou dans des pratiques universitaires, a pu influencer sur la manière dont chaque apprenant s'appropriait les stratégies enseignées.

La charge de travail académique globale a constitué un autre élément à prendre en compte, puisque les étudiants devaient concilier ce dispositif avec d'autres cours et obligations, ce qui a parfois limité leur disponibilité pour les activités de production écrite. Enfin, les conditions matérielles et techniques du suivi du cours hybride n'étaient pas uniformes : la disponibilité d'outils numériques personnels ou la possibilité de disposer d'un espace de travail adapté ont pu affecter l'engagement et la continuité de la participation en ligne.

L'analyse reposait en outre sur un nombre limité de participants (12 apprenants), ce qui ne permet pas de généraliser les résultats au-delà du contexte étudié. Cependant, loin de constituer un groupe homogène, ces participants présentaient une hétérogénéité de profils : parcours universitaires variés, expériences d'apprentissage linguistique diversifiées et motivations contrastées face à l'examen. Cette diversité a enrichi l'étude en permettant de mettre en évidence des trajectoires stratégiques variées, mais elle a aussi rendu plus difficile l'identification de tendances uniformes. Notons que nous disposions des réponses des apprenants à un questionnaire initial de profil (parcours universitaire, expériences d'apprentissage, motivations face à l'examen) ; l'influence de ces facteurs n'a pas été analysée ici, car elle ne répondait pas directement aux questions de recherche. Nous prévoyons de les examiner ultérieurement, afin d'éclairer dans quelle mesure ces variables contextuelles peuvent moduler l'évolution des actions stratégiques. Les conclusions doivent donc être interprétées en tenant compte à la fois de la taille réduite de l'échantillon et de la variété des parcours individuels.

Par ailleurs, bien que les contenus et les activités du dispositif de formation hybride soient restés identiques pour les deux groupes (A et B), la conduite du cours en présentiel a pu se bonifier au fil des séances (effet d'apprentissage de l'enseignant), rendant l'explicitation des consignes et des stratégies plus claire pour le groupe B. Ce facteur contextuel peut contribuer à l'écart de gain moyen observé entre A et B dans les questionnaires ; il ne constitue pas une différence de dispositif de formation, mais une maturation naturelle de l'implémentation.

Une fraction des apprenants a pu interpréter le prétest comme une épreuve de diagnostic ou une simulation plutôt que comme un examen « réel ». Cette perception d'enjeu influe sur la conduite de la tâche : réduction de l'anxiété, expérimentation plus libre (essais de stratégies, prises de risque lexicales), ou au contraire relâchement de certaines contraintes (gestion du temps, relecture, conformité stricte à la consigne). Ce biais contextuel peut contribuer à expliquer des décalages entre verbalisations et scores et des différences préteste–posttest indépendantes de l'enseignement (le posttest, réalisé en présentiel et après formation, peut être vécu comme plus « évaluatif »). Dans cette étude, nous en tenons compte en proposant une lecture descriptive et triangulée (verbalisations, questionnaires, évaluations) et en nuanciant la comparabilité stricte des épreuves. À l'avenir, il conviendrait d'aligner plus étroitement les

conditions d'authenticité (consignes, ambiance, contrôle du temps, disponibilité du brouillon) et de rappeler explicitement le statut évaluatif des passations.

Par ailleurs, il est important de signaler que le prétest de production écrite (Tâche 1) a été réalisé à distance, de manière asynchrone et sans surveillance, chaque apprenant déposant sa production via la plateforme. Malgré les consignes invitant à respecter strictement les conditions d'examen (temps imparti, absence d'aides externes), certaines verbalisations signalent des écarts (par exemples, dépassement de la durée, recours ponctuel à un traducteur en ligne). Cet élément doit être reconnu comme une limite et pris en compte dans l'interprétation des résultats.

Enfin, le fait que la formation ait été conçue et animée par le chercheur lui-même, dans une posture de praticien-chercheur, a pu introduire certains biais liés à l'implication personnelle, à la relation pédagogique ou à la perception qu'avaient les apprenants du dispositif de formation. Cette proximité a constitué un atout pour l'accès aux données et pour la compréhension fine des situations, mais elle peut également avoir influencé l'investissement de l'enseignant(-chercheur), la dynamique du cours et la manière dont les participants ont verbalisé ou mobilisé leurs stratégies.

7.4.2. Limites des instruments

La seconde limite de cette recherche concerne les instruments de collecte et d'analyse des données. Le choix d'associer verbalisations rétrospectives, questionnaires à échelle de Likert et évaluations externes a permis de croiser les regards, mais chacun de ces outils comporte des contraintes qui doivent être soulignées.

Les verbalisations rétrospectives, bien qu'elles offrent un accès privilégié au discours des apprenants sur leurs démarches, présentent un caractère fondamentalement déclaratif. Elles reposent sur la mémoire et sur la capacité des participants à reconstruire a posteriori leurs actions et leurs raisonnements. Dans notre dispositif, l'intervalle entre la passation et la verbalisation n'a pas été identique entre le prétest et le posttest (plus long au prétest, plus court au posttest), ce qui accentue potentiellement le biais de rappel au prétest et peut enrichir artificiellement les verbalisations au posttest pour des raisons méthodologiques plutôt que développementales (cf. sections 2.3.1 et 5.4.3). Cela introduit un risque de biais de rappel et, dans certains cas, de rationalisation a posteriori : les apprenants peuvent attribuer à leur performance des intentions stratégiques qu'ils n'avaient pas formulées consciemment au moment de l'écriture. De plus, la verbalisation en groupe, telle qu'elle a été mise en œuvre, a pu influencer les déclarations individuelles : l'interaction avec les pairs peut enrichir les explications, mais aussi induire une certaine convergence des discours.

Les questionnaires pré et post, conçus pour recueillir de manière systématique une information quantitative sur la mise en œuvre ou non des actions stratégiques, comportent également des limites. Leurs échelles sont interprétées de manière subjective par les participants, ce qui réduit la comparabilité directe des réponses. Par ailleurs, la tendance à la désirabilité sociale (cf. section 2.3.1) peut amener certains apprenants à surestimer leur recours à certaines stratégies valorisées (planification, relecture), ou, au contraire, à minimiser des pratiques perçues comme moins légitimes (par exemple, traduction, recours à la L1), alors même que notre dispositif de formation les traite explicitement comme stratégies

compensatoires. Les écarts observés entre prétest et posttest, bien que révélateurs, doivent donc être interprétés avec prudence.

Les évaluations expertes des productions écrites, effectuées à partir de la grille officielle du DELF B1, fournissent un indicateur externe et objectif de la performance. Cependant, elles restent centrées sur le produit final et non sur le processus. Elles permettent d'évaluer le respect des critères du niveau B1 (réalisation de la tâche, cohérence/cohésion, lexique, etc.), mais ne permettent pas de déterminer directement quelles stratégies ont effectivement contribué à la qualité du texte. De plus, même si les correcteurs étaient habilités, une part de subjectivité potentielle, inhérente à l'évaluation écrite, demeure.

Enfin, le mode asynchrone et non surveillés du prétest (Tâche 1) expose à des écarts possibles par rapport aux conditions standardisées (gestion du temps, usage d'aides externes). Comme indiqué au chapitre méthodologique (cf. section 5.4.3), cela appelle une prudence interprétative dans la comparaison prétest et posttests.

Ainsi, si la combinaison de ces instruments a constitué une force méthodologique, leur nature déclarative et évaluative impose de rester prudent quant à l'interprétation des résultats. Les données recueillies traduisent avant tout la perception qu'ont les apprenants de leurs propres démarches et la qualité du produit final, plutôt que l'observation directe des processus cognitifs en situation d'écriture. Un protocole de verbalisation concomitante (*think-aloud*) aurait permis d'observer les actions stratégiques au moment même de leur mobilisation, mais au prix d'une charge cognitive accrue (cf. section 2.3.3) : l'apprenant devrait simultanément rédiger, mettre en œuvre des stratégies et les expliciter verbalement. Cette triple exigence risque d'altérer la qualité de la rédaction (interruption du flux, perte de cohérence) et de perturber la mobilisation spontanée des stratégies. Dans cette optique, le choix de verbalisations rétrospectives visait un compromis entre accessibilité des données et préservation de l'écologie de la tâche.

7.4.3. Limites de la transférabilité des résultats à d'autres contextes ou populations

Un troisième ensemble de limites concerne la portée et la transférabilité des résultats. Cette recherche a été conduite dans un contexte institutionnel particulier, celui de l'ENALLT de l'UNAM, avec des données d'un groupe restreint de 12 apprenants de niveau intermédiaire (B1) en FLE. Les conclusions tirées de l'analyse doivent donc être interprétées en tenant compte de ce cadre précis.

D'une part, la taille limitée de l'échantillon ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des apprenants de FLE ayant participé à la formation, ni même à tous les étudiants préparant le DELF B1. Les trajectoires observées sont riches et représentatives de la diversité des profils rencontrés dans ce contexte, mais elles ne peuvent être considérées comme représentatives pour d'autres contextes.

D'autre part, le contexte institutionnel joue un rôle déterminant. Les conditions de l'ENALLT (ressources disponibles, organisation du programme, profil du corps enseignant, attentes liées à la certification) ne sont pas nécessairement comparables à celles d'autres établissements ou d'autres pays. Les résultats doivent donc être envisagés comme situés, et leur transférabilité vers d'autres contextes pédagogiques, culturels ou institutionnels reste à explorer. S'y ajoute la question de la (auto-)formation de l'enseignant

à l'enseignement stratégique (appropriation du modèle, scénarisation), qui a joué un rôle facilitateur dans notre contexte.

Enfin, les conclusions sont étroitement liées au niveau visé, celui du DELF B1. Les stratégies de production écrite mobilisées et développées par les apprenants à ce niveau intermédiaire ne reflètent pas nécessairement les besoins et pratiques d'apprenants débutants (A1–A2) ou avancés (B2–C1). De même, le choix d'un examen de certification standardisé, avec ses contraintes spécifiques (consignes, nombre de mots, critères d'évaluation), a orienté les démarches d'écriture et les types de stratégies mises en avant. Les résultats doivent donc être interprétés comme valides dans ce cadre, mais leur extrapolation à d'autres niveaux du CECRL ou à d'autres types de tâches écrites requiert des recherches complémentaires.

En somme, la transférabilité des résultats reste limitée par la taille de l'échantillon, par l'ancrage institutionnel et culturel de la recherche et par la spécificité du niveau et de l'épreuve choisis. Ces éléments ne remettent pas en question la pertinence des constats formulés, mais ils invitent à une prudence interprétative et à la nécessité d'études complémentaires dans d'autres contextes.

7.5. Perspectives de recherche

7.5.1. Ouvertures vers d'autres niveaux, compétences et publics

Un premier prolongement de cette recherche consiste à élargir son champ d'application à d'autres niveaux de compétence, à d'autres activités langagières et à d'autres publics. Le choix de se centrer sur la préparation au DELF B1 a permis d'analyser de manière fine l'évolution des stratégies de production écrite dans un contexte intermédiaire, mais les résultats invitent à interroger la pertinence et l'efficacité d'un enseignement explicite des stratégies à d'autres niveaux du CECRL. Pour les apprenants débutants (A1–A2), il serait intéressant d'examiner si l'introduction précoce de démarches de planification, de révision ou de réflexion métacognitive peut favoriser un apprentissage plus autonome et plus durable. À l'inverse, pour les niveaux avancés (B2–C2), il conviendrait d'explorer comment des stratégies plus complexes (liées à la structuration d'arguments, à la gestion des registres discursifs ou à la cohérence textuelle sur de longues productions) peuvent être soutenues par un enseignement explicite intégré dans un dispositif hybride.

Par ailleurs, l'étude s'est concentrée sur la production écrite, mais les perspectives pourraient être élargies à d'autres activités communicatives langagières. La production orale et l'interaction, par exemple, mobilisent elles aussi un ensemble de stratégies (planification du discours, gestion des tours de parole, recours à des stratégies compensatoires) qui pourraient être analysées dans une démarche similaire. La compréhension écrite ou orale constitue également un terrain fécond, où les stratégies de traitement de l'information, de repérage et d'inférence pourraient être observées et soutenues par des approches explicites.

Enfin, la recherche pourrait être élargie à d'autres langues et à d'autres publics. L'étude menée à l'ENALLT concerne spécifiquement le français langue étrangère, mais les principes identifiés pourraient être transférés à l'enseignement d'autres langues (anglais, allemand, espagnol, etc.) et à des contextes

éducatifs variés, qu'il s'agisse de publics scolaires, universitaires ou professionnels. Une telle diversification permettrait de vérifier la robustesse et l'adaptabilité des conclusions, en explorant la manière dont les spécificités culturelles, institutionnelles ou disciplinaires influencent le développement et l'appropriation des stratégies d'apprentissage.

7.5.2. Vers l'intégration de nouvelles variables dans l'étude des stratégies

Un deuxième axe de recherche consiste à intégrer de nouvelles variables susceptibles d'enrichir la compréhension de l'appropriation des stratégies de production écrite. Dans cette étude, l'analyse s'est centrée sur les stratégies déclarées par les apprenants et sur leur évolution dans le cadre d'un dispositif hybride. Or, plusieurs dimensions complémentaires mériteraient d'être explorées dans de futurs travaux.

La première concerne les productions écrites elles-mêmes. Si les évaluations expertes ont permis d'apprécier la qualité globale des textes selon les critères du DELF B1, une analyse plus fine des productions pourrait mettre en évidence la manière dont certaines stratégies se traduisent concrètement dans l'organisation du texte, dans l'usage des connecteurs, dans la progression argumentative ou encore dans la gestion lexicale. Cette approche permettrait d'établir un lien plus direct entre les démarches déclarées par les apprenants et les traces observables dans leurs écrits.

La seconde variable relève des facteurs affectifs et motivationnels. Plusieurs recherches soulignent le rôle des émotions dans la mobilisation et le développement des stratégies d'apprentissage (par exemple Buono et al., 2020 ; Córdova et al., 2023 ; Stockinger et al., 2025 ; Wang et al., 2024). Observer la manière dont l'anxiété face à l'examen, la confiance en soi ou la perception de l'efficacité des stratégies influencent leur appropriation constituerait un prolongement fécond, notamment dans le contexte d'évaluations certificatives.

Il serait également pertinent de prendre en compte la diversité des profils d'apprenants. L'âge, le parcours académique, l'expérience antérieure en langues ou encore les habitudes de travail personnel peuvent conditionner la façon dont les stratégies sont mobilisées et intégrées dans la pratique de l'écriture. Une analyse différenciée selon ces profils offrirait une compréhension plus nuancée des trajectoires individuelles.

Enfin, l'essor des technologies éducatives ouvre la voie à l'exploration d'outils numériques plus spécifiques. Alors que le dispositif CSP DELF B1 s'est appuyé sur une scénarisation hybride, de futures recherches pourraient examiner le rôle de plateformes collaboratives, d'outils de suivi numérique du processus d'écriture, voire de dispositifs d'intelligence artificielle générative. De même, l'expérimentation de verbalisations à distance, appuyées sur des outils de visioconférence ou d'enregistrement multimodal, permettrait de recueillir des données plus diversifiées et de réduire certains biais liés à la situation de recherche en présence.

Ainsi, l'intégration de ces variables nouvelles enrichirait la compréhension du développement stratégique en élargissant l'analyse au-delà des seules déclarations des apprenants et en mettant en relation dimensions cognitives, affectives, sociales et technologiques.

7.5.3. Le transfert des stratégies vers d'autres contextes d'apprentissage et d'usage

Un troisième axe de recherche consiste à examiner la question du transfert des stratégies de production écrite au-delà du cadre institutionnel et certificatif qui a servi de terrain à cette étude. Si les résultats obtenus montrent une appropriation progressive des stratégies dans le contexte précis du CSP DELF B1, il reste à savoir dans quelle mesure ces démarches peuvent être mobilisées dans d'autres environnements d'apprentissage et d'usage de la langue.

Un premier prolongement naturel concerne le contexte de l'auto-apprentissage. Les dispositifs hybrides visent notamment à développer l'autonomie des apprenants, mais il reste à vérifier si les stratégies acquises dans le cadre d'un enseignement explicite sont réinvesties lorsqu'ils travaillent de manière indépendante, sans encadrement direct de l'enseignant.

Un second champ de recherche est celui de la mobilité internationale, qu'il s'agisse de séjours d'études ou de stages à l'étranger. Dans ces situations, les apprenants sont confrontés à des usages plus authentiques de l'écrit (messages administratifs, communications universitaires, échanges sociaux), qui sollicitent un autre type de mobilisation stratégique. Observer comment les apprenants réinvestissent ou adaptent les stratégies développées dans un dispositif de préparation au DELF constituerait une piste riche.

Enfin, il serait pertinent d'examiner le transfert des stratégies dans le milieu professionnel, où l'écriture en langue étrangère prend des formes très diverses (courriels, rapports, présentations, documentation technique). Les exigences y sont souvent plus strictes et plus contextualisées que dans les tâches d'examen standardisées. Comprendre comment les stratégies acquises dans le cadre académique se traduisent dans ces usages professionnels permettrait de mieux cerner leur valeur durable et transférable.

L'étude du transfert stratégique dans ces différents contextes (auto-apprentissage, mobilité, milieu professionnel) représente donc une perspective de recherche essentielle. Elle permettrait d'évaluer non seulement l'efficacité immédiate d'un enseignement explicite en formation hybride, mais aussi sa capacité à doter les apprenants d'outils stratégiques durables et adaptables aux exigences variées de la communication écrite en langue étrangère.

7.6. Implications pour la formation des enseignants

7.6.1. Former les enseignants à l'enseignement explicite des stratégies dans des dispositifs hybrides

Les résultats de cette recherche mettent en évidence l'importance de former les enseignants à l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage, en particulier dans le domaine de la production écrite. Les analyses intra- et inter-cas montrent en effet que les apprenants, au début de la formation, mobilisaient leurs stratégies de manière intuitive et souvent limitée, et qu'ils ont progressé lorsque les démarches leur ont été rendues visibles, qu'elles aient été expliquées et intégrées à un scénario

pédagogique hybride. Cette observation invite à renforcer la formation des enseignants afin qu'ils puissent assumer pleinement le rôle d'« enseignants stratégiques ».

Concrètement, plusieurs recommandations peuvent être formulées :

- Sensibiliser les enseignants au rôle des stratégies d'apprentissage des langues : il s'agit de leur permettre d'identifier la diversité des démarches utilisées par les apprenants et d'en reconnaître la légitimité didactique, y compris pour celles qui ne sont pas spontanément valorisées (traduction, invention, reformulation), puis d'en réfléchir la place dans l'apprentissage.
- Former à l'explicitation des démarches : les enseignants doivent apprendre à rendre visibles les étapes du processus d'écriture, à modéliser l'usage de certaines stratégies (par exemple, la construction d'un plan ou la révision en plusieurs dimensions) et à inviter les apprenants à justifier leurs choix.
- Développer des compétences de scénarisation hybride : la formation devrait inclure la conception de séquences pédagogiques combinant présentiel et distanciel, avec une répartition claire des moments de sensibilisation, de pratique guidée, de réflexion métacognitive et de transfert.
- Encourager l'usage d'outils simples et déclarés utiles par les apprenants : les résultats de cette recherche montrent que certains participants ont indiqué recourir davantage à des pratiques comme l'élaboration d'un brouillon ou l'organisation en paragraphes. Même si ces démarches restent parfois fragiles, elles apparaissent comme des leviers pédagogiques que les enseignants pourraient exploiter et valoriser dans leurs scénarios.

En définitive, les enseignants doivent être préparés à occuper un rôle de médiateurs stratégiques, capables non seulement d'enseigner la langue comme système, mais aussi d'accompagner les apprenants dans la régulation consciente de leurs démarches d'écriture. L'intégration de modules spécifiques sur l'enseignement explicite des stratégies et sur la conception de parcours hybrides devrait ainsi constituer une priorité dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants de langues.

7.6.2. Développer des outils didactiques concrets pour accompagner les apprenants

Les résultats de cette recherche montrent que les apprenants progressent lorsqu'ils disposent de repères clairs pour planifier, mettre en œuvre et réguler leur production écrite. Toutefois, ils révèlent également que certaines démarches restent fragiles : la planification n'est pas systématique, la révision est parfois limitée à des corrections locales et la réflexion métacognitive demeure inégale. Ces constats invitent à proposer aux enseignants des outils concrets pour accompagner plus efficacement ces étapes du processus d'écriture.

Sur la base des observations menées, plusieurs recommandations pratiques peuvent être formulées :

- Mettre à disposition des grilles d'analyse simplifiées inspirées de celle utilisée dans cette recherche, afin d'aider les enseignants à guider l'observation des stratégies et à structurer les moments de verbalisation ou de retour réflexif.
- Proposer des fiches de suivi stratégiques permettant aux apprenants d'indiquer quelles démarches ils ont utilisées (planification, relecture, reformulation, etc.) et d'en évaluer l'efficacité. Un tel outil favoriserait la prise de conscience et encouragerait l'autoévaluation.
- Intégrer des modèles de textes annotés mettant en évidence les traces d'un usage stratégique (par exemple, connecteurs logiques, structuration en paragraphes, reformulations), afin de rendre visibles les choix d'écriture et de montrer comment ils contribuent à la réussite de la tâche.
- Encourager des tâches réflexives courtes et régulières, comme un mini-compte rendu après chaque production, où les apprenants expliquent en quelques lignes quelles stratégies ils ont mobilisées et pourquoi.

Ces instruments, directement inspirés des résultats empiriques de la recherche, offriraient aux enseignants des supports pratiques pour intégrer l'enseignement explicite des stratégies dans leurs cours, tout en aidant les apprenants à développer une plus grande autonomie stratégique.

7.6.3. Sensibiliser à la dimension stratégique dans l'enseignement de la production écrite

L'un des apports majeurs de cette recherche est de montrer que les apprenants mobilisent et développent plus efficacement leurs stratégies lorsque celles-ci sont rendues visibles, expliquées et intégrées dans les scénarios pédagogiques. Cet effet converge avec des résultats établis dans la littérature sur l'enseignement explicite et l'autorégulation — diversification et conscientisation des stratégies, amélioration de la planification et de la révision ainsi que de la qualité textuelle (Macaro, 2001 ; Manchón et al., 2007). Or, dans les pratiques enseignantes du contexte étudié, la prise en compte du processus d'écriture reste souvent secondaire, au profit d'une focalisation sur le produit final et la correction linguistique (cf. Cruz Hernández, 2016). Il en découle un besoin urgent de sensibiliser les enseignants à la dimension stratégique de la production écrite.

Trois recommandations pratiques peuvent être dégagées :

- Intégrer explicitement la dimension stratégique dans les objectifs de cours : il ne s'agit pas seulement de viser l'amélioration de la correction grammaticale, mais aussi de travailler sur la planification, la révision et la réflexion métacognitive, en les formulant comme des apprentissages à part entière.
- Créer des espaces d'observation et de verbalisation : par exemple, consacrer quelques minutes à la fin d'une tâche écrite pour demander aux apprenants d'explicitier les démarches utilisées. Cette pratique, confirmée par les résultats de la recherche, favorise la prise de conscience et l'appropriation des stratégies.

- Valoriser la progression stratégique dans l'évaluation : les résultats ont montré que certains apprenants, même lorsqu'ils n'atteignent pas pleinement les critères du niveau B1, développent des démarches stratégiques nouvelles et pertinentes. Reconnaître ces efforts dans la rétroaction (par exemple, en soulignant l'usage du plan, de la relecture ou de la reformulation) peut renforcer leur motivation et encourager la consolidation des stratégies.

Ainsi, la formation des enseignants devrait insister sur l'importance de faire de la dimension stratégique un objet d'enseignement en soi, et non un aspect implicite laissé à la responsabilité des apprenants. C'est à cette condition que l'écrit pourra être conçu non seulement comme produit linguistique à évaluer, mais aussi comme processus d'apprentissage permettant aux apprenants de développer des compétences durables et transférables.

7.7. Conclusion du chapitre

Cette recherche doctorale avait pour objectif d'analyser l'évolution des stratégies de production écrite chez des apprenants de FLE dans le cadre d'un dispositif hybride fondé sur l'enseignement explicite. Les résultats montrent que les apprenants, initialement centrés sur une écriture intuitive et peu planifiée, développent au fil du parcours un répertoire stratégique plus diversifié, intégrant la planification, la révision et une réflexion métacognitive plus consciente. Ces observations confirment la pertinence d'un enseignement explicite des stratégies et soulignent l'intérêt de la formation hybride comme environnement propice à ce type d'apprentissage.

Au-delà de l'analyse des trajectoires individuelles et collectives, cette thèse apporte plusieurs contributions significatives. Sur le plan théorique, elle propose une clarification de la notion de stratégies de production écrite, en distinguant stratégies et actions stratégiques, distinction dont l'efficacité a été validée empiriquement par l'analyse de 610 occurrences codées. Sur le plan méthodologique, elle illustre la fécondité d'une étude de cas multiples en contexte institutionnel réel et met en valeur l'originalité d'une grille d'analyse transférable. Sur le plan empirique, elle fournit un corpus riche et situé, qui documente l'évolution des stratégies dans un dispositif hybride, répondant ainsi aux appels de la recherche pour des observations contextualisées. Enfin, sur le plan didactique, elle propose un scénario pédagogique transférable, identifie des démarches déclarées utiles par les apprenants (recours au brouillon, relecture systématique, reformulation) et valorise le rôle de l'enseignant comme médiateur stratégique.

Les perspectives ouvertes par ce travail appellent à élargir l'étude à d'autres niveaux, compétences et contextes, mais aussi à intégrer de nouvelles variables, telles que les dimensions émotionnelles et technologiques, afin de mieux comprendre les conditions d'appropriation des stratégies. Elles invitent également à examiner la transférabilité des démarches développées dans ce dispositif vers d'autres environnements, qu'il s'agisse de l'auto-apprentissage, de la mobilité internationale ou du milieu professionnel.

Au-delà de la préparation à un examen certifiant, cette recherche souligne que l'enseignement explicite des stratégies de production écrite contribue à former des apprenants capables de réguler leurs démarches et d'apprendre à apprendre. Dans un monde marqué par la mobilité, la diversité linguistique et la généralisation des environnements numériques, cette compétence stratégique représente un enjeu

essentiel non seulement pour l'enseignement du FLE, mais plus largement pour la didactique des langues.

Tables

Table des figures

Figure 1. La didactique de la production écrite en FLE au sein de la didactique des langues étrangères (élaboration propre).	16
Figure 2. Continuum entre les intentions des stratégies d'apprentissage des langues (élaboration propre).	24
Figure 3. Articulation entre SPE en FLE et actions stratégiques (élaboration propre).	26
Figure 4. Les composantes de l'action (élaboration propre à partir de Hameline, 1979).	29
Figure 5. Métaphore de l'iceberg : articulation entre SPE en FLE, actions stratégiques non visibles et visibles (élaboration propre).	33
Figure 6. Stratégies d'apprentissage et techniques d'apprentissage (élaboration propre). Illustration du principe selon lequel une stratégie peut se décliner en plusieurs techniques, selon le contexte et les ressources mobilisées.	43
Figure 7. Représentation visuelle du modèle du processus de production écrite (traduction et adaptation à partir de Hayes et Flower, 1980).	73
Figure 8. Phases de la tâche stratégique avec les stratégies et les contextes : un élément central du modèle S2R (traduction et adaptation à partir d'Oxford, 2017).	77
Figure 9. Composantes clés de la formation hybride en langues (FHL) et leur interrelation.	86

Index des tableaux

Tableau 1. Techniques d'apprentissage (actions stratégiques) liées à des stratégies d'apprentissage des langues.	46
Tableau 2. Stratégies mentales et stratégies visibles selon Oxford (2017).	48
Tableau 3. Relation entre métastratégies et stratégies dans le modèle S2R (basé sur Oxford, 2011). ..	50
Tableau 4. Actions stratégiques trouvées dans le Volume complémentaire au CECRL (Conseil de l'Europe, 2021) et leurs SPE associées. Le texte en italique correspond aux échelles de descripteurs pour un niveau B1.	71
Tableau 5. Typologie des FHL selon l'unité de l'ensemble et le scénario de communication (synthèse d'après Nissen, 2019, p. 252-253).	100
Tableau 6. Convergences épistémologiques et pédagogiques entre la FHL et l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues (élaboration propre).	111
Tableau 7. Apports spécifiques de la FHL pour chaque étape de l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues (élaboration propre).	113

Tableau 8. Synthèse des études articulant formation hybride en langues (FHL) et enseignement explicite des stratégies d'apprentissage : contexte, dispositif, type d'approche et résultats principaux.	118
Tableau 9. Grille de caractérisation du CSP DELF B1 en fonction de son articulation des modes présentiel et distanciel.	126
Tableau 10. Caractérisation des données recueillies.....	130
Tableau 11. Catégories de la grille d'analyse des stratégies de production écrite en FLE.	138
Tableau 12. Répartition des actions stratégiques déclarées selon les trois phases de la tâche d'écriture (prétest – Tâche 1 et posttest – Tâche 5).	144
Tableau 13. Profil stratégique d'AA1 au prétest (Tâche 1).....	147
Tableau 14. Profil stratégique d'AA1 au posttest (Tâche 5).	150
Tableau 15. Comparaison prétest et posttest AA1.....	151
Tableau 16. Profil stratégique d'AA2 au prétest (Tâche 1).....	154
Tableau 17. Profil stratégique d'AA2 au posttest (Tâche 5).	158
Tableau 18. Comparaison prétest et posttest AA2.....	159
Tableau 19. Profil stratégique d'AA3 au prétest (Tâche 1).....	162
Tableau 20. Profil stratégique d'AA3 au posttest (Tâche 5).	165
Tableau 21. Comparaison prétest et posttest AA3.....	166
Tableau 22. Profil stratégique d'AA4 au prétest (Tâche 1).....	169
Tableau 23. Profil stratégique d'AA4 au posttest (Tâche 5).	172
Tableau 24. Comparaison prétest et posttest AA4.....	173
Tableau 25. Profil stratégique d'AA5 au prétest (Tâche 1).....	175
Tableau 26. Profil stratégique d'AA5 au posttest (Tâche 5).	177
Tableau 27. Comparaison prétest et posttest AA5.....	178
Tableau 28. Profil stratégique d'AA6 au prétest (Tâche 1).....	180
Tableau 29. Profil stratégique d'AA6 au posttest (Tâche 5).	183
Tableau 30. Comparaison prétest et posttest AA6.....	184
Tableau 31. Profil stratégique d'AA7 au prétest (Tâche 1).....	187
Tableau 32. Profil stratégique d'AA7 au posttest (Tâche 5).	189
Tableau 33. Comparaison prétest et posttest AA7.....	190
Tableau 34. Profil stratégique d'AB1 au prétest (Tâche 1).....	194
Tableau 35. Profil stratégique d'AB1 au posttest (Tâche 5).	196
Tableau 36. Comparaison prétest et posttest AB1.....	198

Tableau 37. Profil stratégique d'AB2 au prétest (Tâche 1).....	200
Tableau 38. Profil stratégique d'AB2 au posttest (Tâche 5).	202
Tableau 39. Comparaison prétest et posttest AB2.....	203
Tableau 40. Profil stratégique d'AB3 au prétest (Tâche 1).....	205
Tableau 41. Profil stratégique d'AB3 au posttest (Tâche 5).	208
Tableau 42. Comparaison prétest et posttest AB3.....	209
Tableau 43. Profil stratégique d'AB4 au prétest (Tâche 1).....	211
Tableau 44. Profil stratégique d'AB4 au posttest (Tâche 5).	214
Tableau 45. Comparaison prétest et posttest AB4.....	215
Tableau 46. Profil stratégique d'AB5 au prétest (Tâche 1).....	217
Tableau 47. Profil stratégique d'AB5 au posttest (Tâche 5).	220
Tableau 48. Comparaison prétest et posttest AB5.....	221
Tableau 49. Scores moyens de prévision et de performance par apprenant (Groupes A et B, prétest/posttest).	229
Tableau 50. Moyennes descriptives de prévision et de performance par groupe (A et B) au prétest et au posttest.	230
Tableau 51. Scores par apprenant et par critère (prétest/posttest).	233
Tableau 52. Moyennes globales par groupe et par critère (prétest/posttest).	233

Table des encadrés

Encadré 1. Notre définition opérationnelle des stratégies de production écrite en FLE (SPE en FLE). ..	25
Encadré 2. Illustration de la distinction entre mouvements, gestes et actions (adapté de Hameline, 1979).....	30
Encadré 3. Les stratégies d'apprentissage des langues selon Rubin (1975, citée dans Cyr, 1998, p. 21-22).	40
Encadré 4. Les stratégies d'apprentissage des langues du bon apprenant selon Stern (1975, élaboration propre).....	43
Encadré 5. Les stratégies d'apprentissage des langues des bons apprenants selon Naiman et al. (1978, élaboration propre).....	44
Encadré 6. Les techniques d'apprentissage des langues des bons apprenants selon Naiman et al. (1978, élaboration propre).	45
Encadré 7. Organisation structurelle de notre grille d'analyse.	135

Références bibliographiques

- Adam, M. S., Hamid, J. A., Khatibi, A., & Azam, S. M. F. (2025). Investigating the Effects of Direct Instruction and Facilitating Discourse on Social and Cognitive Presence in Blended learning. *Online Learning*, 29(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v29i1.4182>
- Anderson, T. (2008). Teaching in an Online Learning Contexte. In T. Anderson (Éd.), *The Theory and Practice of Online Learning* (2e éd., p. 343-365). AU Press.
- Anderson, W. (2013). Independent Learning : Autonomy, Control, and Meta-Cognition. In M. G. Moore (Éd.), *Handbook of Distance Education* (3e éd., p. 86-103). Routledge.
- Anggraeni, C. W., Mujiyanto, J., Rustipa, K., & Widhiyanto. (2025). Effects of utilizing self-regulated learning-based instruction on EFL students' academic writing skills : A mixed-method investigation. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 10(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00317-6>
- Bagheri Nevisi, R., & Safiloo, N. (2023). A Multi-Method Probe into the Effect of Self-Regulated Learning Strategies-Based Instruction on EFL Learners' Essay Writing Performance, Self-Regulated Strategies, and Academic Self-Efficacy. *Journal of Asia TEFL*, 20(3), 614-636. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2023.20.3.7.614>
- Barré-de-Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques* (Nouvelle édition [en ligne]). Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/11518>
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Beacco, J.-C. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 31-40). Éditions des archives contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie. https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- Beacco, J.-C., Blin, B., Houles, E., Lepage, S., & Riba, P. (2011). *Niveau B1 pour le français. Un référentiel*. Didier.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : Un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Belcher, D., & Hirvela, A. (2010). « Do I need a Theoretical Framework? » Doctoral Students' Perspectives on the Role of Theory in Dissertation Research and Writing. In T. Silva & P. K. Matsuda (Éds.), *Practicing Theory in Second Language Writting* (p. 263-284). Parlor Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. John Wiley & Sons.
- Blin, B., López del Hierro, E., Appendini Cauduro, M. T., Rizo Maréchal, M., Groult, N., Bufi Zanon, S., & Martínez de Badereau, V. (2013). *Programme de français/Programa de francés. Cuaderno 1*. CELE, UNAM.
- Blin, B., López del Hierro, E. M. E., Rizo Maréchal, M., Groult Bois, N., Bufi Zanon, S., & Martínez de Badereau, V. L. (2015). *Programme de français pour un niveau B1/Programa de francés para un nivel B1. Cuaderno 2*. CELE, UNAM.
- Blin, B., & Olmedo Yúdico, R. (2015). Grammaire et contextualisation au Mexique : Première étape d'une recherche. *Chemins Actuels*, 76.

- https://www.researchgate.net/publication/331829309_Grammaire_et_contextualisation_au_Mexique_premiere_etape_d'une_recherche
- Bloom, B. S. (Éd.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. Longmans, Green and Co.
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning : A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1-18.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
- Bressoux, P. (2022). *L'enseignement explicite : De quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ?* Conseil scientifique de l'éducation nationale. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Synthese_enseignement-explicite_juin2022.pdf
- Buono, S., Zdravkovic, A., Lazic, M., & Woodruff, E. (2020). The Effect of Emotions on Self-Regulated-Learning (SRL) and Story Comprehension in Emerging Readers. *Frontiers in Education*, 5.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.588043>
- Burkhardt, H., & Schoenfeld, A. H. (2003). Improving Educational Research:Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3-14.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032009003>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Cappellini, M. (2015). Du carnet d'apprentissage individuel aux outils du Web 2. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues. Cahiers de l'Aplut*, 34(1), 127-146.
<https://doi.org/10.4000/aplут.5045>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.
- Cassany, D. (2022). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Graó/Colofón.
- Chamot, A. U., & El-Dinary, P. B. (1999). Children's Learning Strategies in Language Immersion Classrooms. *The Modern Language Journal*, 83(3), 319-338.
- Chamot, A. U., & Harris, V. (2019a). Introduction. In A. U. Chamot & V. Harris (Éds.), *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom : Issues and Implementation* (p. xxi-xxvi). Multilingual Matters.
- Chamot, A. U., & Harris, V. (Éds.). (2019b). *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom : Issues and Implementation*. Multilingual Matters.
- Chen, A. (2022). The Effects of Writing Strategy Instruction on EFL Learners' Writing Development. *English Language Teaching*, 15(3), 29-37. <https://doi.org/10.5539/elt.v15n3p29>
- Chyung, S. Y. (Yonnie), Roberts, K., Swanson, I., & Hankinson, A. (2017). Evidence-Based Survey Design : The Use of a Midpoint on the Likert Scale. *Performance Improvement*, 56(10), 15-23.
<https://doi.org/10.1002/pfi.21727>
- Cohen, A. D. (2007). Coming to terms with language learner strategies : Surveying the experts. In A. D. Cohen & E. Macaro (Éds.), *Language Learner Strategies : Thirty Years of Research and Practice* (p. 29-45). Oxford University Press.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Routledge.
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (Éds.). (2007). *Language Learner Strategies : Thirty Years of Research and Practice*. Oxford University Press.

- Cohen, A. D., & Wang, I. K.-H. (2024). Revisiting 'think aloud' in language learner strategy research. *Language Teaching Research*, 1. <https://doi.org/10.1177/13621688241266949>
- Cohen, A. D., & Weaver, S. J. (2005). *Styles and Strategies-Based Instruction : A Teachers' Guide*. Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota. https://www.researchgate.net/profile/Andrew-Cohen-8/publication/267796204_Styles_and_Strategies-Based_Instruction_A_Teachers'_Guide/links/5d8c083ba6fdcc25549a46a5/Styles-and-Strategies-Based-Instruction-A-Teachers-Guide.pdf
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, H. (2007). *Research methods in education* (6^e éd.). Routledge.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/lang-cecr>
- Corder, S. P. (1983). Strategies of Communication. In C. Faerch & G. Kasper (Éds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman.
- Córdova, A., Caballero-García, A., Drobnic, F., Roche, E., & Noriega, D. C. (2023). Influence of Stress and Emotions in the Learning Process : The Example of COVID-19 on University Students: A Narrative Review. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 11(12). <https://doi.org/10.3390/healthcare11121787>
- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. CLE International.
- Coste, D. (2010). Tâche, progression, curriculum. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 66(4), 499-510.
- Coyle, D. (2019). Designing Strategic Classrooms : Self-assessment in Enabling Self-regulated Learning. In *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom. Issues and Implementation* (p. 53-67). Multilingual Matters.
- Cruz Hernández, M. de la. (2016). *Enseñanza y representaciones sociales de la expresión escrita : Un acercamiento a profesores universitarios de francés lengua extranjera (FLE)* [Universidad Nacional Autónoma de México]. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000747717
- Cuq, J.-P. (Éd.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4^e éd.). PUG.
- Cushing, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge University Press.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. In C. Royer (Éd.), *Bilan et perspectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales*. Association pour la recherche qualitative. <https://www.erudit.org/fr/livres/collection-hors-serie-les-actes-de-la-revue-recherches-qualitatives/bilan-et-prospectives-de-la-recherche-qualitative-en-sciences-humaines-et-sociales/5162co/>
- Depover, C., & Quintin, J.-J. (2011a). Chapitre 1. Tutorat et modèles de formation à distance. In C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin, & A. Jaillet (Éds.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 15-27). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.depov.2011.01.0015>

- Depover, C., & Quintin, J.-J. (2011b). Chapitre 2. Les modalités et les formes de l'apprentissage à distance. In C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin, & A. Jaillet (Éds.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 29-38). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.depov.2011.01.0029>
- Depover, C., & Quintin, J.-J. (2011c). Chapitre 3. Le tutorat et sa mise en œuvre. In C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin, & A. Jaillet (Éds.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 39-54). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.depov.2011.01.0039>
- Derry, S. J., & Murphy, D. A. (1986). Designing Systems That Train Learning Ability : From Theory to Practice. *Review of Educational Research*, 56(1), 1-39. <https://doi.org/10.2307/1170285>
- Djiezion, E., & Bernard, F.-X. (2023). Corrélation entre la fréquence des interactions et le niveau d'autorégulation des étudiants et étudiantes en dispositif universitaire de formation en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 20(3), 73-89. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n3-05>
- Driskell, J. E., Willis, R. P., & Copper, C. (1992). Effect of overlearning on retention. *Journal of Applied Psychology*, 77(5), 615-622. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.5.615>
- Dubeau, A., Frenay, M., & Samson, G. (2015). L'utilité perçue de la tâche : Présentation du concept et état de la recherche. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 123.
- Duplex, D., & Mègre, B. (2013). *Production Ecrite (B1/B2)*. Didier.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). The Pedagogic Background to Task-Based Language Teaching. In *Task-Based Language Teaching : Theory and Practice* (p. 3-26). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689.004>
- Farr, M. J. (1987). *The long-term retention of knowledge and skills : A cognitive and instructional perspective*. Springer-Verlag.
- Flavell, J. H. (1971). First Discussant's Comments : What is Memory Development the Development of ? *Human Development*, 14(4), 272-278.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flower, L. S. (1985). *Problem-Solving Strategies for Writing* (2^e éd.). Harcourt Brace Jovanovich. <https://archive.org/details/problemsolvingst00flow/page/n275/mode/2up?view=theater>
- Fortin, C., & Rousseau, R. (2015). *Psychologie cognitive : Une approche de traitement de l'information*. PUQ.
- Freund, F. (2022). *Scénarisation d'une formation hybride en anglais pour spécialistes de psychologie dans le secteur LANSAD : Focus sur la production écrite collaborative* [Phdthesis, Université Grenoble Alpes]. <https://theses.hal.science/tel-04021515>
- Friedlander, A. (1990). Composing in English : Effects of a first language on writing in English as a second language. In B. Kroll (Éd.), *Second Language Writing (Cambridge Applied Linguistics) : Research Insights for the Classroom* (p. 109-125). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524551.012>
- Friesen, N., & Kuskis, A. (2013). Modes of interaction. In M. G. Moore (Éd.), *Handbook of Distance Education* (3^e éd., p. 351-371). Routledge.
- Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2013). The Community of Inquiry Theoretical Framework. In M. G. Moore (Éd.), *Handbook of Distance Education* (3^e éd., p. 104-123). Routledge.

- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment : Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning : Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). Chapitre 7. L'enseignement explicite. In V. Dupriez & G. Chapelle (Éds.), *Enseigner* (p. 107-116). PUF.
- Goh, C. (2019). What We Still Need to Learn about Language Learning Strategies Instruction : Research Directions and Designs. In A. U. Chamot & V. Harris (Éds.), *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom : Issues and Implementation* (p. 262-278). Multilingual Matters.
- Graham, C. R. (2013). Emerging Practice and Research in Blended Learning. In M. G. Moore (Éd.), *Handbook of Distance Education* (3^e éd., p. 333-350). Routledge.
- Grenfell, M., & Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies : In Theory and Practice*. Routledge. <https://www.routledge.com/Modern-Languages-and-Learning-Strategies-In-Theory-and-Practice/Grenfell-Harris/p/book/9780415178686>
- Grenfell, M., & Macaro, E. (2007). Claims and critiques. In A. D. Cohen & E. Macaro (Éds.), *Language Learner Strategies. Thirty Years of Research and Practice* (p. 9-28). Oxford University Press.
- Groult, N., & López del Hierro, E. (2017). Enseigner/apprendre à écrire en français langue étrangère : Un casse-tête chinois. *Synergies Mexique*, 7, 39-47.
- Gu, P. Y. (2019). Approches to Learning Strategy Instruction. In A. U. Chamot & V. Harris (Éds.), *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom. Issues and Implementation* (p. 22-37). Multilingual Matters.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Gunning, P., White, J., & Busque, C. (2019). Designing Effective Strategy Instruction : Approaches and Materials for Young Language Learners. In A. U. Chamot & V. Harris (Éds.), *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom. Issues and Implementation* (p. 155-170). Multilingual Matters.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Éditions ESF / Entreprise moderne d'édition.
- Han, X., & Ratanaolarn. (2024). Strategy-Based Instruction Combined With Blended Learning To Promote Participation And Skill In Oral English Of Chinese Middle School Students. *The 20th International Conference on Developing Real-Life Learning Experiences: Learning Dynamic Toward Innovation and Technology for Future Sustainability*, 285-291.
- Handoko, H., & Ayumi, A. (2021). Teaching Writing in Blended Environment. *Jurnal Arbitrer*, 8(2), 197-206. <https://doi.org/10.25077/ar.8.2.197-206.2021>
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Éds.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Erlbaum.
- 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. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2007.132>
- Hérol, J.-F. (2019). Un modèle de la situation d'enseignement-apprentissage pour mieux comprendre l'activité de l'élève en classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 82-107. <https://doi.org/10.7202/1064607ar>

- Hoadley, C. (2012). What is a Community of Practice and How Can We Support It? In *Theoretical Foundations of Learning Environments* (2^e éd., p. 287-300). Routledge.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe.
- Hosler, K. A., & Arend, B. D. (2012). The importance of course design, feedback, and facilitation : Student perceptions of the relationship between teaching presence and cognitive presence. *Educational Media International*, 49(3), 217-229.
<https://doi.org/10.1080/09523987.2012.738014>
- Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning? *TechTrends*, 63(5), 564-569.
<https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Huang, Y., & Zhang, L. J. (2022). Facilitating L2 writers' metacognitive strategy use in argumentative writing using a process-genre approach. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1036831>
- Hurd, S., & Lewis, T. (Éds.). (2008). *Language Learning Strategies in Independent Settings*. Multilingual Matters.
- Isabelle, C., & Duplâa, E. (2011). Formation en ligne : Types d'interaction souhaités chez des directions d'école et des enseignants franco-canadiens. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 8(3), 36-48.
<https://doi.org/10.7202/1006398ar>
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL Composition : A Practical Approach*. English Composition Program. Newbury House.
- Jones, B. F., Palincsar, A. S., Ogle, D. S., & Carr, E. G. (Éds.). (1987). *Strategic Teaching and Learning : Cognitive Instruction in the Content Areas*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED286858>
- Kasper, G. (1998). Analysing Verbal Protocols. *TESOL Quarterly*, 32(2), 358-362.
<https://doi.org/10.2307/3587591>
- Khosravi, R., Dastgoshadeh, A., & Jalilzadeh, K. (2023). Writing metacognitive strategy-based instruction through flipped classroom : An investigation of writing performance, anxiety, and self-efficacy. *Smart Learning Environments*, 10(1), 48. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00264-8>
- Kibuku, R. N., & Ochieng, D. O. (2019). Contributions and Shortcomings of Classical Learning Theories as Applied to E-Learning : A Literature Review. *2019 IST-Africa Week Conference (IST-Africa)*, 1-10. <https://doi.org/10.23919/ISTAFRICA.2019.8764886>
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). Effects of First Language on Second Language Writing : Translation versus Direct Composition. *Language Learning*, 42(2), 183-209.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00707.x>
- Kober-Kleinert, C., & Parizet, M.-L. (2020). *ABC DELF - Niveau B1*. CLE International.
- Krapels, A. R. (1990). An overview of second language writing process. In B. Kroll (Éd.), *Second Language Writing (Cambridge Applied Linguistics) : Research insights for the classroom* (p. 37-56). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524551.007>
- Legutke, M., & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. Longman.
- Lemieux, M.-M. (2023). Intégrer des technologies numériques en favorisant le développement de compétences numériques d'étudiants et d'étudiantes universitaires. *La revue de vulgarisation scientifique sur la réussite en enseignement supérieur*, 6.
https://archives.oresequebec.ca/id/eprint/335/1/Article_06_Relais-ORES_M.-M.Lemieux_VERSION_FINALE.pdf

- Macaro, E. (2001). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. Continuum.
- Manchón, R. M., & Cerezo, L. (2025). Writing as Language Learning. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (p. 1-7). John Wiley & Sons, Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0530.pub2>
- Manchón, R. M., Roca de Larios, J., & Murphy, L. (2007). A review of writing strategies : Focus on conceptualizations and impact of first language. In *Language Learner Strategies : Thirty Years of Research and Practice*. Oxford University Press.
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Hachette.
- Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement Matters : Student Perceptions on the Importance of Engagement Strategies in the Online Learning Environment. *Online Learning*, 22(1).
<https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>
- Martinet, B. (2025). De nouvelles variables pour enrichir le cadre d'analyse des dispositifs hybrides de formation ? *Distances et médiations des savoirs*, 50. <https://doi.org/10.4000/145dq>
- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Meyers, S., & Feeney, L. (2016). Examining Interactive and Metacognitive Processes in Student Learning : Findings from a Hybrid Instructional Environment. *Online Learning*, 20(3), 110-125.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis : A Methods Sourcebook* (3^e éd.). SAGE Publications.
- Molinari, G., Poellhuber, B., Heutte, J., Lavoué, E., Widmer, D. S., & Caron, P.-A. (2016). L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : Regards croisés. *Distances et médiations des savoirs*, 13. <https://doi.org/10.4000/dms.1332>
- Moore, M. G. (2013). The Theory of Transactional Distance. In M. G. Moore (Éd.), *Handbook of Distance Education* (3^e éd., p. 66-85). Routledge.
- Nachtigall, V., Shaffer, D. W., & Rummel, N. (2022). Stirring a Secret Sauce : A Literature Review on the Conditions and Effects of Authentic Learning. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1479-1516. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09676-3>
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Multilingual Matters LTD.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Ophrys.
- Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théories et pratiques*. Didier.
- Nissen, E. (2011). Analyser les rôles du tuteur dans une formation hybride : Distinguer les interactions verbales à distance et en présentiel. In E. Nissen, F. Poyer, & T. Soubrié (Éds.), *Interagir et apprendre en ligne* (p. 147-166). UGA Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.1203>
- 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. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 30. <https://doi.org/10.4000/dms.5007>
- Nyikos, M., & Oxford, R. (1993). A Factor Analytic Study of Language-Learning Strategy Use : Interpretations from Information-Processing Theory and Social Psychology. *The Modern Language Journal*, 77(1), 11-22. <https://doi.org/10.2307/329553>

- Ollivier, C., Perrot, L., & Schmoll, L. (2023). Atouts et limites de tâches ancrées dans la vie réelle pour le développement de compétences langagières et de la citoyenneté numérique. Perceptions d'enseignants. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 26(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.7103>
- Olmedo Yúdico, R. (2019). Vers la mise en place d'une formation hybride visant le développement des stratégies des apprenants de langues. *Synergies Mexique*, 9, 99-112.
- O'Malley, M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Newbury House Publishers.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies* (C. N. Candlin & D. R. Hall, Édts.). Routledge.
https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781317878001_A23914300/preview-9781317878001_A23914300.pdf
- Oxford, R. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies, Self-Regulation in Contexte* (2^e éd.). Routledge.
- Oxford, R. (2018). Chapter 9. Language Learning Strategies. In A. Burns & J. C. Richards (Éds.), *The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language* (p. 81-90). Cambridge University Press.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H.-J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use : An exploratory study. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(1), 1-47. <https://doi.org/10.1515/iral.2004.001>
- Oxford, R. L. (2013). *Teaching & Researching : Language Learning Strategies* (C. N. Candlin & D. R. Hall, Édts.). Routledge.
- Oxford, R. L., & Schramm, K. (2007). Bridging the gap between psychological and sociocultural perspectives on L2 learner strategies. In A. D. Cohen & E. Macaro (Éds.), *Language Learner Strategies : Thirty Years of Research and Practice*. Oxford University Press.
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité. L'enfant de deux à huit ans*. De Boeck Université.
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation : Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? *Revue Éducation & Formation. Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques*, e-301, 15-34.
- Plonsky, L. (2011). The Effectiveness of Second Language Strategy Instruction : A Meta-analysis. *Language Learning*, 61(4). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00663.x>
- Plonsky, L. (2019). Language Learning Strategy Instruction : Recent Research and Future Directions. In A. U. Chamot & V. Harris (Éds.), *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom : Issues and Implementation* (p. 3-21). Multilingual Matters.
- Pozo, J. I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata.
- Presseau, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Psaltou-Joycey, A. (2019). Guidelines and Materials for Integrating Language Learning Strategy Instruction into the Language Lesson. In A. U. Chamot & V. Harris (Éds.), *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom : Issues and Implementation* (p. 171-183). Multilingual Matters.

- Pyo, J., & Lee, C. H. (2024). Developing learner autonomy and EFL listening skills through mobile-assisted blended learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2372068>
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Ariel Referencia.
- Roque-Hernández, R. V., López-Mendoza, A., & Salazar-Hernandez, R. (2024). Perceived instructor presence, interactive tools, student engagement, and satisfaction in hybrid education post-COVID-19 lockdown in Mexico. *Heliyon*, 10(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e27342>
- Roussel, K. (2017). Les protocoles verbaux (think-aloud protocols) : Enjeux méthodologiques de validité pour la recherche en contexte scolaire. *Canadian Journal for New Scholars in Education. Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(1), 160-167.
- Roussel, S. (2021). *L'approche cognitive en didactique des langues*. De Boeck Supérieur.
- Rubin, J. (1975). What the 'Good Language Learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V., & Anderson, N. J. (2007). Intervening in the use of strategies. In A. D. Cohen & E. Macaro (Éds.), *Language Learner Strategies : Thirty Years of Research and Practice*. Oxford University Press.
- Sasaki, M. (2004). A Multiple-Data Analysis of the 3.5-Year Development of EFL Student Writers. *Language Learning*, 54(3), 525-582. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2004.00264.x>
- Sasaki, M., Mizumoto, A., & Murakami, A. (2018). Developmental Trajectories in L2 Writing Strategy Use : A Self-Regulation Perspective. *The Modern Language Journal*, 102(2), 292-309. <https://doi.org/10.1111/modl.12469>
- Shen, B., & Bai, B. (2024). Enhancing Chinese university students' writing performance and self-regulated learning (SRL) writing strategy use through a strategy-based intervention. *System*, 122. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103249>
- Signoret, A., & Da Silva, H. (2011). *L'Acquisition d'une Langue Seconde*. CELE, UNAM.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction : Developments, issues and directions in ESL. In B. Kroll (Éd.), *Second Language Writing (Cambridge Applied Linguistics) : Research insights for the classroom* (p. 11-23). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524551.005>
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-319. <https://doi.org/10.3138/cmlr.31.4.304>
- Stockinger, K., Dresel, M., Marsh, H. W., & Pekrun, R. (2025). Strategies for regulating achievement emotions : Conceptualization and relations with university students' emotions, well-being, and health. *Learning and Instruction*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102089>
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. CLE International.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques.
- Teng, L. S. (2022). Explicit strategy-based instruction in L2 writing contexts : A perspective of self-regulated learning and formative assessment. *Assessing Writing*, 53. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100645>
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>

- Tsiriotakis, I. K., Grünke, M., Spantidakis, I., Vassilaki, E., & Stavrou, N. A. M. (2020). The Impact of an Explicit Writing Intervention on EFL Students' Short Story Writing. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.565213>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal De Boeck Université.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2^e éd.). De Boeck.
- Vigner, G. (1982). *Écrire : Éléments pour une pédagogie de la production écrite*. CLE International.
- Wang, G. (2023). The Effects of Self-Regulated Learning Writing Strategies on English Writing Self-Efficacy among Chinese Non-English Major Students. *Open Journal of Social Sciences*, 11(8). <https://doi.org/10.4236/jss.2023.118011>
- Wang, P., Ganushchak, L., Welie, C., & van Steensel, R. (2024). The Dynamic Nature of Emotions in Language Learning Context : Theory, Method, and Analysis. *Educational Psychology Review*, 36(4). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09946-2>
- Wang, Y. (2022). Effects of teaching presence on learning engagement in online courses. *Distance Education*, 43(1), 139-156. <https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2029350>
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy. Planning and implementing learner training for language learners*. Prentice Hall.
- West, R. E., Hannafin, M. J., Hill, J. R., & Song, L. (2013). Cognitive Perspectives on Online Learning Environments. In M. G. Moore (Éd.), *Handbook of Distance Education* (3^e éd.). Routledge.
- White, C., Schramm, K., & Chamot, A. U. (2007). Research methods in strategy research : Re-examining the toolbox. In A. D. Cohen & E. Macaro (Éds.), *Language Learner Strategies : Thirty Years of Research and Practice* (p. 93-116). Oxford University Press.
- Xu, Z., Zhao, Y., Zhang, B., Liew, J., & Kogut, A. (2023). A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on academic achievement in online and blended environments in K-12 and higher education. *Behaviour & Information Technology*, 42(16), 2911-2931. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2151935>
- Yabukoshi, T., & Mizumoto, A. (2024). Incorporating online writing resources into self-regulated learning strategy-based instruction : An intervention study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(6), 3486-3504. <https://doi.org/10.1111/jcal.13081>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications : Design and Methods* (6^e éd.). SAGE Publications.
- Yoon, S. Y. (2014). The Impact of Language Learning Strategies in Blended Learning and Student's Perspectives. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 17(4), 91-114.
- Yoshida, M. (2008). Think-Aloud Protocols and Type of Reading Task : The Issue of Reactivity in L2 Reading Research. In M. Bowles (Éd.), *Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum* (p. 199-209). Cascadilla Proceedings Project. https://www.researchgate.net/publication/254722328_Think-Aloud_Protocols_and_Type_of_Reading_Task_The_Issue_of_Reactivity_in_L2_Reading_Research
- Zamel, V. (1983). The Composing Processes of Advanced ESL Students : Six Case Studies. *TESOL Quarterly*, 17(2), 165-188. <https://doi.org/10.2307/3586647>

Table des matières

Introduction	7
Présentation générale du sujet	7
État de l'art synthétique	8
Problématique	10
Cadre théorique	11
Aperçu méthodologique, objectifs et organisation de la thèse	12
1. Chapitre 1. Les stratégies de production écrite en français langue étrangère : construction d'un objet d'étude didactique	15
1.1. Les stratégies d'apprentissage comme objet de la didactique de la production écrite en français langue étrangère	15
1.1.1. Les stratégies de production écrite dans le CECRL	18
1.1.2. Vers un continuum entre stratégies d'apprentissage des langues et stratégies de communication	21
1.2. Définition opérationnelle des stratégies de production écrite en français langue étrangère	25
1.2.1. Les stratégies d'apprentissage : un concept d'ancrage cognitiviste	27
1.2.1.1. La cognition	28
1.2.1.2. La métacognition	33
1.2.2. Les stratégies d'apprentissage des langues étrangères et secondes : une analyse de définitions	36
1.2.2.1. Rubin (1975)	40
1.2.2.2. Stern (1975) et Naiman et al. (1978)	43
1.2.2.3. Oxford (2011 - 2017)	47
1.3. Conclusion du chapitre	50
2. Chapitre 2. L'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage : fondements et application à la production écrite en langue étrangère	52
2.1. L'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues	53
2.2. Les étapes de l'enseignement explicite	55
2.2.1. Étape 1. La préparation : prise de conscience des stratégies	56
2.2.2. Étape 2. La présentation : modélisation explicite par l'enseignant	57
2.2.3. Étape 3. La pratique : entraînement guidé et autonome	58
2.2.4. Étape 4. L'évaluation : réflexion et transfert	60
2.3. Techniques et outils pour expliciter les stratégies	62
2.3.1. Questionnaires et entretiens rétrospectifs	62
2.3.2. Auto-confrontation, grilles intégrées à la tâche et journaux de bord	63
2.3.3. Verbalisation simultanée de la pensée	65

2.4.	Le choix de la langue dans l'explicitation des stratégies d'apprentissage	66
2.5.	Application didactique des principes de l'enseignement explicite à la production écrite en LE	68
2.5.1.	La composante cognitive de la production écrite	69
2.5.2.	L'approche didactique pour l'enseignement de la production écrite centrée sur le processus	74
2.5.3.	La notion de tâche stratégique	75
2.6.	Recherches empiriques sur l'enseignement explicite des stratégies de production écrite en langue étrangère	78
2.7.	Conclusion du chapitre	80
3.	Chapitre 3. La formation hybride en langues : fondements théoriques et méthodologiques	82
3.1.	Fondements de la formation hybride en langues	82
3.1.1.	Définition et composantes constitutives	83
3.1.1.1.	Le scénario pédagogique	86
3.1.1.2.	Les modes présentiel et distanciel spécifiques	88
3.1.1.3.	L'accompagnement pédagogique	90
3.1.1.4.	Le scénario de communication	93
3.1.1.5.	Une pédagogie active à la base	95
3.1.2.	Taxonomie et typologie de l'hybridation pédagogique	98
3.1.2.1.	Une grille d'analyse : la taxonomie proposée par Nissen (2019)	98
3.1.2.2.	Typologie des FHL selon Nissen (2019)	99
3.2.	L'approche par tâche(s) dans la formation hybride en langues	100
3.2.1.	Concevoir une tâche dans une formation hybride : étapes, principes et enjeux	103
3.2.2.	Construire une séquence de production écrite articulant processus, fond et forme	105
3.3.	Conclusion du chapitre	106
4.	Chapitre 4. Articulation entre formation hybride en langues et enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des langues	108
4.1.	Convergences épistémologiques et pédagogiques	108
4.1.1.	Centration sur l'apprenant et prise en compte des besoins	108
4.1.2.	Ancrage dans une pédagogie active, expérientielle et réflexive	109
4.1.3.	Guidage progressif et responsabilisation	109
4.1.4.	Développement de compétences transversales	110
4.2.	Potentialités de la FHL pour la mise en œuvre de l'enseignement explicite	111
4.2.1.	La préparation	111
4.2.2.	La présentation	112
4.2.3.	La pratique	112
4.2.4.	L'évaluation	113

4.3.	Conditions et limites de l'articulation	114
4.3.1.	Conditions de réussite	114
4.3.2.	Limites potentielles	115
4.4.	Travaux ayant articulé FHL et enseignement explicite des stratégies	115
4.4.1.	Production orale en anglais – Han et Ratanaolarn (2024)	116
4.4.2.	Quatre activités langagières en anglais – Yoon (2014)	116
4.4.3.	Production écrite en anglais – Khosravi et al. (2023)	116
4.4.4.	Compréhension orale en anglais – Pyo et Lee (2024)	116
4.4.5.	Production écrite en anglais – Handoko et Ayumi (2021)	117
4.4.6.	Synthèse comparative	117
4.5.	Conclusion du chapitre	119
5.	Chapitre 5. Méthodologie de la recherche	120
5.1.	Positionnement méthodologique et cadre de la recherche	120
5.1.1.	Nature et visée de la recherche : étude de cas multiples	120
5.1.2.	Cadre épistémologique : posture de praticien-chercheur	121
5.1.3.	Objectifs de la recherche et questions posées	121
5.1.4.	Pertinence de l'approche qualitative	122
5.1.5.	Justification du choix d'une étude longitudinale	122
5.2.	Le dispositif observé : le cours semiprésentiel de préparation au DELF B1	123
5.2.1.	Contexte institutionnel	123
5.2.2.	Objectifs pédagogiques et public visé	124
5.2.3.	Description générale du scénario pédagogique	124
5.2.4.	Progression et description des unités clés	126
5.2.5.	Place des tâches de production écrite	127
5.3.	Participants de l'étude	127
5.3.1.	Présentation des groupes inscrits et de leur profil	127
5.3.2.	Critères de sélection des participants retenus pour les analyses	128
5.3.3.	Considérations éthiques et modalités de consentement	128
5.4.	Corpus de données et techniques de recueil	128
5.4.1.	Typologie des données	129
5.4.2.	Outils de recueil de données	131
5.4.3.	Temporalité du recueil	132
5.4.4.	Conditions réelles de recueil en contexte universitaire	133
5.5.	Méthodologie d'analyse des données	133
5.5.1.	Approche d'analyse qualitative inductive et déductive	133
5.5.2.	Codage avec une grille d'analyse basée sur la notion de tâche stratégique	134

5.5.3.	Traitement des questionnaires et des évaluations	139
5.5.4.	Triangulation des données et validation interprétative	139
5.6.	Conclusion du chapitre	141
6.	Chapitre 6. Résultats de l'analyse du développement des stratégies de production écrite	142
6.1.	Résultats des verbalisations rétrospectives	143
6.1.1.	Résultats globaux du codage	143
6.1.2.	Analyses intra-cas	144
6.1.2.1.	Groupe A (AA1 – AA7)	144
A.	Le cas d'AA1	145
A.1	Prétest – Profil stratégique initial	145
A.2	Posttest – Profil stratégique final	147
A.3	Comparaison prétest et posttest – AA1	150
B.	Le cas d'AA2	151
B.1	Prétest – Profil stratégique initial	151
B.2	Posttest – Profil stratégique final	154
B.3	Comparaison prétest et posttest – AA2	158
C.	Le cas d'AA3	159
C.1	Prétest – Profil stratégique initial	159
C.2	Posttest – Profil stratégique final	162
C.3	Comparaison prétest et posttest – AA3	165
D.	Le cas d'AA4	166
D.1	Prétest – Description du profil stratégique initial	166
D.2	Posttest – Description de l'évolution observée	169
D.3	Comparaison prétest et posttest – AA4	172
E.	Le cas d'AA5	173
E.1	Prétest – Description du profil stratégique initial	173
E.2	Posttest – Profil stratégique final	175
E.3	Comparaison prétest et posttest – AA5	177
F.	Le cas d'AA6	178
F.1	Prétest – Profil stratégique initial	178
F.2	Posttest – Profil stratégique final	180
F.3	Comparaison prétest et posttest – AA6	183
G.	Le cas d'AA7	185
G.1	Prétest – Profil stratégique initial	185
G.2	Posttest – Profil stratégique final	187
G.3	Comparaison prétest et posttest – AA7	189

6.1.2.2.	Groupe B (AB1 – AB5)	190
A.	Le cas d'AB1	190
A.1	Prétest – Profil stratégique initial	190
A.2	Posttest – Profil stratégique final	194
A.3	Comparaison prétest et posttest – AB1	196
B.	Le cas d'AB2	198
B.1	Prétest – Profil stratégique initial	198
B.2	Posttest – Profil stratégique final	200
B.3	Comparaison prétest et posttest – AB2	202
C.	Le cas d'AB3	204
C.1	Prétest – Profil stratégique initial	204
C.2	Posttest – Profil stratégique final	206
C.3	Comparaison prétest et posttest – AB3	208
D.	Le cas d'AB4	209
D.1	Prétest – Profil stratégique initial	209
D.2	Posttest – Profil stratégique final	211
D.3	Comparaison prétest et posttest – AB4	214
E.	Le cas d'AB5	215
E.1	Prétest – Profil stratégique initial	215
E.2	Posttest – Profil stratégique final	217
E.3	Comparaison prétest et posttest – AB5	220
6.1.3.	Analyse inter-cas	221
6.1.3.1.	Convergences observées	221
A.	Prévision stratégique	221
B.	Performance stratégique	223
C.	Réflexion stratégique sur soi	224
6.1.3.2.	Divergences observées	225
6.1.3.3.	Régularités transversales et profils émergents	226
6.1.3.4.	Effets globaux du dispositif hybride	227
6.2.	Triangulation des données	228
6.2.1.	Les résultats des questionnaires	229
6.2.1.1.	Prévision stratégique	230
6.2.1.2.	Performance stratégique	231
6.2.1.3.	Réflexion stratégique sur soi	231
6.2.2.	Évaluations expertes des productions écrites	232
6.2.2.1.	Présentation des résultats globaux	232

6.2.2.2.	Analyse par critères de la grille _____	234
6.2.2.3.	Mise en relation des profils stratégiques et des performances (prétest–posttest) _____	235
A.	Planificateurs-métacognitifs (AA2, AA3, AB1, AB5) _____	235
B.	Réviseurs (AA1, AA4, AB2, AB3, AB4) _____	236
C.	Pragmatiques minimalistes (AA6, AA7) _____	236
6.3.	Conclusion du chapitre _____	237
7.	Chapitre 7. Conclusion générale _____	239
7.1.	Récapitulatif du parcours de la recherche _____	239
7.2.	Réponses aux questions de recherche et apports principaux _____	240
7.2.1.	Synthèse des résultats empiriques en lien avec les SPE et leur développement dans une formation hybride _____	240
7.2.2.	Réponses à la question principale de recherche et aux sous-questions _____	242
7.2.3.	Mise en perspective des résultats avec la littérature _____	244
7.2.3.1.	Sous-question de recherche 1 : stratégies mobilisées au début de la formation (prétest) _____	244
7.2.3.2.	Sous-question de recherche 2 : stratégies mobilisées à la fin de la formation (posttest) _____	245
7.2.3.3.	Sous-question de recherche 3 : évolution observée des stratégies mobilisées (prétest-posttest) _____	245
7.3.	Apports principaux de la recherche _____	247
7.3.1.	Apports théoriques _____	248
7.3.2.	Apports méthodologiques _____	249
7.3.3.	Apports empiriques _____	249
7.3.4.	Apports didactiques _____	250
7.4.	Limites de l'étude _____	251
7.4.1.	Limites liées au contexte _____	251
7.4.2.	Limites des instruments _____	253
7.4.3.	Limites de la transférabilité des résultats à d'autres contextes ou populations _____	254
7.5.	Perspectives de recherche _____	255
7.5.1.	Ouvertures vers d'autres niveaux, compétences et publics _____	255
7.5.2.	Vers l'intégration de nouvelles variables dans l'étude des stratégies _____	256
7.5.3.	Le transfert des stratégies vers d'autres contextes d'apprentissage et d'usage _____	257
7.6.	Implications pour la formation des enseignants _____	257
7.6.1.	Former les enseignants à l'enseignement explicite des stratégies dans des dispositifs hybrides _____	257
7.6.2.	Développer des outils didactiques concrets pour accompagner les apprenants _____	258
7.6.3.	Sensibiliser à la dimension stratégique dans l'enseignement de la production écrite _____	259

7.7. Conclusion du chapitre	260
Tables	262
Table des figures	262
Index des tableaux	262
Table des encadrés	264
Références bibliographiques	265
Table des matières	275
Annexes	282
Annexe 1 – Grille de caractérisation d'une FHL en fonction de son articulation des modes présentiel et distanciel (Nissen, 2019, p. 250-251)	282
Annexe 2 – Description détaillée du scénario pédagogique hebdomadaire	284
Annexe 3 – Consignes des tâches de production écrite (CSP DELF B1)	297
Annexe 4 – Fiche de consentement	300
Annexe 5 – Caractérisation des données recueillies	302
Annexe 6 – Guide de verbalisations rétrospectives	304
Annexe 7 – Questionnaire en ligne	305
Annexe 8 – Grille officielle d'évaluation de la production écrite du DELF B1	309
Annexe 9 – Consignes pour la simulation initiale	310
Annexe 10 – AA1 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest)	311
Annexe 11 – AA1, AA6 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 5, posttest)	315
Annexe 12 – AA2, AA3, AA4 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest)	321
Annexe 13 – AA2, AA3, AA4 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 5, posttest)	326
Annexe 14 – AA5 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest)	332
Annexe 15 – AA5, AA7 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 5, posttest)	335
Annexe 16 – AA6, AA7 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest)	338
Annexe 17 – AB1 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest)	341
Annexe 18 – AB1, AB2 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 5, posttest)	346
Annexe 19 – AB2, AB4 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest)	350
Annexe 20 – AB3 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest)	353
Annexe 21 – AB3, AB4, AB5 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 5, posttest)	356
Annexe 22 – AB5 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest)	360
Annexe 23 – Réponses des apprenants aux questionnaires à échelles de Likert (Groupes A et B, prétest et posttest)	363
Annexe 24 – Évaluations expertes des productions écrites par apprenant (Groupes A et B, prétest et posttest)	365
Annexe 25 - Profils et performances par critère, prétest-posttest et écarts (Δ)	367

Annexes

Annexe 1 – Grille de caractérisation d'une FHL en fonction de son articulation des modes présentiel et distanciel (Nissen, 2019, p. 250-251)

Paramètre	Spécifications			
Scénario(s) de communication*	Distanciel : <i>Interactions</i> ☐ interactions obligatoires ☐ interactions optionnelles <i>Interlocuteurs</i> ☐ enseignant-tuteur ☐ pairs de la même formation ☐ pairs éloignés (télécollaboration) ☐ participants réseaux sociaux ouverts ☐ expert <i>Modalités</i> ☐ activités individuelles à distance ☐ activités collectives (non collaboratives) ☐ collaboration ☐ accompagnement par enseignant-tuteur	Présentiel : <i>Interactions</i> ☐ interactions obligatoires ☐ interactions optionnelles <i>Interlocuteurs</i> ☐ enseignant-tuteur ☐ pairs de la même formation ☐ acteur extérieur de la formation, invité en présentiel <i>Modalités</i> ☐ activités individuelles ☐ activités collectives (non collaboratives) ☐ collaboration ☐ accompagnement par enseignant-tuteur	☐ pluralité de scénarios de communication ○ nature des liens entre ces scénarios de communication : ○ ces liens s'étendent sur les deux modes distanciel et présentiel ☐ un seul scénario de communication	
Unité de l'ensemble*	☐ compétence ou aspect langagier spécifique ☐ autre compétence (ex. interculturelle, disciplinaire, apprendre à apprendre)	☐ thème	☐ tâche(s) : ○ unique (mono-tâche ou tâche-projet) ○ itérée ○ suite de tâches liées entre elles	☐ établissement d'une relation (ex. dans une télécollaboration)

Compétences et aspect travaillés dans chaque mode	Alternance fonctionnelle des modes ? ☐ alternance fonctionnelle des modes ☐ les mêmes compétences et aspects sont travaillées dans les deux modes à la fois ☐ combinaison entre alternance fonctionnelle des modes et travail de certaines compétences/aspects dans les deux modes à la fois (moitié-moitié environ)		Choix et libertés ☐ grand nombre de choix et libertés pour les apprenants (ex. thèmes, activités, parcours, membres du groupe...) ☐ parcours fermé avec peu ou pas de choix et libertés ☐ les deux combinés (moitié-moitié environ)
Évaluation*	Distanciel : ☐ évaluation a lieu en distanciel ☐ évaluation porte sur ce qui a été traité en distanciel	Présentiel : ☐ évaluation a lieu en présentiel ☐ évaluation porte sur ce qui a été traité en présentiel	☐ évaluation régulière de différents compétences et aspects ☐ évaluation liée avant tout à la réalisation de tâche(s) (production dans le cadre de(s) tâche(s) est évaluée)
Facteur temporel	Enchaînement temporel ☐ alternance régulière entre présentiel et distanciel ○ enchaînement hebdomadaire ○ enchaînement toutes les 2 semaines ○ autre : ☐ enchaînement irrégulier entre présentiel et distanciel ☐ les deux combinés	Modes synchrone(s)/asynchrone(s) ☐ distanciel synchrone ☐ distanciel asynchrone ☐ présentiel synchrone ☐ présentiel synchrone (activités individuelles, éventuellement différenciées)	Proportions en termes de volume horaire ☐ la formation se déroule majoritairement à distance ☐ la formation se déroule majoritairement en présentiel ☐ moitié-moitié environ
Mode pilier*	☐ distanciel ○ mode où sont données principalement les consignes/explications de la formation ○ mode « pilier » dans la construction de la formation		☐ présentiel ○ mode où sont données principalement les consignes/explications de la formation ○ mode « pilier » dans la construction de la formation

* dans ces lignes, plusieurs cases peuvent être cochées.

Annexe 2 – Description détaillée du scénario pédagogique hebdomadaire

Semaine	1	
Unité	0 – Découvrir le DELF B1	
Tâche de production écrite	1 – Simulation initiale	
Texte à produire	Réponse à un courrier électronique décrivant expériences et impressions.	
Domaine	Personnel	
Objectif général	Établir un diagnostic initial du niveau de performance des apprenants et des stratégies de production écrite mobilisées spontanément en situation d'examen.	
Objectifs spécifiques	• Familiariser les apprenants avec la structure et les exigences de l'épreuve de production écrite du DELF B1. • Observer les stratégies spontanées avant toute intervention d'enseignement explicite. • Amorcer la prise de conscience des critères officiels d'évaluation (linguistique, sociolinguistique, pragmatique).	
	Distanciel (3h – asynchrone)	Présentiel (2h – synchrone)
Étapes de l'enseignement explicite visées	Aucune étape d'enseignement explicite formel à ce stade.	Amorçage de l'étape 1. La préparation : prise de conscience des stratégies
Phases de la tâche stratégique visées	Aucune phase de la tâche stratégique explicitée à ce stade.	Réflexion stratégique sur soi
SPE en FLE visées par l'enseignement explicite	Aucune stratégie explicitée à ce stade.	Évaluer les connaissances et les habiletés utilisées avant et pendant la réalisation de la tâche d'écriture, ainsi que l'efficacité des stratégies mobilisées.
Activités	• Repérage de la structure de l'épreuve de production écrite du DELF B1. • Simulation à distance de la passation de l'épreuve de production écrite.	• Discussion en petits-groupes à partir de questions-guides basées sur la simulation de la production écrite. • Présentation par l'enseignant des trois critères officiels d'évaluation. • Analyse collective en grand groupe d'une copie réelle produite à distance.

		• Discussion sur l'importance de lire la consigne et d'identifier les informations-clés (destinataire, objectif, format).
Évaluation	Évaluation sommative : activité à visée diagnostique (correction de la production écrite par évaluateurs habilités).	Évaluation non notée : activité à visée formative.
Étayage	Vidéo de bienvenue de l'enseignant avec consignes initiales ; consignes écrites du DELF B1 ; absence d'aide stratégique délibérée pour observer les démarches spontanées.	Feedback oral immédiat, exemples d'erreurs fréquentes et de bonnes pratiques.
Scénario de communication	• Acteurs : enseignant ↔ apprenants • Modalité temporelle : asynchrone • Type d'interaction : individuelle. • Outils : plateforme Google Classroom, courriel institutionnel, vidéo hébergée. • Finalités : prise de contact, transmission des consignes, familiarisation avec la structure de l'épreuve, dépôt des productions. • Visibilité : échanges privés • Obligation : activité obligatoire. • Retours attendus : correction différée par évaluateurs externes.	• Acteurs : enseignant ↔ apprenants. • Modalité temporelle : présentiel synchrone. • Type d'interaction : collective, avec échanges oraux enseignant ↔ apprenants et entre pairs. • Outils : copies imprimées et tableau • Finalités : mutualisation de l'analyse d'une production écrite, clarification des attentes, amorce de réflexion stratégique. • Visibilité : public (au sein du groupe). • Obligation : activité obligatoire. • Retours attendus : feedback immédiat de l'enseignant, réactions des pairs.
Ressources	• Site officiel France Éducation international (https://www.france-education-international.fr/diplome/delf-tout-public/niveau-b1?langue=fr) • Questionnaire sur la structure du DELF B1 • Exemple de sujet DELF B1 (https://www.france-education-international.fr/document/delf-b1-tp-candidat-coll-exemple1) • Forum de la plateforme	• Grilles officielles d'évaluation de la production écrite du DELF B1 (https://www.france-education-international.fr/document/grille-pe-b1) • Questions-guides de verbalisation • Copie réelle de production écrite (courrier électronique)

Semaine	2	
Unité	1 – <i>L'importance des stratégies : la production écrite</i>	
Tâche de production écrite	1 et 2	
Texte à produire	Réponse à un courrier électronique décrivant expériences et impressions.	
Domaine	Personnel	
Objectif général	Amorcer l'enseignement explicite des stratégies de production écrite en travaillant la compréhension et l'exploitation optimale de la consigne dans un contexte d'examen DELF B1.	
Objectifs spécifiques	• Identifier les éléments essentiels de la consigne (type de texte, destinataire, objectif communicatif, longueur minimale, points à traiter). • Mettre en place un plan d'écriture cohérent à partir de ces éléments. • Utiliser un modèle de texte pour repérer et analyser les stratégies mobilisées par un scripteur expert. • S'entraîner à mobiliser ces stratégies dans une tâche authentique.	
	Distanciel (3h – asynchrone)	Présentiel (2h – synchrone)
Étapes de l'enseignement explicite visées	Étape 1. La préparation : prise de conscience des stratégies Étape 2. La présentation : modélisation explicite Étape 3. La pratique : entraînement guidé et autonome	Étape 3. La pratique : entraînement guidé et autonome
Phases de la tâche stratégique visées	• Préviation stratégique • Performance stratégique • Réflexion stratégique sur soi	• Préviation stratégique • Performance stratégique • Réflexion stratégique sur soi
SPE en FLE visées par l'enseignement explicite	• Faire attention aux composantes de l'épreuve. ○ Lire la consigne pour faire exactement ce qu'il est demandé de faire. ○ Identifier le type de production écrite (essai, courrier ou article). ○ Identifier le sujet proposé. ○ Identifier la longueur minimale indiquée. ○ Identifier le destinataire du texte à produire.	• Faire attention aux composantes de l'épreuve. ○ Lire la consigne pour faire exactement ce qu'il est demandé de faire. ○ Identifier le type de production écrite (essai, courrier ou article). ○ Identifier le sujet proposé. ○ Identifier la longueur minimale indiquée. ○ Identifier le destinataire du texte à produire.

	○ Identifier la durée de l'épreuve. ● Définir l'objectif de la tâche d'écriture. ○ Identifier l'objectif du texte à produire. ● Activer des connaissances. ○ Identifier ce que l'on connaît du sujet de manière concise et rapide. ● Planifier et organiser la tâche d'écriture. ○ Faire un plan pour classer et organiser ses idées : introduction, développement et conclusion. ● Mettre en œuvre le plan de rédaction pour réaliser la tâche d'écriture. ○ Reprendre son plan et son brouillon pour rédiger une version claire et organisée du texte. ○ Utiliser des marqueurs (logiques, chronologiques, d'opposition, de cause ou de conséquence). ○ Rédiger des phrases courtes et claires. ○ Rédiger son texte en paragraphes. ○ Soigner la présentation de son texte. ○ Soigner son écriture (écrire lisiblement). ● Réviser le texte ○ Relire son texte pour vérifier l'organisation, le contenu et la cohérence. ○ Relire son texte pour corriger la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe et la ponctuation.	○ Identifier la durée de l'épreuve. ● Définir l'objectif de la tâche d'écriture. ○ Identifier l'objectif du texte à produire. ● Activer des connaissances. ○ Identifier ce que l'on connaît du sujet de manière concise et rapide. ● Planifier et organiser la tâche d'écriture. ○ Faire un plan pour classer et organiser ses idées : introduction, développement et conclusion. ● Mettre en œuvre le plan de rédaction pour réaliser la tâche d'écriture. ○ Reprendre son plan et son brouillon pour rédiger une version claire et organisée du texte. ○ Utiliser des marqueurs (logiques, chronologiques, d'opposition, de cause ou de conséquence). ○ Rédiger des phrases courtes et claires. ○ Rédiger son texte en paragraphes. ○ Soigner la présentation de son texte. ○ Soigner son écriture (écrire lisiblement). ● Réviser le texte ○ Relire son texte pour vérifier l'organisation, le contenu et la cohérence. ○ Relire son texte pour corriger la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe et la ponctuation.
Activités	● Lecture d'un document décrivant les caractéristiques de l'épreuve de production écrite pour un niveau B1 : durée, notes, l'importance de l'analyse de la consigne, longueur minimale, thèmes, genres de textes, objectif général de l'épreuve, structure générale du texte à produire et des stratégies à mobiliser. ● Visionnage d'une vidéo de modélisation de la rédaction d'un courrier électronique pour un niveau B1, montrant l'analyse de la consigne, la planification du texte, un texte exemplaire et la révision.	● Retour collectif sur l'analyse de la consigne et sur la vidéo de modélisation visionnée à distance. ● Mise en commun des stratégies mobilisées pendant la pratique guidée à distance. ● Analyse et discussion autour du processus d'écriture d'un courrier électronique : Planifier / Rechercher des idées / Organiser, Rédiger le texte et Vérifier/éditer ● Analyse et discussion autour d'une liste de contrôle pour réviser le courrier électronique : organisation du texte,

	• Questionnaire (Likert) visant la prise de conscience des stratégies mobilisées lors de l'épreuve de production écrite simulée pendant la semaine 1. • Activité d'analyse détaillée de la consigne de l'épreuve de production écrite simulée pendant la semaine 1. • Pratique guidée de la production écrite à partir de la consigne de l'épreuve simulée pendant la semaine 1 : élaboration du plan, choix des marqueurs, rédaction et révision.	contenu, syntaxe et vocabulaire, orthographe et ponctuation. • Analyse d'une production écrite exemplaire (tâche 1). • Pratique guidée de la production d'un courrier électronique en respectant une consigne de tâche type DELF B1 : centration sur les actions de planification (15 minutes), de rédaction (20 minutes) et de révision (10 minutes).
Évaluation	Activité à visée formative.	Activité à visée formative, feedback oral collectif et individuel sur la production réalisée.
Étayage	Guidage explicite via la vidéo de modélisation, documents écrits et questions ciblées.	Accompagnement de l'enseignant, guidage explicite via le document de réflexion sur le processus d'écriture, discussion collective et liste de contrôle pour la révision.
Scénario de communication	• Acteurs : enseignant ↔ apprenants • Modalité temporelle : asynchrone • Type d'interaction : individuelle • Outils : plateforme Google Classroom, courriel institutionnel, vidéo hébergée. • Finalités : accompagnement de la pratique guidée. • Visibilité : échanges privés • Obligation : activité obligatoire. • Retours attendus : réactif, en fonction des demandes des apprenants.	• Acteurs : enseignant ↔ apprenants • Modalité temporelle : présentiel synchrone. • Type d'interaction : collective • Outils : copies imprimées et tableau • Finalités : mobilisation guidée des stratégies de planification, mise en texte et révision. • Visibilité : public (au sein du groupe). • Obligation : activité obligatoire. • Retours attendus : feedback immédiat de l'enseignant, réactions des pairs.
Ressources	• Vidéo de modélisation (https://www.youtube.com/watch?v=KcpBpeYFF98). • Exemple de courrier électronique pour le DELF B1. • Questionnaire de prise de conscience. • Documents PDF.	• Document décrivant le processus d'écriture, questions de réflexion et liste de contrôle.

Semaine	3	
Unité	1 – <i>L'importance des stratégies : la production écrite</i>	
Tâche de production écrite	3	
Texte à produire	Article présentant un point de vue personnel	
Domaine	Éducationnel	
Objectif général	Poursuivre l'enseignement explicite des stratégies de production écrite en contexte d'examen, avec un accent sur la planification et la révision.	
Objectifs spécifiques	• Identifier les éléments essentiels de la consigne (type de texte, destinataire, objectif communicatif, longueur minimale, points à traiter). • Mettre en place un plan d'écriture cohérent à partir de ces éléments. • Utiliser un modèle de texte pour repérer et analyser les stratégies mobilisées par un scripteur expert. • S'entraîner à mobiliser ces stratégies dans une tâche authentique.	
	Distanciel (3h – asynchrone)	Présentiel (2h – synchrone)
Étapes de l'enseignement explicite visées	Étape 2. La présentation : modélisation explicite Étape 4. L'évaluation : réflexion et transfert	Étape 3. La pratique : entraînement guidé et autonome
Phases de la tâche stratégique visées	• Prévision stratégique • Performance stratégique • Réflexion stratégique sur soi	• Prévision stratégique • Réflexion stratégique sur soi
SPE en FLE visées par l'enseignement explicite	• Faire attention aux composantes de l'épreuve. ○ Lire la consigne pour faire exactement ce qu'il est demandé de faire. ○ Identifier le type de production écrite (essai, courrier ou article). ○ Identifier le sujet proposé. ○ Identifier la longueur minimale indiquée. ○ Identifier le destinataire du texte à produire. ○ Identifier la durée de l'épreuve. • Définir l'objectif de la tâche d'écriture.	• Faire attention aux composantes de l'épreuve. ○ Lire la consigne pour faire exactement ce qu'il est demandé de faire. ○ Identifier le type de production écrite (essai, courrier ou article). ○ Identifier le sujet proposé. ○ Identifier la longueur minimale indiquée. ○ Identifier le destinataire du texte à produire. ○ Identifier la durée de l'épreuve. • Définir l'objectif de la tâche d'écriture.

	○ Identifier l'objectif du texte à produire. ● Activer des connaissances. ○ Identifier ce que l'on connaît du sujet de manière concise et rapide. ● Planifier et organiser la tâche d'écriture. ○ Faire un plan pour classer et organiser ses idées : introduction, développement et conclusion. ● Mettre en œuvre le plan de rédaction pour réaliser la tâche d'écriture. ○ Reprendre son plan et son brouillon pour rédiger une version claire et organisée du texte. ○ Utiliser des marqueurs (logiques, chronologiques, d'opposition, de cause ou de conséquence). ○ Rédiger des phrases courtes et claires. ○ Rédiger son texte en paragraphes. ○ Soigner la présentation de son texte. ○ Soigner son écriture (écrire lisiblement). ● Réviser le texte ○ Relire son texte pour vérifier l'organisation, le contenu et la cohérence. ○ Relire son texte pour corriger la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe et la ponctuation.	○ Identifier l'objectif du texte à produire. ● Activer des connaissances. ○ Identifier ce que l'on connaît du sujet de manière concise et rapide. ● Planifier et organiser la tâche d'écriture. ○ Faire un plan pour classer et organiser ses idées : introduction, développement et conclusion. ● Réviser le texte ○ Relire son texte pour vérifier l'organisation, le contenu et la cohérence. ○ Relire son texte pour corriger la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe et la ponctuation.
Activités	● Forum : réflexion sur les stratégies mobilisées lors de la pratique guidée réalisée en présentiel dans la semaine 2 et sur leur transfert lors d'une tâche similaire. ● Lecture d'un site internet décrivant les caractéristiques de l'article pour un niveau B1. ● Questionnaire sur les caractéristiques d'un article pour un niveau B1. ● Visionnage d'une vidéo de modélisation de la rédaction d'un article pour un niveau B1, montrant l'analyse de la consigne, la planification du texte, un texte exemplaire et la révision.	● Révision et discussion autour des épreuves de production écrite (tâche 1) évaluées par des correcteurs habilités. ● Feedback de l'enseignant, individuel et collectif, sur la tâche de production écrite (tâche 2) réalisée en présentiel de la semaine 2. ● Mise en commun des stratégies mobilisées pendant la pratique guidée en présentiel de la semaine 2. ● Analyse et discussion autour du processus d'écriture d'un article : Planifier / Rechercher des idées / Organiser, Rédiger le texte et Vérifier/éditer

		- Analyse et discussion autour d'une liste de contrôle pour réviser l'article : organisation du texte, contenu, syntaxe et vocabulaire, orthographe et ponctuation. - Analyse d'une production écrite exemplaire (article). - Pratique guidée de la production d'un article en respectant une consigne de tâche type DELF B1 : centration sur les actions de planification (15 minutes). - Pratique autonome de la rédaction (20 minutes). - Pratique guidée de la révision (10 minutes). - Mise en commun des stratégies mobilisées pendant la pratique guidée de la rédaction de l'article.
Évaluation	Activité à visée formative.	Évaluation de la tâche 1 (simulation) notée par des évaluateurs-correcteurs habilités. Activités à visée formative, feedback oral collectif et individuel sur la production réalisée.
Étayage	Guidage explicite via la vidéo de modélisation, documents écrits et questions ciblées.	Accompagnement de l'enseignant, guidage explicite via le document de réflexion sur le processus d'écriture, discussion collective et liste de contrôle pour la révision.
Scénario de communication	- Acteurs : enseignant ↔ apprenants - Modalité temporelle : asynchrone - Type d'interaction : individuelle - Outils : plateforme Google Classroom, courriel institutionnel, vidéo hébergée. - Finalités : préparation à la pratique guidée en présentiel. - Visibilité : échanges privés - Obligation : activité obligatoire. - Retours attendus : réactif, en fonction des demandes des apprenants.	- Acteurs : enseignant ↔ apprenants - Modalité temporelle : présentiel synchrone. - Type d'interaction : collective - Outils : copies imprimées et tableau - Finalités : mobilisation guidée des stratégies de planification et de révision. - Visibilité : public (au sein du groupe). - Obligation : activité obligatoire. - Retours attendus : feedback immédiat de l'enseignant, réactions des pairs.
Ressources	- Vidéo de modélisation (https://www.youtube.com/watch?v=itSkW9T2ZoM). - Exemple d'article pour le DELF B1.	Document décrivant le processus d'écriture, guide de planification de l'article et liste de contrôle.

	• Questionnaire sur les caractéristiques de l'article. • Site web sur l'article : https://www.francepodcasts.com/2020/01/11/production-ecrite-b1-ecrire-article/	

Semaine	4	
Unité	1 – <i>L'importance des stratégies : la production écrite</i>	
Tâche de production écrite	4	
Texte à produire	Essai présentant un point de vue personnel sur un thème d'actualité	
Domaine	Public	
Objectif général	Poursuivre l'enseignement explicite des stratégies de production écrite en contexte d'examen, avec un accent sur la planification et la révision.	
Objectifs spécifiques	• Identifier les éléments essentiels de la consigne (type de texte, destinataire, objectif communicatif, points à traiter). • Mettre en place un plan d'écriture cohérent à partir de ces éléments. • Utiliser un modèle de texte pour repérer et analyser les stratégies mobilisées par un scripteur expert. • S'entraîner à mobiliser ces stratégies dans une tâche authentique.	
	Distanciel (3h – asynchrone)	Présentiel (2h – synchrone)
Étapes de l'enseignement explicite visées	Étape 2. La présentation : modélisation explicite Étape 4. L'évaluation : réflexion et transfert	Étape 3. La pratique : entraînement guidé et autonome
Phases de la tâche stratégique visées	• Préviation stratégique • Performance stratégique • Réflexion stratégique sur soi	• Préviation stratégique • Réflexion stratégique sur soi
SPE en FLE visées par l'enseignement explicite	• Faire attention aux composantes de l'épreuve. ○ Lire la consigne pour faire exactement ce qu'il est demandé de faire. ○ Identifier le type de production écrite (essai, courrier ou article).	• Faire attention aux composantes de l'épreuve. ○ Lire la consigne pour faire exactement ce qu'il est demandé de faire. ○ Identifier le type de production écrite (essai, courrier ou article).

	○ Identifier le sujet proposé. ○ Identifier la longueur minimale indiquée. ○ Identifier le destinataire du texte à produire. ○ Identifier la durée de l'épreuve. ● Définir l'objectif de la tâche d'écriture. ○ Identifier l'objectif du texte à produire. ● Activer des connaissances. ○ Identifier ce que l'on connaît du sujet de manière concise et rapide. ● Planifier et organiser la tâche d'écriture. ○ Faire un plan pour classer et organiser ses idées : introduction, développement et conclusion. ● Mettre en œuvre le plan de rédaction pour réaliser la tâche d'écriture. ○ Reprendre son plan et son brouillon pour rédiger une version claire et organisée du texte. ○ Utiliser des marqueurs (logiques, chronologiques, d'opposition, de cause ou de conséquence). ○ Rédiger des phrases courtes et claires. ○ Rédiger son texte en paragraphes. ○ Soigner la présentation de son texte. ○ Soigner son écriture (écrire lisiblement). ● Réviser le texte ○ Relire son texte pour vérifier l'organisation, le contenu et la cohérence. ○ Relire son texte pour corriger la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe et la ponctuation.	○ Identifier le sujet proposé. ○ Identifier la longueur minimale indiquée. ○ Identifier le destinataire du texte à produire. ○ Identifier la durée de l'épreuve. ● Définir l'objectif de la tâche d'écriture. ○ Identifier l'objectif du texte à produire. ● Activer des connaissances. ○ Identifier ce que l'on connaît du sujet de manière concise et rapide. ● Planifier et organiser la tâche d'écriture. ○ Faire un plan pour classer et organiser ses idées : introduction, développement et conclusion. ● Réviser le texte ○ Relire son texte pour vérifier l'organisation, le contenu et la cohérence. ○ Relire son texte pour corriger la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe et la ponctuation.
Activités	● Forum : réflexion sur les stratégies mobilisées lors de la pratique guidée réalisée en présentiel dans la semaine 3 et sur leur transfert lors d'une tâche similaire. ● Lecture d'un site internet décrivant les caractéristiques de l'essai pour un niveau B1. ● Questionnaire sur les caractéristiques d'un essai pour un niveau B1.	● Feedback de l'enseignant, individuel et collectif, sur la tâche de production écrite (tâche 3) réalisée en présentiel de la semaine 3. ● Mise en commun des stratégies mobilisées pendant la pratique guidée en présentiel de la semaine 3.

	• Visionnage d'une vidéo de modélisation de la rédaction d'un essai pour un niveau B1, montrant l'analyse de la consigne, la planification du texte, un texte exemplaire et la révision. • Document analysant un exemple de plan de rédaction d'un essai, guidant la rédaction de l'introduction, du développement et de la conclusion, avec des exemples modèles.	• Analyse et discussion autour du processus d'écriture d'un essai : Planifier / Rechercher des idées / Organiser, Rédiger le texte et Vérifier/éditer • Analyse d'une production écrite exemplaire (essai). • Pratique guidée de la production d'un article en respectant une consigne de tâche type DELF B1 : centration sur les actions de planification-génération des idées (15 minutes). • Pratique autonome de la rédaction (20 minutes). • Pratique autonome de la révision (10 minutes). • Mise en commun des stratégies mobilisées pendant la pratique guidée de la rédaction de l'article.
Évaluation	Activité à visée formative.	Activités à visée formative, feedback oral sur la production réalisée.
Etayage	Guidage explicite via la vidéo de modélisation, documents écrits et questions ciblées.	Accompagnement de l'enseignant, guidage explicite via le document de réflexion sur le processus d'écriture et discussion collective.
Scénario de communication	• Acteurs : enseignant ↔ apprenants • Modalité temporelle : asynchrone • Type d'interaction : individuelle • Outils : plateforme Google Classroom, courriel institutionnel, vidéo hébergée. • Finalités : préparation à la pratique guidée en présentiel. • Visibilité : échanges privés • Obligation : activité obligatoire. • Retours attendus : réactif, en fonction des demandes des apprenants.	• Acteurs : enseignant ↔ apprenants • Modalité temporelle : présentiel synchrone. • Type d'interaction : collective • Outils : copies imprimées et tableau • Finalités : mobilisation guidée des stratégies de planification. • Visibilité : public (au sein du groupe). • Obligation : activité obligatoire. • Retours attendus : feedback immédiat de l'enseignant, réactions des pairs.
Ressources	• Vidéo de modélisation (https://www.youtube.com/watch?v=a1IRgZpHLyk&t=82s). • Exemple d'essai pour le DELF B1. • Questionnaire sur les caractéristiques de l'essai.	• Document décrivant le processus d'écriture et guide de planification de l'essai.

	Site web sur l'article : https://www.francepodcasts.com/2020/01/11/production-ecrite-b1-ecrire-article/	

Semaine	8	
Unité	3 – <i>Intégration des stratégies</i>	
Tâche de production écrite	5 – Simulation finale	
Texte à produire	Article présentant un point de vue personnel	
Domaine	Educationnel	
Objectif général	Mobiliser de manière autonome et consciente les stratégies de production écrite travaillées tout au long du parcours.	
Objectifs spécifiques	- Vérifier la capacité des apprenants à planifier, rédiger et réviser un texte dans un temps limité. - Observer les stratégies mobilisées après l'intervention d'enseignement explicite. - Encourager la réflexion critique sur leur propre processus d'écriture et sur l'efficacité des stratégies mobilisées.	
	Distanciel (3h – asynchrone)	Présentiel (2h – synchrone)
Étapes de l'enseignement explicite visées	Les étapes de l'enseignement explicite concernent la production orale.	Étape 4. L'évaluation : réflexion et transfert
Phases de la tâche stratégique visées	Les phases de la tâche stratégique concernent la production orale.	Réflexion stratégique sur soi
SPE en FLE visées par l'enseignement explicite		Évaluer les connaissances et les habiletés utilisées avant et pendant la réalisation de la tâche d'écriture, ainsi que l'efficacité des stratégies mobilisées.
Activités	Les activités concernent la production orale.	- Simulation de la passation de l'épreuve de production écrite. - Questionnaire (Likert) visant la prise de conscience des stratégies mobilisées lors de l'épreuve de production écrite simulée (tâche 5).

		• Discussion en petits-groupes à partir de questions-guides basées sur la simulation de la production écrite. • Discussion réflexive sur la préparation au DELF B1 et identification des besoins restants.
Évaluation	Les activités à visée formative concernent la production orale.	Évaluation sommative (correction de la production écrite par évaluateurs habilités). Activités à visée formative.
Étayage	Guidage explicite concerne la production orale.	Activités en autonomie, sans guidage.
Scénario de communication	• Acteurs : enseignant ↔ apprenants • Modalité temporelle : asynchrone • Type d'interaction : individuelle • Outils : plateforme Google Classroom, courriel institutionnel, vidéo hébergée. • Finalités : pratique guidée de la production orale. • Visibilité : échanges privés • Obligation : activité obligatoire. • Retours attendus : réactif, en fonction des demandes des apprenants.	• Acteurs : enseignant ↔ apprenants • Modalité temporelle : présentiel synchrone. • Type d'interaction : collective • Outils : copies imprimées de sujets. • Finalités : transmission des consignes. • Visibilité : public (au sein du groupe). • Obligation : activité obligatoire. • Retours attendus : réactions des pairs.
Ressources	• Ressources concernant la production orale.	• Exemple d'épreuve de production orale du DELF B1.

Annexe 3 – Consignes des tâches de production écrite (CSP DELF B1)

Les cinq tâches de production écrite réalisées au cours du dispositif hybride sont présentées ci-dessous dans leur intégralité. Ces consignes ont servi de support aux différentes étapes de l'enseignement explicite des stratégies.

1. Tâche 1 – Simulation initiale (Semaine 1, Unité 0)

Type de texte : Courrier électronique (domaine personnel)

Consigne :

DOCUMENT RÉSERVÉ AU CANDIDAT – ÉPREUVES COLLECTIVES

3

Production écrite

25 points

Vous recevez ce mail de Louisa, une amie française :

Nouveau message

De

louisag@yahoo.fr

Objet

New York

Salut,

Mon entreprise me propose de quitter Brest pour aller travailler à New York. C'est une bonne nouvelle, mais comment je vais faire dans une si grande ville alors que j'adore la nature ? Il y a aussi les problèmes de la langue, du logement, des amis... Je me sens un peu perdue. Tu en penses quoi ?

À très vite !

Louisa

Vous répondez à Louisa. Vous lui donnez votre opinion en lui donnant des exemples d'expériences diverses.

160 mots minimum

Repris d'un exemple de sujet DELF B1.

2. Tâche 2 – Pratique guidée (Semaine 2, Unité 1)

Type de texte : Courrier électronique (domaine personnel)

Consigne :

TÂCHE

Vous êtes parti (e) à l'étranger, dans le cadre d'un programme de mobilité universitaire, pour faire un stage de six mois complémentaire à vos études au Mexique. Un mois après votre arrivée, vous écrivez un courriel à un membre de votre famille (vos parents, votre frère ou sœur...) pour lui raconter vos premières expériences. Vous pouvez parler :

- du lieu où vous habitez
- de votre famille d'accueil
- de vos activités quotidiennes
- de vos sentiments envers votre famille d'accueil
- de votre stage
- de vos attentes
- de vos camarades et de vos professeurs

(200 mots environ)

Repris du livre *Programme de français pour un niveau B1 / Programa de francés para un nivel B1*.

Cuaderno 2 (Blin et al., 2015)

3. Tâche 3 – Entraînement progressif (Semaine 3, Unité 1)

Type de texte : Article (domaine éducatif)

Consigne :

Consigne d'écriture :

Le conseil municipal de votre ville a décidé de supprimer les poubelles publiques. La commune essaie ainsi de responsabiliser les citoyens sur leurs productions de déchets et de les inciter à utiliser les conteneurs mis à leur disposition dans la commune.

À partir des éléments ci-dessous, rédigez un bref article (entre 160 et 180 mots). Choisissez un titre court et percutant. Rédigez des sous-titres pour souligner les points forts.

- Suppression des poubelles pour une ville plus propre et plus belle.
- Responsabiliser le citoyen.
- Économie de déchets.

Repris du manuel *ABC DELF - Niveau B1* (Kober-Kleinert & Parizet, 2020)

4. Tâche 4 – Consolidation (Semaine 4, Unité 1)

Type de texte : Essai (domaine public)

Consigne :

Trois tâches, en choisir une :

1. Pensez-vous qu'un espace fumeur devrait être réservé dans tous les lieux publics ? (160 à 180 mots)
2. Le vélo devrait être le seul moyen de transport utilisé dans les centres des villes. Prenez position pour ou contre cette opinion et justifiez votre choix. Votre argumentation devra prendre en compte la situation existant dans votre propre pays d'origine ou de résidence (200 mots maximum).
3. Journée internationale des femmes (le 8 mars), journée internationale des droits de l'enfant (le 20 novembre), ou encore journée internationale de la paix (le 21 septembre), veille de la journée internationale sans voitures (le 22 septembre), mais aussi, le même jour, le 10 octobre, journée internationale contre la peine de mort... et de la santé mentale !... sans parler de celle des musées, de la danse ou du tricot...

Que pensez-vous de cette « explosion » de journées internationales (246 répertoriées en avril 2012 !) ? Pour défendre une cause, une journée est-elle suffisante ? Sa défense ne devrait-elle pas faire l'objet d'une préoccupation constante ? Rédigez un essai de 160 à 180 mots.

Repris du manuel *Production Ecrite (B1/B2)* (Duplex & Mègre, 2013).

5. Tâche 5 – Simulation finale (Semaine 8, Unité 3)

Type de texte : Article (domaine éducatif)

Consigne :

Production écrite

45 minutes 25 points

Vous êtes étudiant en Belgique. Afin de préparer son prochain numéro, le journal de votre université lance un appel à témoignages sur le thème suivant :

« Faut-il faire une année de pause dans ses études ? »

Vous décidez de participer. Vous donnez votre avis en vous appuyant sur votre expérience et vos observations. Vous présentez vos idées et donnez des exemples concrets (160 mots minimum).

Repris du manuel *ABC DELF - Niveau B1* (Kober-Kleinert & Parizet, 2020)

Annexe 4 – Fiche de consentement

Curso semipresencial de preparación DELF B1

Consentimiento informado para participantes

El curso en el que usted participa es conducido por el responsable académico del proyecto “Desarrollo del curso semipresencial de preparación para el DELF B1”, registrado ante el Departamento de Lingüística Aplicada de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción. El objetivo del proyecto es evaluar el funcionamiento de las actividades en línea y su coherencia con las actividades presenciales, así como los efectos del curso sobre el aprendizaje del francés. Por ello, se le solicitará realizar todas las actividades (en línea y presenciales) propuestas en este curso.

Su participación se llevará a cabo del 29 de enero al 22 de marzo de 2024. Tratándose de un curso semipresencial, cada semana se llevará a cabo una sesión de dos horas en el salón de clase con el apoyo de un profesor. Esta sesión se grabará tanto en audio como en video, de modo que el responsable académico pueda transcribir y analizar lo que suceda durante la clase.

La participación en esta evaluación del curso es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de este proyecto de evaluación para asegurar la calidad del curso. Sus palabras y sus acciones durante la clase serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede solicitar que sus palabras y sus acciones no sean consideradas en la información que se recoja para el análisis, sin que eso le perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

Acepto participar voluntariamente en esta evaluación del curso. He sido informado(a) del objetivo y de la dinámica en la que participaré.

Reconozco que la información que yo provea durante el curso es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito sin mi consentimiento. De tener preguntas sobre mi participación, puedo contactar al **Mtro. Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril** en el correo electrónico rolmedo@enallt.unam.mx.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados cuando la evaluación haya concluido.

[Version en français]

Cours semiprésentiel de préparation au DELF B1

Consentement éclairé pour les participants

Le cours auquel vous participez est conduit par le responsable académique du projet « Développement du cours hybride de préparation au DELF B1 », enregistré auprès du Département de linguistique appliquée de l'École nationale des langues, linguistique et traduction (ENALLT). L'objectif du projet est d'évaluer le fonctionnement des activités en ligne et leur cohérence avec les activités en présentiel, ainsi que les effets du cours sur l'apprentissage du français. À cette fin, il vous sera demandé de réaliser l'ensemble des activités (en ligne et en présentiel) proposées dans ce cours.

Votre participation se déroulera du 29 janvier au 22 mars 2024. Étant donné qu'il s'agit d'un cours hybride, une séance hebdomadaire de deux heures aura lieu en salle de classe avec l'appui d'un-e

enseignant·e. Cette séance sera enregistrée en audio et en vidéo afin que le responsable académique puisse transcrire et analyser ce qui se passe pendant la classe.

La participation à cette évaluation du cours est strictement volontaire. Les informations recueillies seront confidentielles et ne seront utilisées à aucune autre fin que celles de ce projet d'évaluation visant à assurer la qualité du cours. Vos paroles et vos actions durant la classe seront codées à l'aide d'un numéro d'identification et seront donc anonymes.

Si vous avez des questions concernant ce projet, vous pouvez les poser à tout moment durant votre participation. Vous pouvez également demander que vos paroles et vos actions ne soient pas prises en compte dans les informations recueillies pour l'analyse, sans que cela ne vous porte préjudice d'aucune manière.

Nous vous remercions d'ores et déjà pour votre précieuse participation.

J'accepte de participer volontairement à cette évaluation du cours. J'ai été informé·e de son objectif et du déroulement auquel je prendrai part.

Je reconnais que les informations que je fournirai durant le cours sont strictement confidentielles et ne seront utilisées à aucune autre fin sans mon consentement.

Pour toute question relative à ma participation, je peux contacter M. Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril à l'adresse électronique : rolmedo@enallt.unam.mx.

Je comprends que je peux demander des informations sur les résultats lorsque l'évaluation sera terminée.

Annexe 5 – Caractérisation des données recueillies

Moment du recueil	Type de donnée	Moyen de recueil	Participants	Traitement des données en vue de l'analyse	Analyse prévue et contribution à la problématique
Au début de la formation (Semaine 1-2)	Verbalisation rétrospective (après Tâche 1)	Présentiel, petits groupes (2-3-4), enregistreur portable	12 apprenants (AA1-AA7, AB1-AB5)	Transcription intégrale des enregistrements ; segmentation en unités de sens via QualCoder.	Analyse qualitative inductive et déductive des stratégies explicitées.
	Questionnaire réflexif (Likert) (après Tâche 1)	En ligne (Google Forms, semaine 2)	12 apprenants (AA1-AA7, AB1-AB5)	Exportation des réponses ; association des items aux catégories de la grille.	Analyse des actions stratégiques déclarées ; triangulation avec productions et verbalisations.
	Correction avec grille officielle (note /25)	Évaluation par correcteurs habilités DELF B1	12 apprenants (AA1-AA7, AB1-AB5)	Production écrite (Tâche 1) : attribution d'une note sur 25 selon critères officiels.	Indicateur externe de performance initiale ; complément à l'analyse qualitative des stratégies.
À la fin de la formation (Semaine 8)	Verbalisation rétrospective (après Tâche 5)	Présentiel, petits groupes (2-3-4), enregistreur portable	12 apprenants (AA1-AA7, AB1-AB5)	Transcription intégrale des enregistrements ; segmentation en unités de sens via QualCoder.	Analyse qualitative des stratégies explicitées ; identification des évolutions dans la mise en mots des démarches.
	Questionnaire réflexif (Likert) (après Tâche 5)	En ligne (Google Forms, immédiatement après la tâche)	12 apprenants (AA1-AA7, AB1-AB5)	Exportation des réponses ; association des items aux catégories de la grille.	Analyse des actions stratégiques déclarées après formation ; confrontation avec résultats de la Tâche 1.

	Correction avec grille officielle (note /25)	Évaluation par correcteurs habilités DELF B1	12 apprenants (AA1–AA7, AB1–AB5)	Production écrite (Tâche 5) : attribution d'une note sur 25 selon critères officiels.	Indicateur externe de performance finale ; complément à l'analyse qualitative et comparaison avec la Tâche 1.

Annexe 6 – Guide de verbalisations rétrospectives

[Version en espagnol]

Durante la producción escrita, posiblemente tuvieron dificultades para redactar el texto solicitado en francés. Sin embargo, tuvieron que escribir un texto coherente de acuerdo con la situación planteada y que cumpliera con los criterios de evaluación correspondientes a un nivel B1.

- *Describan paso a paso y con la mayor precisión posible qué hicieron exactamente para tratar de redactar un texto coherente. (Note : l'enseignant ajoute à l'oral ce qu'il attend des réponses à cette question, centrée sur le processus)*
- *Antes de empezar a redactar, ¿hicieron algo en particular que les ayudara posteriormente a escribir el texto? Si sí, ¿qué hicieron exactamente y en qué ayudó? Ofrezcan ejemplos concretos.*
- *Durante la redacción, ¿hicieron algo en particular que les ayudara a escribir el texto? Si sí, ¿qué hicieron exactamente y en qué ayudó? Ofrezcan ejemplos concretos.*
- *Después de la redacción, ¿hicieron algo en particular antes de considerar que su texto estaba terminado? Ofrezcan ejemplos concretos.*
- *¿Qué consejo, tip o truco les darían a sus compañeros para escribir más fácilmente el texto solicitado en el examen?*

[Version en français]

Au cours de la production écrite, il est possible que vous ayez rencontré des difficultés pour rédiger le texte demandé en français. Néanmoins, vous deviez produire un texte cohérent, conforme à la situation proposée et répondant aux critères d'évaluation du niveau B1.

- *Décrivez, étape par étape et avec la plus grande précision possible, ce que vous avez fait exactement pour essayer de rédiger un texte cohérent. (Note : l'enseignant ajoute à l'oral ce qu'il attend des réponses à cette question, centrée sur le processus.)*
- *Avant de commencer à rédiger, avez-vous fait quelque chose de particulier qui vous a ensuite aidés à écrire le texte ? Si oui, qu'avez-vous fait exactement et en quoi cela vous a été utile ? Donnez des exemples concrets.*
- *Pendant la rédaction, avez-vous fait quelque chose de particulier qui vous a aidés à écrire le texte ? Si oui, qu'avez-vous fait exactement et en quoi cela vous a été utile ? Donnez des exemples concrets.*
- *Après la rédaction, avez-vous fait quelque chose de particulier avant de considérer que votre texte était terminé ? Donnez des exemples concrets.*
- *Quel conseil ou quelle astuce donneriez-vous à vos camarades pour écrire plus facilement le texte demandé à l'examen ?*

Annexe 7 – Questionnaire en ligne

Actividad 2. Momento de reflexión sobre la Production écrite

Tómate un momento para reflexionar a conciencia y señala lo que hiciste en la simulación de examen de la semana pasada de acuerdo a las siguientes 13 afirmaciones.

* Indique une question obligatoire

Adresse e-mail *

Votre adresse e-mail

Cuando simulé la realización de la prueba de producción escrita la semana pasada: *

	Sí.	Sí, pero parcialmente.	No.	No lo recuerdo.
Identifiqué la duración de la prueba.	☐	☐	☐	☐
Leí las instrucciones para hacer exactamente lo que me pedían.	☐	☐	☐	☐
Identifiqué el tipo de producción escrita que me pedían: correo, artículo, ensayo o reseña.	☐	☐	☐	☐

Identifiqué el tema propuesto, la extensión mínima solicitada, el destinatario y el objetivo del texto que tenía que redactar.	☐	☐	☐	☐
Hice un plan en un borrador para clasificar y organizar mis ideas: introducción, desarrollo y conclusión.	☐	☐	☐	☐
Retomé mi plan para redactar una primera versión clara y organizada del texto.	☐	☐	☐	☐
Utilicé conectores (lógicos, cronológicos, de oposición, de causa o de consecuencia) para unir mis ideas.	☐	☐	☐	☐
Dividí mi texto en párrafos.	☐	☐	☐	☐
Redacté frases cortas y claras, una idea por frase.	☐	☐	☐	☐
Releí mi texto para verificar y corregir la ortografía, la morfosintaxis, la puntuación y la coherencia.	☐	☐	☐	☐

Conté el número de palabras para respetar la extensión mínima solicitada.

☐☐☐☐

Puse en limpio y presentable mi texto antes de entregarlo.

☐☐☐☐

Cuidé la presentación de mi texto y que mi letra sea legible.

☐☐☐☐

[Version en français]

Activité 2. Temps de réflexion : production écrite

Prends un moment pour réfléchir en toute conscience et indique ce que tu as fait au regard des 13 affirmations suivantes.

1. Quand j'ai simulé la passation de l'épreuve de production écrite du DELF B1,

	Oui	Oui, mais partiellement	Non	Je ne me souviens pas
j'ai identifié la durée de l'épreuve.	☐	☐	☐	☐
j'ai lu la consigne pour faire exactement ce qu'on me demandait de faire.	☐	☐	☐	☐
j'ai identifié le type de production écrite demandée : un courrier, un essai, un article ou un compte rendu.	☐	☐	☐	☐
j'ai identifié le sujet proposé, la longueur minimale indiquée, le destinataire et l'objectif du texte à produire.	☐	☐	☐	☐
j'ai fait un plan sur une feuille de brouillon pour classer et organiser mes idées : introduction, développement et conclusion.	☐	☐	☐	☐
j'ai repris mon plan pour rédiger une première version claire et organisée du texte	☐	☐	☐	☐
J'ai utilisé des marqueurs (logiques, chronologiques, d'opposition, de cause ou de conséquence) pour relier mes idées.	☐	☐	☐	☐
j'ai rédigé mon texte en paragraphes.		☐		

j'ai rédigé des phrases courtes et claires, une idée par phrase.	☐	☐	☐	☐
j'ai relu mon texte pour vérifier et corriger l'orthographe, la morphosyntaxe, la ponctuation et la cohérence.	☐	☐	☐	☐
j'ai compté le nombre de mots pour respecter la longueur minimale indiquée.		☐		
j'ai recopié mon texte au propre avant de rendre la copie.	☐	☐	☐	☐
j'ai soigné la présentation de mon texte et la lisibilité de mon écriture.	☐	☐	☐	☐

Annexe 8 – Grille officielle d'évaluation de la production écrite du DELF B1

DOCUMENT RÉSERVÉ AUX CORRECTEURS					
DELF B1 GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE					
Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				B1	B1+
Compétence pragmatique	Réalisation de la tâche	☐ 0	☐ 1	☐ 3	☐ 5
	Cohérence et cohésion	☐ 0	☐ 1	☐ 3	☐ 5
Compétence sociolinguistique	Adéquation sociolinguistique	☐ 0	☐ 1	☐ 3	☐ 5
Compétence linguistique	Lexique	☐ 0	☐ 1	☐ 3	☐ 5
	Morphosyntaxe	☐ 0	☐ 1	☐ 3	☐ 5
Anomalies	<i>Si la production contient des anomalies, veuillez cocher la ou les cases correspondantes :</i> ☐ Hors-sujet thématique : le candidat ne peut pas être identifié « B1+ » pour les critères « réalisation de la tâche » et « lexique ». ☐ Hors-sujet discursif : le candidat ne peut être identifié ni « B1 » ni « B1+ » pour les critères « réalisation de la tâche » et « cohérence et cohésion ». ☐ Hors-sujet complet (thématique et discursif) : attribuez la note de 0 aux critères « réalisation de la tâche », « cohérence et cohésion » et « adéquation sociolinguistique ». Le candidat ne peut être identifié ni « B1 » ni « B1+ » pour les critères « lexique » et « morphosyntaxe ». ☐ Copie blanche : attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice. ☐ Manque de matière évaluable : si le candidat produit moins de 50 % du nombre de mots attendus (soit 79 mots ou moins), attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.				
Commentaires :					
<i>Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.</i> NOM DU CORRECTEUR 1 : NOM DU CORRECTEUR 2 : CODE CANDIDAT : -				Note individuelle : / 25 Note harmonisée : / 25	
Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DELF B1 du candidat. CONFIDENTIEL : ne pas montrer la grille complétée aux candidats.					
 					

Récupéré du site de France Éducation Internationale : <https://www.france-education-international.fr/diplome/delf-tout-public/niveau-b1/exemples-sujets?langue=fr>

Annexe 9 – Consignes pour la simulation initiale

Texte reproduit tel qu’affiché sur la plateforme ; corrections typographiques mineures signalées entre crochets. Aucune reformulation ni ajout.

Activité 2. Connaître les exigences des épreuves collectives

Date limite : 11 avr. 2024 23:59

Épreuves collectives

Cette activité vise à vous aider à connaître les exigences pour réussir l’examen DELF B1. Pour ce faire, je vous propose de simuler la passation des épreuves en trois étapes. À la fin, vous devrez autoévaluer la Compréhension [Compréhension] de l’oral et la Compréhension des écrits. Moi, l’enseignant, je m’occuperai d’évaluer en ligne et en présentiel la Production écrite et la Production orale.

Étape 1.

- Téléchargez et imprimez le fichier PDF du « Document candidat : épreuves collectives DELF B1 » (12 pages).
- Téléchargez les « Documents sonores_DELF B1.mp3 » correspondant aux trois exercices de l’épreuve de compréhension de l’oral.

Étape 2.

- Répondez aux questions de l’épreuve de Compréhension de l’oral.
- Répondez aux questions de l’épreuve de Compréhension des écrits. Respectez la durée de l’épreuve (45 minutes). Vous pouvez utiliser le chronomètre de votre portable ou l’outil en ligne suivant : <https://www.chronometre-en-ligne.com/>
- Rédigez à la main le texte de l’épreuve de Production écrite. N’utilisez pas de dictionnaires ou de traducteurs. Respectez la durée de l’épreuve (45 minutes).

Terminez l’étape 2 avant de passer à l’étape 3.

Étape 3.

- Évaluez la passation des épreuves collectives à l’aide du document « Corrigé et barème DELF B1 » (3 pages).
- Additionnez les points obtenus et notez-les dans le document « Notes DELF B1 Tout public ».
- Scannez votre Production écrite et envoyez le fichier PDF dans cet espace. Moi, l’enseignant, je choisirai un texte parmi les productions de tous les apprenants pour l’analyser lors de la séance présentielle dans la salle de classe.

Annexe 10 – AA1 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest)

Remarque : Le groupe était composé de trois apprenants (AA1, AX, AY). Seul AA1 fait partie du corpus principal étudié. Les interventions d'AX et d'AY sont reproduites pour respecter la dynamique du groupe, mais elles ne sont pas analysées individuellement.

Fichier audio :	sa_g1_pretest.wav
Durée :	9 min 50 s
Groupe :	A
Moment du recueil :	Au début
Participants :	AA1 (inclus dans l'étude), AX et AY (non inclus)
Transcription :	1. *AA1: Bueno en mi caso, yo cuando iba a empezar, la verdad es que leí nada más el la consigna o el... pues sí, la indicación y, ósea, eh... si me puse a pensar como [relee la pregunta en voz baja] ¿qué hicieron para tratar de? ¡ah! bueno, para tratar de redactar un... un texto coherente, pues primero pensé cómo ... bueno... cómo voy a empezar el...la respuesta o el mail que yo le voy a responder a mi amiga eh... más o menos pues... traté un poquito de estructurar como el saludo y ya después como el cuerpo, la verdad es que tampoco fue el...lo estructurado tanto en la mente y fue casi todo lo que hice porque casi casi que lo leí y me puse a redactar. 2. AX: En mi caso, yo... leí una consigna eh... después, pues, creo que tenía tres ejes con lo que se refería a Luisa... respecto a... bueno tal cual lo dividí por consejos, o sea, en la estructura, fue un..., ok, vas a saludar, esperas que estés bien, como siempre, todos los mexicanos y, después, en el cuerpo, de este... de la respuesta, eh... justo separarlo por consejos, en cuanto a los amigos, en cuanto al idioma, y... ay, ¿cómo se llamaba? en español, ¿como se dice logement? (pausa) ¡El alojamiento, alojamiento! Eso eso. Ehh bueno, eso fue antes de, ya durante, pues justo, como tuve problemas para recordar algunas cosas, este... pues sí, trataba de buscar sinónimos, y no, pues... recordando todo lo de prepa, pues sí fue un poquito más fácil y ya después eh... le di una leída rápida porque no quería modificar mucho, y si acaso, checar los acentos, nada más. 3. AY: Entonces, estábamos con la parte previa, ¿no? Entonces, pues yo, muy parecido a ti, eh... que comencé al leer, la consigna, a imaginarme cuáles eran los temas por desollar y... (pausa) pues directo ¿no?, me puse a escribir, eso fue el previo, no, no tuve mayor estrategia como tú, este..., como tú decías, entonces ya, o sea agarré y directo. Ahora, luego, lo otro es..., pues no, no hice nada en particular... no. Ahora, en el durante ¿qué hicimos?

	4. *AA1: Bueno en el, bueno, cabe recalcar, bueno regresarme tantito que ehh si bien no hice como que algo previo así de estructurar, sí bueno a la hora de leer bueno yo bueno que si a ella no le gusta o le gusta la naturaleza, pues pensar, ¿no? O sea, lo lo que primero se me viene a la mente siempre pues es Central Park, ¿no? entonces como que bueno ya, eso es algo que tengo que considerar. Otra cosa es el idioma, pues bueno, a lo mejor este... pensar que Nueva York es muy multicultural, pero bueno, eso ya lo fui agregando también porque sí se conecta con el durante ¿no? O sea como que, empecé a redactar con la idea de Central Park, pero ya luego dije, bueno el idioma, entonces ya durante fue como ¡ah bueno! pues Nueva York es muy multicultural, entonces ahí le puse como que seguro vas a encontrar gente que hable francés y... este la verdad es que alojamiento no lo toqué, pero este pero sí ¿no?, eso fue lo que fui agregando en el durante, pues este... ideas que me fueron surgiendo ¿no? de multiculturalidad, y que seguro vas a poder ir a Central Park este... muy seguido para que no extrañes la naturaleza, etc. Entonces eso fue como que un poquito lo que fui agregando en el durante. 5. AX: No pues creo que yo del durante pues aparte de que yo me adelanté, este... pero sí sobre todo lo de buscar sinónimos porque hay muchas cosas que se me olvida cómo se dicen tal cual, entonces uno busca parafrasear las cosas para que se den a entender y pues ese es el punto de. 6. AY: Pues en mi caso, en el durante siempre estuve revisando otra vez las instrucciones, ¿no? Iba de las instrucciones al texto para ver qué me estaba faltando, ahí me parece que fue un ejercicio como de estar revisando y... a la par haciendo alguna corrección porque iba releendo si ya había... había cubierto un tema y a lo mejor hacía alguna corrección, pero en el durante me parece que fue donde según yo fue más estructurado, pero... en fin. Y al final... 7. *AA1: Bueno, en mi caso al final ya este... ya la verdad es que tampoco hice mucho, como que ya este... dije ya lo terminé, ya era tarde también, entonces este.... bueno este..., esa no era una excusa porque lo envié hasta el día siguiente de todas formas, pero no... no revisé demasiado, o sea como que confié mucho [risas] en que había hecho, pues así como que hubo cosas que me regresé y dije ah bueno aquí me equivoqué o borro y vuelvo a redactar, pero este... sí no... no fue demasiado lo que hice al final ya este... era como que... ya quería terminar justamente, tampoco quería como como dices, como este... volver... sobre mis ideas, entonces dije bueno, al final es una prueba nada más, entonces pues ya... lo que salga de errores pues ya... ahí se irá solucionando. Bueno, lo iré solucionando. 8. AX: Ehh...bueno es igual, sólo para aclarar, pues este cheque, bueno le di una leída todo corrido, ehh... cheque si hacía falta algún signo de puntuación, porque bueno, al menos en inglés que es como que algo que también me... frustra mucho porque a veces hace uno oraciones muy largas y en los otros idiomas no es igual para que se de entender, entonces traté de mantenerlo lo más... lo más simple posible y pues justo revisar puntuaciones, y a mover ideas no... osea...

9. AY: En mi caso, bueno además de una revisión general, ehh...me puse a contar las palabras ¿no?, eso...eso fue algo para saber como qué tan lejos estaba o qué tan cerca y... (pausa) pues una revisión general, conte palabras, pero... había, es decir... de hecho lo terminé mucho antes, mucho antes del tiempo, pero porque no tenía caso si no sé cómo se escribe... mat, ¿no?, pues sí lo puedo pronunciar, pero por más que el este...me quedé ahí una hora pensando, entonces ya también fue como bueno, aver, ya, lo que escribí, si vi algunos errores, pero hubo otros que me quedaba como... congelado... ¿no?, ¿pues qué más puedo hacer,no?, ¿si no puedo consultar nada,no? Entonces ahora vienen los puntos de recomendación.
10. *AA1: Bueno ehh... yo le recomendaría a mis compañeros que no hagan lo que yo, y que... este... sí se planteen un poco lo que pide la consigna, que es como bueno, ¿qué qué elementos te está dando ehh en este caso que era el mail? ¿qué le vas a responder?, ¿cuáles son las ideas que se te vienen a la mente? y ya tratar de estructurar un poco. También es entendible que nosotros estuvimos como que no teníamos tiempo contado porque pues bueno, sí, porque tenemos que contarnos el tiempo, pero ya a la hora del examen siento que es como más el... la presión ¿no? Entonces pues tener un poco ehh las ideas para ya ir las plasmando y ya después ehh... justamente sí también regresarse a revisar porque pues ya bueno, a la hora del examen sí es más ehhh... obviamente te perjudica si no tienes pues si tienes errores o si tienes algunas cosas que a lo mejor dejaste pasar, entonces eso, estructurarse un poquito y tener las ideas más o menos claras y ehh... como bueno, buscar sinónimos como menciona la compañera ehhh..., pero bueno, eso ya es algo que le robé la idea a la compañera [risas].
11. AX: Ok ehh... Bueno, yo voy a robar un poco de lo que me enseñaron en francés porque pues trampa, ¿verdad? Pero... en mi caso, cuando hicimos la evaluación de francés tal cual, pues siempre nos aconsejaron que justo se estructurará en tres partes los argumentos, entonces creo que sería una de las importantes como ubicar qué tres cosas tienen que aparecer sí o sí. Creo que prácticamente lo marcaban las este... consignas, entonces no hay tanto problema. Antes pues... (pausa) sería eso, no olvidar los formatos, porque justo es muy diferente, bueno, es parecido, pero si guardan ciertas cuestiones rigurosas cuando son la diferencia entre una carta y un email, obviamente también en el lenguaje, ehh... los saludos, creo que es algo que siempre uno tiene que revisar. Y bueno, no me tocó aquí en francés, pero en.. inglés también apenas justo me tocó ver lo del formato de los anuncios, entonces como que justo checar un poco de cuáles son los formatos de y ya al final pues sí, como que siempre tratar de leerlo, pero conservar lo más posible a lo primero que hicimos para no caer en un que mejoró y que no...
12. AY: En mi caso, tal vez hacer algo como de preparación de la producción oral ¿no?, te dan el... digamos, las instrucciones o el caso y yo anoté ideas, tengo que decir a, b, c, d y como planteamiento me parece que podría servir aquí ¿no?. Tienes la estructura, pero en lugar de pasar directo a escribir, escribir esas ideas y al final volver a esas ideas o en algún momento volver para verificar ¿no? tal vez algunas de

	las cosas como de formato..., pues sabes cómo vas a iniciar y cómo vas a acabar, tal vez no darle importancia a eso, mejor ir directo en mi caso ¿no? ir directo a las... como a las estas tres ideas y ya sabes que al final, pues vas a decir el saludo, si es informal lo vas a poner en tres segundos y el saludo inicial y la despedida lo vas a hacer muy rápido esperando que en algún punto no se te olvide, pero en fin, esa era la recomendación del... por nosotros.

Annexe 11 – AA1, AA6 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 5, posttest)

Remarque : Le groupe était composé de trois apprenants (AA1, AA6, AX). Seuls AA1 et AA6 font partie du corpus principal étudié. Les interventions d'AX sont reproduites pour respecter la dynamique du groupe, mais elles ne sont pas analysées individuellement.

Fichier audio :	sa_g2_postest.wav
Durée :	15 min 30 s
Groupe :	A
Moment du recueil :	À la fin
Participants :	AA1 et AA6 (inclus dans l'étude), AX (non inclus)
Transcription :	1. *AA1: [lee en voz alta la pregunta] pregunta paso a paso y con la mayor precisión posible qué hicieron exactamente para tratar de redactar un texto coherente. Bueno, en mi caso ehh... leí cuál era la instrucción y entonces ehh... ahora sí que me di cuenta de que no sabía de qué era lo que tenía que redactar en sí, pero bueno, lo tomé más o menos como... un ehh ensayo donde había que dar como el argumento o las ideas, entonces, em.... ehh.... pues primero eso ¿no? lo leí y pensé ¿no?, bueno, eh... esto no es una carta, esto no es un mail eh... entonces bueno, me voy como por la idea del ensayo y ya hay que dar ideas y... y.... ejemplos, entonces, eso fue lo que, este... lo que hice para tratar de hacerlo. 2. AX: Bueno sí, también lo primero fue entender la instrucción, me quedó muy clara, sobre todo lo de la pregunta ¿no? Si era una pausa o no ¿por qué? Porque yo tengo la experiencia de muchos alumnos que se me han acercado preguntándome eso. Entonces, en ese momento, yo identifiqué todo, dije a ver qué casos voy a comentar ahí me tardé porque tengo muchos casos, dije voy a agarrar dos, que este... emblemáticos que me acuerdo, eso fue lo que hice. Y después eh, lo que me... lo que me causó un ... un estrés, fue esto de que son estudiantes de... Bélgica. Realmente no tiene nada que ver si es Bélgica o no, pero pasa lo mismo. 3. *AA6: ¡Exacto! [risas] 4. AX: Yo creo, pero sí me hizo pensar y dije ¿entonces cómo le pongo si estoy en Bélgica? que eso fue lo único que me... que me quedó y de hecho se me quedó este con la duda hasta el final ¡eh! dije yo ¿y ahora qué le pongo de Bélgica no? Si estamos en México. 5. *AA6: Sí, yo, bueno, igual como ustedes realicé la la eh... no, no me acuerdo, este... realicé la lectura... y vi que era para un periódico ¿no? un periódico escolar. Y dije, bueno, tiene ser de una situación todavía cercana, aún más cercana, ¿no? a los estudiantes, a las personas a

	quien va dirigida. Pero en mi caso, igual me quedé con eso de ¿Bélgica? No sabía cómo particularizarlo, yo lo volví muy general, sí en la... en la... bueno en la segunda parte, dice antes de empezar, ¿qué hicieron? pues, primero bueno, en primero hice un este leerlo y pensar, ¿cómo tratar de decir que la Bélgica se me hizo muy difícil a mí... para la segunda parte fue primero poner el... pensar qué es esa pausa. Y recordé que nos habían dicho, eh... en alguna otra clase que esa pausa en francés se llama césure, y lo puse y como traté de describir qué era eso. 6. AX: ¿Qué era eso? 7. *AA6: Ajá la pausa para... tomar cuidado, para descansar, para viajar, cosas así, que imaginé se puede poner también en una generalidad de Bélgica. Eso fue lo que yo hice. Ya después como empezar a seleccionar ¿no? O lo que hemos visto de ventajas, desventajas o... o yo lo puse más hacia vale, esto es, esta es la pausa. Luego, ¿qué haces durante la pausa y qué tienes que hacer antes de volver? Sí, porque luego 8. AX: Bueno, obviamente estás pensando como estudiante 9. *AA6: Sí, sí, como estudiante 10. AX: ¿Verdad? 11. *AA1: Sí, sí, también es mi caso 12. AX: También yo lo tengo que ver de otra manera, tengo muchos años dando clases también 13. *AA6: Claro 14. *AA1: Sí, sí, también mi caso bueno ya complementando este, sí, justo pensé en cómo habíamos estado viendo lo de ventajas, desventajas, dije bueno, pues una ventaja y una desventaja, pues, esos son mis argumentos, sí ehh... pensé en plantear también como que una introducción que era como, bueno, si estoy escribiéndolo en periódico, pues saludo, qué será que está muy informal porque puse salut, pero luego dije, bueno, ¿qué pongo? ¿bonjour? Ehh... entonces me lo dejé en salut y ya, je m'appelle mi nombre y ya este... como que escribo para esto ¿no? Entonces más o menos ahí, justo, pensar en ¿cuál es la ventaja? bueno, lo más fácil ¿no? como que pues porque te permite pensar ehh... a futuro, etc. La desventaja... y ya este... solamente lo dejé ahí muy general y después dije, bueno, ahí voy sobre la marcha porque tengo mal esa mala costumbre, voy pensando en el... en los ejemplos que sí tenía ciertos ejemplos que podía poner pero bueno eh... pero pues sí, eso fue lo que... ¿nos seguimos con las otras? 15. AX: Sí, cerramos y... 16. *AA1: Bueno [lee en voz alta la pregunta] ¿Antes de empezar a redactar, eh... hicieron algo particular que les ayudará posteriormente? Y si sí, ¿qué hicieron exactamente en qué les ayudó? 17. AX: O sea, esa pregunta es antes, durante y después, ahorita estábamos en el antes. 18. *AA1: Ah bueno perfecto. Pues sí, ya ya hablamos del antes ¿no?, casi,

	prácticamente nos seguimos al durante. Sí eh... bueno, en mi caso, durante la redacción ehh... pues algo en particular... ahora sí que empecé a escribir casi a renglón seguido, ahora sí, eh... respetando los párrafos porque vuelvo, tengo esa mala costumbre, sobre todo porque siempre me da miedo que si me pongo a escribir mucho, o sea, sí hice un borrador porque bueno, en español, éstas son como que las... las ventajas, esta es la ventaja, esta es la desventaja y este... al final como que recordar en la conclusión tal cosa ¿no? pero de ahí en fuera, no me pongo a redactar, porque luego me da miedo que no me vaya a dar tiempo de pasarlo, entonces este... digo, bueno, redacto y ya, sí terminé así, bueno, ahorita en el durante...ahorita en el después digo qué es lo que terminé haciendo. 19. AX: Ajá. 20. *AA1: Pero ya, todos nos imaginamos ¿no? este... eh... pero sí lo que hice pues fue como que ir ehh... pensando en las ideas que había redactado en español y ya después pues seguirme como que eh... ahora... casi traduciendo pero pues también como que adaptando la idea porque no nada más es como que este... o sea por ejemplo había puesto... eh... reenfocar, pero dije ¿y cómo rayos traduzco reenfocar? entonces pues es como que cambiarle y darle la vuelta para que... exactamente... entonces eso fue lo que hice. 21. AX: Bueno, este sí en mi caso eh.... quizá lo como... como siempre me pasa, y ese es el problema que tengo, que tengo la idea, y de inmediato la escribo. Y entonces me llevé mucho tiempo... primero en identificar los dos casos que les digo. Hay un caso de emblemático, muy emblemático y dije, ¿qué le pongo? Porque si pasó, entonces estuve redactando, y ahí, me llevé tiempo. Entonces ya, me falta el otro ejemplo. Bueno, el otro ejemplo es una muchacha... También me puse a redactar ¿cuál fue el problema? Pues que me llevé tiempo en la redacción, quiere el borrador y en francés, o sea, lo peor es en francés ¿no? Entonces, bueno, no fue lo peor porque de alguna manera ya tengo el texto. Eso es un... yo sugiero ¿no? es una ventaja que ya ehh... no solo en español, sino, aunque sean las ideas, pero ponerla ya en francés, porque eso ayuda mucho cuando ya uno regresa ¡ah! Eso quise decir, lo hace en francés. Entonces, ¿qué hice? Bueno, pues en ese momento que me tocó... bueno el antes, me costó eso ¿no? identificar, pero ya durante, fue cuando encontré ese error que ya me había llevado mucho tiempo... escribir. Entonces fue cuando dije tengo que cortarla, ya tengo que pensar en la introducción, o sea, como sea ya está, eh... que ¿cómo voy a com...? Y fue lo que hice. Ya no me dediqué a escribir los dos ejemplos ¿me explico? Eso fue. 22. *AA6: No, yo... entonces yo creo que yo fallé totalmente en eso. 23. *AA1: No, cada quien tiene su método. 24. *AA6: No, no, no, porque vamos... Llegué tarde, así que no... así que no hice el borrador. No hice un borrador [risas] Yo no hice un borrador, yo sí lo hice así al momento directo. 25. *AA1: Como fluye.

	26. *AA6: Como fluye... Bueno, no tanto como fluye porque si me detuve... (conversación entre los participantes casi inaudible) 27. *AA6: Pero aun así no... no está bien. Otra cosa en la que fallé es que lo hice de manera impersonal, o sea no me presenté tal cual como ¡Ah yo! O sea sí hice mi introducción, pero no de manera personal. Ah pues yo lo viví así... O sea, no. 28. *AA1: Como anónimo, ¿no? 29. *AA6: Como si fuera un anónimo, y más porque es lo que lo que ahí decía era que una... un reportaje, ¿no? o bueno no un escrito en un ensayo y en una revista. Por lo general en la mayoría de las revistas... ¿no? o sea sí te ponen autor tal, quizá eso también me hizo falta, pero este no te ponen como una experiencia demasiado personal, por eso es que yo yo lo hice muy impersonal o totalmente impersonal [risas] Sí, sí, sí... 30. AX: Pero aquí sí lo que decía ahí dar ejemplos concretos tuyos. 31. *AA1: Sí, o sea lo que digo, sí es cierto, puedes inventar, porque pues el evaluador no sabe que estás inventando, con que se vea concreto. Bueno, y en cuanto al después, pues bueno, yo lo que hice fue releer todo mi texto, bueno contar primero las palabras que ya había contado como tres veces y para... porque como lo voy escribiendo ahí, entonces voy viendo como que ¿cuántas llevo?, ¿cuántas me faltan? Entonces ya conté sí vi que eran más de 160 y ya de ahí me puse a... releerlo y más o menos pues vi que sí tenían coherencia que sí estaba, o sea que faltaba algún acento, bueno se lo agregué o que si había que modificar algo, y ahí fue donde vienen como que los tachones y las enmendaduras ¿no?, como que bueno, ya... ¿no? ni modo, a veces este... hay que, bueno, en mi caso, así como lo hago, pues sacrifico ahí la presentación por hacer ahí... hacer ahí mis este mis correcciones, pero eso fue lo que hice. Sí, cambié en alguna parte, sí cambié una parte de una frase para hacerla que sonara menos, o sea, ya saben ¿no? como que de repente dices no, suena mejor así, entonces la cambié y ya taché esa y le puse ahí encimita a la otra. 32. AX: Bueno, en mi caso igual ehh... en cuanto dijo 10 minutos que yo estaba todavía redactando. Este se puso... mi mano se puso nerviosa y enseguida se notó cómo voy escribiendo y de pronto más rápido, o sea, si fue y había cosas que no había terminado, pero la tuve que terminar en el momento. Entonces, ahí me... me ganó el tiempo. Este... También revisé la última redacción, pero ya no me dio tiempo de lo último que hice, que era la introducción y este... las conclusiones, o sea, la frase. Eso ya no lo hice... eh... Lo... Lo único que al final me quedó, tenía yo en la cabeza, era terminar el texto. Estuviera mal, estuviera bien, porque no me estaba dando tiempo. De hecho, tuve que dejar uno de los ejemplos que eran dos ya bien redactados, lo tuve que dejar. O sea, nomás apareció uno. ¿Dónde estuvo todo? En el tiempo que me llevé al redactar porque detalles, eh... Cuando vino y me pidió el permiso, yo le dije que sí. Y después el chavo ya no regresó nunca más a la escuela ¿no? Se fue a jugar fútbol y fue campeón y todo... para México juvenil. Nunca más regresó.

	33. *AA1: Excelente pausa ¿no? 34. AX: No sí. Pero pues después ya quien sabe. 35. *AA6: Bueno, en mi caso también, me puse... bueno, mientras iba escribiendo, trataba de ir contando. ¿No? No, no hice la anotación tal cual de, en esta línea llevo tantas palabras, ¿no?, pero sí recordarlo y... e igual con el tiempo, como ya lo sentía muy encima, un poco. Sí, empecé como ustedes dicen a... a empezar a escribir ya más rápido, medio mal. Pero sí, me dio un poco de tiempo para tratar de hacer una revisión. Y me di cuenta de que puse... acentos donde no era o...o donde me hacían falta, los coloqué, pero no, no eran como que no sabía cómo quitarlos (risas). Así que de un tachón eso ahora se parece al otro, otro se parece ser un circunflejo, así que dije, bueno, traté de quitarlos de alguna manera. Y... bueno, como tú mencionaste sobre la despedida o bueno, la frase de salida, no supe cómo... cómo cerrarlo bien. Dije... dije como un buen regreso y feliz estudio, ¿no? Y ya, así que está bien... pero creo que está mal (Risas) 36. AX: Es que lo que lo que comentan es que sean cortas. Todos: Sí. 37. AX: Y es otra vez: corto, corto, corto. 38. *AA1: Sí. Luego lo veo uno en los vídeos y es como que tan facilito ¿no? como que sí te dice que vean, vean, y frasesitas y uno así cuando y ahí se extiende. Pero bueno, consejo, tip o truco, eh... Pues yo les diría que, eh... no a todos les funciona como el planear o el hacer el borrador, pero si les funciona, la verdad es que sí es un buen apoyo. Eh... tratar de no, o sea de balancear entre el eh, cómo se llama el tiempo que queda y... y pues también como que tener esa esa otra guía de... de... pues tener algo escrito ¿no? ya sea en francés o en español... en francés, tiene sus ventajas también. En español, porque lo haces más rápido, pero en francés, porque ya vas construyendo la idea, ¿no? en, en, en la mente. Entonces, bueno, eso es lo que yo dije. 39. AX: Bueno, sí, también este consejo, eh... Sí, seguir una guía, a la primera, pero no pararse mucho en eso. Entonces, empezar a tomar frases de cada una de las partes y dejarlas puntos con puntos. ¿No? Esto se puede decir y no cambiar nunca más esos puntos, porque cuando uno cambia, es cuando viene el cambio y la otra de aquí que está el profesor este profesor que hagan ejercicios, aunque sea de 10 minutos de escribir nada más. 40. *AA1: Ajá. 41. AX: Y eso, yo creo que ayudaría mucho, o que tienes 10 minutos para hacerlo. 42. *AA1: Ah. 43. AX: El tema es tal. Haces tu plan rápido. Eso va a ayudar unas dos, tres y siempre va a ayudar. 44. *AA6: No, yo mi tip va más sobre el tiempo. No importa que... 45. *AA1: No llegues tarde...

	46. *AA6: No llegues tarde. Sí, planea... Planea esta clase. Es solo un día y aun así no llegues tarde. Imagínate cuando hagas la certificación. Es un único día, aunque lo pueda repetir, pero vas a tener que volver a pagar. Planea bien, llega a tiempo. 47. *AA1: Una hora antes. 48. *AA6: Sí, eh... No, no, no, sí... Y bueno, ya sobre el texto, pues, bueno, como dijiste algunos, sí les puede ayudar el hacer una planificación, que yo creo que no importa si te ayuda, o no. Sí es importante, sí es útil. Eh... aunque sea para poner solo puntos claves, no desarrollar en general, pero sí puntos clave y como atender tu ortografía, los conectores sin duda son importantes y pues... ya atender bien la consigna y ya. Para estar atento y... y listo para todo también. 49. *AA1: Como no, no, no, no hacérselo complicado a uno mismo. No irte con ideas ahí todas largas. (Conversación ininteligible) 50. *AA1: Bueno, ya terminamos. Ehhh ...lo apagamos? ¿No? Sí. Listo.

Annexe 12 – AA2, AA3, AA4 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest)

Fichier audio :	sa_g2_pretest.wav
Durée :	13 min 17 s
Groupe :	A
Moment du recueil :	Au début
Participants :	AA2, AA3 et AA4
Transcription :	1. *AA2: Este... pues yo pues primero me imaginé la situación de una amiga pues me hablara ¿no? normal de que se va a Nueva York y sí ... y lo primero es dije ah pues obviamente me alegraría por ella ¿No? Entonces... no pues muchas felicidades hay que vernos antes como que me imaginé una amiga cercana, un amigo o amigue, y fue por primero como pues felicidades y pues todo eso, de ahí pues estaba como que preocupada ¿no?... entonces dije bueno pues ¿qué le... le diría a mi amiga? como de primero de ¿qué me han dicho a mí para decirle a ella? en tu dije ah... da igual bien inventé cosas hipotéticas ... le dije una vez mi papá se fue a Nueva York. (risas). Una vez mi papá se fue a Nueva York y me dijo que la ciudad es muy estresante, nada más, o sea nada más como que me lo inventé, y le dije pues ten cuidado ¿no? De ahí le dije pues personalmente yo nunca he ido a Nueva York, pero pues sí te recomendaría como ... o sea yo como que me puse la situación le dije yo qué haría, como de... pues buscaría en internet como... ¿dónde puedo buscar apartamentos? O ¿dónde puedo buscar, no sé... los supermercados?, así y como es lo que pensaba escribirle y de ahí que fuera a Central Park ¿no? porque le gusta a la naturaleza y al final pues que esperaba que le fuera bien y que había que vernos. Eso fue como que lo que pensé para escribirlo entonces como que si quería que fuera ...como que sí fui pregunta por pregunta, bueno consejo por consejo para que no se hiciera una mezcla y no fuera justo como que incoherente y traté de... pues meter conectores como primero, primeramente, te recomiendo, después de esto... a pesar de ello yo te diría que hagas esto como que pensé en los conectores... 2. *AA3: Yo o sea bueno leí primero la... la consigna (risas)... la consigna y um... pues justo me imaginé que era como una amiga cercana... o sea una persona cercana ¿no? pero yo dije no me lo contaría alguien extraño entonces alguien cercano entonces puedo hacer de ahí también como que sacas el registro o sea no sé si en español es el registro como de formalidad, entonces dije puede ser algo informal porque pues es un email como tranqui, entonces dije ok puedo utilizar el lenguaje como más informal, me puse a ver como las

	cosas que le inquietaban y justo primero como que las ideas en párrafos yo las veo las ideas como en párrafos ¿no? entonces la primera idea, justo como para felicitar y decir como de ¡ay! increíble ¿no? la segunda idea como empezar ya a desarrollar sus inquietudes como de ¡ah? pues hacer esto y brindar soluciones todo esto y emm... o sea normalmente escribiría esas ideas como en un papelito pero como no tenía nada al lado la verdad fue como de ideas en mi cabeza, entonces tenía como 3 bullet points como para decir ok decir esto, decir esto y decir esto, y ya de ahí realmente no hice muy buena estrategia o sea yo sé que la tomé muy... vamos no y ya empecé a escribir o sea no no hice como mucho pre ... mucha preparación o sea que como digo que tengo estas ideas sé que tengo que hacer párrafos informal vamos a ver qué sale (risas) la verdad. 3. *AA4: Yo también, igual me puse a pensar en una amiga y dije ...bueno siento que esta situación, como he tenido situaciones similares de amigos que se van a ir al extranjero y tienen miedo entonces siento que yo sí me metí mucho en el papel porque dije ok amiga yo te voy a ayudar vamos juntos (risas)... entonces sí yo me sentí dentro de ahí en el papel y dije a ver qué es lo que le preocupa, eh.. regularmente como que me gusta organizar las ideas pero la verdad como que ya... siento que ya había hecho algo antes en español entonces ya creo que tenía como la idea de cómo escribirlo, creo que los consejos que yo di fueron como más reales o más personales porque justamente ya... ya he tenía la experiencia y seguí el orden de como ya lo decía de ah pues le preocupa el idioma ya de no amiga sí se puede medio sí le sabes, vas a aprender, ajá, entonces siento que como que no tuve mucha preparación o sea nada más fue de ok y ya me puse a escribir eh... automáticamente, lo que sí me preocupaba eran las palabras pero, este dije pues ahí o sea como que no igual como ya lo hice tarde y tenía como que la presión estaba cansado y dije ya vámonos con lo rápido... ajá. 4. *AA2: Pero ajá, o sea igual... como es la primera prueba es como de diagnóstico dije tampoco va a ser la gran cosa, pero ahorita me equivoco lo mejor ahorita que como en el mero examen ¿no? 5. *AA3: anda fue como justo como sabía que era la primera y dije me voy a mantener con vocabulario simple o sea porque después tenía unas ideas de repente que dije ¡wow! quiero empezar tanto y dije... no AA3, no puedes hacer eso si no tienes el vocabulario, entonces fue como... ok cálmate y re... reformúlalo, ¿no? como para que sea más fácil a tu nivel y dije ah ok ...y yo, pies en la tierra (risas). (Discusión entre los participantes) 6. *AA4: ¿Durante la redacción? 7. *AA3: Durante la redacción... ¿Hicieron algo en particular que les ayudará a escribir el texto en el momento? ¿En qué les ayudó? 8. *AA2: ¡Ah! pues yo igual o sea como que igual como que fue saliendo natural de amiga o sea... sí ajá (risas)... pero como justo era un caso, pues, hipotético hubo una parte donde o sea en mi historia dije ah voy a decirle que mi hermana se fue a Nueva York pero se me

	olvidó cómo escribir soeur, o sea hermana, dije no se me olvidó pero sí recordé cómo se escribía papá entonces dije (risas) pues bueno o sea nadie va a saber, entonces ya puse père entonces también siento que... si no te acuerdas de bueno de cómo se escribe una palabra por la ortografía, pues nadie va a saber si es tu tía o tu papá fue entonces como que... pues jala ¿no? y ya lo escribí y... pues eso lo que primero hice recuerdo como.... pues irlo ordenando también como por párrafos, también para que no se vea como tan feo, pero igual se me fueron olvidando algunos conectores como que nada más pensaba en las cosas muy básicas del parce que y cosas así, estaba como de ¿cuáles son otros conectores buenos?, como que seguro y se me olvidaron, pero ya como que conforme vas escribiendo algunos se te recuerdan entonces como que le borraba y le volvía a escribir, y ya. 9. *AA4: Bueno, yo en mi caso, fue igual similar o sea... siento que el problema que tuve también por encontrar las palabras que quería pensar... yo en mi mente en español decía pues quiero decir esto pero en francés... no no tengo, ahorita no me sentía preparado igual como estaba ya oxidado pues dije y además el problema que te digo fue si va con doble l, con doble m, emm... o el acento si era hacia la derecha o a la izquierda, dije no, no, recuerdo... (risas) o sea eran incluso siento que eran palabras muy sencillas pero en el momento me bloqueé porque no, no me acordaba, entonces pues yo dije bueno voy a intentar ponerle este acento chicle y pega (risas) siento que hay algunas palabras que sí han... escribí mal, siento que las escribí como se pronuncian porque las, las escribía ehh... por ejemplo quería escribir, este convaincu, que es estoy convencido pero dije no me acuerdo cómo la escribía entonces la escribí literal (risas) entonces siento que (risas) así, como un error de dedo (risas), pero siento que ese fue el problema, pero pues igual como dije, pues es un examen diagnóstico, entonces pues ya, lo que tenga que salir. 10. *AA3: Yo durante la reacción lo que es como o sea igual va saliendo no como que te inspiras y es como vámonos y empiezas... pero lo que hago usualmente es como cuando ya llevo mucho tiempo escribiendo digo umm... déjame leerlo otra vez porque a lo mejor me puse como un montón de ideas ¿no? y entonces justo hago eso como que lo leo desde el inicio a lo mejor te toma un poquito más de tiempo, pero lo es del inicio para ver que sí va un poquito coherente ¿no? y que sí he dejado como párrafos o que... o que la idea si lleva una... una línea y... eso me sirve mucho como para seguir proyectando la historia en mi cabeza y... también me ayuda para revisar como la ortografía en el momento pero... a mí me pasa mucho que... yo no sé por qué es una cosa lingüística que no he investigado pero... siempre tengo la interferencia de inglés o sea en lugar de irme al español me voy al inglés, entonces por ejemplo pongo cosas como challenge y para mí es verdad, francés (risas) y ya, entonces esa parte me cuesta como un poquito de trabajo y durante la escritura sí me... me regresé como a ver como de no, no he puesto nada en inglés completamente y... también como decir ¡ah! mira aquí quedaría un conector o sea mientras lo lo estoy

	leyendo y como aquí queda un conector y lo borro lo pongo aquí queda una coma o múltiple poniendo un poquito para que suene mejor y ya. Y... ¿Después de redactar el texto, hicieron algo... en particular antes de entregarlo?, sí si ¿qué hicieron exactamente y en que les ayudó? 11. *AA2: Pues yo la verdad acabé el texto y ya bye (risas) lo escaneé, o sea, si lo leí pues varias veces ¿no? sí traté como de recordar si algo estaba mal escrito o así, pero no tampoco le di muchas vueltas. Yo lo vi y dije ya, la verdad (risas). 12. *AA4: Yo... Es que siento que durante ya la ...la redacción, pues si me iba regresando para ver que estaba escribiendo. Lo que sí me di cuenta era que ahorita que se me olvidó... que escribía cosas, y ya estaba muy adelantado y de repente dije ¡Ah! Quería decir esto hace rato arriba y dije bueno, pues ya ni modo, ya, a lo siguiente, o como que trataba de recuperarlo, pero sí siento que en cuestión de la redacción como que regresé a veces a algunas ideas, y... por ejemplo también me di cuenta que repetía mucho los conectores ¿no?, que ponía mais, mais y así de (risas) ¿qué otro tengo, no? Y se me olvidaron en el momento, ehh.... Yo dije pues ya ni modo. Los quise corregir, pero la verdad ya no sabía cómo, y pues sí, ósea le di una revisión muy rápida, o sea no fue una revisión profunda y pues... ámonos. 13. *AA3: Yo también me regresé como a darle una leída, como la última leída, así como a ver qué encuentro, pero me fijé sobre todo en... los verbos porque yo los verbos escritos, dios mío, sobre todo con la primera persona, ¿sabes? porque es como, siempre pongo o una t, o una x, o una s y es como de no me acuerdo cuál es cuál, entonces, me regresé por que dije, mínimo si está mal, pero que todos estén con el... la misma terminación, ¿no? Entonces me puse a checar los verbos rápido, que se entendiera o que mínimo yo le entendiera y dije ok. ¡Ah! y conté las palabras también. Y ya bye. 14. *AA2: Yo tengo duda en lo de las palabras porque sé que las que van como... 15. *AA3: ¡Ah sí sí! 16. *AA2: ...como juntas con apóstrofe, cuentan como una ¿no? 17. *AA3: No sé, yo las conté como una. 18. *AA4: Yo las conté como una 19. *AA2: Yo también las conté como una, pero... no sé, ajá, il y a ¿son tres? ¿O son dos...? (risas) 20. *AA4: Muy buena pregunta. 21. *AA2: Yo las conté como tres (risas), pero dije es mucho. 22. *AA4: Bueno, yo al final vi un problema porque a veces utilizaba vous y a veces utilizaba tu y entonces también los verbos ehh..., justamente ehh... se me olvidaba la conjugación y decía upsi. Entonces, siento que para mí el vous era más fácil de... para mí vous es más fácil de conjugar, es más fácil. Entonces...

	23. *AA2: Porque el vous es más formal... 24. *AA4: ¡Exacto! Entonces, pues traté de utilizar tu, pero... si en algunas veces ahí tuve que borrarle por que le había puesto el vous. Sí fue raro pensar en eso. Y, ¿el consejo? 25. *AA3: ¿Consejo o truco que le darían a sus compañeros para escribir más fácilmente el texto solito...? Yo... (risas) ¡ah! Yo haría... se me olvidó... ¡Ah! Eso de escribir como en un papelito aparte como los keypoints... los puntos clave ajá, los puntos clave, como que (risas) los puntos clave que quieres este... umm, tomar en el tema y ya. Con eso, como de ahí, siempre estar como leyendo para que sepas que vas por un buen camino (risas). 26. *AA2: Pues yo también les recomendaría... pues este fue muy como que sencillo ya que era informal, una carta, pero pues bueno, he visto como que... existe la posibilidad de hacer un ensayo o entregar una carta formal a alguien, entonces, pues creo que justo las cosas que son más formales o más serias, pues sería bueno pues que sea como, pues tus ideas, o como cuántos párrafos, y yo en... en quinto nivel de francés, yo hice mucho... o sea mi profe nos dio muchos ensayos y... me acuerdo que la estructura, que me ayudó mucho, hasta la fecha la verdad la sigo implementando que son cuatro párrafos, el primero es más como para dar datos, como de... datos, introducción. El segundo párrafo y el tercero son cosas como... positivas y las cosas negativas, como ajá, y así pues, justo te ayudan los conectores para saber qué, y ya al final es la conclusión, entonces, no sé, como que aparte con cuatro párrafos es factible, te da el número de palabras y sí, es lo que recomiendo como esa estructura, bueno a mí me ha ayudado mucho. 27. *AA4: Sí pues también siento lo mismo de hacer un..., así una lista de ideas para que tú sepas cómo guiarte y... me gusta mucho lo que mencionabas ¿no? De saber la estructura, de hecho, eso siempre nos lo recomendaban en... en, bueno a nosotros en la carrera, nos recomendaban mucho eso de... para los exámenes y certificaciones, pues identificar el tipo de texto ¿no? De... saber la estructura, siento que hacer un mapa mental antes de escribir, ayuda mucho a que no pasen cosas de que se te olviden algunas ideas o terminas haciendo un monstruo de texto que no tiene sentido ¿no? 28. *AA2: Y ya.

Annexe 13 – AA2, AA3, AA4 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 5, posttest)

Fichier audio :	sa_g1_posttest.wav
Durée :	15:10
Groupe :	A
Moment du recueil :	À la fin
Participants :	AA2, AA3, AA4
Transcription :	1. *AA4: Primero, describan paso a paso, con mayor precisión, ¿qué hicieron exactamente para tratar de redactar un texto coherente? Pues yo primero identifiqué porque yo, al principio, pensé que era como un tipo ensayo. Después dije no, no es ensayo a..., o sea, me confundían al inicio. Entonces, creo que el primer paso que hice fue identificar, pues, si si era una ensayo o un artículo, eh... y ya... bueno, bueno también como buscar eh... porque ya estaba como que adelantándome a decir es un ensayo, entonces tengo que poner pros y contra y hacer una introducción, y después dije, es que no tiene mucho sentido. Y ya, eh, ya leí ... me leí mejor que tenía que ser un... bueno que se trataba de hacer un artículo. Entonces, por eso este... trataba de identificar pues, qué era lo que estaba pidiendo ¿no? ¿qué puntos? Porque decía ejemplos concretos y todo eso ¿no? 2. *AA2: Ah... yo o como que... igual o sea lo leí y dije a ver... es un ensayo, es un artículo y sí, o sea, como decía lo de journal, dije, pues no es un ... no es un ensayo, es un artículo. Ay, no, pero siempre me costó los artículos. Dije Dios mío, porqué me tocó esto, ¿no? Entonces, este... pues bien, no es lo mismo un ensayo que un artículo, pero dije... ay, o sea, como que de verdad... como que, sí me cuesta el artículo, y dije voy a hacer como que la estructura, o sea, persé del ensayo y ahí como que el lenguaje ya le cambio a pues más como artículo ¿no? o sea no tan de que riguroso ¿no? Entonces, pues primero pues puse que la una introducción de ¡ah! pues se ha hablado de este tema ¿no? de que es controversial, lo de tomarte una pausa en los estudios. Yo conozco ahí empecé a decir como que justo que fuera más artículo de ay, yo tengo un amigo que no tengo ¿no? de qué (risas) se tomó un año sabático y no sé qué durante el... los estudios shalala, shalala, y esto fue lo que él dijo y como que allí fue como que escribiéndole... pero sí, lo primero que se fue, pues claro, pues, identificar que no era un ensayo, pero como me cuesta mucho los artículos, como que le hice una mezclanza

	entre artículo y ensayo. 3. *AA3: Yo igual. A mí me pasó al revés. Yo primero pensé que era un artículo y luego pensé que era un ensayo y entonces al final terminé haciendo... igual una mezcla entre ensayo y artículo porque como venía esa parte de experiencias y como tu opinión y así dije mmm esto me suena como un ensayo de opinión. Pues, pues dije emm... también puede ser un artículo, pues nada más con tu opinión. Ajá, sí, ¿sabes?, entonces fue fue difícil, eh... pero bueno me enfoqué en ver qué me estaban pidiendo, o sea que... qué género era, y después, eh... subrayé como cositas que dice como lo de las experiencias, no olvidar las experiencias al final, creo que se me olvidaron, bueno metí muy pocas emm... lo de experiencia, lo de como... opinión ajá como puntos de vista, creo que decía algo así, y.... cuántas palabras tenía que poner y si decían un máximo porque dije si me paso, basta, pero no solo era eso. Y ya como que identifiqué esas partes, lo que me estaban pidiendo ¿no? o sea fue como de ok, primero... identificar y... ya. (pausa) Ah, bueno, la dos, eh, antes de empezar a redactar, ¿hicieron algo en particular que les ayudara posteriormente a escribir el texto? Si sí, ¿qué hicieron exactamente y en qué les ayudó?... ejemplos. 4. *AA4: Pues primero y decir que lo que que necesitaba y justamente, lo que decía de dar tu opinión y todo eso, entonces, pues, eh... ahora sí que fui escribiendo todo lo que se me venía a la ... a la cabeza, porque si lo trato de estructurar en mi mente, siento que se me olvida ¿no?, entonces lo anoto todo y voy dejando espacios entre las ideas para ver si puedo meter algo antes o después. Y... pues así fue como lo empecé a estructurar. El... y pues ya no, no, no, no hice nada más. 5. *AA2: Ah... yo igual, o sea, pues, como al principio, pues identifiqué qué era ¿no?, pues el número de palabras, si había un máximo o eso y.... y justo igual como que es que de las anteriores que habíamos hecho de los escritos, como que intenté hacerle de que solo los puntos clave... como que las ideas de como una línea, y así para después hacerlo como que limpio. Pero la verdad es que nunca me funcionó porque siento que no me daban los tiempos. O sea, ajá, o sea, siempre me faltaba tiempo, perdón. Entonces, lo que me había estado bueno... siento que lo que más me de mí funcionó fue de que... escribía así tal cual ¿no? de que.... pues así, la neta como que pensaba lo que escribía ¿no? obviamente, pues en lápiz y en la hoja ¿no?, no en la mera mera y ya este, o sea, obviamente tenía como que la idea de que pues introducción de que un punto de... bueno de que las experiencias de que conozco a punto de vista, shalala, shalala, entonces, no hice tanto de que las ideas de que por puntos, fue más como así, lo que fui escribiendo porque si no no me daban los tiempos. 6. *AA3: Eh... Sí, lo mismo. Pues, eh... ajá. Identifiqué como qué me estaban pidiendo que tenía que hacer y yo en mi plan, siempre pongo como, como que vuelvo a escribir lo que me piden es como un... me pide que hable de mis experiencias, me pide que hable de esto y de esto para como un checklist, para saber cómo que ya lo cubrí. Y

	después, me puse como a dividirlo como en párrafos. O sea, como en... en este párrafo, voy a hablar de tal, en este párrafo voy a hablar de tal y en este de tal... y ya dentro de esos párrafos yo realmente soy como de que lo escribo así feo y así, después le voy agregando como las ideas y así, pero como se me viene a la mente, lo escribo, ya después lo... lo corregía, pero el inicio fueron como todas mis ideas, como un... un vómito de ideas en mis planes, pero... 7. *AA4: Lluvia de ideas, por favor. (Risas) 8. *AA3: Una lluvia de...(risas) Y yo vómito... es que son ideas muy raras. Bueno, una... una lluvia de ideas... en mis hojas, pero divididas por párrafos (pausa). Después... eh... ¿durante la redacción hicieron algo en particular que les ayudó a escribir el texto en los momentos y si sí qué hicieron exactamente y que les ayudó? Durante. 9. *AA4: Pues, como ya tenía las ideas, pues para mí fue mucho, mucho más fácil redactar... de redactar el texto, eh... como solo anoté las ideas principales o lo que... todo eso pues simplemente ya en el... en el real, pues ya iba escribiendo, cuando me trababa en alguna parte, por ejemplo, de cómo escribir cierta palabra, ¿que si tiene acento?, lo escribí en la hoja de... de borrador y pensaba de ¿cuál se ve mejor? 10. *AA2: ¡Sí! 11. *AA4: Y entonces ya cuando estaba seguro, regresaba (risas) y luego en estructuras en el momento, siento que me bloqueo y empiezo a inventarme estructuras nuevas, ¿no? O verbos nuevos, la conjugación de verbos, empiezo como a... me los empiezo a inventar, entonces trato de... de cambiar la... de cómo redactarlo para... pues que sea más fácil, y pues evitar cualquier equivocación en cuestión a... a escribir un verbo mal, ¿no? Entonces, mejor lo... lo... parafraseo. Pues ya, mejor, y pues eso me ayuda. 12. *AA2: Ah, yo pues justo... o sea como, les había dicho, pues no puse de que las ideas ¿no? Entonces fue como que así escribiendo... Este... y... pues no sé, o sea como que en ese momento sí me centré en escribir y escribir, y... pues contar al mismo tiempo las palabras o sea bueno, párrafo que hacía le contaban las palabras y ya, para ir las sumando ¿no? y este... pues todo siempre lo hice en la hoja copia, este bueno, en la hoja en blanco, más bien a lápiz, porque... igual o sea antes lo había intentado de que ya en la mera mera, lo escribía a lápiz, y ya lo remarcaba con lapicero, pero igual, no... O sea, no sé por qué, pero nunca me funcionó nada (risas) pero porque... no sé, nunca me daban los tiempos. Entonces este que hice de que, pues todo a lápiz en el... la hoja blanca y después pasarla a lapicero, hasta me sobró tiempo. Entonces como que eso me gustó más. Entonces, pues eso de que... Igual como que si no recordaba la conjugación de un verbo, que se veía así de que el acento o algo así, pues sí como que decía las escribía las dos para ver cuál se veía mejor. Nunca supe cuál se veía mejor (risas) así fue de que, pues a ver cuál y ya ajá, ahí las ponía y y ya pues lo pasé a lapicero al final y... y ya como que... como me sobraba un poco de

	tiempo... como que sí lo leí y justo me di cuenta de que aquí me faltó de que esto, de que el otro... Porque en una parte puse problemático, pero lo puse con C final y dije ay no estás en inglés, ¿no?, yo lo puse con Q, U, E ¿no? Entonces, como que... 13. *AA3: Muy bien, yo durante... justo iba haciendo como cada que escribía un párrafo o sea, la verdad yo primero lo escribí todo en mi hoja, emmm, blanca ajá, o sea, como que, ya que tenía mis ideas, las desarrollé ahí mismo y ya que tuve como el borrador bien bien, lo empecé a pasar a la hoja en blanco. Bueno, primero leí mi borrador, no la hoja bien, la hoja oficial, pero primero leí mi borrador y encontré como errores y así ya que lo tenía, lo pasé y descarté ideas, porque había ideas que dije mmm no es necesario, es too much y así, entonces, ya después lo pasé a mi o hoja original y ya lo iba como... escribiendo, y como lo vas leyendo de un lado al otro, encontraba como otros errores y como era como ¡ah! corrijo y ya lo corr... lo hacía bien en la... en la hoja original. Y... así, después también iba a cada que terminaba un párrafo, le contaba las las palabras porque dije que tal que me... me pasó o hago demasiado, y como que luego ya es demasiado en todo, entonces me iba fijando que todos estuvieran también como más o menos del mismo tamaño, porque me da como ansiedad. Y (risas) ya, eso fue todo durante. ¿Y después del texto? ¿después de redactar? 14. *AA4: Después de redactar pues lo que... lo que hice fue revisar, pues, concordancia en... yo siempre tengo ese problema de la concordancia entre si este femenino masculino o también si es plural, porque a veces me doy cuenta que hago mil cosas, o sea, pongo el femenino y después el adjetivo es plural y no sé.... entonces, o sea, entonces nada más era verificar eso, pero ehh... siento que cuando termino de escribir algo como que mi mente dice ¡ya! ¡ay, Dios no!, bye, ¿no? (risas). Pero pues, justamente como hemos... como se ha discutido, ¿no? de que es importante revisar, pues ya solo corregí dos errores y ya, pero pues... no fue mucho, o sea, fue como bueno, ya listo. Y pues, también conté las palabras, me... me fueron 159 y dije ah, ¿qué agrego? (Risas) 15. *AA3: ¡Y yo voilà! 16. *AA4: Voilà ! 17. *AA2: Voilà ! (Risas) 18. *AA4: Pero sí, sí ya fue contar y pues asegurarme de que ya estuviera bien. Aunque siento que ya como al final tenía un poquito la presión del tiempo, eh... Pues ya, mi letra ya no era tan... No tan legible, sino ya no era tan presentable ¿no? O sea, ya se veía más... más feo, entonces dije, ya ni modo. 19. *AA2: Yo esté... igual hice lo mismo de que ya con una vez que estaba pues en limpio y todo, pues volví a checar la concordancia de que el verbo, pues porque a mí me cuesta mucho, bueno no me cuesta, o sea, de que se me va la onda, de que a la tercera persona del plural eh se le agrega E, N, T ¿no?... Se me olvida, o sea, sé que lo básico, pero luego se me va a la onda ¿no? como, no sé cómo no

	cuando lo dices, no se dice, pues, como que se me va a la onda. Pero como que ahí me fijé como que en dos y ya como que les puse el E, N, T... igual como que la S final, ¿no? si era plural o singular. Este... ¿Y qué más, ¿qué más? Pues eso también, como que cuando esto lo estaba pasando, como que me di cuenta de que este estuvo mal y al mismo tiempo como que ya lo corregía ahí, entonces, como que, como ya le corregí al memento, le sumaba o le restaba palabras. Entonces igual cuando terminé, volví a contar todo. Y ya pues, para poner cuantas palabras hice y ya. 20. *AA3: Yo... Igual me fijé en la ortografía y en... que en todo el texto usara como más o menos el mismo pronombre, porque luego decía como NOUS, ON, TU, entonces dije a ver, no le puedo hablar de usted, de nosotros, de VOUS, de lo que sea ¿no?, estaba hablando con todo mundo. Primero le hablaba de usted, luego de tu, luego de nosotros. Entonces dije basta. Entonces me fijé en eso y si estaba... bien, bueno, hasta donde yo entendí, estaba más o menos bien, y... después de corregir eso, me di cuenta justamente que me faltaba un pronombre en una, entonces dije joh!, aquí y se lo agregué así como en diagonal. Y luego, ya que corregí todo eso, conté las palabras dos veces porque luego cuento mal, me brinco, y así. Entonces ya después las anoté y... nada. Y lo que me falló fue que, como no estaba segura del tiempo desde el inicio, no estaba consciente de cuánto tiempo me faltaba, entonces como que lo hice todo muy muy rápido y me sobraban 20 minutos y dije, creo que esos 20 minutos me hubieran servido para hacer ideas más coherentes y más relevantes, porque en mis... porque puse inconvenientes y pues como que no estaban muy interesantes la verdad. Entonces dije ese momento no si fue como... pues me gusta estar con sus amigos (risas). Entonces, esos 20 minutos me habrían servido para pensar en una idea mejor, pero pues, sí me faltó como el tiempo ahí, el 'time management' y ya. ¿Qué consejo o tip le darían a sus compañeros para escribir más fácilmente el texto solicitado? 21. *AA4: Familiarizarse con el tipo de texto, porque justamente yo estoy muy familiarizado con el ensayo o dar una opinión, pero pues el artículo, eh, creo que esa tarea no la hice tampoco, entonces (risas), entonces... a esa clase no viene justamente, entonces por eso creo que me costó más trabajo, eh... pero sí familiarizarse con el tipo de estructura para saber bien cómo organizar el texto mejor y... pues practicar, ahora sí que... nada más. 22. *AA2: Yo también familiarizarse porque, bueno a mí los cursos que he tomado aquí, eso nunca me habían puesto artículos, o sea, siempre fue el correo y el ensayo, pero nunca me han puesto artículo el primero que fue el que hice aquí, ¿no? y de que siento que me salió super mal. Entonces también por eso hizo una mezcla entre ensayo y artículo. Así que pues justo familiarizarse y también recomendaría como que... mmm buscar en Internet o algo así como los conectores, porque, pues son como básicos, creo que es lo que te suma muchos puntos como de néanmoids, tout d'abord, ensuite y esas cosas. Entonces, como sí lo siento como... pues que sea bueno, como repasar eso o sino informarte de eso. Y... y eso.

	23. *AA3: Yo diría leer porque cuando lees tienes mucho vocabulario, vez las estructuras y... te das cuenta cómo se... o sea, como porque el lenguaje como hablado y escrito si cambia, entonces... a mí me sirve mucho leer, o sea, si leo como en ese idioma, el input es como de, ¡um!, ya puedo. Entonces leer, sobre todo porque para familiarizarte con el tipo de género también es como leer artículos o leer ensayos, correos, bueno correos falsos, porque pues no puedes leer correos, no, pero bueno, ehh... así, o sea, yo creo que familiarizarte con el género, es como es leer ese tipo de... de géneros y practicar, escribir mucho. Y ya 24. *AA2: Medirse el tiempo.

Annexe 14 – AA5 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest)

Remarque : Le groupe était composé de trois apprenants (AA5, AX, AY). Seul AA5 fait partie du corpus principal étudié. Les interventions d'AX et d'AY sont reproduites pour respecter la dynamique du groupe, mais elles ne sont pas analysées individuellement.

Fichier audio :	sa_g4_pretest.wav
Durée :	8 min 42 s
Groupe :	A
Moment du recueil :	Au début
Participants :	AA5 (inclus dans l'étude), AX et AY (non inclus)
Transcription :	1. *AA5: Yo, antes de de empezar a escribir, pensé como una lluvia de ideas más o menos pues para poner en orden lo que quería escribir. Ya después ah... yo me acuerdo que cuando yo hice el DELF... no o el DALF A2, escribí con lápiz y así fue como a mí me resultó más fácil, porque siento que cuando lo pones de una vez con pluma, pues ya no te puedes regresar ¿no? Entonces yo que ya tenía las ideas medianamente claras, escribí con lápiz, pues primero el saludo, las ideas como que tenían más... más sólidas, eh... si tenía duda en alguna palabra... o... o en un... en algo de cómo decirlo en francés... pues me... me quedaba un momento de reflexión y buscaba la forma de... de darlo a entender de... de otra manera para... para plasmar mi idea un poco más segura, emm... y esa es como la manera en la que a mí más me resulta eficaz. Ehh... después yo tuve como una duda en algo que escribí, que creo que lo escribí mal, pero lo intenté poner en el traductor y creo que no... no me quedé muy convencida. Em... el consejo que yo le daría a alguien sería repasar muy bien los conectores, porque creo que dan una muy buena impresión del conocimiento del idioma y aparte, pues le dan continuidad a las ideas. No se, no se, no se lee como muy cortado, entonces yo diría que más que el vocabulario, repasar los conectores y si acaso las conjugaciones o los tiempos pues básicos, los verbos incluso más... más básicos y pues sí. 2. AX: Cuando yo preparé mi producción escrita, este igual acudí a la lluvia de ideas, pero concentrándome en... en la idea principal que iba a mantener, de modo que conservara yo esa idea y no me distrajera en en algunos temas como adyacentes o complementarios, sino que siguiera la misma idea y conservara, este... eso de modo que que evitara digamos, ehh... cansarme y

	continuar de manera rápida, este... Yo recomendaría que este... que... que, digamos, tener un poco de claridad en el tema que se elige para que este uno bueno al menos uno pueda tener consecución lógica y evitar, este... distraerse porque... como que siento que el ruido mental es mucho cuando uno quiere poner muchas cosas y ahí pierde uno mucho tiempo. 3. *AA5: ¿Y después? ¿Solo lo enviaste y ya? 4. AX: No no este... escribí todo el texto, pero cuando ya terminé de este construir como la idea general este que hice el cuerpo, este.... me me sirvió mucho porque me ayudó a concentrar digamos este lo que yo explícitamente quería decir. Al final me observé digamos lo que había escrito y solo me concentré en agregar pequeñas correcciones que fueron mínimas. Y ya, este, al final pues esto último ¿no? solo conservar esta redacción. 5. AY: Bueno, eh lo que yo hice fue como leer el texto y leer como los problemas o las dudas que la persona tenía sobre qué iba a pasar si se mudaba, y como que fui resolviendo cada una de ellas en mi cabeza, así como de ah bueno le puedo decir esto y ya conforme iba avanzando en mi escritura, iba viendo si lo que ponía tenía como sentido y... también me... ayudó mucho como saber cositas como del país, buena de la ciudad a la que se iba a mudar para darle como consejos. Y... eh... también si ... tratar de centrarme nada más en solucionar las cosas que ella estaba preguntando y no añadirle cosas que no tenían como relación para no perder la idea... Y bueno, algo que me costó mucho trabajo fue la cantidad de palabras porque sentía que... Uy no, bueno, primero no sé contar palabras como en los exámenes, porque, por ejemplo, en los exámenes en inglés las contracciones se cuentan como una palabra, pero no estaba segura si en francés aplica esa regla también. Entonces me costó mucho, pero yo decía tengo muchas contracciones, entonces no sé si cuenta como una palabra o como dos, porque además son como contracciones por ortografía ¿no? O sea, como que como empezaba con vocal tenía que quitar la vocal, pero entonces ya no sabía si era una palabra o dos. Entonces, eso me costó mucho trabajo porque... yo tenía 160 palabras así exactitas, pero dije bueno, pero quién sabe si me vayan a contar así exactitas por todas las contracciones que tengo, entonces tuve que como que, intentar inventarme tantito más un texto un poquito más largo ya para que hubiera como palabras de sobra. Y un tip que yo le daría, sería como que sí estén muy seguros de que lo que están escribiendo sean cosas que sepan, o sea que no traten de inventarse cosas que no saben, o no están seguros cómo se escriben, para que pues no pierdan ese puntaje, y que también, eh... lean todas las veces que sean necesarias el texto y justamente hacerlo primero con lápiz, y una vez que ya estas segurísimo de que eso es lo que vas a escribir, ya pasarlo a pluma y también checar muy bien la ortografía, porque me cuesta mucho hacer las contracciones, sobre todo cuando hay dos vocales seguidas, entonces sí, leerlo y también este, leerlo con como un pensamiento crítico, o sea no leyéndole como si fuera tu trabajo si

	no el de alguien más, porque eso también me pasa mucho, como yo escribo las cosas, yo estoy segura de que están bien escritas y luego voy y veo que tengo como 20 errores y entonces como que sí concentrarte mucho en revisar que las palabras estén bien escritas, y si no sabes cómo se escribe una palabra, pues sí buscar una alternativa a esa palabra, que sí sepas cómo se escribe a pesar de que todo o sea cambiar esa palabra cambie como todo el concepto de tu frase, pero también conservando la idea que tenías al inicio. Y algo que hice al final pues sí terminar como o sea contar mis palabras bien y revisar que todo tuviera coherencia, o sea como que las frases tuvieran una secuencia lógica, porque eso también luego me pasa que salto de un tema a otro así sin aviso y eso hace que el texto no se vea bien o sea no se lea bonito porque salta de un tema a otro así de la nada. Y ya. 6. AX: Aprovecho esta parte cuando... en la construcción de los argumentos con hay dos argumentos o tres... me parece que por ejemplo a mí me pasaba también eso ¿no? que... que... que mmm... hay uno que desarrollo más y entonces este siento que los demás quedan como más chiquitos. Entonces vuelvo y eso me distraía un poco, entonces ya como que volvía a decir cuál era el objetivo principal y entonces ya decía, bueno, ya no diré más de esto porque si no siento que quedan en desventaja con los demás ya como que borraba algunas cosas para que todos quedaran como con el mismo tamaño, porque como decías tú, hay un número de palabras y entonces este a veces uno tenía claridad sobre una idea y entonces escribía yo más, pero ya después veía que lo demás le restaba y entonces tenía yo que borrar, ¿no? Entonces ahí sí me me... me... de pronto, este, cuando uno se concentra mucho, pues... al menos yo este me iba escribiendo más, ¿no? pues a veces sí me detenía un poco para observar lo que iba haciendo, uno por el tiempo y el otro también por el avance de las palabras.

Annexe 15 – AA5, AA7 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 5, posttest)

Remarque : Le groupe était composé de trois apprenants (AA5, AA7, AX). Seuls AA5 et AA7 font partie du corpus principal étudié. Les interventions d'AX sont reproduites pour respecter la dynamique du groupe, mais elles ne sont pas analysées individuellement.

Fichier audio :	sa_g4_postest.wav
Durée :	6 min 35 s
Groupe :	A
Moment du recueil :	À la fin
Participants :	AA5, AA7 (inclus dans l'étude), AX (non inclus)
Transcription :	1. *AA5: Pues... lo que me ayudó realmente fue el borrador, porque... yo escribí todo ahí, o sea tal cual no... no hice como un resumen de ideas como en la producción oral. Entonces, ah... pues lo dividí por ventajas y desventajas del tema. Entonces, a medida que se me iban ocurriendo pues les iba agregando y pues iba intentando hacer las frases ya hechas, porque yo siento que a mí no me funciona eh... escribirlo a lápiz en la hoja y luego borrarlo. Ya después cuando lo pasé a pluma, entonces eso es algo que aplicaba antes, pero creo que... pierdo más tiempo, ajá. Entonces, eso fue lo que hice antes de empezar. En la redacción, pues mmm ya cuando más o menos iba terminando mis ideas, ya lo iba pasando también a... a pluma, las primeras, o sea, ya tenía la introducción por así decirlo, ya que la tenía lista, la pasaba a la hoja a pluma, para que también no me ganaran los tiempos, porque si me esperaba hasta tener todo el borrador listo, pues siento que iba a ser como ahí tiempo perdido y... pues eso fue lo que hice durante... durante la redacción... Y después de redactar el texto, pues como siento que tenía mis frases completas en el borrador, creo que... ya no hubo necesidad de que lo relejera también porque no me dio tiempo... mmm... ¿Y qué consejo, tip o truco le daría a un compañero? Pues creo que... tener el vocabulario presente y los conectores. O sea, no importa que sepas del tema, siento que puedes improvisar teniendo el vocabulario suficiente para expresar las ideas y ya. 2. AX: Y yo soy AX y...(pausa) Paso a paso... el mayor... exactamente para tratar de redactar un texto coherente....

	Ah, pues como todos los textos coherentes empiezan por el sujeto ¿no? ¿Qué es lo que vamos a tratar? entonces como es un leer la consigna ¿no? como es un ejercicio de... ¿cómo se dice? de opinión, pero por escrito... Eh... siempre, pues yo traté de comenzar por de qué tema iba a hablar y como decía que teníamos que tomar nuestra opinión basada en nuestra experiencia... pues puse que como yo no tenía experiencia, pues no podía decir realmente algo, pero que creía que las personas que tenían la oportunidad de hacerlo, pues lo podían disfrutar, que podía pasar y luego inventé como me faltó de texto... ya mientras estaba redactando, me faltó texto... si bien es cierto, me pedían mi opinión y qué pensaba, también inventé amigos que habían estado un año en pausa, para decir que ellos habían tenido otras oportunidades, que les había ido bien y no sé qué... Y pues al final, como era un artículo bueno como era un texto escrito, pues escribí quién escribió el texto, ¿no? ¿O sea, y qué hacía yo en Bélgica? Me pareció importante explicar qué hacía yo en Bélgica. Y entonces ya lo... Ya lo puse... Durante la redacción, la verdad, yo soy, hice mi plan justamente así. Muy sencillo, introducción, de qué es el tema, que mi experiencia personal, la experiencia de alguien que yo conocía y luego mis amigos que lo habían vivido y al final la conclusión ¿no? Durante el texto me di cuenta que pues me hacía falta extensión, entonces fue cuando me inventé lo de los amigos y todo eso, y ya después de redactar el texto... Eh... pues la realidad es que yo soy consciente de mis limitaciones en el francés, entonces por más que yo me quedé viendo lo que escribí, es muy difícil que encuentre un error, ¿me entiendes? Es como si yo estoy consciente de mis limitaciones, no puedo revisarme a mí mismo, algo que no tengo elementos para revisarme, entonces cuando acabo acabo, no hay de otra. Y ya, finalmente, ¿qué consejo le daría a mis compañeros que quieren hacer una producción escrita? Pues yo les diría que lean mucho. Que vean los <i>faits divers</i> en Internet, porque ahí hay muchas conjugaciones en pasado y eso es muy fácil, y hay muchas fórmulas ya establecidas ¿no? como: él pensó, él dijo, él hizo, él fue, el traje, ella... Están muy muy trabajadas, ¿no? También porque los en realidad, en los hechos diversos a veces dan la opinión, dan su opinión y pues eso nos sirve en este último tipo de... de trabajos. Y ¿qué diría? Pues que no se pongan nerviosos, que hagan lo que tengan que hacer y pues al final la única forma de mejorar muy fuertemente en el idioma es estar en contacto con él, mientras no tengan la oportunidad de estar inmersos en esa cultura de la francofonía, pues no será tanto el avance, como cuando logren insertarse en ese mundo de francófonos. 3. *AA7: Este... ¿Qué? ¿qué era? Eh... ah sí. Este pues antes de empezar no hice nada. De hecho, se me olvidó lo del

	borrador. Dije nada más puse las ventajas y desventajas y se me olvidó lo de la introducción y todo eso. Pero creo que ya en el escrito lo salvé bien porque fue ahí justo cuando me inventé la introducción y todo, creo que no puse conclusión como tal, pero este... pues no hice mucho durante la redacción, solo lo que me ayudó fue que siempre me acostumbré a ir contando las palabras conforme iba escribiendo, y nada más. Este... ¿Qué más hice? ¡Ah! Durante la reacción, este, vi que me enfocaba más en cómo se escribía y en el vocabulario algunas cosas si no me acordé y las tuve que cambiar, pero pues nada más eso y después de redactar nada más revisé algunas palabritas que me fallaron, siento que lo redacté bien, no estoy segura. Y el consejo que daría ¡ah!, pues sería eso, que... que si no saben mucho de algún tema, pues que justamente inventen o improvisen aunque no hayan estado en esa situación o... Eh... Ajá, en esa situación. Y que también si no saben alguna palabra o no se acuerdan, que la sustituyan por otra cosa o incluso por otra frase si es necesario. Y ya. 4. *AA5: ¿Ya lo apago?

Annexe 16 – AA6, AA7 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest)

Remarque : Le groupe était composé de trois apprenants (AA6, AA7, AY). Seuls AA6 et AA7 font partie du corpus principal étudié. Les interventions d'AY sont reproduites pour respecter la dynamique du groupe, mais elles ne sont pas analysées individuellement.

Fichier audio :	sa_g6_pretest.mp3
Durée :	11 min 22 s
Groupe :	A
Moment du recueil :	Au début
Participants :	AA6 et AA7 (inclus dans l'étude), AY (non inclus)
Transcription :	1. *AA7: Los jóvenes primero. 2. *AA6: Va va ah... lo que yo hice fue... este... tener la hoja, tener mi lápiz, mi pluma y traté de recordar lo del subjuntivo y algunas conjugaciones, principalmente en el futuro, porque... pues por ejemplo que te pregunten así de... ¿qué, qué, qué harías?... Y ya. 3. AY: Bueno lo que yo hice, igual tener ahí mis... mis cosas y yo evité pensar en la gramática, porque entre más pensaba, más... bueno es lo que me pasa en francés, que entre más pienso en gramática y cómo va la forma y el pasado y todo eso me cuesta más y me voy trabando yo mismo entonces, me puse como en blanco y ya todo lo que pude... como venía lo iba escribiendo, entonces eso fue lo que hice y creo que me sirvió la verdad, no sé. 4. *AA7: Ehh... bueno yo pensé más en las palabras, en los verbos y todo eso, este... además pensé en la situación, no recuerdo cual era pero pensé más en la situación y lo que haría y como me venía a la cabeza igual lo fui escribiendo, igual se me hizo difícil porque estudio francés desde hace como un año entonces (risas) este ¿Qué más?... ah pues sí... también los verbos intenté recordar también el subjuntivo... el el futuro ¿creo? El futuro también. 5. AY: Haber bueno que hicieron para, bueno antes de empezar a redactar... 6. *AA6: Pues, bueno ya lo dijimos. 7. AY: No, no, no. Pero antes, o sea. Bueno... Lo que yo hice fue... bueno como al final era.... como al final era como una prueba, lo que hice fue o sea bueno, obviamente en mi recámara a gusto tener un té y... estar como muy tranquilo porque justo acababa de hacer la parte

	de... comprensión escrita y comprensión oral y.... la verdad me centré mucho y creo que me cansé de más porque la verdad estaba bastante sencillo, bueno más sencillo de lo que yo esperaba, entonces... creo que me centré mucho y ya no podía hacer lo demás, pues tuve que hacer una pausa, me fui a hacer un té y ya eh... seguí. 8. *AA7: ¡Ay!.. es que yo venía en el camión cuando la hice (risas). Este... ¿qué más? ah sí, sí, sí. Pues antes primero pensé bien las palabras de cómo lo iba a formular y ya cuando estaba segura pues ya lo escribía ¿no? pero sí ese también me acordé de algunas reglas y truquitos que me enseñaron, pero pues nada más... ah en UPIICSA. ¡Ah! es que como todo fue en línea todo, todo, todo, todo el curso, los 3 años fueron en línea se me hizo muy difícil, porque en los exámenes siempre veía mi celular así, como tenemos las cámaras de la computadora pues no me podían ver ¿verdad? ...entonces por eso se me hizo difícil y después ya entendí porque te engañas a ti mismo (risas), pero sí... 9. *AA6: ¿Qué más ...qué más? ¿Qué sigue? ¿Qué hicimos durante? ¿Lo pasamos, eh...? Primeramente, me puse a leerlo y ... y de ahí pues saqué las 3 partes importantes ¿no? Que le dice me voy a ir me están ofreciendo irme del lugar a otro a Estados Unidos, lo que le gusta, lo que no quería dejar y... la, la pregunta ¿qué harías tú?, o más bien ¿qué me recomiendas? Y lo que hice fue contestar primero a... decir lo que yo haría, pero cuando terminé me di cuenta que no, que no eran suficientes palabras, y después ahí fue donde yo dije, bueno al tratar de llenar el espacio que falta, me sentí de manera contradictoria, porque después dije ¡ah pues sí ya!, sí vete, porque yo le dije no, no vayas, piensa en tu familia, en tus amigos y en lo que te gusta hacer, lo que dice la naturaleza, disfrutar de eso le puse consejos para... como transporte, para que no tenga dificultades, y que si se va allá, va a tener problemas de movilidad, decía lo de la ¿qué era? el alojamiento, le dije no todo va a estar muy caro y va a estar más difícil, pero después dije sí vete, pero me sentí ahí como de manera contradictoria yo. Disculpe, pero más que nada para cumplir con el espacio. 10. AY: Sí, yo también eh... lo que hice fue pensar que fue o sea, como que la chica era mi amiga y darle consejos qué haría yo, o sea en su lugar y... igual me pasó lo mismo que a ti que al final conté las palabras eran como 130 o 135 y me faltaban, entonces lo que hice igual fue agregarle pero pues sí se ve luego luego, como ya es un agregado que ni va, entonces... pues no, no me contradije pero así fue como repetir un poco lo que escribí arriba. Entonces pues sí, le tuve que agregar más. 11. *AA7: Ah bueno, ¿yo qué hice?... ah bueno pues lo mismo, le dije no pues sí vete, ¡pues sí, vete! No se te va a presentar esto nunca más... Este ¿qué más dice? ¡ah! es que normalmente yo sí voy contando las palabras por ejemplo termino un párrafo lo cuento y ahí veo cuánto me falta y así, entonces pues siento que con eso no tuve tanto problema, pero pues sí le dije lo que yo haría en su lugar, le dije no pues sí vete ya después, bueno no después, pero dije pues después este... ve viendo lo mientras todo lo del alojamiento, lo que te conviene más y así pero pues... o sea sí vete... vete de donde estés... vete a

	Latinoamérica. 12. *AA6: Ah bueno algo mas también ahí es que, ah bueno.... creo que me que me... me sirvió lo del futuro a mí, porque para que decirle como ¡ah! podrás, te gustará o harás cosas ¿no? Cosas nuevas y así alargué un poquito más lo que escribí. Y ya al final sí me ayudó, traté de... ¡ah! los conectores, traté de usar como las palabras bonitas que si autan y... bueno ahí entre.... Pero siento que no me quedo. Y ya. 13. AY: Bueno después de acabar el texto yo nada más... no de hecho ni lo conté, como ya había visto que me faltaban 130 y algo, bueno no como 30 palabras, ya escribí y escribí y ya ni conté porque supe, bueno sabía que ya había pasado el mínimo, pero... es más ni lo releí, o sea, ni le di otra leída, entonces pues ya así como lo entregué, lo... pues sí, lo entregué. 14. *AA7: Ay... Pues... así exactamente, no hice en particular nada, solo eso de ir contando y... y ya. Normalmente en las palabras que tengo dudas, siempre les pongo como una marquita o algo para revisarlas otra vez, pero pues... creo que nada más eso, tuve algunos problemas con los acentos, pero creo que nada más. 15. *AA6: Yo igual, sólo la entregué, bueno terminé, le tomé la foto y ya. Y vi más o menos cuánto tarde, pero no, no hice no lo hice al 100 y ya (risas)... Para consejo, pues no creo tener uno la verdad, más que nada es eso de pensar en las palabras de conexión, los conectores y eh... el subjuntivo, el futuro y las bas... el simple ¿no? Porque siempre ayuda. 16. AY: Bueno, yo también... o sea sabía... hubo palabras que no supe si llevaban doble L o doble N, algo así, entonces pues las dejé pero sabía que estaban mal igual les puse como una marquita, pero el tip yo creo que sería... no, no salir como de... de tu zona de confort o sea no creer hacer así todo y tener un texto súper padre, porque en eso se te van las palabras y te vas como guiando un camino bien complicado en donde nada más estás usando palabras bien... raras que ni usas en el día a día, pero que tú solito te empujaste para... para ponerlas entonces pues sí, no hacer nada loco. 17. *AA7: Este, ¿qué diría? ah bueno sí tener más en cuenta, o sea la gramáti... gramática está bien pero también el vocabulario importa y si no te acuerdas una palabra poner algo similar... ¡ay! ¿qué más?... de hecho, este... ¡Ah bueno! es que el único examen de certificación que he hecho ha sido de inglés, entonces pues no sé... este ¿qué más?... (conversación inaudible) ... ¡ay no! Ya... ya tiene desde la secundaria lo hice, ya tiene, entonces este... ¡ah pues sí! checar bien las palabras porque a veces una letrita que te salga mal, ya por eso te bajan puntos, además también este practicar mucho más bien si ves que te falla, no sé un... eh, por ejemplo, los verbos o un tiempo verbal específico, pues practicarlo mucho para que el día del examen pues no estés ahí pensando ahí ¿qué hago? más bien, yo... A mí me sirve más memorizarlo, pero... 18. AY: Creo que ya ¿no?

Annexe 17 – AB1 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest)

Remarque : Le groupe était composé de deux apprenants (AB1, AX). Seul AB1 fait partie du corpus principal étudié. Les interventions d'AX sont reproduites pour respecter la dynamique du groupe, mais elles ne sont pas analysées individuellement.

Fichier audio :	sb_g4_pretest.wav
Durée :	10 min 18 s
Groupe :	B
Moment du recueil :	Au début
Participants :	AB1 (inclus dans l'étude), AX (non inclus)
Transcription :	1. *AB1: Ok, bueno, la número uno ¿quieres empezar tú? Este pues yo lo que hice es este un poco también por la estructura de varios exámenes que he hecho es hacer una lista... Bueno, ¿ves que era un correo? 2. AX: Ajá. 3. *AB1: Así bien, chiquito, ¿no? un párrafo chiquito. Yo lo que hago es subrayar lo que me pide que desarrolle, tanto en el texto a partir del cual se detona el mío y en las instrucciones ¿no?, porque las instrucciones te piden que respondas o que escribas algo de cierta forma. Entonces como que subrayo las palabras de lo que se pide y de lo que dice la persona que me está escribiendo, según esto... 4. AX: Ok. 5. *AB1: Y les pongo números y eso los voy, o sea, para que no se me olvide responder a algo que me digan las instrucciones o que se haya hecho referencia en el primer texto, les pongo numerito y las voy desarrollando así. Este... la verdad es que, después no tengo mucho orden, o sea, como que escribo así como va saliendo. Y ya luego que llego como a la mitad, pues ya veo, pues qué números ya hice, ya escribí, digo si me faltaba, ya sí me falta, pues ya lo voy desarrollando para que idealmente este... pues cumpla con todos mis numeritos, ¿no? con todas las indicaciones. Este me pasa mucho que no, no lo... Que al final me hace falta abarcar como 3 cosas, entonces así en un parrafito escribo así como... como que lo atasco ¿no? Ajá ¿Y tú? 6. AX: Yo principalmente eh... uso como que es... como las palabras clave. Busco palabras clave y a partir de ahí voy desarrollando una

	por una, para que así como que tenga o como más extensión del texto, o sea, para que pueda ser más largo, primero eso. Luego, por ejemplo hay veces que mi cerebro trabaja como en desorden ¿no?, pero yo solita digo, bueno, no puedo escribir esto aquí, entonces voy abajo de la hoja o en un lugar donde no me estorbe... Y escribo esa parte que en ese momento se me vino a la cabeza para que no me esté estorbando en los pensamientos que tengo todavía ¿no? Y... ya que tengo como anotados las diferentes eh.... pues los diferentes puntos, me ayuda a seguir redactando, o sea, como con más fluidez, porque pues ya tengo como ciertas ideas desarrolladas y ya no se me olvidan, porque si las dejas ahí al aire se te pueden olvidar. Entonces por eso cuando las anoto ya cuando llego a esa parte del texto donde quería desarrollar, o sea, bueno, puede entrar esa esa discusión, pues ya la pongo y ya la pongo, entonces creo que eso es lo lo importante y ya. 7. *AB1: Super... Vamos con la segunda, ¿no? 8. AX: Con la segunda, sí, está bien. 9. *AB1: Este... antes de empezar a redactar, ¿qué hice?... Bueno, creo que... Es lo que dije ¿no? o sea, hago esta... pongo estos números, subrayo palabras, pues igual que tienen como palabras clave y las voy viendo... voy desarrollándolas poco a poco... bueno antes (pausa) también me fijo antes qué.... tono manejar, ¿no? O sea, por ejemplo, en el correo pues era mi amiga. Entonces pues le escribí, pues de amigos, ¿no? este, si fuera no sé un oficio legal, pues sé que debo de escribir, pues con más eh... 10. AX: Propiedad... 11. *AB1: Con más propiedad, ajá, en vocabulario y en gramática ¿no?... Eh... Pues eso, revisar qué... qué tipo de documento es o qué tengo que escribir y qué debe de cumplir. 12. AX: Yo antes de empezar a redactar, pues sí igual como ver las palabras clave. Digo, o sea en particular como que si no... o sea igual por este... Igual por los otros exámenes de certificación que he hecho y así como que no los subrayo porque algunos son de que en línea. Bueno, por lo mismo. Pero este, pero los mantengo como en mente, ¿no? O sea, como tenerlos ahí y te digo, o sea escribirlo al final y como que tener esos puntos de decir, pues son tantos puntos y mantenerlo en mi mente. Creo creo que eso es como mi clave antes de empezarlo como tener en la mente, o sea, y que creo que tener como muy claro de qué estamos hablando, o sea como el tema, para no desviarlo. 13. *AB1: Sí, justo. 14. AX: Durante la redacción... 15. *AB1: Durante la redacción, pues yo voy justo, pues sí o sea sé que subraya en el papel y sí tener en mente y que sigo tachando en mi mente este qué cosas ya abordé, cuáles me faltan eh... También, yo creo que durante, pues voy viendo de qué forma vincular, ¿no? O sea, por ejemplo, en este ejercicio que hicimos era como decirle...

	hablarle de la diversidad de actividades, ¿no? Entonces, pues ¿cómo pasar de que... la ciudad era bonita a que podía visitar las tiendas y los parques y que no sé qué? O sea, como ver de qué forma se pueden ir conectando los temas ¿No? Que también para eso sirve, pues tener la lista, porque pues ya voy viendo de cuál voy a hablar primero y cuál voy a hablar después. Entonces, pues durante, pues simplemente voy... y voy checando el tiempo, ¿no? bueno, no sé si aplica... 16. AX: Ajá, pero igual el tiempo, sí sí. 17. *AB1: Traía mi cronómetro y pues ahí veía qué tanto me faltaba o tal, y ya si acababa antes, no, también es durante ¿no? Si acababa un poquito antes, pues revisar que ortografía y que no me haya, luego siento que en los exámenes, pues me pongo nervioso, entonces de pronto a lo mejor... Como que... O sea, no de forma explícita, pero quizá voy a entender algo en arriba. Y ya en la parte de abajo... 18. AX: Lo retomas, ¿no? o algo así.... 19. *AB1: Ajá, o puedo o reviso que no sea como contradictorio ¿no? y no haberle dicho Ay... este... hay mucha naturaleza en Nueva York, pero abajo, digo, bueno, solamente está Central Park, ¿no? O sea, como que todo tenga coherencia. 20. AX: Ok, ok. 21. *AB1: ¿Y tú? 22. AX: Yo durante, creo que busco la, o sea como que... creo que esa parte como desordenada de mi cerebro puede entrar en juego porque siempre... o sea como que busco igual justamente cómo conectarlos, pero hay veces que yo creo que una idea es muy, o sea, puede ser muy elaborada y al final me sale un párrafo de... pues... o sea un párrafo de 3 líneas ¿no? Y al contra... o sea bueno yo siento que debe de ser armónico, si es un párrafo de 5 líneas, el otro debe ser de 5 líneas y así ¿no? O sea, a lo mejor no hay tanto tema eh... Bueno, tanto problema como en este aspecto, pero sí me gusta que tengan como la misma extensión justamente, pues por lo mismo, igual es un examen. 23. *AB1: Ajá. 24. AX: En en en cuestión personal, me gusta más cuando son en línea porque me ayuda a decir bueno pues este nada más le doy como o sea como unos espacios y ya le sigo ¿no? ajá, entonces como que le... Este más abajo y así ¿no? y los voy organizando, pero si es así en... en... en ppapel, por ejemplo, si me cuesta mucho más trabajo porque tengo que borrar, e incluso a mí en el proceso de durante si es en escrito, o sea, en papel a mí sí me... O sea, yo prefiero hacerlo primero como en en lápiz si es posible como... y eso me quita mucho tiempo, porque a veces es como... como que digo um... pero si me equivoco, ya no puedo borrar si es pluma, entonces eso es, es difícil para mí eso y este... (pausa) Yo creo que principalmente eso durante, o sea, en el en el durante, creo que es mi... mi... mi mayor problema, ¿no? O sea, de que a veces lo estructuro, o creo que

	puede... en mi mente sale, pienso que va a hacer alguna cosa y ya cuando lo plasmo ya en realidad no era tanto como lo pensaba, ¿no?, entonces eh... yo creo que eso. ¿Y después? 25. *AB1: Después, pues revisar... revisar la ortografía. Esto que decías tú de los párrafos se me hace muy buena idea, o sea porque justo como que no presto atención a... tengo uno de 2 líneas y luego uno de 10, ¿no? Que... que sea como algo equilibrado. Creo que es... es muy bueno hacer eso. Eh... Pues revisarlo, o sea, revisar que haya cubierto todo lo que está en las instrucciones y en lo que me pide la persona que supuestamente me está escribiendo, y... Este... Y que... (pausa) Pues sí, solo revisar. Revisar que la estructura esté bien, que la gramática esté bien, que se cumplan todos los... los requisitos. 26. AX: A mí, después de terminarlo, me gusta... como leerlo un poco en voz alta. O sea, digo, a lo mejor no se puede si es un examen como con varias personas, pero leerlo un poquito más... Sí, en voz alta, o sea como un... poquito que salga de mi mente pues, porque en mi mente se va a escuchar muy bien, no siempre, pero ya cuando lo dices en voz alta, otra persona puede que no lo entienda y tú mismo te puedes dar cuenta. Entonces a mí sí me gusta como leerlo un poquito más en voz alta. Como, o sea, si todo el párrafo así y ver que tenga coherencia, que tenga... las comas, bueno, o sea... 27. *AB1: Sí, bueno los signos de puntuación, ¿no? 28. AX: Los signos de puntuación en general, que no tengan errores este... pues de ¿cómo se llama?, de gramática de de de... Pues sí, en general, ¿no? lo mismo igual de gramática que estén bien, este... bien hechos, como todo en general y este..., y pues creo que es lo principal después. Como yo creo que sí lo vi como unas tres, o sea, ya algo importante, o sea, depende de la importancia, pero dos, tres revisadas sí le doy el... 29. *AB1: Y el tiempo ¿no? Depende 30. AX: El tiempo ajá, o justamente dependiendo del tiempo que que tenga. 31. *AB1: Ok, ¿y qué consejo, tip, truco les... nos darías? 32. AX: Yo creo que... Primero entender lo que te están pidiendo y... y... a lo mejor no quedarte en eso ¿no? porque muchas veces los exámenes de certificación son un poco de dejarte volar. Bueno, siento yo ¿no?, incluso cuando lo hablas o cuando lo escribes, siento que es la misma parte de decir... o sea sí me están preguntando esto, pero lo elaboro y decir un poco más, ¿no? o sea, para que justamente no te quedes en los tres párrafos siguientes o bueno en las 3 líneas ¿no? es decir ¡Ah! pues contesto la pregunta que me están diciendo y ya porque siento que eso te limita, y creo que es más fácil corregir, ya que tienes la idea o que tienes mucha idea, a que no tiene idea y pues ahí a partir de ahí no puedes elaborar más ¿no? Creo que es lo importante y pues el tiempo, siempre el tiempo (risas).

	33. *AB1: Estar checando ¿no? Ajá. Fíjate yo contradictorio (risas) porque, por ejemplo, yo he hecho certificaciones de francés, ¿no? El B1 y el B2... y tomé cursos de preparación y a mí me decían... Ahorita hasta que me lo dijiste, ahorita me acordé... Que lo mejor era como justo, o sea, en extensión, sí dar lo más que puedas, ¿no? O sea, si el mínimo son 160 palabras, pues da o sea, llena las hojas, ¿no? que sean más de 160. Pero respecto a los temas que solamente aborden los temas que... que te dicen, porque... a mí me dijeron, igual y ya cambio no sé, que... y bueno, los exámenes que hice eran como (pausa) ver el vocabulario que tienes para ese tema, porque si aboradas otro es como como que no sabías de ese, entonces hablas de otras cosas, o sea, como como que puede dar esa idea, ¿no? Y a mí me decían que igual no era tan buena idea. Valdría la pena preguntarle al profesor ¿no? qué es lo mejor este y pues como tip o truco, pues esto ¿no? O sea como justo tener presente qué es lo que te piden, saber qué te piden, en qué tono, qué pues qué debes de cubrir, y pues cubrir todo lo que tienes que que que hacer, ¿no? en el documento y sí revisarlo, pues lo más que puedas ¿no? O sea, tratar de apurarte para terminarlo pues antes y poder revisarlo, ¿no? así el el el tiempo (pausa) el tiempo que quede ¿no?, soy enemigo de entregar así como sea, falta media hora y ¡ya acabé! O sea, no, mejor esa media hora lo leo las veces que me de esa media hora para ver que todo esté bien. Exacto, pues creo que es todo.

Annexe 18 – AB1, AB2 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 5, posttest)

Fichier audio :	sb_g2_posttest.wav
Durée :	10 min 4 s
Groupe :	B
Moment du recueil :	À la fin
Participants :	AB1 et AB2
Transcription :	1. *AB1: Ok... no sé dónde está el micrófono, pero aquí ok... Pues dame respuesta a la primer pregunta de paso a paso qué hicimos, en la generalidad, ¿tú qué hiciste? 2. *AB2: Yo al principio, o sea, bueno, tomando un poco la estructura del principio, en medio y al final, al principio traté de escribir en mi borrador las las actividades clave que tenía que hacer. Por ejemplo, ya ves que decía dar tu opinión, dar ejemplos concretos, un testimonio y cosas así, que es como para que interiorizarlos, ¿no? en mi mente a la hora de redactar. Y ya después empecé a estructurar una introducción, un... desarrollo, yo elegí ventajas y desventajas en el desarrollo y ya de ahí la conclusión. (pausa) ¿Tú? 3. *AB1: Yo este... pues hice realmente lo mismo. Primero escribí que querían ehh... bueno, primero como presentarme ¿no? O sea, porque, de hecho tuve problemas para detectar si era, por ejemplo, un correo o una... o qué era, ¿no? 4. *AB2: Tienes razón, sí. 5. *AB1: Entonces este dije, bueno, voy a dar por hecho que es una especie de correo, aunque no le di el formato tal cual de correo, era un correo de formal, digamos ¿no?, porque era para el periódico este... de, de la Universidad. Entonces bueno, primero dije, bueno, me voy a presentar, voy a que ahí mismo estaban las indicaciones, soy un estudiante de aquí, quiero escribir para esto que están solicitando. Y luego yo no lo estructuré tal cual como ventajas y desventajas, más bien yo solamente di como una ventaja, y ya después hablé de, pues de una ficticia experiencia, que yo me tomé mi año y demás, ¿no? O sea como que sobre todo di creo que dos o tres este ventajas de de tomarte la pausa de estudios (pausa) este, y pues terminar como recordé estos recursos que vimos en la producción oral. Entonces al final dije algo así como si tienen dudas contáctenme ¿no? este y ya ¿no? este pensando en que pues la intención de escribir es que yo quiero que me publiquen en el

	periódico, ¿no?, entonces como que pues dije qué quería al principio y al final que pues cualquier duda, pues me escribieran, ¿no? como para que sí me publiquen. 6. *AB2: Fíjate que ahorita que dijiste eso de que no sabía que texto era, al inicio también yo como que me pregunté eso y dije ¿y esto qué es? ¿es un ensayo? y yo lo tomé, lo desarrollé todo como un ensayo. 7. *AB1: Ya como un correo. Justo, ajá, es como extraño, la verdad. 8. *AB2: Sí. 9. *AB1: Entonces, antes que así en específico ¿algo que hayas hecho? 10. *AB2: Estructurar palabras clave y la estructura que yo había decidido con las, o sea, es que a la par, obviamente la estructura se va definiendo con las ideas que te van brincando, ¿no? en la mente ya no, no sentí necesario escribir las ideas, pero sí lo estructuré y por eso decidí lo de ventajas y desventajas. 11. *AB1: Ajá. 12. *AB2: Pero primero fue este acciones clave que tenía que realizar y la estructura. Ya durante la redacción seguí un poco esa misma estructura y ya desarrollé las ideas más ampliamente. También regresaba a las palabras clave para para porque decía ejemplos concretos, o tu eh... tu opinión o tus experiencias. Entonces trataba de que mi redacción sí reflejara el... yo pienso que mi experiencia fue esta... igual ficticias. 13. *AB1: Aja. 14. *AB2: Pero si durante la la redacción sí fue a desarrollar la estructura, pero regresando un poco a las acciones clave, ¿no? 15. *AB1: Sí. 16. *AB2: ¿Y tú? 17. *AB1: Este realmente fue lo mismo. Primero sí, anoté palabras clave, ¿no? O sea, leyendo el texto vi qué palabras claves eh... tenía las indicaciones y qué palabras clave como yo podía dar, ¿no? por ejemplo, séjour ¿no? o sea como de mi, el tiempo en... que tengo en la universidad esta de Bel... de Bélgica ¿no? este... Por ejemplo, no quería usar mucho pausa, ¿no?, aunque creo que al final la terminé usando siempre de... darme una pausa, me di una pausa, etcétera. O sea, como que... no... no encontré otra palabra que dijera que me di una pausa ¿no? este... pero bueno, antes sí, anoté las palabras clave, vi que querían justamente mi expe... mi opinión en algún punto bueno había un orden ¿no?, no recuerdo el orden pero era mi opinión, mi experiencia y mi testimonio ¿no? O sea, eso pues incluye mi experiencia. 18. *AB2: Sí. 19. *AB1: Entonces, antes como que según yo dividí mi hoja, así como que en esas tres, pero ya justo, o sea, también antes, empecé a

escribir. Y como que las fui mezclando, ¿no? entonces realmente solamente vi mi ventaja de bueno, mi ventaja de no tomarte la pausa y luego ya me fui como con bueno yo en mi experiencia sí lo hice y pues fue muy bueno por estas razones, ¿no? O sea, di como razones de porqué considero que fue muy bueno hacerlo. Eh... a mí me sirve esta parte de antes para pues escribirlo a lápiz. Y, por ejemplo, lo que me pasó fue que corregí muchas cosas ¿no? Había palabras que como que pues en español las conozco, en en francés no las no las conocía o me daba miedo no saber cómo se escribían bien, entonces pues cambiaba, o sea, le borraba y lo escribía la misma idea de otra forma. Eso en el antes este..., eh... de hecho sí, borré mucho porque como que me faltaron palabras, este lo traté de escribir de otras formas y a mí me funciona que, no sé, escribo como ideas y les pongo numeritos y ya digo ¡ah!, pues bueno, primero escribo todas las ideas, luego les pongo números, digo ah esta va primero, esta va después, y eso me ayuda a encontrar conectores lógicos, porque, por ejemplo, pues si yo tengo tres ideas, y una de pronto parece que contrasta, pues ya sé que antes de esa tengo que poner un conector lógico como de *cependant* o *mais* ¿no? O sea como algo de... de contraste. Y si más bien se complementan, pues ya pongo este en plus o no sé... algo que pues justamente eh... agregue ¿no? a la primera. Ya durante, pues realmente lo que iba haciendo es pues ver mi borrador, escribía lo que o sea, como que transcribía. Yo prefiero corregir la ortografía y como la gramática en el borrador, y como que me pongo notas de que no se me olvide poner acento, que no se me olvide que esto se escribe así y ya en el cuando lo transcribo ya en el formato que se entrega, pues ya lo lo escribo digamos en limpio rápido ¿no? Es lo que más me funciona a mí. Este... me pasó que yo en el durante también iba... contaba las palabras por párrafos, y me di cuenta que ya en cierto punto tenía como 130 y algo. Entonces dije, ¡Ah!, pues me hace falta como un párrafo de treinta ¿no?, entonces dije, bueno, ¿qué más puedo decir? Y ya como que lo escribí en el borrador y ya luego lo escribí en el en limpio, ¿no? Este y después del texto, pues lo leí todo. Bueno, conté las palabras, anoté cuántas eran al final y pues vi que no me faltara algún acento... mi letra la verdad es que no se entiende muy bien entonces pues vi que mis E's parecían E's, o sea, como que se entendiera lo que lo que escribí ¿no? Este realmente al final, o sea en el después, pues era eso, ver que se pudiera leer lo que escribí. Este... y contar las palabras.

20. ***AB2:** Um ya...

21. ***AB1:** ¿Y tú en el después? Porque no hiciste el después, ¿verdad?

22. **AB2:** No. Es que ¿sabes qué? yo el durante eh... tú pusiste tu borrador en el antes yo también hago lo mismo, primero hago borrador, eh... corrijo y ya después paso en limpio. Pero para mí hacer el borrador ya es durante la redacción. O sea, ya estás redactando lo que, lo que vas a poner, ya sea en sucio o en limpio o en donde sea ¿no?

	23. *AB1: Ah ok, ajá. 24. *AB2: Entonces durante desarrollo las ideas y eso, y ya después, mi después es corregir, leo eh... cuento eh... las palabras, a lo mejor anexo alguna u otra idea que que consolide más la, el desarrollo y ya de ahí lo paso a limpio. 25. *AB1: Mhm. A mí me pasó en el después, que no se me ocurría una palabra. O sea, quería decir eh... experiencias enriquecedoras, pero no sabía cómo poner enriquecedoras. Puse riches, pero dije no, así no se dice y al final o sea como que justo ya al final, al final, fue así ¿cómo lo pongo? ¿cómo lo pongo? ¿cómo lo pongo? Y de hecho ya no tenía, o sea eso ya estaba como en medio de texto, entonces lo que hice fue tacharla y ponerle encima especiales, ¿no? Que pues esa... que incluso siento que lo escribí mal, ¿no? (risas) pero bueno, o sea, como que justo estaba pensando ya en esos detalles y esas palabras que... pues que le dan cohesión a todo el documento, ¿no? Y en la última pregunta del tip o consejo a los compañeros... Pues sin duda, yo les diría que hagan su estructura primero, ¿no? O sea, es lo que decíamos de bueno, que lean bien las instrucciones, que de ahí tomen palabras clave, vean qué palabras clave pueden aportar ello, este que no escriban, porque yo lo hago mucho, ideas muy largas, que es lo que ya habíamos visto, o sea, ¿no? que las frases sean cortas, que sean pues ideas, pues simples, que se vayan conectando con conectores lógicos. Este, tener una estructura, a mí me funciona mucho eso de los numeritos, ¿no? O sea, escribo como lo que se me va ocurriendo y ya después digo ¡ah! esto es el uno, esto es el dos, esto es el tres. Este... y pues yo personalmente diría que a mí me funciona corregir en el borrador y ya después, cuando pasó en limpio, ya como que leo y paso ¿no? Y ya, esos son los consejos, ¿tú? 26. *AB2: Sí, igual yo creo que retomaría mucho la parte de en el en la orden ¿o qué? no, no me acuerdo cómo se llama eso, en la actividad cuando te están diciendo qué hacer, que sí identifiquen bien qué es lo que le están pidiendo, o sea, por ejemplo, el testimonio, la experiencia o ejemplos concretos y que esos los vayan este desarrollando en su ensayo. 27. *AB1: Exacto. Vale, pues creo que eso es todo.

Annexe 19 – AB2, AB4 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest)

Fichier audio :	sb_g5_pretest.wav
Durée :	6 min 16 s
Groupe :	B
Moment du recueil :	Au début
Participants :	AB2 et AB4
Transcription :	1. *AB2: Describan paso a paso con la mayor precisión posible qué hicieron exactamente para tratar de redactar un texto coherente. Sinceramente, yo, mmm me sentí un poco nerviosa, porque yo me puse el cronómetro y entonces ahí ya empiezo a sentir la presión y como que no no no pienso bien como que un paso a paso, como la pregunta era de Nueva York, entonces traté de recopilar en mi mente como que información que yo tuviera en Nueva York para poder 2. *AB4: Yo también hice eso. ¿Qué cosas sé de Nueva York? 3. *AB2: Exacto. 4. *AB4: Y luego yo vi, qué de lo que sabía de Nueva York, podía decir en francés. 5. *AB2: Exacto, Sí, sí, sí. Sí, también, o sea, que tampoco fueran ideas tan complicadas porque como lo comenté era como un poco mi regreso al idioma y entonces que no fueran tan complicados y que las pudiera resolver igual que tú. Y fue como una lluvia de ideas, yo creo el primer momento, ¿no? Y filtro, de... cómo de pasarlo a francés, ¿no? de cómo lo voy pasando a francés. 6. *AB4: Sí. 7. *AB2: Entonces, el antes de empezar a redactar, pues podría ser eso ¿no? la lluvia de ideas, el reconocimiento de los datos que tenemos sobre el lugar. 8. *AB4: Sí, y que qué tanto nos permite traducir el vocabulario que tenemos hasta ese punto, ¿no? Eso es lo que yo hice. 9. *AB2: Sí, sí, exactamente, ya durante la redacción, sinceramente, también para mí fue como tratar de resolver todavía lo del francés, o sea, que había ideas que yo quería expresar y que sentía que sí cabían, sí se relacionaban muy bien con el con el correo que yo quería responder, pero que a veces no no lo podía resolver tanto en francés, ¿no? ¿Y en tu caso? 10. *AB4: Lo que yo hice fue cuando se me acabó lo que tenía que poner de Nueva York, y todavía quedan bastantes preguntas ay, mis amigos

	y el lugar, y no sé qué más, pensé ¿qué palabras, qué ideas puedo decir yo en francés y cómo puedo meter esas ideas a que queden al texto? Porque por ejemplo o sea decir de que ay no, pues que tengas un muy buen viaje y que te la pases bien y que comas y luego ya bueno, ¿cómo traduzco eso y cómo lo encajo en el texto? 11. *AB2: Sí. 12. *AB4: Cuando ya no cuando ya, en lugar de buscar, en lugar de pensar en en cosas que sé en español y que puedo traducir al francés, pensé cosas que ya sé en francés, que pueda meter al texto. 13. *AB2: Sí, exacto. 14. *AB4: Eso fue lo que me ayudó a completar el texto. 15. *AB2: Sí, también esto de durante la redacción mi idea permanente era todavía son poquitas palabras, todavía son poquitas palabras (risas) me faltó un chorro, sí. Entonces como que sigue la presión en ese sentido, ¿no? Y ya después de red de redactar, mmm siento que ya no lo pienso tanto, sinceramente (risas). 16. *AB4: Yo conté las palabras después sólo para verificar, pero... 17. *AB2: Sí, sí, yo también. Yo así de bueno, lo que se hizo fue lo que se pudo (risas). A mí me sobraron como 20 segundos así al final (gruñido). Terrible. Pero sí no no hice nada después. Sí. ¿Qué consejo, tip o truco le darías a tus compañeros pues que para escribir más fácilmente el texto solicitado? 18. *AB4: Yo creo que tal vez ya ves que el correo venían como dos o tres preguntitas, o sea, cosas que tenían que contestar puntualmente. Yo creo que sería contestar esos puntos de forma muy concreta y luego ya tal vez cada punto desarrollarlo en un párrafo. Entonces empezar como contestando muy concretamente. 19. *AB2: Separar por temáticas, ¿no? 20. *AB4: Ajá, pero así de que en el listado y luego ya desarrollarlo, yo creo. 21. *AB2: Sí, sí, sí, yo creo que sí. Este (pausa) sí, yo creo que también ayuda mucho como que trabajar en las oraciones ya hechas. O sea, bueno tenerlas en la memoria para que el saludo, la despedida, ya lo tengas como súper resuelto. 22. *AB4: Sí. 23. *AB2: No pienses tanto en eso y lo que en verdad se desarrolle, y te pues te (pausa) tome el tiempo y las ideas ¿no? También yo creo que trabajar en el vocabulario. Siento que yo repetí muchas palabras, y entonces pues es fácil cuando tienes como un vocabulario más amplio, irte ir este fluyendo en diferentes ¿no? 24. *AB4: Pero ¿sabes? Algo que no todavía, bueno, esto ya no es tanto del tema, pero si quiere dejar de escuchar eso aquí (risas). Pero es que lo comparo mucho con el ya vi que tú captaste mi pochismo, que te diste cuenta que se me salía y yo te vi (risas). Entonces me ha salido. Como yo estaba aprendiendo no en clase, mi forma de

	aprender ha sido de que por reels de Instagram, Duolingo, hablando con mi novio lo poquito que se da ¿no? En inglés hay un chorro de videos de que no digas very (pausa) adjetivo, si te cambia el adjetivo de very algo, por un adjetivo más complejo y así más vocabulario lo que se hace. Pero como yo siento que estoy en un nivel muy básico, cuando veo esos mismos videos de no digas très algo, mejor lista otra cosa, no se me hacen tan priori... o sea, no les doy tanta prioridad a extender el vocabulario, cuando siento que tengo déficits más fuertes de aprender preposiciones o así. 25. *AB2: Conjugaciones. 26. *AB4: Conjugaciones, ajá. Entonces, siento que en mi vocabulario no tengo tantos adjetivos o así, pero porque no los no les doy prioridad así. 27. *AB2: Y también porque no estamos tan en contacto con el francés como con el inglés. O sea, en el inglés tenemos un buen de contacto en México, en general ajá, en México en general. Porque también en redes sociales, como que siento que sí. Y en francés... O sea, siento que a mí lo que me ha ayudado de por lo menos defenderme un poco en entenderlos y así es que yo sigo redes sociales de periódicos y así en francés y entonces inconscientemente... 28. *AB4: Lo vas leyendo. 29. *AB2: Exactamente. Y se te van quedando un poquito las cosas. Pero sí, o sea, siento que el vocabulario, para este tipo de cosas de la producción escrita, exacto. 30. *AB4: ¿Pero crees que sea más, o sea, te quitará más puntos poco vocabulario? ¿O usar mal preposiciones? (Risas)

Annexe 20 – AB3 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest)

Remarque : Le groupe était composé de trois apprenants (AB3, AX, AY). Seul AB3 fait partie du corpus principal étudié. Les interventions d'AX et d'AY sont reproduites pour respecter la dynamique du groupe, mais elles ne sont pas analysées individuellement.

Fichier audio :	sb_g3_pretest.wav
Durée :	8 min 43 s
Groupe :	B
Moment du recueil :	Au début
Participants :	AB3 (inclus dans l'étude), AX et AY (non inclus)
Transcription :	1. *AB3: La primera pregunta sería describan paso a paso y con la mayor procesión posible que hicieran exactamente para tratar de redactar. ¿Quieren comenzar alguno o...o empiezo yo? 2. AX: Yo lo que hice fue (pausa) Pues lo primero que hice fue leer el el texto que nos dan, como lo que teníamos que responder, y después traté de pensar cómo iba a estructurar mi texto, como en... las preguntas que tenía que responder. Entonces cada pregunta dije pues un párrafo para cada pregunta. Y primero, como un saludo, luego un párrafo, pregunta otro párrafo para otra pregunta y luego como una despedida. Y... después me puse a escribirlo, y ya si algo no me gustaba, lo borraba y pensaba y decía, ¿cómo lo digo? ¿cómo lo escribo? y ya. 3. *AB3: Eh... yo también hice algo similar eh... leí también la instrucción y la y... y el texto que teníamos que que responder y también eh... hice mentalmente como una especie de esquema, en donde veía, por ejemplo, como tú ¿no? empezar con un saludo, o sea, cómo lo van a a responder el saludo, ¿qué iba a responder primero? ¿qué iba a responder después? y al final como una especie de conclusión o o despedida. Y y después traté de guiarme con ese esquema, pero lo hice mental, o sea, no no lo... no lo escribí. 4. AY: Yo pues, o sea primero leer la situación, entender en la medida de lo posible, lo mayor que pudiera saber qué era lo que quería decirme, que estaban narrando, y a partir de ahí, pues pensar, o sea como que mientras leía, pensar qué es lo que yo estaría respondiendo, ¿no? en el momento. Y pues ya a partir de eso, pues igual ir por partes y pues ir estructurando, primero, pues como tal mentalmente viene la idea y después ya intentarlo escribir en un

	poquito en español y después ya ir traduciendo lo que pudiera ¿no? Pues más que nada, eso ¿no? O sea conocer la estructura y adecuarla, porque pues no es lo mismo escribir una carta que escribir que contestar respuestas, ¿no? 5. AX: Bueno, durante la redacción, ¿hicieron algo particular que les ayudara a escribir el texto en el momento? Si sí ¿qué hicieron exactamente y en qué les ayudó? Yo... pues lo que fui haciendo era como tratar de que siempre mi lo que o sea empecé a escribir así o sea no, como que no, dije no estructuré, sino que empecé a escribir, o sea estructuré como el texto, pero así como que iba a decir no, sino que empecé a escribir así como si de verdad estuviera contestando el correo. Y y como que lo iba a decir y como que trataba de no salirme de la pregunta, o sea, de lo que tenía que responder para no irme como por vertientes. Y pues eso, y tratar como de checar el la ortografía, y todo eso... 6. *AB3: Si eh... yo también eh... lo que hacía era como... pensar que me encontraba en realidad en esa situación y ver cómo le iba a responder a... a esa persona eh... Traté de colocar situaciones eh... que fueran fáciles de explicar y ejemplos que traté de que fueran los más cercanos a... a mi experiencia. 7. AY: Pues también un poquito eso de ponerme en la situación de como tal si tuviera esa persona y pues contestar la situación y en ese sentido, pues como que sentirme muy en personaje, familiarizarme con eso y a partir de eso, como que más que centrarme en todo esto es una prueba y tengo que contestar muy formalmente, o sea como también meterme en esa familiaridad de adaptarme a cómo sería un francés así coloquial ¿no? 8. *AB3: La siguiente es después de redactar el texto, ¿hicieron algo en particular antes de entregarlo? Y si sí, ¿qué hicieron exactamente y en qué les ayudó? Ofrezcan ejemplos. 9. AX: Pues yo lo que hice fue releer todo el texto y ver que si fuera una buena respuesta al correo que nos enviaban y pues dije, pues sí es y ya. 10. *AB3: Exacto, yo también volví a leer todo y y traté de de cuidar que tuviera conexión eh... lo que decían en un párrafo con el siguiente, no que quedaran ideas tan al aire. Y también corregir un poco la, la, la la ortografía. 11. AY: Creo que coincidimos en todo eso. Pues igual, releer el texto. Pues sí, revisar la ortografía. Y... precisamente ¿no? que tuviera coherencia, porque pues aunque uno ya lo haya terminado, revisando igual hay uno que otro detalle, y pues precisamente en eso ayuda ¿no?, en identificar algún error que hubiera, pues dejarlo ya listo. 12. *AB3: Y la última es ¿qué consejo, tip o truco le darían a sus compañeros para escribir más fácilmente el texto solicitado en el examen? 8pausa) ¿Quieres...? 13. AX: Creo que un consejo sería antes de empezar, como dijimos estructurar tus ideas para no empezar a escribir así al aire, sí dividir

	en párrafos para que no sea un texto así, llano. Y tratar de no irte por vertientes, sino contestar todas las preguntas y al final cuando ya lo hayas terminado eh... releer y ver que sí contesté las preguntas. 14. *AB3: Sí, estoy de acuerdo. Pienso que es buena idea realizar un esquema antes de empezar para ver cómo se va a abordar cada uno de los... de los puntos. También pienso que es importante hacer oraciones cortas y tratar de escribir frases que sean sencillas para que todo quede claro. Y sí finalmente ehh... revisarnos, siempre es bueno volver a leer todo el texto para ver si... si tiene... tiene conexión... entre los... los, los distintos puntos. 15. AY: Pues, primero diría que identificar qué tipo de texto es para, a partir de ahí, pues saber cómo debe ser la respuesta. Segundo, creo que indispensable entender... entender completamente la situación que se está planteando y pues ya como último, como decían, meterse en el papel ¿no? para que no se haga tan pesado, no verlo como... como lo que es, que es una prueba, sino pues familiarizarse con lo que está pasando y yo creo que así fluyen un poquito más fácil las ideas. Bueno, y al final pues nada más ver detalles para ortografía, estructura y todo eso... ¿no? 16. *AB3: De acuerdo.

Annexe 21 – AB3, AB4, AB5 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 5, posttest)

Fichier audio :	sb_g1_posttest.wav
Durée :	6 min 32 s
Groupe :	B
Moment du recueil :	À la fin
Participants :	AB3, AB4 et AB5
Transcription :	1. *AB5: A ver el paso a paso, ¿qué es lo que hicieron antes? Bueno, no antes, sino sí... O sea previo, previo a todo. 2. *AB4: Pues yo me encargué de sí entender bien el prompt. Eso fue como lo más importante. 3. *AB5: Sí, sí, igual me puse leer e identificar como qué es lo que nos pedían ¿No? 4. *AB3: Sí, exactamente. Sí, por ejemplo, ahí decían ejemplos, entonces, como que en mi hojita anoté que pedían ejemplos, porque a veces se me olvidan. 5. *AB4: ¿Teníamos temas diferentes? 6. *AB5: A no sí creo que sí ponían ejemplos también en el mío o no sé ¿qué te tocó? ¡Ah sí! 7. *AB4: A mí tampoco, pero bueno... si el leer bien... 8. *AB5: Creo que eso es lo primero y lo más preciso. 9. *AB4: Sí, igual. Eso es la respuesta a la dos también ¿no? 10. *AB5: Sí, antes de redactarlo. 11. *AB4: No pues sí, antes se redactar, no más leer bien. Y yo, yo pensé, ¿qué diría en español? O sea, ¿cómo contestaría eso de entrada? Y luego ya ver cómo adaptarlo a francés. 12. *AB3: Luego eh... ¿durante la redacción? 13. *AB5: Pues escribir el borrador, primero el borrador y luego, eh... la redacción buena. Pero en el borrador, por ejemplo, también, si se me iba un un verbo y la conjugación también a veces escribía allí. Y yo, a ver ¿cuál era? Y sí, dije no, sí, tiene que salir. 14. *AB3: Y también en el borrador anotaba los conectores para que no se me olvidaran. Iba anotando los conectores, para después al momento de redactarlo, saber en qué orden iban a estar...

	15. *AB5: ¿Y cómo qué ideas?, porque en este caso era pues un artículo ¿no? y poner el subtítulo, una idea específica a la que me gustaría meterme, pues también lo anoté. ¿Qué más? (pausa) 16. *AB4: Yo pensé que qué vocabulario tenía sobre esos temas, y como me inventé un ejemplo, porque no se me ocurrió ninguno personal, y dije ¡no!, entonces ya me inventé uno que podía acoplar con las palabras y el vocabulario que tenía. 17. *AB5: Sí. 18. *AB3: Después. 19. *AB5: ¿Después de redactarlo? Pues contar las palabras. 20. *AB4: ¡Ay! yo las voy contando a la par como para ver... 21. *AB5: Yo también hago eso. 22. *AB4: ¿Sí? 23. *AB5: Pero de repente, me puse a dudar y dije ¿hasta aquí conté o...? es que le añadí otro enunciado y dije ¡ah! ya no me acuerdo si conté éste. Sí, ese fue mi problema. Y de hecho también ese fue mi problema, no contar a la par porque me pasé de palabras como los con..... 24. *AB4: ¡Ah pero que no pasa nada si te pasas, ¿no? 25. *AB5: Pero por unas cuantas, sí, creo que sí me pasé por bastante... 26. *AB3: ¡Zas! Bueno, sí. O sea, como que si no te lo indican no hay penalidad. Pero... pues, yo también me pasé, es que es muy difícil calcular. 27. *AB4: Es que yo por eso las voy contando a la par, para ver de que bueno, ya me estoy acercando, ya voy a la mitad, entonces me queda una idea y conclusiones. O de que ¡chin!, ya se me acabó el espacio, digo, ya se me acabó las ideas y me faltan 30 palabras, ya sacarme de la manga oraciones no duden en contactarme... 28. *AB3: Que tenga relación. 29. *AB5: Sí. 30. *AB3: ¿Estamos en él después? 31. *AB4: Sí. 32. *AB3: Bueno, leerlo. Lo volví a leer todo este... y conté las palabras al final. Pasa que cuando lo iba pasando a limpio, traté de también ir corrigiendo, ir verificando porque a veces, al final, ya cuando lo escribes, si ya no hay algo que tenga coherencia, pues ya no, no tienes tanta posibilidad de cambiarlo, ¿no? Entonces, pues, a medida que lo iba pasando, iba también checando un poco eh... la la ortografía. 33. *AB4: Ah, sí, la ortografía, sí... 34. *AB5: A mí lo que me pasa es que, cuando escribo en el borrador, no siempre me apegó al borrador, y me empiezo a sentir un poco más

	rebelde. ¡Ay, sí! Y se me empiezan a ocurrir más cosas y digo, ay, no, ¿para qué?, debí de haber seguido el borrador. 35. *AB4: Así pasa. 36. *AB5: Bueno, pero eso, por ejemplo, sería un tip que yo daría (risas). 37. *AB4: ¿De apegarte al borrador? 38. *AB5: Un poco. O sea, si sabes que lo hiciste bien, pues ya quédate mejor con eso en lugar de agregarle más palabras y más enunciados. 39. *AB4: Sí, tal vez sí podrías hacer eso que tú haces de agregarle más al final, si tienes un visual muy, muy presente el tiempo que tienes, porque si no tienes el reloj en frente, sí estás jugando a que... 40. *AB5: ¡Sí! 41. *AB4: Te las juegas con el tiempo, ¿dónde lo pones? ¿tiene sentido? y ya, ¿no? Y tiene coherencia también. 42. *AB5: Sí, porque yo cuando empecé a hacerlo y que fue cuando empezaron a decir el tiempo, dije ah bueno, tengo suficiente tiempo (Risas). Digo fue cuando empecé a a contar las palabras, pero... iba a hacer un segundo conteo pero dije no, ya. 43. *AB4: Es que sí pasa que, o sea, tienes tu borrador y todo, y luego sale algo mejor... 44. *AB3: Pero si no tienes el tiempo... 45. *AB5: ¿Qué otro tip darían ustedes? 46. *AB3: Yo creo que... o sea, que a mí me funciona es dedicar, o sea, hacer un borrador, ehh... o un esquema al principio, nada más con, con, con ideas sueltas ehh... conectores así en general y ya despues eh... empiezo a redactarlo, pero igual a lápiz, pero entonces dedicarle un poco más de tiempo a esa parte donde ya estás redactando, porque ahí puedes borrar, si no te gusto incorporar nuevas ideas y eso, y ya después pasarlo a limpio, ya es un poco más rápido porque ya ya lo escribiste, ya ya sabes en qué orden va todo. Entonces siento que eso me ha ayudado un poco, no per o sea, como que no dedicarle tanto tiempo al al al al principio, al esquema, hacerlo como muy muy rápido como esquema y ya después dedicarle mayor tiempo al al... 47. *AB4: ¿Cómo al escrito formal? 48. *AB3: Exacto, como al escrito... borrador y ya después pasarla a limpio. Entonces, ya ahí, por ejemplo, pasarlo limpio ya... ya es como más rápido. Y... y ahí puedes también ir corrigiendo si si hay algo de error o algo, o sea... 49. *AB5: Ahí es donde yo creo que deberíamos hacer la revisión justamente. 50. *AB4: ¿En el borrador? 51. *AB5: Sí, ahí mismo para, pues no tenerlo como dicen tachado, ¿no? 52. *AB4: Yo sí tengo bien tachado (risas). Es que yo no hago yo no hago ese borrador final, yo hago, como dices, el esquema, porque me

	acordé de la vez pasada que hablamos que tú tenías como un diagrama de flujo, y dije se lo voy a copiar, y te lo copie. Entonces así tenía ese es mi borrador, como esos esquemas entre español y francés y lo que me salga y luego ya lo voy pasando a la como ya formal, escrito. Entonces, sí tengo varios tachones de ortografía al final... 53. *AB3: Yo igual, a pesar de que lo traté de pasar a limpio, también está sí. Y creo que ya. 54. *AB5: Pues sí, yo sería todo. Y yo gracias por escuchar. 55. *AB4: Final de la grabación.

Annexe 22 – AB5 – Transcription de la discussion en petit groupe (Tâche 1, prétest)

Remarque : Le groupe était composé de deux apprenants (AB5, AX). Seul AB5 fait partie du corpus principal étudié. Les interventions d'AX sont reproduites pour respecter la dynamique du groupe, mais elles ne sont pas analysées individuellement.

Fichier audio :	sb_g2_pretest.wav
Durée :	6 min 31 s
Groupe :	B
Moment du recueil :	Au début
Participants :	AB5 (inclus dans l'étude) et AX (non inclus)
Transcription :	1. *AB5: A ver, el paso a paso con la mayor precisión posible qué hicieron exactamente para tratar de redactar un texto con... coherente. Procesar, supongo, lo que nos están pidiendo y el tema que (pausa) Pues te pone, ¿no? O sea, el caso, digamos... ¿Tú qué opinas? ¿tú qué haces? 2. AX: En mi caso, lo que yo hice fue justamente como que entender la situación que me estaban pidiendo a... en el ejercicio era como expresar tu opinión ¿no? Y entonces lo que hice fue también recordar las expresiones para expresar una opinión y tratar de como que organizar las ideas de lo que iba a decir. 3. *AB5: Sí, yo supongo que también sería eso pensar qué es lo que pienso justamente de de la opinión en este caso que piden. Bueno, la segunda, dice antes de empezar a redactar, hicieron algo en particular que les ayudara posteriormente a escribir el texto. Si sí, ¿qué hicieron exactamente y en qué les ayudó? 4. AX: En mi caso, justo, organizar las ideas. Bueno, esa situación era como de que una amiga le estaba pidiendo como consejos a su otra amiga para irse a Nueva York y le estaba diciendo que le daba como miedo y así. Entonces yo por ejemplo, como que lo aterricé en mi caso, que me vine a la Ciudad de México, y pensé como lo que a mí me ayudó, para como perder ese miedo. Entonces, organicé como esas ideas que tenía, como de consejos... Y pues traté de hacer como un una estructura de lo que iba a escribir. 5. *AB5: Justamente creo que sirve mucho el pensar en si tuviste alguna experiencia similar y a partir de ahí decir ah, ok, esto es lo que podría, o qué me hubiese gustado también de esa misma experiencia que cambiara. Pues sí, creo que sería pensar en eso, porque esto es antes

	de redactar, entonces... 6. AX: Ajá, sí, entonces escribirlo... (inaudible) 7. *AB5: Pero bueno, ahora durante la redacción y bueno la misma pregunta que si hicimos algo específico. Durante la redacción... (pausa) ¡Ay, no sé! (pausa larga). 8. AX: Pues a mí lo que me ayudó mucho fue que como yo estoy tomando el curso de francés igual, tengo muchas como hojas que nos dan en donde vienen expresiones, o sea, ejemplos de expresiones que podemos utilizar y así, entonces las tengo a la mano y pues yo saqué esas hojas como para irme guiando de algunas expresiones para no sonar tan repetitiva en algunas cosas. Eso me ayudó para redactarlo y también como que (pausa) ir organizando las ideas, o sea, a veces escribía algo, pero como que sentía que no quedaba como coherente y ya lo borraba y ponía algo que quedara como mejor. 9. *AB5: Ok, bueno, aquí tomando en cuenta que claro, no es el examen, porque si no, eso no se podría, pero... pues sí, supongo que también sería... Bueno es que si estuviéramos en el caso de un examen, yo creo que sí eso lo tendría que leer y como... no memorizar, pero como que tomarlo en cuenta ¿no? 10. AX: Ah, sí, sí... 11. *AB5: Pues sí, buscar diferentes maneras de decir lo... no lo mismo, pero de cómo escribirlo, o sea también, por ejemplo, para darle la temporalidad que debes de darle y darle, ¿cómo se dice? Continuidad. 12. AX: Sí. 13. *AB5: Pues creo que eso. Después de redactar el texto.... ¿Revisarlo? (risas) 14. AX: Ajá, sí. 15. *AB5: Creo que sería lo más... creo que es lo único que se me ocurre. Revisar el texto, leerlo desde cero para ver si tiene sentido y si va con una continuidad (pausa) que sea coherente como dice la primera pregunta. 16. AX: Sí, ah pues fue lo que yo hice, igual fue leerlo, revisar si tenía como sentido... 17. *AB5: Y faltas de ortografía. 18. AX: Y faltas de ortografía, justo. Y luego dice ¿qué consejo, tip o truco le darían a sus compañeros para escribir más fácilmente el texto solicitado en el examen? Eh... pues creo que lo más como importante es organizar las ideas, entonces como que en tu cabeza hacer un.... Como una, o sea, poner como los puntos importantes que quieres escribir. La verdad, no sé si en el examen te den como hojas extra o algo así, pero también puedes como... 19. *AB5: Hacer un borrador. 20. AX: Ajá, exacto, un borrador. Y porque te dan como 45 minutos ¿no?

	para esas... Ajá, sí te dan tiempo, entonces puedes hacer como un borrador en donde pones como las ciudades más importantes. Obviamente tener en cuenta la ortografía y... y también como esforzarse mucho en no repetir como las mismas palabras. 21. *AB5: Con lo que acabas de decir de hacer como un borrador, creo que se me acaba de así como dije, oye, ese sería un consejo bueno para mí. Este, pues si sí te dan otra hoja, creo que estaría interesante igual poner como... eh... cómo quieres abordarlo, o sea como el justo el literal paso a paso de cómo quieres ir contestando. Pero también de cierta manera te lo ponen cuando te ponen el mensaje ¿no? Porque te ponen las preguntas tal cual. 22. AX: Ajá. 23. *AB5: Entonces no sé, o sea, quizá podrías ir contestando pregunta por pregunta en otra hoja y luego ya de ahí pasarlo a un texto completo. Podría ser. 24. AX: Ajá. 25. *AB5: Y también tener en cuenta, supongo que estas palabras específicas de... ¿Cómo se dice? de cronología, los... 26. AX: ¿conectores de tiempo? 27. *AB5: los conectores de tiempo, exacto. Y pues ya creo que es todo. Y yo ¡Gracias por escucharnos en este podcast!

Annexe 23 – Réponses des apprenants aux questionnaires à échelles de Likert (Groupes A et B, prétest et posttest)

Items	AA1		AA2		AA3		AA4		AA5		AA6		AA7		AB1		AB2		AB3		AB4		AB5	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
1.	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2.	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
3.	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2
4.	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2
5.	0	1	0	2	0	1	1	2	2	2	1	0	0	1	0	2	2	2	1	2	0	2	0	2
6.	0	1	0	2	0	2	0	2	2	2	0	0	0	2	0	2	2	2	1	2	0	2	1	1
7.	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0	2	1	2	1	0	1	2
8.	1	2	2	2	----	1	0	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
9.	2	1	1	----	----	0	1	1	2	1	1	1	1	0	0	1	2	1	1	1	1	2	2	2
10.	0	2	2	2	2	2	1	1	1	1	0	1	2	1	2	2	0	2	1	2	1	2	2	1
11.	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
12.	0	0	2	2	1	2	2	1	2	2	0	1	0	1	1	2	1	2	0	2	2	1	2	2
13.	1	1	2	1	0	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2
Total :	14	19	20	20	14	20	17	18	24	23	15	14	17	17	17	23	20	24	17	24	17	21	22	23

Items : Prévision stratégique 1. J'ai identifié la durée 2. J'ai lu les consignes 3. J'ai identifié le type de production 4. J'ai identifié le sujet, la longueur, le destinataire et l'objectif 5. J'ai fait un plan / un brouillon Performance stratégique 6. J'ai repris mon plan 7. J'ai utilisé des connecteurs 8. J'ai divisé le texte en paragraphes 9. J'ai rédigé des phrases courtes 10. J'ai relu mon texte (forme et cohérence) 11. J'ai compté les mots 12. J'ai recopié mon texte au propre 13. J'ai veillé à ce que mon écriture soit lisible	Réponses des apprenants : • Oui = 2 • Oui, mais partiellement = 1 • Non / je ne me souviens pas = 0 Total global – prévision stratégique • Prétest : 99 (Groupe A : 59 + Groupe B : 40) • Posttest : 100 (Groupe A : 55 + Groupe B : 45) Total global – performance stratégique • Prétest : 115 (Groupe A : 62 + Groupe B : 53) • Posttest : 146 (Groupe A : 76 + Groupe B : 70)

Annexe 24 – Évaluations expertes des productions écrites par apprenant (Groupes A et B, prétest et posttest)

Apprenant	Moment	Évaluateur	Réalisation de la tâche (0–5)	Cohérence et cohésion (0–5)	Adéquation sociolinguistique (0–5)	Lexique (0–5)	Morphosyntaxe (0–5)	Total (0–25)
AA1	Prétest	1	5	5	5	5	3	23
	Prétest	2	5	5	5	5	3	23
	Posttest	1	5	5	5	5	5	25
	Posttest	2	5	5	5	3	5	23
AA2	Prétest	1	3	5	3	3	1	15
	Prétest	2	3	3	5	3	3	17
	Posttest	1	5	5	5	3	3	21
	Posttest	2	5	3	5	3	3	19
AA3	Prétest	1	3	5	5	3	1	17
	Prétest	2	3	3	3	3	3	15
	Posttest	1	3	5	5	3	3	19
	Posttest	2	5	3	3	3	5	19
AA4	Prétest	1	5	1	3	3	1	13
	Prétest	2	3	3	5	3	3	17
	Posttest	1	5	5	5	3	3	21
	Posttest	2	5	3	5	3	3	19
AA5	Prétest	1	5	5	5	5	3	23
	Prétest	2	5	5	5	5	3	23
	Posttest	1	5	5	5	5	3	23
	Posttest	2	5	3	5	3	3	19
AA6	Prétest	1	3	3	5	3	3	17
	Prétest	2	1	3	3	3	3	13
	Posttest	1	3	3	3	3	3	15

	Posttest	2	5	1	5	3	1	15
AA7	Prétest	1	1	1	5	1	1	9
	Prétest	2	3	3	3	3	1	13
	Posttest	1	3	3	5	3	3	17
	Posttest	2	5	3	3	3	3	17
AB1	Prétest	1	5	3	5	5	3	21
	Prétest	2	5	3	5	3	3	19
	Posttest	1	5	5	5	3	3	21
	Posttest	2	5	3	5	3	5	21
AB2	Prétest	1	1	3	3	1	1	9
	Prétest	2	1	1	3	1	3	9
	Posttest	1	5	5	5	3	5	23
	Posttest	2	3	3	5	3	3	17
AB3	Prétest	1	3	3	5	5	1	17
	Prétest	2	5	3	5	3	3	19
	Posttest	1	5	5	5	3	1	19
	Posttest	2	5	5	5	3	3	21
AB4	Prétest	1	3	3	5	3	1	15
	Prétest	2	5	3	3	3	3	17
	Posttest	1	5	5	5	3	1	19
	Posttest	2	3	3	3	1	3	13
AB5	Prétest	1	3	3	5	1	1	13
	Prétest	2	5	3	5	1	1	15
	Posttest	1	3	3	3	3	1	13
	Posttest	2	1	1	3	3	1	9

Annexe 25 - Profils et performances par critère, prétest–posttest et écarts (Δ)

Profil 1 : Planificateurs métacognitifs

Apprenant	Moment	Réalisation	Δ	Cohérence	Δ	Socioling	Δ	Lexique	Δ	Morphosyn	Δ	Total	Δ
AA2	Prétest	3	+2	4	0	4	+1	3	0	2	+1	16	+4
	Posttest	5		4		5		3		3		20	
AA3	Prétest	3	+1	4	0	4	0	3	0	2	+2	16	+3
	Posttest	4		4		4		3		4		19	
AB1	Prétest	5	0	3	+1	5	0	4	-1	3	+1	20	+1
	Posttest	5		4		5		3		4		21	
AB5	Prétest	4	-2	3	-1	5	-2	1	+2	1	0	14	-3
	Posttest	2		2		3		3		1		11	

Profil 2 : Réviseurs

Apprenant	Moment	Réalisation	Δ	Cohérence	Δ	Socioling	Δ	Lexique	Δ	Morphosyn	Δ	Total	Δ
AA1	Prétest	5	0	5	0	5	0	5	-1	3	+2	23	+1
	Posttest	5		5		5		4		5		24	
AA4	Prétest	4	+1	2	+2	4	+1	3	0	2	+1	15	+5
	Posttest	5		4		5		3		3		20	
AB2	Prétest	1	+3	2	+2	3	+2	1	+2	2	+2	9	+11

	Posttest	4		4		5		3		4		20	
AB3	Prétest	4	+1	3	+2	5	0	4	-1	2	0	18	+2
	Posttest	5		5		5		3		2		20	
AB4	Prétest	4	0	3	+1	4	0	3	-1	2	0	16	0
	Posttest	4		4		4		2		2		16	

Profil 3 : Pragmatiques minimalistes

Apprenant	Moment	Réalisation	Δ	Cohérence	Δ	Socioling	Δ	Lexique	Δ	Morphosyn	Δ	Total	Δ
AA6	Prétest	2	+2	3	-1	4	0	3	0	3	-1	15	0
	Posttest	4		2		4		3		2		15	
AA7	Prétest	2	+2	2	+1	4	0	2	+1	1	+2	11	+6
	Posttest	4		3		4		3		3		17	

Développement de stratégies de production écrite en FLE à travers un dispositif hybride

Résumé

Cette recherche empirique s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE). Elle a pour objet l'enseignement explicite des stratégies de production écrite (SPE), au sein d'une formation hybride en langues (FHL) dédiée à la préparation du DELF B1 en contexte universitaire à Mexico. La question de recherche qu'elle poursuit est de savoir de quelle manière les apprenants mobilisent et développent ces stratégies au cours de la formation. Afin d'y répondre, nous avons, dans un premier temps, conçu un scénario pédagogique hybride centré sur l'explicitation et l'enseignement des stratégies d'écriture, aligné sur la perspective actionnelle et en adéquation avec le cadre théorique établi. Une étude de cas multiples nous a, dans un second temps, permis de recueillir des données, le tout en appui sur une posture de praticien-chercheur.

La conception de la formation hybride est partie de constats issus de l'observation des pratiques d'enseignement de la production écrite dans l'établissement, marquées par une focalisation sur la correction grammaticale et orthographique, une attention limitée au processus de planification et de révision, ainsi qu'un écart entre les orientations institutionnels et les pratiques effectives des enseignants. À partir de ces constats, la formation a fait évoluer un enseignement de l'écrit préexistant, majoritairement focalisé sur le produit final, vers une approche processuelle observable et accompagnée. Le scénario pédagogique proposé est ancré dans les fondements de l'enseignement explicite des stratégies, dont la finalité est de renforcer la conscience, l'autonomie et la compétence stratégique des apprenants. Il met en œuvre un modèle en quatre étapes : préparation, présentation, pratique guidée et évaluation- transfert. Ce scénario met à profit les modes présentiel et distanciel de la formation hybride et s'appuie sur l'approche par tâches.

Lors de la mise en œuvre de la formation, d'une durée de 8 semaines, un recueil de données a été effectué auprès de douze apprenants hispanophones. Celui-ci incluait un pré- et un posttest avec une production écrite de type DELF B1, des verbalisations rétrospectives en L1 destinées à expliciter leurs démarches stratégiques, ainsi que des questionnaires dédiés à la déclaration de leurs actions stratégiques au moyen d'échelles de Likert. Les productions écrites ont été évaluées par deux examinateurs agréés DELF B1 selon la grille officielle. L'analyse de l'ensemble des données s'est faite au moyen d'une grille hiérarchisée des stratégies appuyée sur le cadre théorique, une analyse de contenus thématique conduite avec l'outil QualCoder, et une triangulation combinant approches déductive et inductive.

En termes de résultats, les analyses ont permis d'identifier des indices convergents d'un déplacement dans la mobilisation des stratégies par les apprenants, passant d'un recours fragmentaire et implicite vers un usage plus conscient, avec un élargissement du répertoire et une meilleure adéquation entre les stratégies mobilisées et la tâche à réaliser. Toutefois, ces évolutions n'ont pas été uniformes : certains apprenants ont continué à privilégier des stratégies de surface, tandis que d'autres n'ont pas systématiquement intégré la planification ou la régulation en cours d'écriture. L'analyse des évaluations des productions écrites par les examinateurs permettent néanmoins de voir, dans l'ensemble, une amélioration de la cohérence discursive, de l'adéquation pragmatique et de la correction linguistique.

Au-delà d'apporter des réponses à un problème situé, cette thèse nourrit la réflexion sur l'enseignement explicite des stratégies en formation hybride. Elle précise le rôle de l'enseignant stratégique et propose des outils transférables, tels qu'un parcours didactique en quatre étapes, une grille d'analyse hiérarchisée des stratégies, et des démarches de scénarisation pédagogique adaptables à d'autres contextes d'enseignement.

Mots-clés : stratégies de production écrite, enseignement explicite, formation hybride en langues, approche par tâches, étude de cas multiples, verbalisation rétrospective

Developing Writing Strategies in French as a Foreign Language through a Blended Learning Program

Abstract

This empirical research falls within the field of French as a Foreign Language (FLE) didactics. It focuses on the strategy-based instruction of writing strategies (SPE) in a blended language course (FHL) designed to prepare university students in Mexico for the DELF B1 examination. The research question it addresses is how learners mobilize and develop these strategies throughout the instruction. To answer it, we first designed a blended pedagogical scenario centered on making explicit the writing strategies, aligned with the action-oriented approach and the established theoretical framework. We then conducted a multiple-case study to collect data, adopting a practitioner-researcher stance.

The design of the blended course stemmed from observations of teaching practices in written production at the institution, which revealed a strong focus on grammatical and orthographic correction, limited attention to planning and revision processes, and a gap between institutional guidelines and actual classroom practices. Based on these observations, the course shifted a pre-existing approach to writing instruction (largely product-oriented) towards a process-oriented, observable, and scaffolded approach. The pedagogical scenario was grounded in the principles of strategy-based instruction, aiming to foster learners' awareness, autonomy, and strategic competence. It implemented a four-step model: preparation, presentation, guided practice, and evaluation–transfer. This scenario combined face-to-face and online modes of the blended format and relied on a task-based approach.

During the eight-week course, data were collected from twelve Spanish-speaking learners. The corpus included a pre- and post-test written production modeled on the DELF B1 exam, retrospective verbalizations in L1 designed to make their strategic approaches explicit, and questionnaires recording their reported strategic actions using Likert scales. Written productions were assessed by two certified DELF B1 examiners using the official grid. Data analysis relied on a hierarchized grid of strategies supported by the theoretical framework, thematic content analysis with the QualCoder tool, and triangulation combining deductive and inductive approaches.

The results identified converging evidence of a shift in learners' use of strategies, from fragmented and implicit recourse to more conscious use, with an expanded repertoire and better alignment between strategies and tasks. However, these developments were not uniform: some learners continued to prioritize surface-level strategies, while others did not consistently integrate planning or on-the-fly regulation into their writing. Nevertheless, expert assessments of the written productions showed an overall improvement in discourse coherence, pragmatic adequacy, and linguistic accuracy.

Beyond addressing a situated problem, this thesis contributes to broader reflection on strategy-based instruction in blended learning contexts. It clarifies the role of the “strategic teacher” and proposes transferable tools such as a four-step pedagogical sequence, a hierarchized analysis grid of strategies, and adaptable approaches to pedagogical scenario design for other teaching contexts.

Key words: writing strategies, strategy-based instruction, hybrid language learning, task-based language learning, multiple-case study, retrospective think-aloud